



**Les facteurs influençant le sentiment d'efficacité
personnelle des enseignants travaillant auprès d'élèves
ayant un trouble du spectre de l'autisme : analyse de
quatre entretiens menés auprès de professionnels
enseignants exerçant au sein du dispositif spécifique
Autorégulation**

Aline Ridier Lachaise

► **To cite this version:**

Aline Ridier Lachaise. Les facteurs influençant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : analyse de quatre entretiens menés auprès de professionnels enseignants exerçant au sein du dispositif spécifique Autorégulation. Education. 2019. dumas-02413932

HAL Id: dumas-02413932

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02413932v1>

Submitted on 16 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention Pratiques et ingénierie de la formation

*Parcours Métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en situation
de handicap*

Les facteurs influençant le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants travaillant auprès d'élèves ayant un Trouble du Spectre de l'Autisme

**Analyse de quatre entretiens menés auprès de professionnels enseignants exerçant au
sein du dispositif spécifique Autorégulation**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master

soutenu par

Aline RIDIER

le 22 Octobre 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Florence LACROIX, directrice de mémoire

Marie TOULLEC-THÉRY, membre de la commission et chargée de mission « ASH »
pour l'INSPÉ des Pays de la Loire

Je remercie très sincèrement Madame Florence Lacroix, ma directrice de mémoire, pour sa bienveillance, son accompagnement et sa grande disponibilité tout au long de ces douze mois passés. L'exigence et le sérieux nécessaires à ce travail de recherche sont pour moi corrélés à l'accompagnement de qualité que j'ai pu recevoir cette année.

Je remercie également les quatre enseignants qui ont accepté de m'accorder un peu de leur temps précieux, et ce à plusieurs reprises dans l'année. Sans eux, il n'y aurait pas d'écrit et pas de recherche. S'auto-analyser, se confier, accepter de parler de son ressenti et de sa pratique sont des tâches délicates et pour cela, je les remercie de leur confiance.

Ce ne sont pas des remerciements, mais ce sont des clins d'œil à mes collègues de Master cette année que je souhaite adresser car le soutien collectif que nous nous sommes portés a souvent été d'une grande aide.

Enfin, mes derniers mots vont à ma famille, mon mari, Laurent, et mes deux loulous...Merci pour votre présence et vos encouragements tout au long de ces mois parfois difficiles ; merci de m'avoir permis de réaliser ce projet qui me tenait tant à cœur.

Table des matières

1	Introduction.....	4
2	Des politiques éducatives qui cadrent notre action.....	5
2.1	La Loi 2005.....	5
2.2	La loi 2013.....	5
2.3	Le projet de la Région Académique des Pays de la Loire 2018-2022	6
2.4	Le 4 ^{ème} Plan Autisme 2018-2022	6
2.5	Le Projet Régional Santé des Pays de la Loire 2018-2022	8
3	Des éléments de littérature qui viennent corroborer cette première question en lien avec la scolarisation en classe ordinaire des élèves avec Troubles du Spectre Autistique.....	8
3.1	Le comportement problème	8
3.2	Les élèves avec Troubles du Spectre Autistique (TSA)	9
3.2.1	Les Troubles du Spectre Autistique (TSA).....	9
3.2.2	Les difficultés de comportement des élèves autistes et les conséquences à l'école....	10
4	Le contexte d'étude.....	12
4.1	Le dispositif Autorégulation : un dispositif innovant en Vendée	12
4.1.1	La Compétence d'autorégulation et les enjeux du dispositif.....	12
4.1.2	La <i>Supervision</i>	13
4.1.3	Les dispositifs Autorégulation en Vendée	13
4.2	Un dispositif expérimental	14
5	Cadre théorique.....	15
5.1	Théorie sociocognitive : une psychologie sociale et cognitive.....	15
5.2	Le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP).....	15
5.2.1	Le concept	15
5.2.2	Les processus médiateurs	16
5.2.3	Les fondements du développement professionnel des enseignants.....	16
5.2.4	Le Sentiment d'Efficacité personnelle et l'interaction avec l'environnement.....	17
5.3	Le SEP des enseignants.....	18
5.3.1	Le Sentiment d'Efficacité des enseignants (SE)	18
5.3.2	Le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants (SEP).....	19
5.4	Le Sentiment d'Efficacité Personnelle face aux élèves développant des comportements difficiles	19
6	La question problématisée et les hypothèses qui en découlent.....	20
6.1	La question problématisée.....	20
6.2	Les hypothèses	21

6.2.1	Hypothèse 1 : Une source du sentiment d'efficacité personnelle en lien avec l'éducation inclusive et les difficultés de comportement serait les apports et la forme de la formation portée par le dispositif	21
6.2.2	Hypothèse 2 : Une source du sentiment d'efficacité personnelle en lien avec l'éducation inclusive et les difficultés de comportement serait la présence de professionnels de différents secteurs et de compétences différentes in situ, les pratiques collaboratives et le soutien perçu.....	24
7	Méthodologie	25
7.1	Les participants à la recherche	25
7.2	Les instruments de recherche	26
7.2.1	L'échelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle	26
7.2.2	Les entretiens semi-directifs	27
7.2.3	Les transcriptions	29
7.3	L'analyse des données.....	31
7.3.1	Le sentiment d'Efficacité Personnelle	31
7.3.2	Ce qui vient influencer le Sentiment d'Efficacité Personnelle	31
8	Résultats et Analyses.....	32
8.1	Le Sentiment d'Efficacité Personnelle : Résultats et Analyses.....	32
8.2	Ce qui vient nourrir le Sentiment d'Efficacité Personnelle	43
8.2.1	Identification des thèmes en lien avec les hypothèses étudiées	43
8.2.2	Analyse et résultats	45
9	Discussion	63
9.1	Hypothèse 1 : Une source du sentiment d'efficacité personnelle en lien avec l'éducation inclusive et les difficultés de comportement serait les apports et la forme de la formation portée par le dispositif	63
9.2	Hypothèse 2 : Une source du sentiment d'efficacité personnelle en lien avec l'éducation inclusive et les difficultés de comportement serait la présence de professionnels de différents secteurs et de compétences différentes in situ, les pratiques collaboratives et le soutien perçu...	66
9.3	Limites et intérêts de l'étude menée, perspectives	67
10	Conclusion	68
11	Bibliographie.....	71
12	Annexes-Listes des annexes	75

1 Introduction

La question d'une école pleinement inclusive se trouve au cœur du débat sociétal d'aujourd'hui, ainsi qu'au cœur du débat éducatif sur la question de l'accessibilité de l'école et de l'accessibilité des apprentissages pour tous. Une circulaire de rentrée a d'ailleurs été consacrée à ce sujet le 5 juin 2019 par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cette circulaire de rentrée « Pour une école inclusive » confirme que d'importants progrès sont encore attendus sur la question de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers mais aussi sur l'accueil des familles et l'aide et la formation des professeurs et accompagnants. « *Ne laisser aucun élève au bord du chemin* » telle est la doctrine choisie par notre Ministre de l'Éducation pour qualifier ses orientations et son projet d'une école de la confiance pleinement inclusive.

La scolarisation des élèves en situation de handicap est un sujet très vaste, celle des élèves atteints de Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) encore davantage depuis quelques années maintenant. Si l'autisme est aujourd'hui un sujet abordé au plus haut sommet de l'état c'est parce que des familles et des associations de familles se sont battues quotidiennement pour que l'état se préoccupe de ces jeunes ou moins jeunes enfants « atypiques », « étranges » ... et que l'école puisse enfin leur laisser une place et une chance d'effectuer un parcours scolaire le plus ordinaire possible.

Un des enjeux majeurs de cette volonté forte d'une école pleinement inclusive pour ces jeunes élèves autistes est de pouvoir aider les enseignants à dépasser leurs difficultés, leurs représentations, leurs peurs afin de les accompagner et les former aux caractéristiques de l'autisme, les outiller, les écouter...

L'ambition affirmée des dispositifs autorégulation implantés dans le département de la Vendée en septembre 2018 est double : permettre aux élèves avec autisme d'être scolarisés à temps plein en école ordinaire et d'entrer dans les apprentissages sociaux et scolaires ; aider au développement du Sentiment d'Efficacité Personnelle de leurs professeurs, croyance qui va avoir un effet direct sur l'action pédagogique auprès des élèves.

Dans cette étude, nous allons donc aller à la rencontre de quatre enseignants travaillant au sein des écoles accueillant un dispositif Autorégulation et nous allons, par le biais d'entretiens semi-directifs, interroger ce qui, selon ces derniers, vient enrichir leur Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP). Nous interrogerons la particularité de ce dispositif qui dans son fonctionnement instaure des supervisions régulières, permet des observations en classe suivies de *feedback*, propose des temps de concertation importants pour les professionnels et facilite les échanges entre pairs réguliers et basés sur la confiance et la bienveillance. Enfin, ce dispositif Autorégulation se caractérise par une présence de

professionnels du médico-social en permanence sur le site, ce qui, de fait, élargit le champ de compétences de l'école.

Après un tour d'horizon des politiques éducatives récentes au sein desquelles s'inscrivent nos questionnements et des caractéristiques propres à l'autisme, nous évoquerons le cadre théorique du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) et effectuerons une recension des écrits en lien avec le SEP, les enseignants et les élèves autistes. Nous présenterons ensuite les participants et la méthodologie choisie avant de procéder à une présentation des résultats auxquels seront associées les analyses qui en découlent. La méthodologie, présentée dans le chapitre 7, utilise la démarche de l'analyse de contenu, par le biais d'entretiens semi-directifs et d'un questionnaire sur le SEP enseignant qui vont en constituer les sources.

Nous terminerons cet écrit par une discussion qui reprendra les différents résultats au regard des hypothèses présentées au chapitre 6 et relèvera également les limites et les intérêts de ce travail de recherche.

2 Des politiques éducatives qui cadrent notre action

2.1 La Loi 2005

La loi 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées pose, dans l'article 19, le principe du droit à la scolarisation de tout enfant ou adolescent « présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé » dans l'école ou l'établissement le plus proche de son domicile. Avancée majeure dans la prise en compte des personnes handicapées dans notre société, cette loi a donc contraint l'Education Nationale à s'emparer de cette question et à s'assurer de l'effectivité de cette mesure dans les écoles. En 2006, « les effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ont [ainsi] augmenté de 80 %, soit 123 600 élèves de plus » en milieu ordinaire et en dispositif (DEPP 3 décembre 2016). Ces statistiques attestent de l'importance de ce rappel au droit pour les élèves en situation de handicap qui, jusqu'alors, ne pouvaient bénéficier d'un traitement juste et équitable dans l'accès aux savoirs et aux apprentissages. Cette loi introduit la notion de situation de handicap et réaffirme le devoir de l'école à adapter son environnement et à créer les conditions nécessaires à la scolarisation de tous.

2.2 La loi 2013

La Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République reconnaît « que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ». Elle introduit la notion « d'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » et permet ainsi que tous les professionnels de l'école s'engagent dans un objectif commun, celui d'une

école inclusive pleine et entière sachant s'adapter aux besoins spécifiques des élèves. Les réponses sont ainsi formalisées dans la circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016 sur le parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. Cette dernière met l'accent sur l'importance de la formation et la collaboration de tous les acteurs, clés d'une scolarisation et d'un parcours de formation réussis. En reprécisant les différentes réponses de droit commun, les procédures de saisine MDPH¹, les différentes compensations qui peuvent être mises en œuvre, les modalités de suivi de mise en œuvre du PPS²...cette dernière circulaire vient affirmer la nécessité de l'engagement et la responsabilité des équipes éducatives dans la réussite des parcours de formation des élèves en situation de handicap.

2.3 Le projet de la Région Académique des Pays de la Loire 2018-2022

Ces cadres apportés par la Loi et les circulaires qui en découlent nous donnent des appuis solides pour faciliter ces mises en œuvre dans les écoles au quotidien. Au niveau académique, la question de l'éducation inclusive est de fait une priorité. Le Projet³ de l'Académie de Nantes 2018-2022 est articulé autour de 4 ambitions : **réussite, insertion, solidarité, coopération**. Dans chacune de ces quatre ambitions, l'équité et la confiance en sont les valeurs fondatrices et la prise en compte des besoins particuliers, le fil conducteur. « *Ne laisser personne au bord du chemin* », cette phrase caractérise ici l'ambition académique de solidarité qui vient trouver ses points d'ancrage dans l'affirmation de la nécessité de réussir l'inclusion au quotidien, d'apporter les réponses adaptées aux besoins des élèves malades et porteurs de handicap et de développer et renforcer la prise en compte partagée des besoins de ces derniers. Ces orientations, ces ambitions sont nos lignes directrices et guident aujourd'hui les actions dans les départements, dans les écoles, auprès des équipes enseignantes dans les classes et auprès des partenaires de l'École inclusive.

2.4 Le 4^{ème} Plan Autisme 2018-2022

Depuis 2010, date du 1^{er} Plan⁴ Autisme élaboré par le gouvernement, 3 Plans ont déjà couru et le 4^{ème} vient d'être finalisé en avril 2018 par Sophie Cluzet, Secrétaire d'État auprès du Premier ministre chargée des Personnes handicapées et en relation étroite avec les associations de familles. Ce Plan met l'accent sur la nécessité de remettre la science au premier niveau sur la question de l'autisme et

¹ MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

² PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

³ Le projet de l'Académie de Nantes piloté par le recteur est renouvelé tous les 4 ans et formalise les axes prioritaires d'actions à mettre en œuvre au sein de l'Académie. Il est établi en lien avec les orientations ministérielles de l'Éducation nationale et vise la réussite des élèves et le bon fonctionnement du système éducatif.

⁴ Le Gouvernement Français organise et communique ses actions sous forme de Plans qui sont alors communiqués par voie de presse à destination du grand public.

surtout d'informer, de mieux informer, de former la société à ces questions afin de mettre de côté ce qui aujourd'hui freine encore l'inclusion réussie des personnes avec autisme : les représentations, les méconnaissances, les peurs, les préjugés et les rumeurs (37 % des Français pensent, à tort, que l'autisme est un trouble psychologique (Étude Opinion Way, 2012)) par exemple. Une méconnaissance des troubles et de ses manifestations entraîne 3 fois plus d'hospitalisation longue (de plus de 292 jours) en psychiatrie pour les personnes avec Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA) que pour les autres patients (source ATIH, données 2015)). Selon l'institut Pasteur, ce sont aujourd'hui 700 000 personnes en France qui sont atteintes d'Autisme, dont 100 000 enfants. C'est aujourd'hui, un enfant sur 100 qui présente un Trouble du Spectre Autistique (TSA) en France. Aux États-Unis, où l'on est très avancé sur la prise en compte et en charge de ce trouble, c'est un enfant sur 60 que l'on diagnostique autiste.

Sur le sujet de l'école, ce rapport pointe qu'aujourd'hui seulement 1/3 des enfants d'âge maternelle atteints d'autisme sont scolarisés ; que l'on observe une baisse de 13% des élèves autistes passant de l'école au collège (source MEN – DEPP 2015) et que la moitié des personnes avec autisme ont connu des ruptures de parcours (déscolarisation, rupture de prise en charge...) (Cour des comptes, rapport d'évaluation sur la politique de l'autisme, 2018).

Sur le plan sociétal, les chiffres sont encore plus alarmants...seulement 0.5% des personnes autistes travaillent en milieu ordinaire et seuls 11,6% d'entre eux disposent d'un logement personnel (Plan Autisme Gouvernement 2018-2022, Dossier de Presse, 2018). Les questions de scolarisation et d'autonomie sont donc au cœur de ces constats et font partie des priorités gouvernementales. Voici trois exemples de priorités affirmées dans le Plan Autisme :

- Soutenir le développement des technologies facilitant l'apprentissage et l'autonomie des personnes autistes.
- Garantir à chaque enfant un parcours scolaire fluide et adapté à ses besoins, de l'école élémentaire au lycée.
- Former et accompagner dans leur classe les enseignants accueillant des élèves autistes.

Le rapport affirme de nouveau que l'école est la clé de l'inclusion sociale, que c'est en apprenant que l'enfant devient « autonome et respectueux de ses choix » et que, comme tout enfant, l'enfant atteint d'un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) peut développer des connaissances et des compétences, c'est le principe de l'Éducabilité selon Meirieu (2009). « L'éducabilité est d'abord le principe "logique" de toute activité éducative: si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier ». Dans cet extrait, Meirieu parle d'optimisme sans faille, de résolution énergique, de croyance assurée dans les capacités de tout être humain et ce, malgré les difficultés, les échecs...

2.5 Le Projet Régional Santé des Pays de la Loire 2018-2022

Comme nous l'avons vu plus haut, l'objectif d'inclusion n'est pas poursuivi que par l'Education nationale et, les ministères, uns à uns et surtout de manière collaborative, s'engagent dans cette démarche. Le ministère de la Santé, représenté localement par les Agences Régionales de Santé⁵, met tout en œuvre pour que se rapprochent les acteurs du médico-social et de l'école, afin que les soins, les prises en charge puissent concrètement se dérouler sur le lieu de vie de l'enfant, que les professionnels puissent échanger et construire des actions conjointes en cohérence forte avec les projets des personnes handicapées ou malades. La volonté de l'ARS de proposer une offre de proximité du médico-social et d'accompagner le développement de l'exercice pluri-professionnel coordonné sur les territoires est aujourd'hui un axe prioritaire et est au cœur du Projet Régional de santé⁶.

Au travers de ces textes de loi, ces circulaires, de ces plans...ce sont les valeurs de la Société Française que l'on redéfinit ou que l'on réaffirme, une Éducation inclusive fait partie de l'ambitieux mais nécessaire projet d'une Société pleinement inclusive, dans sa capacité à rendre accessible à tous, ce qui fait de chacun de nous un citoyen.

Une première question de terrain nous anime ainsi : Comment agir pour que notre école d'aujourd'hui soit pleinement inclusive à l'heure où les problématiques de terrain (Besoins particuliers des élèves, besoin de formation/pratiques des enseignants, besoins de personnels/représentations...) viennent parfois se heurter à cette ambition de l'école, et plus généralement à ce projet de société ?

3 Des éléments de littérature qui viennent corroborer cette première question en lien avec la scolarisation en classe ordinaire des élèves avec Troubles du Spectre Autistique

3.1 Le comportement problème

Clough et Lindsay (1991), cités par Gaudreau (2011), précisent dans leur étude que l'inclusion des élèves présentant des troubles du comportement « représentent un défi de taille pour les enseignants [...], une majorité d'enseignants de classes ordinaires estiment qu'il s'agit de la clientèle la plus difficile parmi toutes celles de l'adaptation scolaire ». Les comportements agressifs et perturbateurs sont des sources importantes de stress chez les enseignants, et peuvent parfois mener à l'épuisement.

⁵ Agence Régionale de Santé : ARS

⁶Le Projet Régional de santé s'inscrit dans une logique de planification et de programmation des moyens. Il définit, en cohérence avec la stratégie nationale de santé et dans le respect des lois de financement de la sécurité sociale, les objectifs de l'agence sur cinq ans, ainsi que les mesures pour les atteindre.

Les troubles du comportement, quand leurs manifestations ne sont plus considérées comme inscrites dans l'apprentissage social, se caractérisent, se mesurent, selon deux notions essentielles et qui vont lui attribuer un caractère pathologique ou non... : *la fréquence et la durée*. Cette fréquence et cette durée vont se mettre en lien avec l'âge et le niveau de développement de l'enfant. On peut y ajouter les notions de constance dans les différents lieux de vie de l'enfant et celle de la gravité, l'intensité des actes envers l'enfant lui-même et/ou les autres (Egron, 2018).

Ce sont des critères qui nous permettent de différencier *les difficultés de comportement*, des troubles du comportement, communément nommés TCC (Troubles de la Conduite et du Comportement) diagnostiqués selon les critères de la classification française des troubles de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA R2000) appartenant aux Troubles de la Conduite et du Comportement, eux-mêmes définis à partir de la Classification Internationale des Maladies (CIM-10) les classifiant dans la partie Troubles Mentaux et du Comportement. Les TCC appellent un diagnostic médical pédopsychiatrique.

Massé, Desbiens et Lanaris, (2006) cités par Gaudreau (2012), indiquent alors que les difficultés comportementales sont des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné qui peuvent se traduire par des comportements de désobéissance répétés. Ces manifestations résultent le plus souvent de facteurs environnementaux tels que désintérêts pour les activités proposées, incompréhension et perte de sens...Il s'agit alors le plus souvent d'être dans l'analyse de ces comportements afin de pouvoir identifier les ajustements nécessaires qui permettront de résoudre ces difficultés.

3.2 Les élèves avec Troubles du Spectre Autistique (TSA)

3.2.1 Les Troubles du Spectre Autistique (TSA)

3.2.1.1 Définition

Les caractéristiques de l'autisme varient d'une personne à l'autre et couvrent ce que l'on appelle un large spectre dans la sévérité des troubles. Il y a autant de phénotypes que de personnes diagnostiquées. Le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux appelé DSM (disponible en français depuis 2015 dans sa cinquième version : DSM-5) et la classification internationale des maladies sont les deux classifications médicales les plus usitées. La classification médicale recommandée en France est depuis 2005 la CIM-10. La classification actuelle est aujourd'hui le DSM-5, dans lequel nous retrouvons l'appellation « trouble du spectre de l'autisme (TSA) » que nous allons adopter dans notre étude. Elle remplace celle de « troubles envahissants du développement (TED) mais que nous retrouvons encore quotidiennement citée par certains praticiens.

Le TSA est positionné dans le DSM-5 parmi les troubles neuro-développementaux, au même titre que les troubles de l'attention, du développement intellectuel, de la motricité, de la communication et des

apprentissages. Le neuro-développement désigne « l'ensemble des mécanismes qui vont guider la façon dont le cerveau se développe, orchestrant les fonctions cérébrales (fonction motrice, langagière, cognitive, d'intégration sensorielle, structuration psychique, comportement, etc.). Il est un processus dynamique, influencé par des facteurs biologiques, génétiques, socioculturels, affectifs, et environnementaux. (Recommandation de bonne pratique HAS, 2018).

3.2.1.2 Les caractéristiques des Troubles du Spectre Autistique (TSA)

La classification de référence citée plus haut, DSM-5, évoque aujourd'hui les caractéristiques de l'autisme sous forme de dyade :

-Déficit de la communication et des interactions sociales. On peut alors observer un déficit de réciprocité sociale ou émotionnelle ; un déficit des comportements non verbaux ; un déficit du développement.

-Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts. Ces manifestations peuvent être remarquées par des mouvements répétitifs ou stéréotypés ; une intolérance aux changements, une adhésion inflexible des routines ; des intérêts restreints ou fixes, anormaux dans leur intensité ou leur but et enfin, par une hyper ou une hypo sensibilité aux stimuli sensoriels.

3.2.2 Les difficultés de comportement des élèves autistes et les conséquences à l'école

Annie Paquet (2008) explique que malgré des caractéristiques communes chez les élèves autistes (dyade autistique), on observe des différences importantes dans les manifestations propres à chacun des individus, ce qui complexifie par nature la scolarisation en classe ordinaire et génère ainsi directement des conditions difficiles sur le terrain qu'il convient de prendre en compte.

Les enseignants rencontrent également des difficultés qui ne sont pas directement liées aux caractéristiques des TSA, mais plutôt au contexte. C'est ce qu'évoque Marie-Pier Ruel (2014), cette dernière observe un manque de connaissances (information et formation) sur l'autisme qui les amène à réagir intuitivement sans savoir s'ils agissent correctement (sentiment de frustration, de déception et d'incompétence).

Les différents domaines dans lesquels les enseignants rencontrent des difficultés sont :

- les adaptations à réaliser en classe et durant les activités périscolaires et interstitiels (cantine, garderie, récréation) ;
- l'isolement et le manque de personnes ressources à l'Éducation nationale, dans les MDPH et les milieux sanitaires et médico-sociaux ;
- les difficultés liées à la présence de l'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) dans la classe et à leur manque de formation ;
- la difficulté à gérer simultanément la classe et l'enfant ayant un TSA ;

- le temps, l'énergie et le travail supplémentaires à fournir
- le manque de solution pédagogique adaptée

Pierre Denis et Véronique Goussé (2013) expliquent que l'accueil à l'école des élèves avec autisme est complexifié par les comportements particuliers de ces élèves et a tendance à mettre à distance la question des apprentissages : « deuil des apprentissages ». En effet, les enseignants qui interviennent auprès d'élèves ayant un TSA revoient leurs objectifs et la priorité est généralement mise sur la socialisation, l'autonomie et la gestion des émotions plutôt que sur l'acquisition des apprentissages fondamentaux. Sur le plan pédagogique, 77 % des enseignants évoquent avec des mots différents une « déculpabilisation », une « prise de recul » ou un « deuil des apprentissages » vis-à-vis de l'enfant. Ce sont des conclusions qui remettent en cause le principe même de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires, dans le sens où les objectifs d'apprentissages doivent faire partie, au même titre que les autres, des priorités de l'enseignement. Ces études sont ici confortées par les chiffres indiquant qu'un pourcentage important d'enseignants (de milieu ordinaire, non spécialisé) considère que l'objectif d'apprentissage académique n'est pas à mettre au premier plan. Les résultats d'une enquête quantitative française menée pour le ministère du travail, de l'emploi et de la santé en 2011 et réalisée auprès de 167 enseignants du milieu ordinaire et 56 du milieu spécialisé (de classe ou dispositif adaptés), intervenant auprès d'élèves autistes en Île-de-France, Franche-Comté et Nord-Pas-de-Calais (Baghdadli, 2011) précisent que pour seulement 44 % des enseignants des classes ordinaires l'acquisition d'apprentissages académiques est un objectif pédagogique envisagé pour l'élève avec TSA, derrière l'acquisition des règles de la vie en collectivité (79%) et une autonomie personnelle de base (68 %), le développement des relations interpersonnelles (63 %), la gestion des émotions(62 %) et l'expression au moyen du langage (52 %).

Les troubles de l'autisme dont une des particularités se caractérise notamment par des comportements souvent considérés comme inadaptés à notre société normée et à des fonctionnements de classe réglés, font donc partie de ce que les enseignants considèrent comme étant le plus difficile à gérer et pour lesquels la question des apprentissages passe souvent au second plan. C'est donc dans ce contexte que les dispositifs Autorégulation s'installent dans deux écoles vendéennes avec l'ambitieux projet de scolariser en école ordinaire, à plein temps et sans aide humaine des élèves autistes en sensibilisant l'environnement de l'élève à ses besoins spécifiques, en l'aidant à développer des comportements adaptés aux situations et aux interactions qu'il vit, et en lui permettant, surtout, d'entrer dans les apprentissages et de progresser au même titre que ses autres camarades de classe.

4 Le contexte d'étude

4.1 Le dispositif Autorégulation : un dispositif innovant en Vendée

Le département vendéen compte une association de parents d'enfants autistes très active et particulièrement impliquée dans la rédaction du 4^{ème} Plan autisme et l'Éducation Nationale travaille en étroite collaboration avec elle. C'est elle qui a présenté le projet du dispositif Autorégulation aux services de la Direction des Services de l'Éducation Nationale de Vendée (DSDEN 85). Ce dispositif est développé par Stéphane Beaulne, chercheur clinicien et professeur à l'université de Nipissing en Ontario (Canada), il en est le *supravisieur*⁷.

4.1.1 La Compétence d'autorégulation et les enjeux du dispositif

Il s'agit de la capacité à adopter un comportement adapté, à être attentif, à se motiver, à prendre des initiatives, agir, développer des compétences cognitives, sociales et émotionnelles afin de vivre des réussites en classe ordinaire.

L'enjeu du dispositif Autorégulation est de permettre aux élèves avec TSA une scolarisation en milieu ordinaire à temps plein, et de démontrer les bénéfices de l'approche auprès de tous les élèves.

L'objectif est de mettre en œuvre la coopération au sein d'une école ordinaire (Éducation Nationale/Médico-social) et de faire évoluer les gestes professionnels des enseignants (notamment en passant de la compensation à l'accessibilité) au profit de tous les élèves. Cette évolution est possible notamment grâce à une formation continue et in vivo. Les pratiques de l'ensemble de la communauté éducative sont *supervisées* chaque période scolaire par une collaboratrice de Stéphane Beaulne, Anne-Sophie Morena, elle-même formée à l'autorégulation au Canada auprès de ce dernier. Ancienne directrice d'un établissement médico-social accueillant des enfants autistes, Mme Morena assure la supervision des dispositifs.

Le dispositif Autorégulation repose sur plusieurs piliers (source : site internet *Autorégulation, Accompagnement et Expertise*).

-Coopération et cohérence : Partage des valeurs, coopération forte et continue entre domaine éducatif, enseignants et familles.

-Supervision régulière : Un accompagnement in situ pour l'ensemble des professionnels constituant la communauté éducative : formation théorique, accompagnement vers l'évolution des gestes

⁷ Supra, qui signifie « plus haut » que superviseur

professionnels, analyse des besoins des enfants, co-construction des projets personnalisés, mise en œuvre de plans d'intervention. Pour un transfert de compétences et un sentiment d'auto-efficacité.

-Respect des recommandations de bonnes pratiques en autisme HAS-Anesm : Un projet personnalisé, coordonné et prenant en compte l'enfant dans sa globalité et son parcours de vie. Des évaluations fonctionnelles régulières afin de mesurer l'évolution de l'enfant et d'établir un projet personnalisé partant de ses compétences. Des méthodes et techniques basées sur l'Analyse Appliquée du Comportement (ABA).

4.1.2 La Supervision

Nous choisissons ici la définition de la *supervision* arrêtée par Boutet & Rousseau (2002), celle de la *supervision* dite pédagogique. Cette dernière s'éloignant d'une supervision plus « traditionnelle, axée exclusivement sur le contrôle et la sanction » et se rapprochant d'un modèle plus « clinique, orienté vers la formation et faisant place à une relation d'aide entre une personne qui agit comme mentor ou tuteur et un apprenti ». La supervision est encore pédagogique si elle comporte une dimension de formation. C'est particulièrement le cas dans les dispositifs d'Autorégulation.

4.1.3 Les dispositifs Autorégulation en Vendée

Deux dispositifs Autorégulation ont été créés l'an dernier (année scolaire 2017-2018) dans deux écoles de circonscriptions différentes :

- Ecole primaire « C »
- Ecole élémentaire « D »

A ce jour, 2 élèves autistes sont scolarisés dans l'école primaire « C » et 3 élèves dans l'école élémentaire « D ». L'objectif est de permettre à 10 élèves d'être scolarisés à temps plein dans chacune des deux écoles, sur un plan de 3 ans. Les élèves du dispositif ne sont pas accompagnés par des AESH. Ils sont notifiés par la MDPH.

-L'Éducation nationale met à disposition un poste d'enseignant à temps plein pour les besoins de chacun des dispositifs.

-Les opérateurs : ADAPEI-ARIA⁸ (école primaire « C ») et AREAMS⁹ (école élémentaire « D ») ont été respectivement choisis par l'ARS pour exercer dans les dispositifs, au sein de chacune des deux écoles.

⁸ ADAPEI-ARIA de Vendée a été créé le 1^{er} juillet 2014 et est le fruit de la fusion entre deux associations, l'Association départementale des amis et parents de personnes handicapées mentales (ADAPEI) et l'Association pour la Réadaptation et l'Intégration par l'Accompagnement (ARIA).

⁹ AREAMS, Association Ressources pour l'Accompagnement Médico-social et Social (2012).

Les SESSAD¹⁰ ont donc embauché 1 éducateur à temps plein (3 au terme des 3 ans) et créé des temps partiels de psychomotricité, de psychologie et d'orthophoniste.

Ces deux écoles ont cependant été informées et préparées à deux niveaux différents dans l'année, donc avec des accueils très différents par les équipes éducatives...Il a été observé en fin d'année dernière (juin/juillet 2018) des questionnements importants, des tensions et des inquiétudes liées à l'implantation d'un tel dispositif au sein de l'école, principalement cristallisés par :

- la non connaissance du trouble de l'autisme et de l'absence de formation dans ce domaine des enseignants (un enjeu de formation)

- la particularité du dispositif mettant l'accent sur la nécessité de ne pas adosser une aide humaine à côté de l'enfant autiste (un enjeu de formation et de proximité des équipes)

- l'enjeu d'une scolarisation en milieu ordinaire afin de développer des apprentissages scolaires (un enjeu de formation et d'accompagnement pédagogique des équipes pour une ambition scolaire et faire vivre le principe d'éducabilité)

- la population scolaire d'une des deux écoles qui relève du réseau d'Education Prioritaire et des élèves qui posent déjà et parfois problème dans les classes.

4.2 Un dispositif expérimental

L'aspect expérimental du dispositif (plan sur 3 ans) avec des moyens importants alloués par l'ARS nécessite d'obtenir des indicateurs précis afin d'évaluer la réussite de cette mise en œuvre :

- Indicateurs pour les élèves (réussite au niveau des compétences d'autorégulation au sein d'une classe ordinaire/progression dans les apprentissages scolaires).

- Indicateurs pour les personnels du médico-social et pour les enseignants. En effet, c'est un moyen supplémentaire « enseignant » dans chacune des deux écoles qui est mis à disposition par la Direction Académique, il est donc important d'en évaluer le bénéfice pour tous. Par ailleurs, les équipes de supervision insistent sur les effets parallèles aux progrès des élèves avec autisme avec une montée en compétences des enseignants notamment, qui va se situer au-delà de la question de la scolarisation des élèves avec autisme, et qui va leur permettre de renforcer leur compétences d'une manière plus générale auprès des enfants avec difficultés de comportement : apprentissage, gestion des comportement...

L'observation et l'accompagnement des montées en compétences *ou non* des différents enseignants auprès des élèves avec autisme et plus largement des élèves présentant des difficultés de comportement fait donc partie des priorités pour évaluer le dispositif, mais aussi pour permettre de

¹⁰ SESSAD, Service d'Éducation Spécialisée et de soins à Domicile.

poser un regard critique sur le dispositif en lui-même en lien avec l’implantation d’opérateurs dans l’école nécessitant un vrai travail de collaboration pour tous les professionnels, ainsi que pour découvrir et se nourrir d’actions innovantes pour la formation des enseignants.

Les superviseurs, par leurs méthodes d’action et par ce qui fait l’essence même du dispositif (supervision, formation, personnels médico-social présents sur site, observation en classe et sur tous les temps de l’école, professeur des écoles surnuméraire, bienveillance et communication positive, soutien social...) *espèrent* agir sur le sentiment d’efficacité personnelle (SEP) des enseignants.

5 Cadre théorique

Nous allons aborder dans ce chapitre les fondements théoriques sur lesquels va reposer notre étude. Nous aborderons, dans le champ de la théorie sociocognitive, la question du Sentiment d’Efficacité Personnelle. Le lien sera fait par le biais d’une revue de littérature avec le monde de l’enseignement, et la scolarisation des élèves avec autisme et présentant des comportements difficiles.

5.1 Théorie sociocognitive : une psychologie sociale et cognitive

Le psychologue Albert Bandura , né en 1925 au Canada, est à l’origine de la théorie sociocognitive du fonctionnement psychologique. C’est une psychologie sociale par « l’importance accordée aux interactions réciproques qui relient la personne, son comportement, son environnement » (Guerrin, 2012) et qui ont lieu à des degrés divers, en fonction des circonstances vécues. La personne est alors actrice de sa vie, tout en étant relié à son contexte : il est à la fois le producteur et le produit de son environnement (Carré, 2004).

Cette théorie s’inscrit également dans le cadre d’une psychologie cognitive car elle accorde « un rôle central aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l’adaptation et le changement humain » (Guerrin, 2012). La psychologie cognitive met en avant la capacité de symbolisation de l’être humain pour appréhender les autres et les événements. La capacité à résoudre des problèmes, à acquérir de nouvelles connaissances.

5.2 Le Sentiment d’Efficacité Personnelle (SEP)

Nous utiliserons l’abréviation communément admise SEP pour faire référence au Sentiment d’Efficacité Personnelle.

5.2.1 Le concept

Le concept d’auto-efficacité a été introduit par Bandura (2003). Ce dernier « stipule que les croyances d’efficacité personnelle teintent la force de nos décisions, notre persévérance et nos démissions, l’évaluation de nos actes avant d’agir ou d’abandonner, notre vulnérabilité au stress et à

la dépression, nos engagements et la nature de nos choix de vie. » (Gaudreau, N. 2012). Le SEP est basé sur la conviction qu'on peut réussir à exécuter efficacement une action requise pour un résultat attendu.

Le SEP intervient dans de nombreux domaines et Bandura a consacré des recherches importantes sur ses différentes applications possibles « dans les différents domaines cognitifs et scolaires, dans la santé physique et mentale, dans le sport, dans l'organisation, ou encore dans le militantisme et l'action collective » (Lecomte, 2004). Le domaine de l'enseignement a été très largement étudié depuis 40 ans et c'est la raison pour laquelle nous allons davantage développer ce concept du point de vue du monde de l'enseignement.

5.2.2 Les processus médiateurs

Bandura, traduit par Lecomte (2004), explique comment, selon lui, les croyances d'efficacité personnelle produisent leurs effets : les médiateurs nommés processus cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection entrent alors en action. Ainsi, les enseignants qui interviennent auprès des élèves présentant des comportements difficiles activent les différents processus médiateurs en fonction de leur croyance. L'enseignant qui a un Sentiment d'Efficacité Personnelle élevé, interprète les situations complexes de classe à gérer comme surmontables car il se remémore cognitivement les stratégies efficaces pour agir et peut ainsi anticiper. Le processus motivationnel entre en action quand l'enseignant attribue ses succès et ses échecs à ses efforts, il est ainsi plus enclin à les reproduire et c'est ainsi que la motivation s'accroît. Le processus émotionnel agit sur l'interprétation de l'expérience vécue chez l'enseignant, ainsi plus il croit être en mesure de gérer des situations complexes en classe, moins il s'inquiète. Enfin, le processus de sélection entre en jeu pour montrer que plus l'enseignant se juge capable d'affronter des activités ou des situations et plus son choix sera grand.

C'est ainsi que les enseignants sont constamment influencés par leur Sentiment d'Efficacité Personnelle dans leurs choix, leurs décisions, leurs actions...en lien avec leur environnement professionnel.

5.2.3 Les fondements du développement professionnel des enseignants

A la suite de ces constats, il apparaît donc central de se poser la question de comment est influencé le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants.

Selon Bandura (2003), les activités de développement professionnel des enseignants sont en lien avec les 4 sources suivantes :

-L'expérience antérieure de maîtrise, le fait de vivre des succès augmente les croyances d'efficacité dans un contexte donné. « Les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente

d'information sur l'efficacité parce que ce sont elles qui démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir » (p. 125).

-L'expérience vicariante, observer ses pairs réussir permet d'apprendre de nouveaux comportements et de croire en ses propres capacités à réussir dans un contexte donné, on peut également parler de modelage ou de comparaison sociale.

-La persuasion verbale, être entouré de personnes, en qui l'on croit (formateurs, collègues, familles...) et qui croient en nos capacités a pour effet d'accroître nos croyances d'efficacité. On recense alors les encouragements, les critiques, le soutien, les conseils...

-Les expériences physiologiques et psychologiques, vivre un sentiment de bien-être physique et psychologique dans une situation donnée favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle relatif à cette tâche ou ce contexte.

5.2.4 Le Sentiment d'Efficacité personnelle et l'interaction avec l'environnement

Bandura fait la démonstration du rôle important des croyances d'efficacité personnelle dans la quasi-totalité des actions humaines et les recherches en psychopédagogie se sont beaucoup penchées sur ce concept, composé de croyances et d'attentes. Croyance que l'individu se fait de sa capacité à atteindre un objectif qu'il s'est fixé (en ce sens, cela diffère de l'efficacité personnelle qui désigne le fait d'atteindre véritablement ce but) et attente de résultats représentée par le jugement que l'individu porte sur les conséquences probables découlant de ses performances (les attentes positives poussent la personne à agir alors que les autres la démobilisent).

Lecomte (2004) nous explique différemment que Bandura n'adhère pas à une théorie strictement individualiste de l'efficacité personnelle. Il accorde également de l'importance à l'efficacité collective et à l'effet de l'environnement sur ce sentiment. Ainsi, il y a donc « interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement ». Dans le schéma suivant (tableau 1), Lecomte nous explique que les différents degrés de croyances d'efficacité et d'attentes de résultats (liées à la réceptivité de l'environnement) ont des effets psychosociaux et émotionnels différents.

Tableau 1

Les applications du sentiment d'efficacité personnelle (Lecomte, 2004)

	Faibles attentes de résultat	Fortes attentes de résultat
Sentiment élevé d'efficacité personnelle	Revendication Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	Autodévalorisation Découragement

Il convient donc de distinguer, « attentes de résultats » et « attentes d'efficacité », car une personne peut croire qu'une action peut produire un résultat donné mais si cette dernière a des doutes sur sa capacité à la réaliser, alors les probabilités sont fortes pour que la personne ne réalise pas l'action, et inversement. (Bandura, 1997).

Cet exemple confirme la forte valeur prédictive des attentes d'efficacité dans les actions.

5.3 Le SEP des enseignants

5.3.1 Le Sentiment d'Efficacité des enseignants (SE)

A l'origine du concept de Sentiment d'Efficacité des enseignants, nous pouvons citer l'étude américaine d'Armor (1976), citée par Gaudreau (2012) et commandée dans le cadre de recherches sur l'enseignement primaire et secondaire aux Etats-Unis. Armor souhaite étudier l'efficacité des programmes scolaires américains en lecture auprès d'élèves de primaire de quartiers défavorisés. Selon cet auteur, plusieurs facteurs contribuent à l'amélioration des compétences des élèves, dont le SEP de l'enseignant.

Plus tard, Gibson et Dembo (1984) vont élaborer un modèle théorique du SE des enseignants en distinguant deux canaux :

-l'efficacité personnelle des enseignants (perceptions de l'enseignant de ses propres capacités à apporter des changements positifs chez l'élève pour amener ce dernier à la réussite).

-l'efficacité générale d'enseignement qui renvoie à des croyances plus globales que l'enseignement peut influencer la réussite scolaire malgré les influences sociales, familiales, économiques (attentes de résultats).

Ils vont alors élaborer la première échelle de mesure du SE des enseignants, la *Teacher efficacy Scale* (TES).

5.3.2 Le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants (SEP)

5.3.2.1 Une nouvelle échelle de mesure du SEP

A la suite de Gibson et Dembo (1984), Tschannen-Moran *et al* (1990), (cités par Gaudreau et al., 2012), proposent d'ajouter deux sous-dimensions au Sentiment d'Efficacité Personnelle : la croyance quant à la responsabilité personnelle dans les résultats positifs des élèves et la croyance quant à la responsabilité personnelle dans les résultats négatifs des élèves. Ils démontrent également que les études qui ont utilisé une mesure globale du SE, associant Sentiment d'Efficacité Personnelle et Sentiment d'Efficacité Générale, révèlent des « résultats ambivalents ».

Ils valident donc une nouvelle échelle de mesure, soit l'échelle *OSTES (Ohio State Teacher Efficacy Scale)* (Tschannen-Moran et Hoy, 2001). C'est la traduction francophone de cette échelle que nous utiliserons dans notre recherche. Nous développerons ce point dans la partie Méthodologie.

5.3.2.2 Le lien entre SEP et enseignement/action pédagogique

Si l'on se réfère à ce que l'on a pu indiquer plus haut, les croyances d'efficacité personnelle de l'enseignant reposent davantage sur sa perception de ses compétences plutôt qu'à leur niveau réel. On peut donc convenir que ces croyances ont une influence importante sur l'enseignement et l'action pédagogique. Lecomte (2004) nous explique ainsi que les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique organisent leur action en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves difficiles ou en difficulté grâce « à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées », ils consacrent davantage de temps aux activités scolaires, il y a un étayage plus important... Inversement, les enseignants avec un faible sentiment d'efficacité pédagogique « estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés [...] », construisent un environnement de classe insécure, ils sont moins patients, plus stressés... « Ils doutent de la motivation des élèves, imposent des règles strictes de fonctionnement pour mieux contrôler le comportement des élèves, se focalisent plus sur la matière enseignée que sur la formation des élèves et utilisent des récompenses extrinsèques et des sanctions pour amener les élèves à étudier » (Woolfolk & Hoy, 1990), (cités par Lecomte 2004).

5.4 Le Sentiment d'Efficacité Personnelle face aux élèves développant des comportements difficiles

Dans son écrit, Nancy Gaudreau (2012) explique que plusieurs études ont montré le lien entre le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants, la réussite scolaire des élèves, leur motivation et les pratiques éducatives. Des liens entre le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants et

leurs interventions auprès des élèves en difficultés de comportement ont largement été identifiés par cette dernière. Ainsi des recherches, citées par Gaudreau (2012) démontrent que des enseignants qui ont un SEP élevé sont plus ouverts à de nouvelles idées ou à de nouvelles propositions de pratiques pédagogiques, de nouvelles expérimentations...Par ailleurs, il est démontré qu'ils s'investissent davantage dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers (Cousins & Walker, 2000, Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ce phénomène est encore plus accentué quand il s'agit d'élèves présentant des comportements difficiles. Ainsi les enseignants qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus faible vont être davantage contrariés par les attitudes « inadaptées », ils vont davantage utiliser les « punitions sévères », « des modes disciplinaires restrictifs et punitifs » (Gordon, 2001) citée par Gaudreau (2012).

Gaudreau (2012) poursuit alors en indiquant que le Sentiment d'Efficacité Personnelle « joue un rôle critique dans la réussite de l'inclusion des élèves à risque ou en troubles du comportement à l'école ».

Cela nous amène à faire du lien avec le public accueilli au sein du dispositif Autorégulation et pour lequel nous avons décrit les caractéristiques en amont, notamment celles liées aux difficultés comportementales des élèves autistes.

6 La question problématisée et les hypothèses qui en découlent

6.1 La question problématisée

Les cinq premières parties qui précèdent nous ont amenés à constater les faits suivants, ces derniers nous permettront de proposer notre question problématisée, objet de notre étude.

Tout d'abord, ce sont les différentes politiques éducatives qui cadrent notre action et qui, depuis plusieurs années maintenant inscrivent fondamentalement la question de la scolarisation pleinement inclusive de tous les élèves dans nos réflexions professionnelles quotidiennes. Ce n'est plus aujourd'hui juste un droit, ce doit être une réalité d'action, un état de fait. Le changement progressif des politiques éducatives menées et l'évolution du regard porté sur la différence aujourd'hui, dans la société et pour ce qui concerne l'école, ont permis à de nombreuses études d'être menées auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers et auprès des enseignants qui accompagnent leur scolarité. Ainsi, il est démontré que les enseignants se sentent particulièrement en difficulté face aux élèves présentant des troubles ou des difficultés de comportement, et qu'ils mettent souvent au second plan la question des apprentissages, qu'ils ne se sentent pas ou peu capables de mettre en œuvre.

Les difficultés comportementales des élèves autistes dans des contextes qu'eux-mêmes considèrent comme insécures et anxiogènes sont en lien avec le Sentiment d'Efficacité Personnelle des

enseignants, qui est lui-même en lien avec les interventions qu'ils vont mener auprès de ces mêmes élèves. Or, c'est justement l'objet de notre étude basée sur la théorie du Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants, c'est-à-dire la recherche de ce qui va permettre aux enseignants de pouvoir inscrire leurs élèves dans une dynamique d'apprentissage, de progression et de réussite dans le domaine scolaire.

C'est ainsi que nous allons décider de centrer l'objet de notre étude précisément sur ce qui, dans le contexte spécifique du dispositif d'Autorégulation, vient influencer le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants exerçant auprès d'élèves avec TSA, afin que ces derniers développent des comportements adaptés en contexte scolaire, en comprennent les enjeux et s'engagent dans les activités d'apprentissage.

6.2 Les hypothèses

6.2.1 Hypothèse 1 : Une source du sentiment d'efficacité personnelle en lien avec l'éducation inclusive et les difficultés de comportement serait les apports et la forme de la formation portée par le dispositif

6.2.1.1 *Les caractéristiques de la formation*

Dans son rapport au Président de la République (mai 2011) sur la question de la Scolarisation des enfants handicapés, Paul Blanc aborde la question de la formation qui reste de première importance pour la qualité des prises en charge des élèves en situation de handicap : « Dès lors, c'est bien la formation continue qui permettra le mieux cette adaptation des enseignants à l'hétérogénéité des publics scolaires ».

L'étude de Woolfson et Brady (2009) réalisée en Écosse sur les facteurs qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire avance l'idée que la formation, si elle est bénéfique aux enseignants pour favoriser les pratiques inclusives, devrait viser plus spécifiquement le développement du sentiment d'efficacité personnelle (Paviel, 2017).

Ceci est confirmé par Nancy Gaudreau (2011) qui explique que la réussite de la scolarisation des élèves en situation de handicap dépend largement de la formation et du soutien que les enseignants reçoivent : « Réunir au sein d'un même programme de formation le développement de compétences pour prévenir et gérer efficacement les comportements difficiles d'élèves en classe et la mise en œuvre de pratiques d'animation et de suivi qui visent le développement du Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants s'avère une piste de développement prometteuse pour augmenter la réussite et la persévérance des élèves. »

Cette dernière nous explique alors les caractéristiques (tableau 2) que doit comporter une formation pour favoriser la mise en pratique d'interventions efficaces et qui viennent corroborer les quatre sources identifiées par Bandura (Gaudreau, 2011). Cette étude a été menée par Bissonnette et Richard en 2010.

Tableau 2

La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces (Gaudreau, 2011)

Tableau 1. Caractéristiques de la formation continue susceptibles d'augmenter son efficacité selon les résultats de l'étude de Bissonnette et Richard (2010)

Types de facteurs d'influence	Caractéristiques de la formation continue
Facteurs personnels	• Elle correspond aux valeurs et aux besoins des enseignants. • Elle permet aux participants d'anticiper des résultats probants.
Facteurs professionnels	• Elle permet aux enseignants d'appliquer rapidement dans leur classe, auprès de leurs élèves, les nouvelles stratégies d'intervention proposées. • Elle n'exige pas trop de temps ni d'énergie de la part des participants. • Elle s'appuie sur des résultats de recherches dans le domaine. • Elle suscite le questionnement par rapport à ses pratiques. • Elle provoque un déséquilibre chez les enseignants, les poussant ainsi à renouveler leurs façons de faire.
Facteurs relationnels	• Elle prévoit des activités de formation qui s'étalent sur une longue période. • Elle offre un suivi et propose des mesures d'accompagnement répondant aux besoins particuliers des participants. • Elle est animée par des personnes dynamiques qui maîtrisent leur sujet et qui possèdent de l'expérience dans le domaine (des personnes jugées crédibles aux yeux des participants)

Bissonnette et Richard (2010) se sont penchés sur les caractéristiques de la formation continue, dans la continuité de la formation initiale des enseignants, ici considérée comme lacunaire. L'enquête menée par Blaya et Beaumont (2007) citée par Gaudreau (2012) « dans onze pays révèle qu'en moyenne 3,4 % seulement du temps de la formation initiale des enseignants porte sur l'enseignement de principes liés à la gestion des comportements difficiles en classe, et ce, sur une base parfois optionnelle. ». Les contenus des cours concernent le plus souvent des pratiques universelles de gestion de classe et plus rarement la gestion de situation de crise...

L'étude de Bissonnette et Richard a été menée auprès de plus de 5000 personnes travaillant dans l'éducation ; ils ont ainsi identifié trois facteurs influençant l'efficacité de la formation continue : les facteurs personnels, les facteurs professionnels et les facteurs relationnels. Pour chacun de ces facteurs, des caractéristiques propres ont été identifiées. Nous les utiliserons comme critères de discrimination dans notre analyse.

Gaudreau et al. (2012) recommandent que les activités de formation continue se déroulent sur une période de temps suffisamment longue pour favoriser un changement de pratique (une année scolaire)

et comprenant de l'accompagnement et du suivi. Ils suggèrent que les différentes sources d'efficacité personnelle y soient exploitées.

6.2.1.2 La formation et le Sentiment d'Efficacité Personnelle

Gaudreau (2011) stipule ainsi que la formation doit être sensible au développement de « fortes croyances d'efficacité » chez les enseignants. Les enseignants doivent croire en leur capacité à produire les effets attendus et le Sentiment d'Efficacité Personnelle va donc jouer un rôle majeur dans la réussite de ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

Les critères de la formation identifiés par Gaudreau qui vont viser à développer fortement le Sentiment d'Efficacité Personnelle sont :

- Des activités de développement professionnel de **perfectionnement**, c'est-à-dire non liées à la formation initiale des enseignants.
- Des activités de développement professionnel de **qualité**, c'est-à-dire liées directement aux besoins spécifiques des enseignants et de leurs élèves.
- Des mesures de suivi et d'accompagnement.
- Des activités d'expérimentation en classe.
- Des échanges entre collègues.

Pour compléter ces propos et faire du lien avec notre cadre conceptuel initial, celui de Bandura (2003), Gaudreau *et al.* préconisent donc l'exploitation des quatre sources de développement du Sentiment d'Efficacité Personnelle et identifient les caractéristiques suivantes :

- L'expérience antérieure de maîtrise, multiplier les occasions où les enseignants sont appelés à expérimenter en contexte réel les stratégies d'intervention proposées.
- L'expérience vicariante, les formules pédagogiques proposées incitent les enseignants à partager leurs expériences afin d'en faire bénéficier les collègues.
- La persuasion verbale, le formateur anime les ateliers de formation offre un accompagnement individualisé en prenant soin d'encourager les enseignants à se mettre en action.
- Les expériences physiques et psychologiques, le modèle de formation offre des activités d'analyse réflexive sur la pratique permettant aux enseignants de prendre conscience des expériences

psychologiques et physiologiques antérieures et pouvant influencer leur SEP. Cela les amène à identifier des stratégies de *coping*¹¹ efficaces.

6.2.2 Hypothèse 2 : Une source du sentiment d'efficacité personnelle en lien avec l'éducation inclusive et les difficultés de comportement serait la présence de professionnels de différents secteurs et de compétences différentes in situ, les pratiques collaboratives et le soutien perçu.

6.2.2.1 *Pratiques collaboratives*

Dans son rapport au Président de la République (mai 2011) sur la question de la Scolarisation des enfants handicapés, Paul Blanc rappelait déjà que l'ensemble des acteurs du handicap considère qu'une des conditions de réussite de la loi du 11 février 2005 réside dans la coopération renforcée entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé.

Ces propos sont confirmés par une étude comparative des contextes suisse et québécois (Allenbach *et al.*, 2016) citée dans le dossier de veille de l'Ifé de Janvier 2019 montrant l'importance de la coopération autour de chacune des situations particulières de chaque élève et auprès de chaque enseignant.

Dans une autre étude de comparaison interculturelle du SEP des enseignants, Malinél *et al.* (2013) et Savolainen *et al.* (2012) expliquent que « le sentiment d'efficacité personnelle associé à la dimension collaboration (avec les autres enseignants, les professionnels du milieu et les parents) semble être le meilleur prédicteur du niveau d'attitude dans les deux pays » (cité par Paviel, 2017).

De plus, Lessard *et al.* (2009) ajoutent à ce titre que « la collaboration stimule la résolution des problèmes et augmente l'espoir de réussite dans l'enseignement. Mécanisme de soutien et d'encouragement, elle nourrit le sentiment de compétence des enseignants en difficulté car elle permet d'obtenir des collègues des pistes, des façons de faire et des outils pour surmonter les obstacles ».

Nous pouvons, pour finir, ajouter que la collaboration plus étroite avec les autres professionnels est le deuxième élément cité par les enseignants scolarisant des élèves TED dans l'étude menée par Baghdadli (2011) afin de leur permettre de pouvoir répondre au mieux aux besoins des élèves, après la formation.

6.2.2.2 *Soutien social perçu*

Dans le même rapport cité plus avant, Baghdadli (2011) note l'isolement et le sentiment d'impuissance ressenti par les enseignants face à certains troubles du comportement.

¹¹ *Coping* : désigne une façon de s'ajuster aux situations difficiles (Lazarus & Launier, 1978)

Aussi, plus ils se sentent soutenus, plus ils sont prêts à modifier leurs façons d'intervenir et d'encadrer les élèves ayant des besoins particuliers (Baker, 2005 ; Gibson & Dembo, 1984 ; Treder, Morse & Ferron, 2000, cité par Gaudreau, 2012).

Aux Etats-Unis, Gebbie *et al.* (2012) ont mené une étude sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants d'élèves ayant une déficience et présentant des difficultés comportementales. Ils ont montré que les procédures de soutien renforcent le Sentiment d'Efficacité Personnelle et suggèrent que le soutien social entre collègues, qui partagent des expériences similaires en matière de gestion de classe, est un facteur favorable au développement de ce dernier (cité par Paviel, 2017).

Cependant, dans leur écrit, Sandra Safourcade et Séraphin Alava (2009) expliquent que pour les enseignants ordinaires « il n'y a pas de lien entre le nombre de ressources [*y compris en terme de soutien social*] que peut posséder un individu et son efficacité personnelle perçue. » Est-ce le même constat pour les enseignants scolarisant des élèves TSA dans leur classe dans le cadre du dispositif d'autorégulation ?

Afin d'étudier, de valider ou invalider ces hypothèses, nous allons mener des entretiens semi-directifs auprès de plusieurs enseignants des écoles disposant du dispositif Autorégulation. Lors de ces entretiens nous les amènerons à évoquer ce qui, selon eux, vient enrichir leur Sentiment d'Efficacité Personnelle et nous procéderons à une analyse approfondie de leurs propos via la méthodologie de l'analyse de contenu.

7 Méthodologie

7.1 Les participants à la recherche

Nous avons sollicité quatre enseignants pour participer à cette recherche. Deux enseignants exerçant leurs fonctions dans le dispositif de l'école primaire « C » et deux enseignants exerçant dans le dispositif de l'école élémentaire « D ».

X1 est directeur de l'école élémentaire « D » depuis 12 ans environ. Il a une expérience de plus de 25 ans en tant que directeur d'école et a enseigné durant toute sa carrière à tous les niveaux, de la maternelle au CM2, en passant par les « classes de perfectionnement » (anciennes appellations des SEGPA¹² aujourd'hui). Déchargé deux jours par semaine, X1 mène une équipe de 12 enseignants. X1 a un élève autiste du dispositif dans sa classe : C3.

¹² SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

E2 est une jeune enseignante, en cours de titularisation dans la Fonction publique. Dans le cadre de sa formation en Master 2 Métiers de l'enseignement, elle exerce à mi-temps à l'école élémentaire « D ». Elle effectue la décharge de X1, en CM2, elle a donc un élève du dispositif dans sa classe : C3.

A3 est enseignante titulaire depuis maintenant 3 ans dans le réseau public de l'enseignement. Elle a une expérience de 8 ans d'enseignement dans le réseau privé avant d'avoir passé le concours de la fonction publique. Elle a effectué une année en école ordinaire et une année dans un dispositif ULIS TFFV¹³ dans un collège vendéen.

Cette année, elle a choisi de postuler au poste d'enseignante du dispositif Autorégulation à l'école primaire « C ».

F4 est enseignant et directeur de l'école primaire « C ». Titulaire de l'Éducation Nationale depuis 5 ans, il effectue les missions de directeur depuis deux ans, il s'agit de sa première année dans cette école primaire de 5 classes. Il a un élève autiste dans sa classe mais qui ne fait pas partie du dispositif, ses parents souhaitent que leur enfant poursuive sa scolarité accompagné par une AVS.

7.2 Les instruments de recherche

7.2.1 L'échelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle

L'échelle choisie est la traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) en version longue développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) et validée dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences Psychologiques et de l'éducation (De Stercke, 2014), en coopération avec un *Native Speaker* américain. L'acronyme ESEPE pourra être utilisé pour « Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants. »

Cette version francophone de la TSES s'articule autour de trois sous-échelles pour évaluer le niveau de Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) des enseignants. Ces sous-échelles sont reprises ci-dessous (tableau 3) en vis-à-vis des items les mesurant.

Tableau 3

Les sous-échelles du SEP et les items les mesurant

<i>Sous-échelles</i>	<i>Items</i>
SEP dans l'engagement des élèves (8 items)	1,2,4,6,9,12,14,22
SEP dans les stratégies d'enseignement (8 items)	7,10,11,17,18,20,23,24
SEP dans la gestion de classe (8 items)	3,5,8,13,15,16,19,21

¹³ ULIS TFFV : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire Troubles des Fonctions Visuelles

Chacune des sous-échelles est graduée de 1 à 9, selon que les enseignants ont le sentiment (ou non) d'être efficaces au regard de la tâche mentionnée par l'affirmation qui leur est proposée. Le positionnement est alors de 1 (Pas du tout d'accord) à 9 (Tout à fait d'accord). Le scoring des sous-échelles s'effectue à l'aide des moyennes non-pondérées. Une moyenne est calculée par sous-échelle et une autre renvoie au score global (moyenne des 24 items).

Le document de validation de l'échelle est proposé en annexe 1.

Le test proposé aux quatre enseignants est présenté en annexe 2.

7.2.2 Les entretiens semi-directifs

Quatre entretiens semi-directifs ont été menés durant cette année scolaire, première année de mise en place des dispositifs Autorégulation en Vendée.

Chacun d'entre eux a duré environ une trentaine de minutes.

Ces entretiens ont eu lieu courant avril/mai 2019, le chercheur s'est déplacé dans chacune des deux écoles, à la rencontre des enseignants, sur leur lieu de travail.

Comme présenté précédemment, deux dispositifs ont été implantés en Vendée cette année, un dans l'école élémentaire « D », le second dans l'école primaire « C ».

Quatre enseignants volontaires ont été identifiés pour participer à ces entretiens, le choix s'est fait de manière aléatoire en fonction des disponibilités de chacun et non pas en fonction de l'investissement professionnel au sein du dispositif, de la présence ou non d'enfants autistes du dispositif Autorégulation dans la classe ou du rôle dans l'école...

Les questions posées lors de l'entretien semi-directif (Annexe 3) ont été élaborées à partir des deux hypothèses présentées dans le chapitre 6. Elles s'appuient donc sur des développements théoriques en lien avec le Sentiment d'Efficacité personnelle des enseignants, et plus particulièrement sur ceux qui interviennent auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves avec Trouble du Spectre Autistique.

Les premières questions initiales visent d'abord à mieux connaître l'interlocuteur professionnellement.

Cette présentation, en réponse à la thématique du questionnaire « *Présentation générale, École inclusive et Autisme* » (Annexe 3), a pour objectif de mieux connaître chacune des personnes interrogées et de pouvoir, ainsi, dresser un portrait de chacun d'entre eux.

1. *Peux-tu te présenter et revenir sur ton parcours professionnel ?*
2. *Comment définis-tu ton métier d'enseignant ?*
3. *Qu'est-ce que l'École inclusive pour toi ? Quels sont les mots que tu poses à côté de « Scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ? »*
4. *As-tu déjà scolarisé un élève autiste dans ta classe avant cette année ? Si oui comment cela se passait-il ?*
5. *Quelles sont tes connaissances relatives à ce type de trouble ? Comment définis-tu les TSA (Troubles du Spectre Autistique) ?*
6. *Avais-tu déjà été formé(e) à ce sujet avant cette année ? Si oui, dans quel cadre ?*

La seconde partie questionne le SEP des enseignants en complément des Tests qu'ils vont passer.

7. *Aujourd'hui te sens-tu compétent(e) pour enseigner auprès d'élèves autistes (enseigner : capacité à engager les élèves ; capacité à développer des stratégies d'enseignement ; capacité à gérer la classe) ?*
8. *Te sens-tu plus compétent(e) maintenant qu'avant la mise en place du dispositif dans l'école ?*
9. *Quels sont les succès que tu rencontres dans ton enseignement auprès des élèves avec autisme ? Tes domaines de réussite ?*
10. *Quelles sont les compétences que tu as développées ? (Je pense que je suis capable de....)*
11. *Qu'est ce qui, cette année, t'aide à te sentir compétent(e) dans ton enseignement auprès des élèves autistes ? (Exemples : supervision, équipe, famille, réunion, plateau technique, dispositif innovant/moyens supp....)*
Ou bien ...
Pourquoi ne te sens-tu pas capable de... ? De quoi aurais-tu besoin pour t'aider à te sentir plus compétent ?

La troisième partie du guide de l'entretien concerne l'apport des modalités du dispositif en lien avec le SEP des enseignants.

12. *En ce qui concerne la supervision d'Anne-Sophie Morena : dans quelle mesure son rôle, son action te permettent-ils de te sentir plus compétent, de développer des connaissances et des compétences ?*
13. *Considères-tu cette supervision comme une formation « continue » ? Pourquoi ?*
14. *Quelles différences fais-tu avec une formation « ordinaire » (de type animation pédagogique, stage...) ? Quels en sont les bénéfices, les contraintes ?*
15. *Dans les pratiques et le fonctionnement de la supervision (présence périodique, observation dans les classes, présence longue sur le terrain, proximité, manière d'agir, relations...) et du dispositif en général quels critères choisirais-tu de mettre en avant comme étant pleinement efficace pour construire/renforcer tes compétences, comme étant particulièrement formateur ?*

Les quatrième et cinquième parties abordent les questions de l'influence de la collaboration et du soutien perçu sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants.

- 16.** *Penses-tu que tu collabores mieux avec les différents partenaires de l'Education nationale : les collègues de l'école, la municipalité, médico-social, les familles... ? Pourquoi ?*
- 17.** *Quels impacts ont le travail en équipe et cette collaboration dans tes pratiques auprès des élèves autistes ? Citer les différents domaines et la manière dont cette collaboration s'opère ?*
- 18.** *As-tu le sentiment d'être plus compétent dans ta pratique auprès des élèves autistes grâce à cette collaboration ?*
- 19.** *Quelles différences avec un système traditionnel, qui ne serait pas celui d'un dispositif ? Quels avantages a cette collaboration pluri professionnelle in situ ?*
- 20.** *Est-ce que le fait d'être plusieurs enseignants de l'école investis dans la scolarisation des élèves avec autisme te permet de te sentir plus compétent ? Pourquoi ?*

- 21.** *Te sens-tu soutenu(e) et reconnu(e) par l'équipe élargie et l'institution (c'est-à-dire par les collègues enseignants, les personnels éducatifs, les superviseurs, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs...) en tant que personne compétente pour enseigner auprès des élèves autistes ?*
- 22.** *Qu'est-ce que cela t'apporte de te sentir soutenu(e) dans ta pratique, sous quelle forme t'apparaît cette reconnaissance ?*
- 23.** *Te sentais-tu soutenu auparavant dans ta pratique enseignante ? Comment ? Qui ?*
- 24.** *Dans quels domaines/thèmes liés à l'enseignement à des élèves autistes ressens-tu un nécessaire besoin de soutien social ?*
- 25.** *Est-ce que les modalités offertes par la mise en œuvre du dispositif te permettent de te sentir soutenu socialement dans tes pratiques d'enseignement/dans tes choix pédagogiques ?*

7.2.3 Les transcriptions

Les transcriptions des quatre entretiens semi-directifs menés sont répertoriées respectivement en annexes 4, 5, 6 et 7.

Nous considérerons les appellations suivantes :

C	Le chercheur
Ecole élémentaire « D »	
X1	Enseignant 1
E2	Enseignant 2
Ecole primaire « C »	
A3	Enseignant 3

F4	Enseignant 4
Equipe médico-sociale	
F1	Médico-social 1 F1 est éducatrice spécialisée, employée par l'association ADAPEI-ARIA, opérateur médico-social engagé dans la mise en œuvre du dispositif à l'école primaire « C ». Elle est spécialisée dans l'accompagnement éducatif des enfants avec autisme. Elle travaille à plein temps au sein du dispositif et donc au sein de l'école.
E3	Médico-social 2 E3 est éducatrice spécialisée, employée par l'association AREAMS, opérateur médico-social engagé dans la mise en œuvre du dispositif à l'école élémentaire « D ». Elle est spécialisée dans l'accompagnement éducatif des enfants avec autisme. Elle travaille à plein temps au sein du dispositif et donc au sein de l'école.
B3	Médico-social 3 B3 est un cadre de l'association AREAMS, opérateur engagé à l'école élémentaire « D », il supervise les équipes médico-sociales de ce dispositif.
Elèves autistes du dispositif cités	
L1	Élève 1
N2	Élève 2
C3	Élève 3
Élèves autistes hors dispositif	
L4	Élève 4
Superviseurs des dispositifs	
M1	Superviseur 1 M1 est une ancienne cadre d'une association médico-sociale française. Spécialisée dans le domaine de l'autisme et après un séjour au Canada auprès du fondateur de la méthode Autorégulation, M1 a décidé de s'associer avec ce dernier pour développer et adapter la méthode dans les écoles françaises. Elle supervise le dispositif.
B2	Superviseur 2 B2 est Docteur en psychologie et fondateur de l'approche Autorégulation appliquée pour les élèves avec TSA en milieu scolaire.
Inspecteurs de l'Éducation Nationale cités	
B	Directeur Académique des Services de L'Éducation Nationale
G	Inspecteur de circonscription

F	Inspecteur de l'éducation nationale en charge de l'ASH ¹⁴
---	--

7.3 L'analyse des données

7.3.1 Le sentiment d'Efficacité Personnelle

Nous allons, dans un premier temps, procéder à l'analyse des « présentations » des enseignants interrogés durant l'entretien semi-directif qui a été mené avec chacun d'eux, en réponse à la thématique du questionnaire « *Présentation générale, École inclusive et Autisme* ».

Ces portraits pourront nous permettre de mieux comprendre les résultats aux tests SEP et seront également des indicateurs dans l'analyse des entretiens complets. Ces derniers mettront en lien le SEP et les apports en formation du dispositif, la collaboration et le soutien social.

Nous procéderons ensuite, pour chacun d'eux, à l'étude des questionnaires de Sentiment d'Efficacité Personnelle qui ont été passés en décembre et en mai. Afin que les résultats soient lisibles, nous effectuerons des opérations statistiques simples qui nous permettront d'établir des tableaux de résultats. Ces derniers mettront en relief des informations liées à notre sujet d'étude.

7.3.2 Ce qui vient influencer le Sentiment d'Efficacité Personnelle

Compte tenu de l'objet de notre recherche et afin de pouvoir analyser les contenus des entretiens semi-directifs menés auprès des quatre enseignants des écoles accueillant le dispositif du point de vue de ce qui vient influencer leur Sentiment d'Efficacité personnelle dans l'enseignement auprès des élèves autistes, nous allons étudier nos corpus en ayant recours à la méthodologie de l'analyse de contenu (Bardin, 2013).

Cette auteure confirme ainsi que « le recours à l'analyse de contenu, pour tirer parti d'un matériel dit « *qualitatif* » est indispensable ». Nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs, « plus courts, plus aisés » dont les questions découlent directement des hypothèses que nous avons identifiées plus haut, dans les parties évoquant notre cadre théorique.

Nous chercherons donc à valider ou non ces différentes hypothèses en procédant au comptage d'unités thématiques (analyse fréquentielle thématique).

Nous allons dans un premier temps mettre en forme les différents éléments de notre cadre théorique. Notre projet est de les mettre en lien afin de pouvoir identifier des thématiques qui serviront à

¹⁴ ASH : Adaptation et Scolarisation des élèves en situation de handicap

l'analyse. La présence et la fréquence de parution de ces thématiques seront des indicateurs (analyse thématique quantitative).

Le critère de découpage est d'ordre sémantique, nous repèrerons dans les corpus « les noyaux de sens » (Bardin, 2013). Bardin explique que le thème est particulièrement utilisé « pour des études de motivations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de croyances, de tendances...[des] réponses à des questions ouvertes, les entretiens (entretiens non directifs, ou plus structurés) individuels ou de groupe, d'enquête ou de psychothérapie, les protocoles de tests, les réunions de groupe, les psychodrames, les communications de masse... ».

8 Résultats et Analyses

8.1 Le Sentiment d'Efficacité Personnelle : Résultats et Analyses

8.1.1.1 *Les définitions et les visions du métier*

8.1.1.1.1 La définition du métier d'enseignant

Sur la question liée à la définition du métier d'enseignant, X1 évoque à plusieurs reprises sa volonté de penser d'abord au bien-être des enfants et insiste sur le fait qu'il ne souhaite pas particulièrement mettre et se mettre la pression sur les questions des objectifs et apprentissages « académiques ». Son intérêt résidant dans l'accompagnement personnalisé des élèves, une souplesse dans les préparations et les contenus proposés aux élèves, en lien avec leurs intérêts notamment. X1 insiste sur ce qu'il appelle sa « pédagogie du quotidien ».

E2 qualifie son métier de « passion », elle le définit comme un métier de transmission et de contact. Elle insiste particulièrement sur son action et sa responsabilité au cœur du parcours de l'élève afin qu'il devienne citoyen à part entière.

Dans sa définition du métier d'enseignant, A3 met en avant la nécessité d'outiller, de développer chez l'élève sa capacité à s'emparer des apprentissages.

F4 nous livre une définition du métier d'enseignant très élaborée. Il évoque la citoyenneté, l'autonomie, la socialisation, la vie active...Il inscrit son rôle et son action dans cet objectif. Il reconnaît que c'est une définition « très large ».

La définition du métier d'enseignant est différente selon l'interlocuteur interrogé, selon son expérience dans le métier notamment. E2 et F4, enseignants plus jeunes, ont un discours plus formaté de ce que représente leur métier, en lien notamment avec la proximité de leur formation initiale et un recul plus difficile à opérer vis-à-vis de leur pratique, « l'élève citoyen ». A3 est une jeune enseignante de la fonction publique mais a une analyse plus approfondie de son rôle et de son action auprès des

élèves d'un point de vue pédagogique et didactique. Sa réflexion dans ce domaine est sans doute liée à son expérience dans l'enseignement privé en tant que contractuelle mais aussi à son expérience dans l'enseignement spécialisé auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

8.1.1.1.2 L'école inclusive

X1 évoque son parcours scolaire difficile, il indique avoir lui-même été en « classe de perfectionnement » et se remémore les conditions difficiles dans lesquelles il a parfois été accueilli par les autres élèves du collège...L'inclusion des élèves différents est donc une évidence pour ce dernier, « profitable pour tout le monde », les élèves en situation de handicap, les élèves ordinaires et les professionnels qui gravitent autour des élèves. Il évoque un besoin d'accompagnement fort des professionnels qui ne sont pas encore tous arrivés au même stade sur la question du regard porté sur une école pleinement inclusive.

La définition d'une école inclusive reste un peu floue chez E2. Elle exprime la nécessité que les élèves différents puissent bénéficier des mêmes chances que les autres, elle poursuit en exprimant néanmoins la difficulté de la mise en œuvre des adaptations nécessaires. Elle s'appuie sur l'intérêt du dispositif.

A3 a construit une définition assez complète et réfléchie de la question de l'école inclusive, elle évoque l'accessibilité des apprentissages, l'adaptation aux besoins particuliers et la notion de parcours personnalisé de l'élève.

Sur la question de l'école inclusive, F4 propose d'abord une définition en lien avec l'action du professeur et notamment sur « l'aménagement des pratiques » et sur leur enrichissement, ensuite il revient sur la notion de citoyenneté et évoque la nécessité que chacun soit confronté à la différence, y compris à l'école.

Encore une fois, ici, s'opposent deux discours, celui des enseignants plus expérimentés qui s'appuient davantage sur leur pratique, leur expérience et leur réflexion personnelle pour définir la réalité d'une école inclusive. X1 est ici particulièrement ancré dans l'affect. E2 et F4 sont plus timides et déclament un discours plus formaté, plus institutionnel.

8.1.1.1.3 L'enseignement auprès des élèves autistes

X1 évoque n'avoir jamais enseigné auprès d'élèves autistes, du moins diagnostiqués autistes. Il indique cependant avoir rencontré des élèves qui avaient ce type de profil dans sa carrière, sans qu'ils ne soient pour autant reconnus autistes.

E2 n'a jamais enseigné auparavant auprès d'élèves autistes, il s'agit de sa première année d'enseignement.

A3 n'avait jamais enseigné auparavant auprès d'élèves autistes.

F4 n'a jamais enseigné auprès d'élèves autistes avant cette année. Il a dans sa classe un élève autiste mais il ne fait pas partie du dispositif, ce dernier a une AVS¹⁵ à plein temps en classe.

8.1.1.1.4 L'autisme

X1 évoque le spectre de l'autisme et sa caractérisation plutôt difficile et surtout très variée et large. Il évoque également les idées préconçues et les représentations autour de l'autisme, qui à ce jour ont pu être balayées par des apports théoriques qui lui permettent de mieux déterminer les caractéristiques des troubles. X1 parle de manque de compréhension des codes sociaux, besoin de sécurisation de l'environnement et de clarification des codes...Il insiste sur le fait que les élèves avec autisme développent des troubles du comportement de par leur manque d'appropriation de ces codes. Il s'agit donc d'un phénomène de réaction en lien avec un manque de compréhension d'un attendu.

Il n'avait jamais été formé à ce type de trouble avant la mise en place du dispositif.

E2 définit les TSA principalement par le trouble de la socialisation qui peut les affecter. Elle insiste également, comme X1, sur l'effet de ces troubles sur le comportement de l'élève. Elle évoque les comportements restreints mais reste évasive sur la caractérisation des troubles. Nous pouvons néanmoins noter, que comme X1, E2 évoque les troubles du comportement comme étant une des conséquences des troubles distinctifs de l'autisme et qu'ils peuvent donc être atténués ou diminués.

E2 n'a jamais eu de formation à ce sujet auparavant.

A3 évoque le spectre de l'autisme et l'infinité de profils d'élèves et donc l'absence de réponse unique dans ce domaine. Elle s'inscrit pleinement dans une démarche d'observation active du besoin, insistant sur le fait que c'est bien l'entourage qui doit s'adapter, ajuster...et non l'élève autiste.

F4 exprime ses difficultés à définir l'autisme, en lien notamment avec les profils très différents des élèves. F4 évoque les difficultés dans les interactions sociales, l'écart avec la norme. Il n'a jamais été formé à ce sujet avant cette année.

Trois enseignants sur 4, X1, E2 et F4 s'ils n'ont jamais été formés à l'autisme avant montrent qu'ils en ont aujourd'hui une définition, bien que générale, assez juste de ce qu'est l'autisme aujourd'hui. A3

¹⁵ AVS, Auxiliaire de Vie Scolaire

montre une nouvelle fois une réflexion et une analyse plus approfondie sur la question en mettant en avant, d'une part, les caractéristiques de l'autisme mais en faisant le lien directement avec sa pratique et ce qu'elle doit engager pour accompagner au mieux ses élèves. Elle analyse, observe et évalue ses élèves en terme de besoins et construit sa pratique en fonction de ceux qu'elle a identifiés.

8.1.1.1.5 Le sentiment de compétences

8.1.1.1.5.1 L'entretien : résultats

X1 se sent « totalement » compétent pour enseigner auprès des élèves autistes. De plus, il se sent accompagné et exprime un véritable engouement envers cette méthode qui est une manière « parfaite pour finir [sa] carrière ». Son sentiment de compétence s'exprime particulièrement sur des évolutions visibles et « presque immédiates » de C3 telles que sa relation au professeur ou aux autres, sa participation en classe, sa concentration...

Le sentiment de compétence de X1 est, dans le discours, principalement lié à la capacité à engager l'élève dans l'activité et à gérer les comportements difficiles.

C3 est un élève qui a de très bonnes compétences scolaires, X1 ne sent donc pas en difficulté du point de vue de sa capacité à faire entrer l'élève dans les apprentissages.

E2 exprime ses difficultés, elle évoque une progression depuis le début de l'année mais ne se sent pas compétente. Elle évoque son entrée récente dans le métier, son manque d'expérience et particulièrement dans la capacité à développer des stratégies d'enseignement. La capacité à gérer les comportements difficiles lui semble plus évidente, elle évoque des méthodes qui évoluent dans ses pratiques : « parler plus doucement » ; « ne rien laisser passer » ...

E2 évoque des réussites en lien avec l'engagement des élèves dans l'activité et gérer les comportements difficiles. Sur la question « Je me sens capable de... », E2 est en difficulté pour répondre et dit « Je me sens **plus** capable de... » ...E2 exprime ce qui sous-tend son discours depuis le début de l'entretien, c'est-à-dire un sentiment de compétence qui est encore fragile, elle a tendance à se dévaloriser : « après, moi, je n'ai qu'un élève » ; « je me sens capable d'avoir une relation d'écoute bienveillante avec cet élève-là...quand même.... » ; « essayer de m'adapte » ; « j'essaye d'être capable de m'adapter ».

A3 exprime clairement son sentiment de compétence dans le domaine notamment de l'engagement dans la tâche. Elle évoque les techniques ABA¹⁶ qui ont pu lui être enseignées. Elle évoque également un sentiment de réussite dans sa capacité à développer des stratégies d'enseignement en insistant sur

¹⁶ ABA : *Applied Behavioral Analysis* ou Analyse appliquée du comportement

l'anticipation et la progressivité des apprentissages, elle relativise ses propos en disant qu'elle n'est « pas une professionnelle... [qu'elle est] une experte en L1 et N2... ».

A3 évoque son sentiment de compétence dans l'accompagnement des collègues incluant les élèves autistes dans leur classe.

Dans l'ensemble, F4 se sent capable d'enseigner et de développer des stratégies d'enseignement. Ses difficultés sont davantage concentrées sur l'apprentissage de l'abstraction mais il exprime dans les autres domaines une certaine assurance.

F4 se sent capable d'anticiper les besoins de l'élève en amont de la séance, il se sent également capable d'être plus attentif aux moments où l'élève pourrait avoir tendance à se déconcentrer sur les temps de classe. Il exprime clairement son sentiment de compétences dans l'action d'engager les élèves dans l'activité, gérer la classe et les comportements.

8.1.1.1.5.2 Le TSES : résultats

Le TEST de Sentiment d'Efficacité Personnelle a été passé à deux reprises par chacun des enseignants, début décembre 2018 pour le premier et début mai pour le second. Il est donc intéressant de constater, dans un premier temps, le niveau de Sentiment d'Efficacité Personnelle et l'éventuelle évolution de ce dernier en l'espace de 5 mois de mise en œuvre du dispositif.

Le TSES de décembre est proposé en Annexes 8, 9, 10, 11 et le TSES de mai en Annexes 12, 13, 14 et 15.

Les résultats généraux ont été analysés et sont proposés en Annexes 16 et 17.

8.1.1.1.5.2.1 X1

Tableau 4

Résultats TSES X1 en décembre 2018

	X1
Engager les élèves dans l'activité	7
Développer des stratégies d'enseignement	7,625
Gérer la classe et les comportements difficiles	8,375
SEP Général /9	7,66666667

Tableau 5

TSES X1 Résultats en mai 2019

	X1
Engager les élèves dans l'activité	7,625
Développer des stratégies d'enseignement	7,375
Gérer la classe et les comportements difficiles	8
SEP Général /9	7,66666667

Selon l'étude américaine de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007), X1 est ici considéré comme un « *career teacher* », c'est-à-dire qui a 4 ans ou plus d'années d'expérience dans le métier.

Les résultats aux deux Test SEP (tableaux 4 et 5) viennent conforter le discours tenu par X1 lors de l'entretien, c'est-à-dire qu'il se sent « totalement » compétent. Ses résultats sur une échelle de 9, correspondent à 7,66, soit un pourcentage de sentiment d'efficacité personnelle à 85.11%, dans la zone entre « capable » et « tout à fait capable ».

Selon l'étude de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007), qui ont, comme nous, utilisé la version longue (24 items) de l'échelle du sentiment d'Efficacité personnelle, X1 se situe légèrement au-dessus de la moyenne des enseignants expérimentés qui se situe à 7.29.

En cinq mois, les données ont peu évolué ce qui peut interroger le lien entre sentiment d'efficacité personnelle et dispositif mis en place dans l'année. Etant donné que les résultats sont très forts dès le début de l'année, on peut se poser plusieurs questions :

-S'il n'y a pas eu influence du dispositif, est-ce dû à l'expérience et à l'assurance de X1 ?

-S'il y a eu influence du dispositif, les formations de pré-rentree et de rentree ont-elles suffi à renforcer ce sentiment de compétence ?

- S'il y a eu influence du dispositif, la collaboration et le soutien social ont-ils eu un rôle et est-ce en lien avec le personnel lié au dispositif ou non ?

Tableau 6Résultats TSES E2 en décembre 2018

	E2
Engager les élèves dans l'activité	6,25
Développer des stratégies d'enseignement	5,375
Gérer la classe et les comportements difficiles	4,625
SEP Général /9	5,41666667

Tableau 7Résultats TSES E2 en mai 2019

	E2
Engager les élèves dans l'activité	6,5
Développer des stratégies d'enseignement	6,375
Gérer la classe et les comportements difficiles	5,875
SEP Général /9	6,25

Selon l'étude de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007), E2 est ici considérée comme une « *novice teacher* », c'est-à-dire qui a trois ans ou moins d'expérience dans le métier.

Dans son premier test SEP, E2 obtient un score de 5.416 sur 9, ce qui représente à un indice de confiance en ses capacités de 60,18%. Le second test fait évoluer son sentiment d'efficacité personnelle de 0.83 point, il représente un score de 69.44 %. Les résultats de E2 (tableaux 6 et 7) se situent d'abord dans la moyenne basse, entre « moyennement capable » et « capable », puis évoluent dans la moyenne haute, située entre « moyennement capable » et « capable ».

L'évolution entre le premier et le second test est donc intéressante à interroger.

Comparativement à l'étude américaine, E2 se situe très en dessous de la moyenne (fixée à 6.87) pour le test 1 et légèrement en dessous de la moyenne pour le test 2.

Ces résultats peuvent s'expliquer par la particularité du public d'élèves consacré à l'étude. En effet, sur l'item « gérer la classe et les comportements difficiles », la moyenne de l'étude américaine se situe à 7.03, soit bien au-dessus des résultats d'E2. L'écart observé dans les deux autres domaines, après 5 mois de mise en place du dispositif, montre des moyennes qui se rapprochent de la norme (fixées respectivement à 6.57 et 6.99).

8.1.1.1.5.2.3 A3

Tableau 8

Résultats TSES A3 en décembre 2018

	A3
Engager les élèves dans l'activité	6,25
Développer des stratégies d'enseignement	6
Gérer la classe et les comportements difficiles	4,5
SEP Général /9	5,58333333

Tableau 9

Résultats TSES A3 en mai 2019

	A3
Engager les élèves dans l'activité	5,625
Développer des stratégies d'enseignement	6
Gérer la classe et les comportements difficiles	6,5
SEP Général /9	6,04166667

Selon l'étude américaine de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007), A3 est ici considérée comme un « *career teacher* », c'est-à-dire qui avec 4 ans ou plus d'années d'expérience dans le métier. Ses années d'expérience dans le réseau d'enseignement privé sont donc comptabilisées.

Dans le Test SEP du mois de décembre (Tableau 8), A3 obtient un premier score de 5.583, ce qui correspond à une moyenne 62.03%. Le Test du mois de mai (Tableau 9), montre une évolution de 0.4583 point, soit une moyenne 67.12%. Ces résultats situent A3 dans la zone entre « moyennement

capable » et « capable », et, si on les compare aux résultats de l'étude américaine menée par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007), situés bien en dessous de la norme établie (fixée à 7.29).

Si on considère A3, comme une « *novice teacher* », en lien avec son entrée récente dans la fonction publique et donc sa participation à la formation initiale récente, A3 se rapproche de la norme établie (fixée à 6.87).

Si A3, se sentait « peu capable » de gérer la classe et les comportements difficiles en décembre, ce qui comme E2, est sans doute lié au public accueilli, elle montre une évolution importante de 2 points en 5 mois dans ce domaine et se rapproche ainsi de la norme de l'étude américaine, fixée à 7.03 pour les enseignants novices et 7.61 pour les enseignants expérimentés.

La catégorie « développer des stratégies d'enseignement » n'évolue pas et reste à 6 en décembre et en mai. Si on se réfère à l'étude, la moyenne se situe bien en dessous des normes fixées respectivement à 6.99 et 7.58.

Nous observons une baisse significative (- 0.625) entre les deux tests, au niveau du SEP dans la capacité à « engager les élèves dans les activités », qui fait s'éloigner A3 des moyennes américaines.

Nous pouvons donc nous poser plusieurs questions :

-Le public d'élèves à besoins éducatifs particuliers, ici autiste, est-il un facteur amenuisant le SEP moyen, chez une enseignante avec une expérience moyenne dans l'enseignement ?

-Quels sont les facteurs qui ont permis au SEP d'évoluer de la sorte en 5 mois ?

8.1.1.1.5.2.4 F4

Tableau 10

Résultats TSES F4 en décembre 2018

	F4
Engager les élèves dans l'activité	6,75
Développer des stratégies d'enseignement	5,375
Gérer la classe et les comportements difficiles	7
SEP Général /9	6,375

Tableau 11

Résultats TSES F4 en mai 2019

	F4
Engager les élèves dans l'activité	7
Développer des stratégies d'enseignement	6,125
Gérer la classe et les comportements difficiles	7,375
SEP Général /9	6,83333333

Selon l'étude américaine de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007), F4 est ici considéré comme un « *career teacher* », c'est-à-dire qui a 4 ans ou plus d'années d'expérience dans le métier. Nous pouvons néanmoins, noter deux points :

-ses années d'expérience dans l'enseignement restent peu nombreuses, au nombre de 5.

-F4 a rapidement choisi de s'orienter dans les missions de directeur d'école, dès sa troisième année d'enseignement. Ces points pourront expliquer certains résultats comparativement à d'autres.

Le SEP général du mois de décembre (Tableau 10) s'élève à 6.375 (70.8333%), soit un écart de 0.915 par rapport à la moyenne générale observée par l'étude américaine de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007). Celui du mois de mai (Tableau 11), évolue de 0.45833, à hauteur de 6.833 (75.92%) et se situe également sous la moyenne générale observée (fixée à 7.29). Néanmoins, ce résultat se rapproche très fortement de la moyenne des enseignants considérés comme novices, elle-même fixée à 6.87.

F4 se situe dans la zone haute de « moyennement capable » à « capable ».

Il est à observer que F4, dans ses résultats de décembre et mai, montre un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que la moyenne dans la catégorie « engager les élèves dans l'activité ».

Par ailleurs, la catégorie « développer des stratégies d'enseignement » se situe très en dessous.

Nous pouvons donc interroger le lien avec le public accueilli spécifiquement dans ce dispositif.

8.1.1.1.5.2.5 Bilan

Ici le sentiment de compétence des enseignants est plutôt variable et ne semble pas directement lié à l'expérience de l'interlocuteur à l'exception d'E2, enseignante novice et encore en

alternance avec la formation initiale et qui exprime davantage ses fragilités et ses doutes. Un des faits notoires que nous pouvons retenir c'est que le SEP général est plus fort pour X1 et F4 et que cela est sans doute lié à leur statut de directeur de l'école, à une forme d'assurance en lien avec leur fonction.

Les résultats généraux d'A3 sont corrélés à son statut d'enseignante autorégulation et à la responsabilité qu'elle endosse vis-à-vis des enfants autistes du dispositif. Elle exprime clairement cela dans son discours, elle a tout d'abord un rôle plus technique et un devoir de réflexion plus approfondie qu'elle endosse pleinement et qui montre qu'elle se met la barre beaucoup plus haute que ses autres collègues au niveau de ses objectifs et axes de travail. D'où son niveau général SEP pas nécessairement très élevé si on le compare à son expérience et à sa capacité réflexive pédagogique et didactique. Il est cependant celui qui a le plus augmenté entre les deux passations et cela prouve qu'il y a un impact fort de l'apport en formation et de la supervision, régulière auprès de cette dernière.

La question du public accueilli dans le dispositif est à comparer dans les résultats. Pour X1, cela n'a aucune incidence, pour F4 non plus mais sans doute pas pour les mêmes raisons. X1 met clairement son expérience en avant, son vécu personnel et professionnel comme étant des facteurs de résistance et lui permettant d'être capable de gérer des comportements difficiles, notamment. Concernant la situation de F4, nous pouvons émettre l'hypothèse que n'ayant pas d'élève autiste du dispositif dans sa classe au quotidien, ses représentations pourraient être erronées car basées uniquement sur les observations qu'il peut faire de ses collègues et sur les discours. Nous précisons que F4 a un élève autiste dans sa classe mais que ce dernier est accompagné par une AVS sur tout le temps scolaire et que c'est sans doute une aide précieuse pour canaliser les comportements difficiles que L4, son élève autiste hors dispositif, peut être amené à développer.

E2 et A3 ont des résultats plus faibles que la moyenne sur l'item « gérer la classe et les comportements difficiles », c'est à mettre en lien avec le public accueilli, autiste et développant des comportements particulièrement difficiles en classe. Notons qu'entre décembre et mai, ces deux enseignantes ont fait évoluer significativement leur SEP à ce niveau.

Nous pouvons donc nous poser la question maintenant de ce qui vient influencer le SEP des enseignants accueillant des élèves autistes dans leur classe.

8.2 Ce qui vient nourrir le Sentiment d'Efficacité Personnelle

8.2.1 Identification des thèmes en lien avec les hypothèses étudiées

8.2.1.1 *Les caractéristiques de la formation en lien avec les quatre sources du Sentiment d'Efficacité Personnelle de Bandura (2003) et les caractéristiques identifiées par Gaudreau et al. (2012)*

Dans le tableau qui suit (Tableau 12) nous faisons apparaître les caractéristiques de la formation préconisées par Gaudreau et al. (2012) en lien avec les quatre sources du Sentiment d'Efficacité Personnelle de Bandura. Afin de nous aider dans notre analyse des transcriptions des entretiens semi-directifs, nous avons identifié des thématiques susceptibles d'apparaître au cours des entretiens.

Tableau 12

Caractéristiques de la formation préconisées par Gaudreau et al. (2012) en lien avec les quatre sources du Sentiment d'Efficacité Personnelle de Bandura.

Les quatre sources du Sentiment d'Efficacité Personnelle de Bandura (2003)		Les caractéristiques de la formation préconisées par Gaudreau et al. (2012)	Thématiques
L'expérience antérieure de maîtrise	Le fait de vivre des succès augmente les croyances d'efficacité dans un contexte donné	Multiplier les occasions où les enseignants sont appelés à expérimenter en contexte réel les stratégies d'intervention proposées	Expérimenter Réussir Concret/contexte réel Long terme Améliorer Apprendre Réfléchir Progresser /petits pas Anticiper In vivo Questionner
L'expérience vicariante	Observer ses pairs réussir permet d'apprendre de nouveaux comportements et de croire en ses propres capacités à réussir dans un contexte donné, on peut également parler de modelage ou de comparaison sociale.	Les formules pédagogiques proposées incitent les enseignants à partager leurs expériences afin d'en faire bénéficier les collègues	Observer Co-enseigner Échanges Échanges de pratiques Rétroaction Collaborer Outiller Guider Modelage Regards croisés

La persuasion verbale	Être entouré de personnes, en qui l'on croit (formateurs, collègues, familles...) et qui croient en nos capacités a pour effet d'accroître nos croyances d'efficacité. On recense alors les encouragements, les critiques, le soutien, les conseils...	Le formateur anime les ateliers de formation offre un accompagnement individualisé en prenant soin d'encourager les enseignants à se mettre en action	Formation Expertise hors « éducation nationale » Être soutenu Être valorisé Être reconnu/considéré Être aidé Être rassuré Être entendu Non jugement Être conseillé Confiance Bienveillance Individualisation Regard positif Supervision
Les expériences physiologiques et psychologiques	Vivre un sentiment de bien-être physique et psychologique dans une situation donnée favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle relatif à cette tâche ou ce contexte.	Le modèle de formation offre des activités d'analyse réflexive sur la pratique permettant aux enseignants de prendre conscience des expériences psychologiques et physiologiques antérieures et pouvant influencer leur SEP. Cela les amène à identifier des stratégies de <i>coping</i> efficaces.	Sentiment de bien-être mental ou physique Calme Enthousiasme Sentiment de compétence Motivation Satisfaction Soulagement Sérénité Confiance en soi Fierté Se sentir rassuré Soulagé

8.2.1.2 La collaboration et le soutien perçu

La collaboration et le soutien perçu ont fait l'objet de questions indépendantes dans le questionnaire de l'entretien semi-directif que nous avons mené. L'objectif est de comprendre à quel point cette collaboration et ce ressenti de soutien peuvent venir influencer le Sentiment d'Efficacité Personnelle des professionnels enseignant auprès d'élèves autistes. A de nombreuses reprises, nous remarquerons que sans attendre les questions particulièrement liées à ces thématiques, les professionnels aborderont d'eux-mêmes les sujets. Nous analyserons ainsi donc la totalité des entretiens menés à la lumière de l'hypothèse 2 : l'influence de la collaboration et de soutien perçu dans le sentiment de compétences des enseignants du dispositif Autorégulation.

Il est également à noter que Bandura, selon sa théorie sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle, fait apparaître la collaboration dans le domaine de l'expérience de Maîtrise et le soutien perçu dans le domaine de la Persuasion verbale.

8.2.2 Analyse et résultats

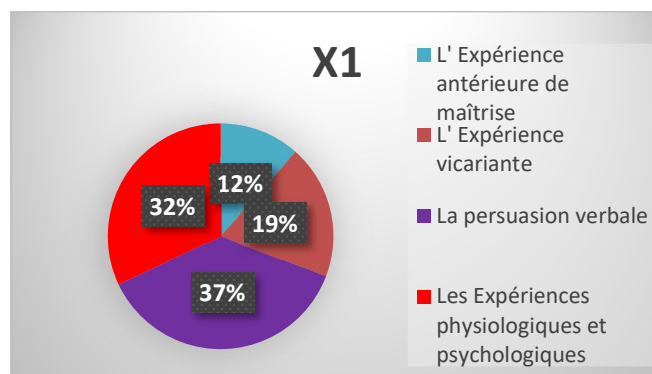
8.2.2.1 Analyse et résultats généraux

8.2.2.1.1 X1

Tableau 13

Résultats de l'entretien mené avec X1 au regard des 4 sources du Sentiment d'Efficacité Personnelle

(Bandura, 2003)

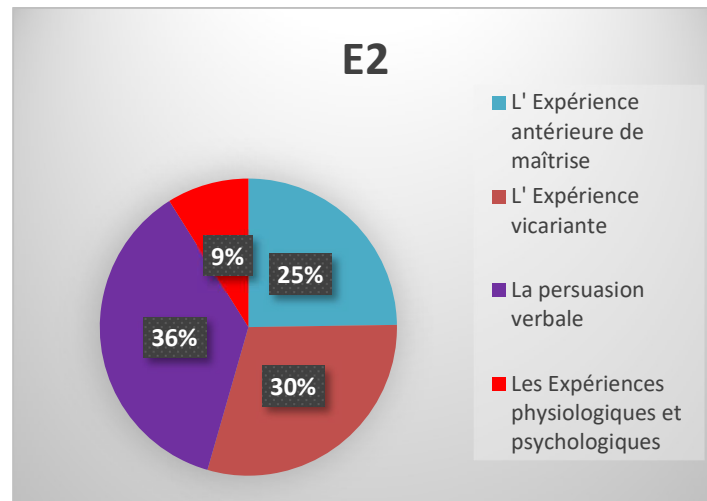


Les résultats de cette analyse sont répertoriés en annexe 18.

Dans l'analyse que nous pouvons faire de l'entretien mené avec X1 (tableau 13), nous remarquons que les éléments relevant de la Persuasion verbale sont ceux qui revêtent une plus grande influence sur le SEP de ce dernier (37% d'occurrences en lien avec la thématique). Les expériences physiologiques et psychologiques suivent de très près ce premier résultat (32% d'occurrences en lien avec la thématique). Viennent ensuite l'Expérience vicariante (19%) et l'Expérience Antérieure de maîtrise (12%).

Tableau 14

Résultats de l'entretien mené avec E2 au regard des 4 sources du Sentiment d'Efficacité Personnelle
(Bandura, 2003)

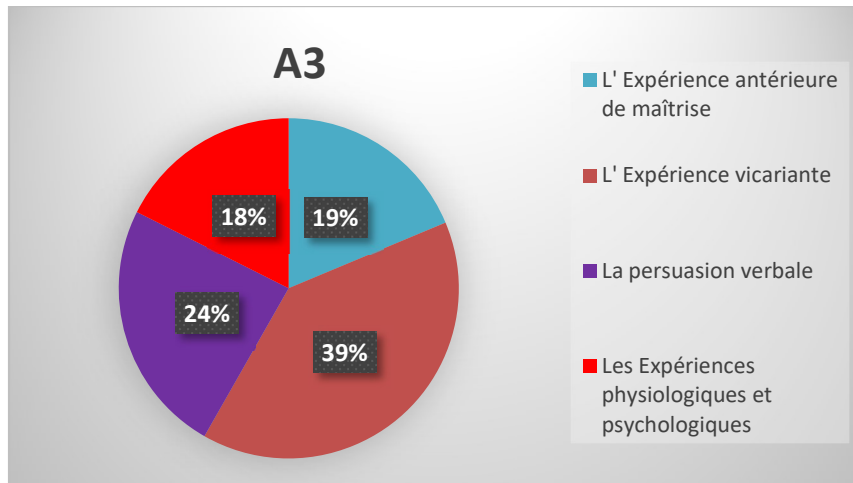


Les résultats de cette analyse sont répertoriés en annexe 18.

Dans l'analyse que nous pouvons faire de l'entretien mené avec E2 (tableau 14), nous remarquons que les éléments relevant de la Persuasion verbale sont ceux qui revêtent, une nouvelle fois, une plus grande influence sur le SEP de cette dernière (36% d'occurrences en lien avec la thématique). En revanche, ce sont bien les thématiques en lien avec l'Expérience vicariante que E2 met en avant comme venant ensuite influencer son SEP (30% d'occurrences en lien avec la thématique). Viennent ensuite l'Expérience Antérieure de maîtrise (25%) et Les Expériences physiologiques et psychologiques (9%).

Tableau 15

Résultats de l'entretien mené avec A3 au regard des 4 sources du Sentiment d'Efficacité Personnelle
(Bandura, 2003)

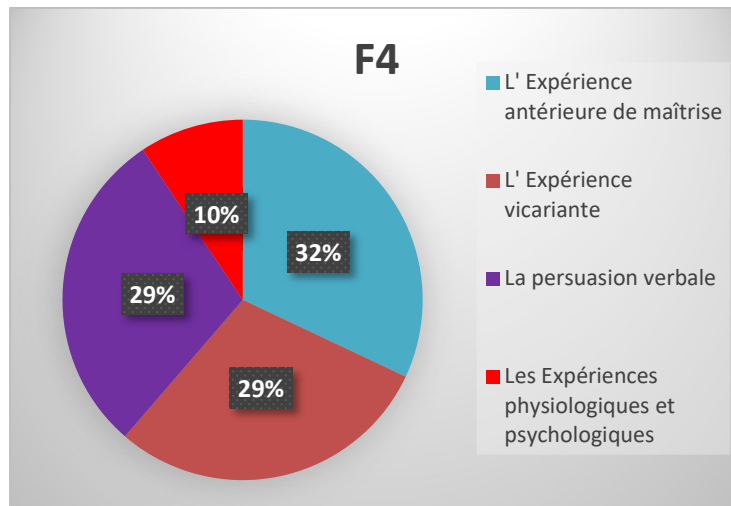


Les résultats de cette analyse sont répertoriés en annexe 18.

Dans l'analyse que nous pouvons faire de l'entretien mené avec A3 (Tableau 15), nous remarquons que les éléments relevant de l'Expérience vicariante sont ceux qui revêtent une plus grande influence sur le SEP de cette dernière (39% d'occurrences en lien avec la thématique). Ensuite, c'est la thématique en lien avec la Persuasion verbale que A3 met en avant comme venant influencer son SEP (24% d'occurrences en lien avec la thématique). Viennent enfin l'Expérience Antérieure de maîtrise (19%) et Les Expériences physiologiques et psychologiques (18%).

Tableau 16

Résultats de l'entretien mené avec F4 au regard des 4 sources du Sentiment d'Efficacité Personnelle
(Bandura, 2003)



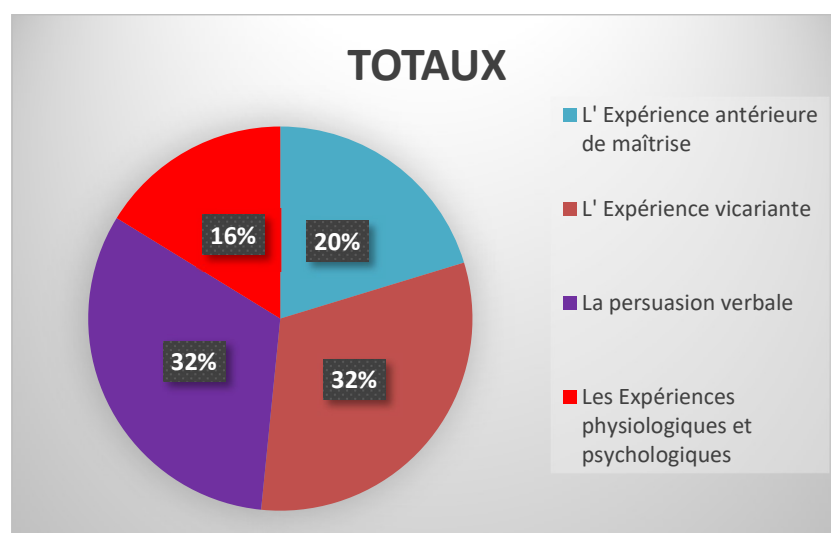
Les résultats de cette analyse sont répertoriés en annexe 18.

Dans l'analyse que nous pouvons faire de l'entretien mené avec F4 (tableau 16), nous remarquons que les éléments relevant de l'Expérience antérieure de maîtrise sont ceux qui revêtent une plus grande influence sur le SEP de ce dernier (32% d'occurrences en lien avec la thématique). Cette première place n'est pour autant pas particulièrement significative si l'on compare aux résultats de l'Expérience vicariante et de la Persuasion verbale, qui s'élèvent tous deux à 29%. Les Expériences physiologiques et psychologiques font un score beaucoup plus bas de 10%.

8.2.2.1.5 Résultats des facteurs les plus influents du SEP des 4 enseignants interrogés

Tableau 17

Résultats généraux des quatre enseignants interrogés au regard des 4 sources du Sentiment d'Efficacité Personnelle (Bandura, 2003)



Ce qui ressort des résultats généraux (en annexe 18, tableau 17) des 4 facteurs d'influence théorisés par Bandura, c'est que, dans ce contexte précis, La Persuasion verbale et l'Expérience vicariante semblent faire parties des caractéristiques spécifiques qui viennent influencer les différents SEP dans le contexte précis de dispositif Autorégulation (32%). Dans une moindre mesure, vient s'ajouter l'Expérience antérieure de maîtrise (20%).

8.2.2.2 Analyse détaillée

8.2.2.2.1 X1

Les résultats détaillés des thématiques identifiées par X1 comme influençant son SEP sont présentés respectivement en Annexes 19 et 20.

Tableau 18

Thématiques citées par X1 lors de l'entretien en lien avec les 4 sources de Bandura et nombre d'occurrences.

Légende
L'Expérience antérieure de maîtrise
L'Expérience vicariante
La Persuasion verbale
Les Expériences physiologiques et psychologiques

Thématiques citées	Nombre d'occurrences
In Vivo	3
Concret/contexte réel	1
Expérimenter	1
Réfléchir	2
Questionner	2
Échanger	7
Collaborer	6
Échanges de pratiques pluriprofessionnelles	1
Outils	1
Expertise/hors "éducation nationale"	11
Bienveillance	4
Être valorisé	3
Être reconnu	4
Individualisation	3
Être soutenu	2
Croire en l'élève	1
Être Rassuré	1
Enthousiasme	19
Fierté	2
Sentiment de calme et bien être	2
Sentiment de compétence	1
Motivation	1
	78

Comme nous le ferons pour l'analyse globale des thématiques citées, nous choisissons de faire ressortir les thématiques qui ressortent à plus de 3.45% sur la totalité des occurrences. Ce calcul a été arrêté comme significatif au regard du nombre total d'occurrences répertoriées (345).

Concernant X1, il s'agit des thématiques dont les occurrences dépassent 2.7%.

Si on se réfère à une analyse des résultats plus détaillée (Tableau 18), les thématiques abordées dans l'item Persuasion verbale sont très largement liées au champ d'expertise revêtu par les formateurs sur l'Autisme, les superviseurs et les professionnels du SESSAD...11 fois durant l'entretien, X1 a indiqué que l'expertise de ces différents professionnels venait renforcer son sentiment de compétence. Ainsi, il cite à plusieurs reprises la notion de références théoriques solides, voire scientifiques de ces experts : « t'as quand même des gens qui sont plus du côté médical qui te disent et bien non là c'est comme ça qu'il faut faire et donc la forcément pour un enseignant , il a pas l'habitude qu'on lui dise et ben c'est comme ça , puis tu vois ça marche...c'est sympa ça ! ». X1 les met en opposition avec les formateurs de l'Éducation Nationale qui font référence à une pédagogie, qu'il qualifie de science plus « incertaine », « approximative ». X1 a clairement le sentiment de pouvoir exercer son métier auprès des élèves autistes grâce à cette expertise et ces connaissances empiriques qui ne sont pas directement liées au monde scolaire mais plus au sanitaire ou au médico-social.

Il est à noter que la bienveillance des formateurs est largement prise en compte par X1 (cité à 4 reprises), ainsi que le sentiment d'être reconnu qui vient ici influencer le SEP de X1. X1 exprime à plusieurs reprises son sentiment d'appartenir à une catégorie professionnelle qui n'est pas assez reconnue, sentiment qu'il ne ressent pas cette année au sein du dispositif et selon l'organisation proposée par sa mise en œuvre : « Tandis que là tu mets, et en plus l'AREAMS pour ça c'est très bien si tu veux, enfin celui qui conduit ça M. L1, a su mettre les deux mondes de façon égale et ça c'estheu...ça c'est bien, ça permet de , voilà de parler d'égal à égal quoi... ». Concernant la bienveillance, encore une fois, X1 assure que c'est une bienveillance d'expert qui le fait se sentir compétent, pas une bienveillance ordinaire sans fondements théoriques ou sans expertise particulière : « La bienveillance, c'est une bienveillance mais avec une compétence d'expert et là on n'est plus dans l'approximation ».

Le soutien perçu ne revient qu'à deux reprises ici, cela peut se mettre en corrélation avec son SEP déjà très élevé et son expérience dans le métier très importante qui font que X1 ne ressent pas de besoin d'aide ou de soutien mais davantage un besoin d'un autre rapport interprofessionnel, une ouverture sur un autre champ didactique qui n'est à priori pas en lien avec le métier d'enseignant.

Sur la thématique des expériences physiologiques et psychologiques, ce qui a été frappant durant l'entretien et qui a été relevé à chaque fois que X1 faisait part de son contentement lié à l'implantation de ce dispositif dans son école, c'est l'enthousiasme qu'il communique et qu'il fait valoir (19 occurrences) et que nous mettons en corrélation avec son SEP élevé.

Si l'expérience vicariante n'est pas particulièrement significative comme venant influencer le SEP de X1, on peut toutefois indiquer que la collaboration est citée à 6 reprises (après les échanges). Cette collaboration reste toutefois dépendante des professionnels hors Éducation Nationale. X1 cite cette collaboration au regard de son rôle de directeur et aux missions qui lui sont confiées de créer une dynamique de collaboration dans son équipe. Il ne semble pas le faire apparaître comme étant un facteur influençant son SEP.

8.2.2.2.2 E2

Les résultats détaillés des thématiques identifiées par E2 comme influençant son SEP sont présentés respectivement en Annexes 19 et 20.

Tableau 19

Thématiques citées par E2 lors de l'entretien en lien avec les 4 sources de Bandura et nombre d'occurrences.

Légende
L'Expérience antérieure de maîtrise
L'Expérience vicariante
La Persuasion verbale
Les Expériences physiologiques et psychologiques

Thématiques citées	Nombre d'occurrences
Réussir	7
Long terme	6
Améliorer/progresser/petits pas/apprendre	6
Concret/contexte réel	4
Expérimenter	1
Tester	1
Échanger	13
Collaborer	7
Échanges de pratiques	5
Modelage/guider	3
Rétroaction	1
Outils	1
Expertise/hors "éducation nationale"	9
Être soutenu	7
Être aidé	4
Bienveillance	3
Être reconnu	3
Être entendu	2
Regards positifs	2
Être Rassuré	3
Être conseillé	1
Individualisation	1
Non jugement	1
Confiance	1
Enthousiasme	5
Fierté	2
Satisfaction	1
Soulagé	1
	101

Comme nous le ferons pour l'analyse globale des thématiques citées, nous choisissons de faire ressortir les thématiques qui ressortent à plus de 3.45% sur la totalité des occurrences. Ce calcul a été arrêté comme significatif au regard du nombre total d'occurrences répertoriées (345).

Concernant E2, il s'agit des thématiques dont les occurrences dépassent 3.5%.

Concernant l'analyse plus détaillée des réponses apportées par E2 (Tableau 19) comme venant influencer son SEP d'enseignante auprès d'élèves autistes au sein du dispositif, nous pouvons dans un premier temps remarquer que les trois expériences de maîtrise, vicariante et la persuasion verbale viennent largement nourrir ce dernier. Les Expériences physiologiques et psychologiques arrivent très largement derrière, ce qui est sans doute à attribuer au peu d'ancienneté de cette enseignante dans le métier, si on compare directement ce résultat à celui de X1, et donc à son besoin de consolider ses pratiques liées directement à son enseignement.

E2, lors de son entretien, a évoqué à de nombreuses reprises des éléments relevant de la Persuasion verbale comme venant influencer son SEP. Arrivent principalement en tête la notion d'expertise des formateurs sur l'autisme et sur l'autorégulation, ainsi que tous les professionnels du médico-social qui sont directement en action au sein du dispositif, « un regard extérieur », « un professionnel différent ». E2 s'appuie sur leurs conseils et leur expertise et apprécie de pouvoir compter sur ces apports théoriques qui apportent légitimité à sa pratique : « ils nous apportent leur savoir-faire. Donc, c'est plus beaucoup plus large ce qu'ils nous apportent ». Elle explique que cela lui donne le sentiment de ne pas être seule avec ces problématiques, elle peut se nourrir de nouveaux apports qui viennent enrichir sa pratique, elle a le sentiment que leur présence sur le site, les rend plus « disponible[s] » pour accompagner les enseignants et partager leurs connaissances sur l'élève d'un point de vue hors apprentissages scolaires.

La thématique du soutien perçu est également particulièrement citée par E2 comme influençant son SEP (7 occurrences). Elle cite ainsi les collègues de l'école, les différents professionnels intervenant au sein du dispositif...E2 explique qu'elle s'autorise à se tromper car elle se sent soutenue et accompagnée : « et je sais que si E3 va être là, je vais plus m'autoriser à le faire que si elle n'était pas là... ». A trois reprises, E2 fait référence à l'importance de l'ensemble de l'équipe comme soutenant son action et comme étant concerné par ses élèves et ce qu'il se passe dans sa classe.

L'Expérience vicariante est la deuxième thématique qui ressort de l'entretien mené avec E2. Cette dernière cite tout d'abord et très largement les échanges (13 occurrences) comme venant influencer son SEP : « parler », « discuter » lors de réunions institutionnelles ou de manières informelles sont des caractéristiques particulièrement renforçatrices du SEP d'E2. C'est même la thématique qu'elle cite le plus, tout au long de l'entretien. Elle confirme que c'est bien la présence de tous ces professionnels in situ concernés par les mêmes problématiques qui l'incite à davantage échanger cette année, cela l'aide notamment à « essayer de trouver des solutions », « à s'investir ».

Les deux thématiques significatives pour E2 dans l'influence de son SEP et appartenant au registre de l'Expérience Vicariante sont la Collaboration (7 occurrences) et les échanges de pratiques (5 occurrences). Ici les échanges de pratiques insistent encore plus largement sur l'importance que revêtent les échanges pour E2, notamment en lien avec son enseignement et sa pratique de classe : « m'apporter des solutions », « d'améliorer la pratique plus que ce que je l'aurais fait individuellement », « trouver des solutions entre nous » ... dans l'idée de faire évoluer son sentiment de compétence.

La collaboration occupe ici une part importante dans ce qui vient influencer le SEP d'E2 : « Qu'on y contribue...mais toute seule je sais que je n'aurais pas réussi à faire tout ça ». Tous les professionnels

sont ici engagés dans le même but, le même objectif et travaillent ensemble pour atteindre cette finalité. Par ailleurs, E2, nous confirme bien qu'elle y arrive, qu'elle réussit grâce à cela.

Si l'Expérience antérieure de maîtrise arrive en troisième position comme venant influencer le SEP d'E2, il n'en reste pas moins significatif du point de vue des occurrences citant les « réussites » vécues par cette dernière qui placent ces événements comme des facteurs lui permettant de se sentir plus compétente, en lien notamment avec l'idée d'en vivre plusieurs, ensemble et surtout sur le « long terme ». E2 aborde la question de la progressivité de ces apprentissages et de son sentiment de montée en compétence en recourant à l'usage de l'expression « par étapes », « plusieurs fois », « on a toujours quelqu'un qui est là », « Tout le temps-là, prête à aider » ...tout cela dans l'idée d'encore progresser et de s'améliorer. E2 indique que les résultats sont visibles et renforce son SEP : « D'avoir l'évolution de cet élève-là et de voir que depuis le début de l'année, rester dans la classe il y avait de nombreuses crises alors que maintenant ça a vraiment beaucoup diminué ».

8.2.2.2.3 A3

Les résultats détaillés des thématiques identifiées par A3 comme influençant son SEP sont présentés respectivement en Annexes 19 et 20.

Tableau 20

Thématiques citées par A3 lors de l'entretien en lien avec les 4 sources de Bandura et nombre d'occurrences.

Thématiques citées	Nombre d'occurrences
Progresser/améliorer/Apprendre	6
In Vivo	4
Réussir	2
Réfléchir	2
Anticiper	1
Long terme	1
Concret/contexte réel	1
Collaborer	9
Modelage/guider	7
Rétroaction	5
Échanger	4
Échanges de pratiques	3
Outils	3
Regards croisés	2
Co-enseigner/co-animer	2
Observer	1

Légende
L'Expérience antérieure de maîtrise
L'Expérience vicariante
La Persuasion verbale
Les Expériences physiologiques et psychologiques

Comme nous le ferons pour l'analyse globale des thématiques citées, nous choisissons de faire ressortir les thématiques qui ressortent à plus de 3.45% sur la totalité des occurrences. Ce calcul a été arrêté comme significatif au regard du nombre total d'occurrences répertoriées (345).

Concernant A3, il s'agit des thématiques dont les occurrences dépassent 3 %.

Expertise/hors "éducation nationale"	8
Confiance	4
Être valorisé	3
Être reconnu	3
Individualisation	2
Non jugement	1
Être soutenu	1
Enthousiasme	7
Ressenti physique	2
Fierté	2
Bien être	1
Sentiment de compétence	1
Soulagé	1
Sérénité	1
Confiance en soi	1
	91

Rappelons qu'A3 est l'enseignante du dispositif Autorégulation à Chantonnay, elle est donc en situation d'enseignement auprès des élèves autistes de manière beaucoup plus fréquente et régulière. Par ailleurs, elle travaille au quotidien dans sa classe avec une éducatrice spécialisée et bénéficie en priorité des visites de supervision de M1.

Si l'on s'intéresse aux résultats présentés dans le tableau 20 et plus particulièrement à la thématique de l'Expérience vicariante et à ce qui vient renforcer le SEP d'A3 selon cette dernière, nous pouvons mettre tout d'abord en avant la notion de collaboration qui vient ici s'inscrire en première ligne des facteurs d'influence (9 occurrences). A3 cite ici le fait de « travailler ensemble à construire des outils qui vont permettre aux enfants d'aller en classe de manière autonome », que tout le monde soit « dans l'action » et « s'engage ». A3 indique à plusieurs reprises le bénéfice de travailler directement avec l'éducatrice spécialisée dans sa classe afin que les différents champs d'expertise des uns et des autres s'associent pour faire réussir les élèves. Ces éléments sont particulièrement moteurs pour cette dernière et viennent incontestablement renforcer son SEP auprès des élèves autistes.

Le modelage et le guidage sont également significatifs dans l'influence qu'ils peuvent avoir sur le SEP d'A3 (7 occurrences) et les rétroactions (5 occurrences) effectuées par M1 à l'issue de ses temps d'observation : « montrer les gestes », « reprendre les gestes », « guidage physique », « toujours ces allers-retours », « on débriefe »....Ces modalités d'accompagnement sont directement liées à la

spécificité de la supervision et des apports en formation en lien avec la mise en œuvre du dispositif. Ils s'avèrent ici particulièrement efficaces dans l'influence qu'ils ont sur le SEP d'A3.

Dans un second temps, c'est la thématique en lien avec la Persuasion verbale qui semble influencer assez largement le SEP d'A3. Elle fait ainsi clairement apparaître la notion d'expertise des différents professionnels du dispositif et des superviseurs, en opposition aux personnels de l'Éducation Nationale dans ce domaine. Ici encore, elle fait apparaître l'importance d'avoir des personnels qui connaissent, « ont une idée de comment ça va fonctionner », font « des apports théoriques », ont l'expérience de...

C'est ensuite la confiance qui lui est accordée de manière générale par l'institution, les formateurs, les familles, les collègues et le sentiment d'être reconnue comme « étant capable de » qui vient renforcer son sentiment de compétence.

La notion de soutien n'est ici pas significative (1 occurrence).

L'Expérience antérieure de maîtrise fait référence aux notions d'apprentissage et de progrès, que A3 met en avant comme étant des facteurs d'influence de son SEP. Cette dernière s'inscrit totalement dans une dynamique de progrès en s'appuyant sur ce qu'elle connaît, ce qu'elle apprend afin de pouvoir « mieux anticiper » ses séquences notamment. Le fait que les situations de formation sont souvent liées au vécu, au concret, au direct de la classe, semble être un facteur favorisant ici le SEP d'A3.

Si on compare aux autres enseignants qui ont participé à l'étude, on peut ici indiquer qu'A3 fait partie, avec X1, de ceux dont les Expériences physiologiques et psychologiques ont une importance plus large que les autres. Si X1 l'exprime par un enthousiasme assez débordant quand il évoque les caractéristiques du dispositif, A3 exprime plus précisément l'évolution ressentie à la fois psychologiquement et physiquement tout au long de ces premiers mois de mise en œuvre du dispositif et en lien avec les différents apports de ce dernier. A3 exprime clairement « son sentiment de compétence », « son soulagement », le fait qu'elle se sente « moins fatiguée » et « plus à l'aise qu'en début d'année ».

8.2.2.2.4 F4

Les résultats détaillés des thématiques identifiées par F4 comme influençant son SEP sont présentés respectivement en Annexes 19 et 20.

Tableau 21

Thématiques citées par F4 lors de l'entretien en lien avec les 4 sources de Bandura et nombre d'occurrences.

Thématiques citées	Nombre d'occurrences
Concret/contexte réel	7
Progresser/améliorer/Apprendre	4
Expérimenter	4
In Vivo	4
Long terme	2
Anticiper	1
Questionner	1
Réfléchir	1
Échanger	7
Observer	5
Collaborer	3
Regards croisés	3
Rétroaction	2
Échanges de pratiques	1
Guider	1
Expertise /hors "éducation nationale"	10
Être soutenu	8
Individualisation	2
Être valorisé	1
Être conseillé	1
Enthousiasme	5
Sentiment de compétences	1
Sentiment de bien être	1
	75

Légende
L'Expérience antérieure de maîtrise
L'Expérience vicariante
La Persuasion verbale
Les Expériences physiologiques et psychologiques

Comme nous le ferons pour l'analyse globale des thématiques citées, nous choisissons de faire ressortir les thématiques qui ressortent à plus de 3.45% sur la totalité des occurrences. Ce calcul a été arrêté comme significatif au regard du nombre total d'occurrences répertoriées (345).

Concernant F4, il s'agit des thématiques dont les occurrences dépassent 2.6%.

Nous allons dans un premier temps, nous intéresser aux facteurs influençant le SEP de F4 et faisant référence à l'univers thématique de l'Expérience Antérieure de maîtrise. Selon ce dernier, c'est bien le fait que les apports en formation soient directement liés au concret, au contexte réel de sa pratique de classe qui font qu'il se sent plus compétent : « C'est pas des « tout-faits » qui existent et qu'elle essaie de calquer sur notre pratique », « c'est du concret par rapport à la situation de classe et le vécu ». F4 insiste sur le fait que cela fait partie de ce qu'il attend principalement des formations, qui soient en lien avec ses problématiques individuelles de classes et qui peuvent être directement applicables en classe, rapidement, presque sans effort. Le fait que les interventions de M1 soient sur place et en direct sont également des facteurs d'influence du SEP de F4, ce dernier accorde une grande

importance à son vécu de classe et au fait de pouvoir être aiguillé sur l'instant et avec des étayages simples et efficaces à mettre en place, qui peuvent répondre à une urgence quotidienne de classe.

Concernant les influences du SEP liés à l'Expérience vicariante, F4 met en avant les échanges entre pairs et collègues au sein du dispositif et l'observation qu'il peut faire des actions des autres, cependant, tout comme X1, il semble tenir un discours de « directeur » et se positionne comme tel. Ainsi, il observe quand il accueille les élèves à l'entrée de l'école : « Je les vois agir avec les enfants, je vois la façon dont elles mettent en place des stratégies » et note que les échanges sont importants de manière générale et qu'il a toujours eu « eu un échange privilégié avec [ses] collègues » ...néanmoins cela « [l'] aide justement à [se] sentir un petit peu plus compétent ».

La thématique de la collaboration est abordée à trois reprises et évoque plus particulièrement les apports liés à l'équipe pluri-professionnelle qui permet davantage d'expertise, des contacts interinstitutionnels facilités : « Il y a un gros changement, du fait que le SESSAD soit dans l'école et qu'on puisse être en contact facilement régulièrement » et surtout facilite le travail en commun, les analyses communes et les réponses communes et coordonnées : « Donc oui ça rend plus compétent car on est pas tout seul à rencontrer des problèmes avec notre profil ». La collaboration influence ici le SEP de F4 selon ce dernier.

F4 évoque, lui aussi, à 10 reprises la notion d'expertise des différents formateurs, superviseurs, spécialistes médico-sociaux...comme étant un facteur influençant son SEP. Il fait valoir les apports théoriques précis, l'expertise des praticiens intervenant sur d'autres champs que ceux des apprentissages scolaires et pouvant permettre une analyse plus fine des besoins de l'enfant, apportant « une autre façon de travailler, c'est une autre façon d'aborder les problématiques ».

Le soutien perçu est également un facteur d'influence fort chez F4 qui le cite au moins à 8 reprises en insistant sur son besoin d'être soutenu par ses pairs, ses collaborateurs directs au sein du dispositif...Il remarque qu'il ne se sent pas particulièrement soutenu par son institution et semble plutôt résigné à ce sujet. Au sujet du dispositif Autorégulation, F4 exprime clairement l'influence de ce dernier sur la cohésion d'équipe, le soutien apporté aux uns et aux autres et donc sur son sentiment de compétence. Si on s'intéresse plus finement aux occurrences citées par F4 et non à l'analyse plus globale, l'expertise et le soutien sont les thématiques les plus abordées par ce dernier au cours de l'entretien.

8.2.2.2.5 Analyse des thématiques abordées par les enseignants individuellement comme venant influencer leur SEP

Les résultats sont présentés en annexe 21.

8.2.2.2.5.1 Facteurs primaires

Les facteurs primaires influençant le SEP des enseignants (à partir de 6 occurrences)

Tableau 22

Facteurs primaires influençant le SEP de X1

X1	
Expertise/hors "éducation nationale"	11
Échanger	7
Collaborer	6

Tableau 23

Facteurs primaires influençant le SEP de E2

E2	
Échanger	13
Expertise/hors "éducation nationale"	9
Collaborer	7
Réussir	7
Être soutenu	7
Long terme	6
Améliorer/progresser/petits pas/apprendre	6

Tableau 24

Facteurs primaires influençant le SEP de A3

A3	
Collaborer	9
Expertise/hors "éducation nationale"	8
Modelage/guider	7
Progresser/améliorer/Apprendre	6

Tableau 25

Facteurs primaires influençant le SEP de F4

F4	
Expertise /hors "éducation nationale"	10
Être soutenu	8
Concret/contexte réel	7
Échanger	7

Nous avons cherché à identifier les thématiques précises « primaires » venant influencer particulièrement le SEP des enseignants. Par primaires, nous entendons significatives et premières soit à partir et au-delà de 6 occurrences exprimées lors des entretiens. On retrouve ainsi (Tableaux 22, 23, 24, 25) pour chaque interlocuteur l'importance de l'expertise du formateur hors Éducation Nationale et les échanges et la collaboration générés par la mise en place des dispositifs. Thématiques appartenant respectivement au champ de La Persuasion verbale et de l'Expérience Vicariante.

8.2.2.2.5.2 Facteurs secondaires

Les facteurs secondaires influençant le SEP des enseignants (sous 6 occurrences)

Tableau 26

Facteurs secondaires influençant le SEP de X1

X1	
Bienveillance	4
Être reconnu	4
Individualisation	3
Être valorisé	3
In Vivo	3

Tableau 27

Facteurs secondaires influençant le SEP de E2

E2	
Échanges de pratiques	5
Concret/contexte réel	4
Être aidé	4

Tableau 28

Facteurs secondaires influençant le SEP de A3

A3	
Rétroaction	5
Échanger	4
In Vivo	4
Confiance	4
Échanges de pratiques	3
Outils	3
Être valorisé	3
Être reconnu	3

Tableau 29

Facteurs secondaires influençant le SEP de F4

F4	
Observer	5
Progresser/améliorer/Apprendre	4
Expérimenter	4
In Vivo	4
Collaborer	3
Regards croisés	3

Nous avons cherché à identifier les thématiques précises « secondaires » venant influencer le SEP des enseignants (Tableaux 26, 27, 28, 29). Par secondaires, nous entendons sous le seuil de 6 occurrences exprimées lors des entretiens. Ces données ne donnent pas lieu à une analyse car ne permettent pas d'en extraire de conclusions communes significatives.

8.2.2.2.6 Analyse globale des thématiques abordées par tous les enseignants comme venant influencer leur SEP

Les résultats présentés (Tableaux 30 et 31) ont été analysés en fonction de leur caractère représentatif au sein du discours des enseignants, ils sont présentés en annexe 22. Ainsi, le chercheur a choisi de ne répertorier que les thématiques qui apparaissaient au moins 10 fois dans l'ensemble des discours des

4 enseignants interrogés. Soit représentant un minimum de 3.45% des thématiques abordées et, ce, sur un ensemble total de 345 occurrences.

Tableau 30

Classement des thématiques influençant le SEP des quatre enseignants

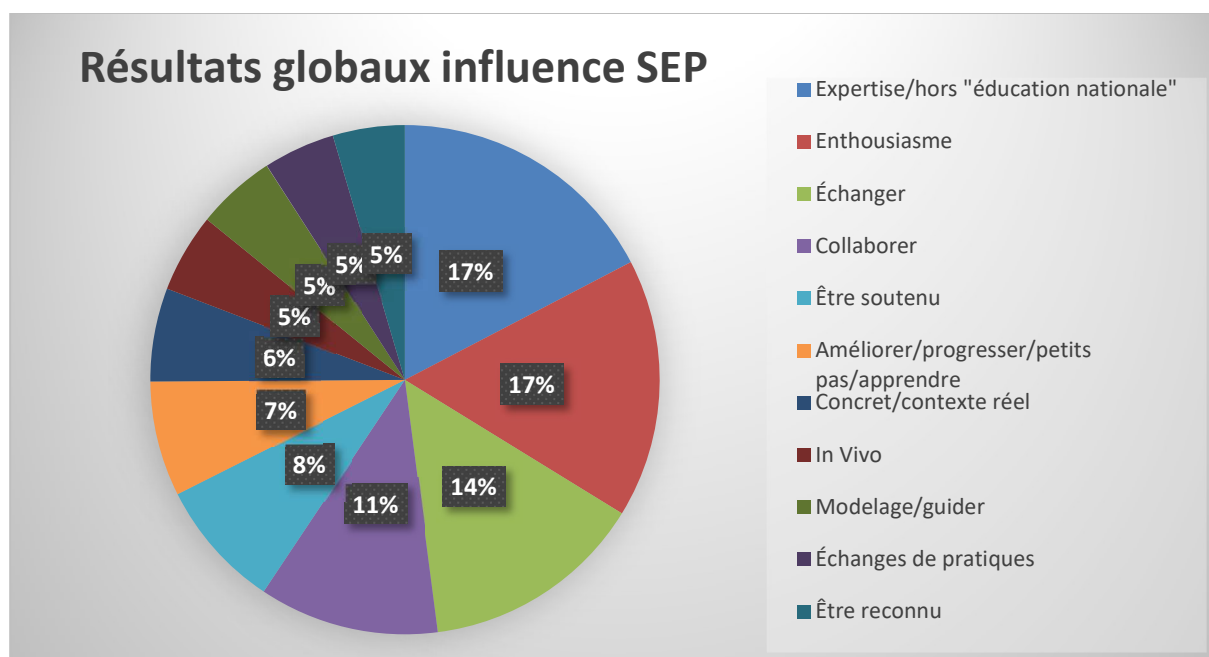
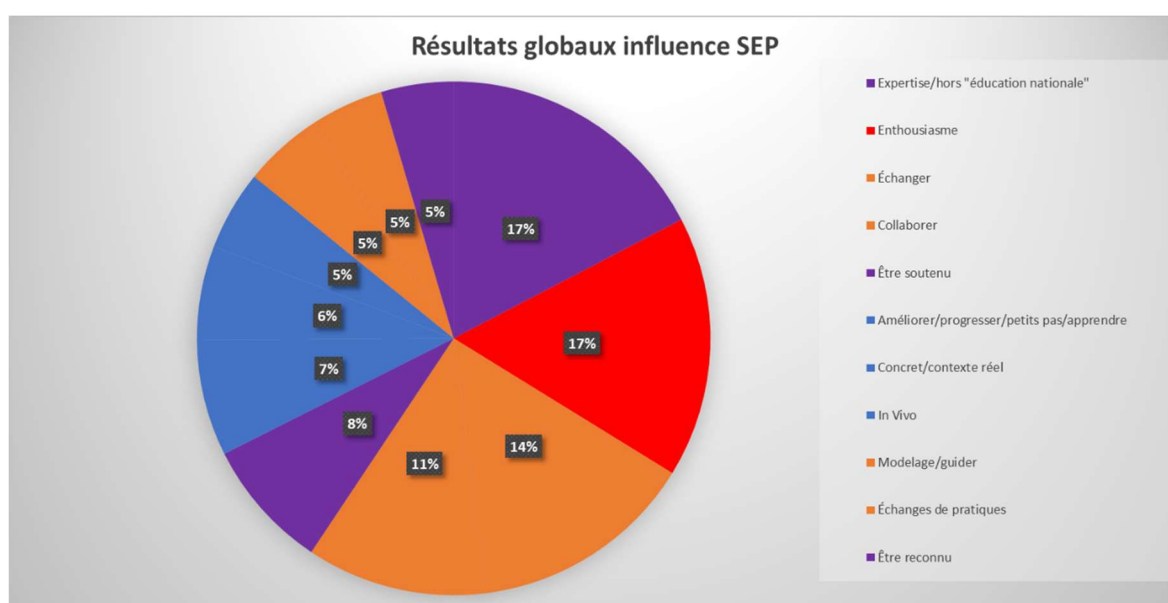


Tableau 31

Classement des thématiques influençant le SEP des quatre enseignants ordonnés selon les 4 sources d'influence du Sentiment d'Efficacité Personnelle (Bandura, 2003).



Si nous observons les résultats globaux (tableau 31) des différentes thématiques identifiées par les enseignants interrogés comme venant influencer leur SEP dans l'enseignement auprès d'élèves autistes au sein du dispositif, nous pouvons faire émerger distinctement 4 catégories :

-**L'expertise** des formateurs et professionnels du dispositif hors éducation nationale (38 occurrences, 17% des résultats identifiés comme caractéristiques, donc faisant partie des 3.45%).

-**L'enthousiasme** des enseignants interrogés (36 occurrences)

-**Échanger** qui représente 31 occurrences, soit 14% des résultats identifiés comme caractéristiques.

-**Collaborer** qui représente 25 occurrences, soit 11% des résultats identifiés comme caractéristiques.

Il est à noter que la thématique « *enthousiasme* » a été identifiée par le chercheur comme étant représentative car durant les entretiens et à lors des transcriptions, il est apparu évident de mettre en avant ce qui relevait de ce champ lexical dans l'analyse. Par ailleurs, ont été comptabilisées dans cette thématique toutes les interjections significatives telles que les rires, les expressions de contentement et de satisfaction...Pour la plupart, l'enseignant interrogé n'a pas forcément dit explicitement son enthousiasme, il l'a exprimé par son énonciation. Nous allons donc considérer qu'il s'agit d'une interprétation du chercheur comme étant un facteur d'influence du SEP car non explicité verbalement. Aussi nous ne le prendrons pas en compte dans nos résultats globaux comme étant significatifs.

Le soutien perçu faisant partie de nos hypothèses de départ concernant l'influence du SEP des enseignants exerçant leurs fonctions auprès d'élèves autistes au sein du dispositif autorégulation et afin de pouvoir en discuter les résultats, nous choisissons de les faire apparaître ici :

-**Être soutenu** : 18 occurrences sur une totalité de 345 et un pourcentage de 8% des caractéristiques retenues comme étant les plus significatives (au-delà de 10 occurrences globales). Il est à noter que les enseignants font valoir ici le soutien des différents partenaires comme les familles et la municipalité, ils mettent en avant le soutien des superviseurs du dispositif et des collègues, du médico-social et de leurs pairs enseignants. Trois enseignants sur 4, X1, E2 et F4 expriment un manque de soutien de la part de l'institution représentée par leurs supérieurs hiérarchiques directs ou indirects : « On entend pas du tout parler au niveau de l'inspection ou autre, alors oui, ils nous ont remercié d'accueillir ces élèves-là mais derrière, il n'y a pas grand-chose de fait » (E2) ; « un courrier de remerciement, un courrier de...comment dire de soutien, et pas des courriers de non-retour » (X1) ; « Nos supérieurs hiérarchiques, ou les personnes qui sont amenées à juger ou à voir ce qu'il en est de notre travail, on les croise assez rarement, donc on en fait un petit peu le deuil j'ai envie de dire » (F4).

9 Discussion

L'objectif de notre étude était, après avoir observé les Sentiments d'Efficacité Personnelle des enseignants exerçant leurs missions auprès d'élèves autistes scolarisés au sein du dispositif Autorégulation, d'identifier ce que vient influencer ce SEP. Nous avons formulé deux hypothèses à ce sujet. La première était celle de l'apport en formation et de la forme de la formation portée par le dispositif. La seconde était celle de liée à la présence de professionnels de milieux différents pouvant accentuer la collaboration et le soutien social perçu.

Quatre entretiens semi-directifs ont été menés et retranscrits. Une analyse thématique nous a permis d'identifier les facteurs significatifs venant influencer le SEP des enseignants dans ce contexte particulier. L'expertise des formateurs et professionnels hors Éducation nationale, les échanges, la collaboration et le soutien social entre pairs (collègues travaillant sur le même site mais par forcément issus du même corps de métier) et apportés par les experts sont identifiés par les quatre enseignants comme étant les thématiques les plus influentes de leur SEP dans ce contexte d'enseignement.

9.1 Hypothèse 1 : Une source du sentiment d'efficacité personnelle en lien avec l'éducation inclusive et les difficultés de comportement serait les apports et la forme de la formation portée par le dispositif

Si l'on vient comparer les différentes caractéristiques de la formation continue qui sont susceptibles d'augmenter le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants mis en avant par l'étude de Bissonnette et Richard et les résultats que nous obtenons comme principaux facteurs d'influence des SEP des enseignants interrogés (tableau 32) nous constatons que :

L'expertise des formateurs du dispositif, comme l'expertise des professionnels du médico-social tels que les éducateurs spécialisés, les psychomotriciens, les psychologues...sont considérés comme des facteurs d'influence très importants pour les enseignants des écoles où sont implantés les dispositifs Autorégulation. Comme l'avaient identifié Bissonnette et Richard, ce sont bien ici les facteurs relationnels répondant à « une formation dispensée par des formateurs dynamiques et de qualité. Des personnes qui maîtrisent le sujet, qui possèdent de l'expérience, ont expérimenté ce qu'elles proposent (donc jugées crédibles aux yeux des participants) ». Ce sont également des facteurs professionnels, qui « s'appuient sur des résultats de recherches solides dans le domaine qui peuvent provoquer un déséquilibre, du questionnement... ».

Les temps d'échanges entre les professionnels sont également considérés comme des facteurs primaires, sachant que nous les avons séparés des échanges de pratiques plus formalisés. Le dispositif

en lui-même qui offre donc la possibilité « à plusieurs personnes de la même école pour pouvoir échanger » est donc également validé comme facteur d'influence du SEP des enseignants.

Les temps de présence assez longs (5 fois 5 jours dans l'année dans l'école) et les temps d'observation dans les classes, suivi de retours sur les pratiques sont également identifiés par les enseignants comme des facteurs influençant directement leur SEP : « **long terme** », « **apprendre, progresser à petit pas** ». Dans ce qui est identifié par Bissonnette et Richard comme étant des facteurs jugés bénéfiques pour le SEP des enseignants dans la formation, nous retrouvons les facteurs professionnels qui répondent à une demande de concret, de changement en douceur et les facteurs relationnels qui « prévoient des activités de formation qui s'étalent sur une longue période », de la formation personnalisée et concrète.

Il est ici très clair que les enseignants interrogés considèrent que leur Sentiment d'Efficacité Personnelle a été influencé par ces différents facteurs et nous pouvons considérer ce format de formation comme innovant au sein de l'Éducation Nationale, innovant et efficace dans l'influence qu'il émet sur le SEP des enseignants.

Tableau 32

Classement des thématiques influençant le SEP ordonnés selon les facteurs des formations jugées les plus bénéfiques par les enseignants (Bissonnette et Richard, 2010).

Les facteurs des formations jugées les plus bénéfiques par les enseignants. Bissonnette et Richard (2010)		Thématiques
Facteurs Personnels	-Correspond aux valeurs et besoins des enseignants, répond à leurs attentes. -Permet aux participants d'anticiper des résultats probants, dont on a fourni les preuves.	Individualisation Expertise
Facteurs professionnels	-Concret, lié à la salle de classe. Permet aux enseignants d'appliquer rapidement dans leur classe, auprès de leurs élèves, les nouvelles stratégies d'intervention proposées. -N'exige pas trop de temps ni d'énergie de la part des participants. -Applicable au quotidien le plus rapidement possible (<i>demain matin</i>) avec un minimum d'énergie, de temps et de ressources. -Ne demande pas de tout changer, mais s'effectue selon le principe du changement minimal (<i>la théorie des petits pas</i>).	Concret / Contexte réel Individualisation Modelage/guider Observation Rétroaction Long terme Progresser à Petits pas Sentiment de bien-être mental ou physique Non contraignant Réussite Expertise

	-Provoque un déséquilibre chez les enseignants, les poussant ainsi à renouveler leurs façons de faire. -S'appuie sur des résultats de recherches solides dans le domaine qui peuvent provoquer un déséquilibre, du questionnement... - Suscite le questionnement par rapport à ses pratiques. - Offre la possibilité d'expérimenter concrètement dans le cadre de la formation ce qui sera à faire en salle de classe (pédagogie expérientielle).	Analyses de pratiques Expérimenter Modelage Expérience Questionner/réfléchir In Vivo
Facteurs relationnels	-Prévoit des activités de formation qui s'étalent sur une longue période. -Prévoit du suivi et de l'accompagnement. -Est offert à plusieurs personnes de la même école pour pouvoir échanger. -Offre un suivi et propose des mesures d'accompagnement répondant aux besoins particuliers des participants. -La formation est dispensée par des formateurs dynamiques et de qualité. Des personnes qui maîtrisent le sujet, qui possèdent de l'expérience, ont expérimenté ce qu'elles proposent (donc jugées crédibles aux yeux des participants).	Long terme Conseils Formation/supervision Individualisation Echanges Analyses de pratiques Discussions Rétroaction Observation Co-enseignement Formateurs Expertise Soutien Confiance Motivation Conseils

La Persuasion verbale et l'expertise hors Éducation Nationale, « prouvée scientifiquement » sont catégoriquement des facteurs influençant le SEP des enseignants interrogés.

Il s'agit d'un regard extérieur, hors institutionnel, non hiérarchique et qui semble pouvoir permettre une meilleure reconnaissance du métier aux yeux des interlocuteurs. Cela peut être mis en lien avec le sentiment souvent partagé des enseignants d'être mal aimés ou jugés, victimes de représentations en lien avec une méconnaissance de leur métier.

La porte est ici clairement ouverte aux professionnels hors Éducation Nationale, au partage de compétences et de connaissances pour l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. La question de l'enseignement n'est donc plus qu'une simple question en lien avec les apprentissages, entre didactique et pédagogie, et nos 4 interlocuteurs en sont conscients. Les liens et les actions sont

à tisser plus largement, l'école devient une préoccupation pluri professionnelle, l'éducation est considérée comme co-partagée, c'est une co-responsabilité.

9.2 Hypothèse 2 : Une source du sentiment d'efficacité personnelle en lien avec l'éducation inclusive et les difficultés de comportement serait la présence de professionnels de différents secteurs et de compétences différentes in situ, les pratiques collaboratives et le soutien perçu.

Le soutien social et la collaboration sont plutôt significatifs dans cette enquête et viennent se mettre au service du SEP des enseignants. Si A3 met tout en œuvre pour se mettre au service de ses collègues, pour les accompagner et déployer justement ce soutien auprès de ses pairs, elle le trouve également en retour. E2 et F4 exprime clairement l'importance de l'équipe, de l'engagement partagé et de l'importance des temps de collaboration, de discussion, de concertation et de construction d'outils collectifs. Néanmoins, ce soutien et cette collaboration sont encore plus significatifs parce que les acteurs viennent d'horizons différents, font part d'expertises et d'expériences différentes. Nous observons dans chacune des deux écoles comme un renouveau sur la question du soutien et de la solidarité au sein de l'équipe. C'est comme si la problématique commune de l'accueil des élèves avec autisme avait renforcé cette cohésion sociale au sein de l'école, renforcé les liens et la solidarité professionnelle qui avait pu s'égrainer par le quotidien de la classe et par la solitude que le métier d'enseignant peut parfois amener.

Un autre facteur d'amélioration du SEP en lien avec le soutien social et la collaboration, c'est également l'arrivée dans l'équipe de nouveaux partenaires, de nouveaux collègues qui ont apporté un dynamisme, des aides, des nouvelles concertations, des actions concrètes au sein de l'école. Dans chacun des deux dispositifs, ce sont 4 ou 5 nouveaux collègues qui sont venus s'installer et ces changements sont majeurs pour les équipes d'enseignants.

Des personnels supplémentaires dans l'équipe qui ont également permis de décroisonner les enseignements, de permettre aux enseignants de prendre un peu de recul vis-à-vis de leurs enseignements et de leur action pédagogique en laissant la possibilité au co-enseignement de se mettre en place, en ayant la possibilité de se mettre en fond de classe pour observer les élèves...autant de situations offertes par un nombre supplémentaire d'adultes dans l'école et qui viennent se mettre au service du soutien et de la collaboration et ainsi renforcer le SEP des enseignants.

Le dernier facteur à mettre en avant est bien entendu la supervision. Il faut rappeler que le directeur de l'école n'est pas le supérieur hiérarchique de ses collègues enseignants. Il mène et anime l'équipe pédagogique mais n'a pas toujours la possibilité, malgré toute sa volonté, son expérience et son

expertise d'améliorer la collaboration entre ses collègues de travail. Son temps est également parfois compté, il n'est pas forcément toujours déchargé à hauteur de cette tâche. Ici, clairement, la présence d'un tiers extérieur expert, M1 ou B2, ont permis d'instaurer avec davantage de force des réunions de concertation avec des échanges organisés et toujours renforcés par l'expertise des superviseurs. Ce sont également des temps d'observation dans les classes suivis de temps d'échanges systématiques qui sont venus renforcer positivement les enseignants et qui ont pu donner vie à ce soutien social.

La collaboration et le soutien social viennent donc se mettre au service du SEP des enseignants exerçant au sein de ce dispositif Autorégulation. Nous observons bien cependant qu'ils sont renforcés par la présence de professionnels hors Éducation Nationale, donc hors du champs d'expertise propre aux enseignants et par la présence de « meneurs » expérimentés, non hiérarchiques et dont le crédo n'est pas de donner de leçons mais bien d'accompagner les professionnels à développer leurs propres compétences, à renforcer leur confiance en eux et en leurs capacités.

9.3 Limites et intérêts de l'étude menée, perspectives

Une des principales limites de l'étude que nous pouvons identifier correspond au nombre d'interlocuteurs, d'enseignants qui ont été interrogés lors de cette recherche. En effet, extraire des résultats précis et fiables nécessiterait de pouvoir s'entretenir avec un plus grand nombre d'enseignants exerçant leurs missions auprès d'élèves autistes.

Dans cette étude, de grandes thématiques sont ressorties, telles que l'apport d'expertise, les échanges, la collaboration au service du SEP des enseignants...mais des thématiques secondaires ont également été identifiées mais n'ont pas été exploitées par manque de données nous semble-t-il. Par exemple, les thématiques qui relèvent du domaine de l'Expérience Antérieure de Maîtrise apparaissent plus régulièrement dans les thématiques secondaires et pourraient nécessiter un traitement particulier, une analyse plus approfondie.

Il pourrait également être intéressant de comparer l'évolution en cours d'année d'un SEP enseignant au sein du dispositif et hors dispositif afin de mesurer avec plus de précision encore l'apport en formation et en expertise du dispositif, ainsi que l'évolution du sentiment de soutien social et de collaboration dans les pratiques. Nous pourrions alors comparer le SEP des enseignants accueillant des élèves autistes dans leur classe sans AVS, avec AVS et avec dispositif ou sans dispositif...afin de nous aider à déterminer l'influence de la supervision, en comparaison de l'influence d'une personne adulte auprès de l'élève dans la classe. L'enseignant développe-t-il plus particulièrement son Sentiment d'Efficacité Personnelle parce qu'il est soutenu, accompagné par un pair qui peut le seconder (de type

AVS) ou bien parce qu'il monte en compétence grâce à la présence et l'expertise de ce pair (de type expert) ?

Cette étude revêt néanmoins des intérêts qu'il convient également de mettre en avant. Elle met concrètement en exergue le besoin des enseignants et de l'École en général de s'ouvrir vers l'extérieur et de collaborer avec les partenaires de l'Éducation nationale pour que la réussite des élèves ne soient pas que dévolues aux enseignants, mais plus largement à l'engagement et au partenariat des tous les professionnels qui évoluent autour de l'enfant. Une reconnaissance nécessaire de tous ces professionnels. « Une dé-sanctuarisation » de l'espace classe et du mythe de l'enseignant seul face à ses élèves pourrait permettre aux enseignants de se sentir moins démunis face aux difficultés, notamment de comportement, chez leurs élèves.

Un autre aspect qu'il convient de mettre en avant à l'issue de cette étude est l'importance que les 4 enseignants interrogés ont donné à l'expertise des formateurs qui sont intervenus auprès d'eux dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif Autorégulation. En effet, il semble important de retenir que les enseignants considèrent ce facteur comme étant pleinement influant sur leur SEP à la fois dans la méthode, incluant bienveillance, renforcement positif...et ne comportant pas d'éléments en lien avec une forme d'évaluation ou d'inspection, ou de regard en lien avec la hiérarchie ; et sur le fond en lien avec les apports théoriques fondés et prouvés scientifiquement.

Aussi les enseignants attendent-ils d'une formation qu'elle soit fondée sur des apports scientifiquement prouvés et donnés à voir concrètement et qu'elle soit conjointement mise en pratique avec eux dans leur classe, personnalisée en fonction de leurs besoins, de leurs questionnements individuels et de l'expérience qu'ils ont déjà pu avoir dans leur métier. L'expertise étant caractérisée, aux yeux des enseignants interrogés, par une véritable expérience du formateur qui doit prouver qu'il sait, par ce qu'il a cherché mais aussi parce qu'il a fait, mis en œuvre et en pratique ce qu'il préconise.

10 Conclusion

Dans cette étude nous nous sommes intéressés au Sentiment d'Efficacité Personnelle de quatre enseignants travaillant au sein de deux écoles accueillant un dispositif Autorégulation.

Ces deux dispositifs implantés dans une école élémentaire et une école primaire de Vendée ont pour objectif de permettre aux élèves avec Troubles du Spectre de l'Autisme une scolarisation en milieu ordinaire à temps plein. Supervisés, ces deux dispositifs ont une action double. Celle en direction de la prise en charge des besoins spécifiques liés à la scolarisation d'élèves autistes en lien avec les

apprentissages et les comportements et celle en direction de la formation des professionnels exerçant au sein de l'école.

Le chercheur a ainsi choisi de s'intéresser plus particulièrement aux enseignants exerçant dans les deux écoles et aux caractéristiques spécifiques du dispositif permettant à ces derniers de se sentir plus compétents dans l'exercice de leurs fonctions auprès des élèves autistes. La présente recherche a donc cherché à identifier ce qui, dans le contexte spécifique du dispositif Autorégulation implanté au sein de deux écoles Vendéennes, vient influencer le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants exerçant auprès des élèves avec TSA.

Le concept d'auto-efficacité introduit par Bandura (2003) est défini comme un ensemble de croyances teintant la force de nos décisions. Il est basé sur la conviction que l'on peut réussir à exécuter une action requise pour un résultat attendu.

Dans cette même perspective, le SEP des enseignants renvoie à la confiance qu'ils possèdent en leurs propres capacités à provoquer des changements positifs dans les apprentissages de l'élève (Tschannen-Moran et al., 1998), à ajuster leurs comportements en fonctions de leurs attentes d'efficacité et à soutenir les efforts nécessaires pour faire face à l'adversité (Bandura, 1977).

Nous ajouterons alors, comme le souligne Nancy Gaudreau (2012), qu'au-delà du fait qu'enseigner à des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers présente un défi important pour les enseignants, il y a un lien fort entre le SEP de ces mêmes enseignants et leurs interventions auprès des élèves avec des difficultés de comportement, caractéristiques des troubles de l'autisme.

Après avoir recensé des écrits en lien avec le contexte de l'étude et le cadre théorique choisi pour mener cette étude, nous avons posé deux hypothèses comme pouvant être étudiées comme facteur d'influence du SEP :

- les apports et la forme de la formation portés par le dispositif

- la collaboration et le soutien social perçu (notamment en lien avec la présence de professionnels de secteurs et de compétences différentes au sein du dispositif).

Notre analyse et nos résultats nous ont amenés à identifier des caractéristiques particulièrement saillantes venant influencer le SEP des enseignants dans le contexte que nous avons présenté. Ainsi, au-delà de l'enthousiasme réel et important qui semble réunir la majorité des enseignants participant à cette expérience (et donc du facteur d'influence du SEP que nous nommons Expériences physiologiques et psychologiques) nous avons pu précisément mesurer l'importance des apports en formation effectués par des formateurs, considérés comme experts dans leurs domaines, et surtout

ne faisant pas partie de l'Éducation nationale. Ensuite, ce sont les échanges entre collègues de corps de métiers différents et la collaboration permettant de faire émerger et de partager des pratiques qui sont apparues comme efficaces sur le SEP des enseignants interrogés. Pour terminer, c'est le soutien perçu qui contribue à influencer le SEP des enseignants. Un soutien représenté par les différents partenaires du dispositif, les formateurs et caractérisé par des pratiques mettant en avant la bienveillance et le renforcement positif.

Ce dispositif Autorégulation implanté au cœur d'une école de la République, alliant supervision et présence en continu de personnels Éducation Nationale et Médico-Social a le mérite de venir interroger le fonctionnement de l'école aujourd'hui et semble s'inscrire et conforter les orientations prises ces derniers mois par les différents ministères :

- Ouverture de l'école comme lieu d'apprentissages scolaires et sociaux, mais aussi comme lieu permettant l'accès à l'égalité des chances pour tous.

- Travail en partenariat entre les différentes institutions au service de la Réussite de tous les élèves.

La Loi pour l'École de la Confiance promulguée au JO du 28 juillet 2019 vient inscrire dans les articles 43 à 45 l'objectif de mieux former les professeurs en rendant la formation initiale des enseignants plus homogène et plus efficace et en renforçant le lien entre la théorie et la pratique. Nous avons observé que, dans cette étude, le besoin est effectivement particulièrement bien identifié. Ce renforcement est également engagé à la lecture de la Circulaire de rentrée 2019 « Les Priorités pour l'école primaire » au sein de laquelle nous pouvons lire la nécessité d'une formation renforcée « encourageant l'alternance entre la réflexion et la pratique professionnelle ». Notre étude a montré que ces partages d'expériences, ces observations en classe, suivies de temps de *feedback* en lien avec des problématiques individuelles et personnalisées sont au cœur des facteurs d'influence du SEP des enseignants dans notre contexte. Mais nous le savons également, les difficultés de comportement ne sont pas que caractéristiques des Troubles de l'Autisme et l'École se trouve aujourd'hui confrontée à cette problématique bien plus largement, aussi peut-on imaginer que ces propositions pourraient permettre d'influencer positivement le SEP des enseignants de manière générale.

N'oublions pas cependant, que notre étude a montré que, dans le contexte des écoles accueillant le dispositif Autorégulation en son sein, les enseignants mettent en avant le besoin d'être reconnus, soutenus et surtout confortés positivement dans leur pratique afin de pouvoir progresser dans leur capacité à enseigner auprès de tous. Un résultat qui ne doit pas manquer de laisser la part belle au dialogue, à l'identification précise et personnalisée des besoins de tous.

11 Bibliographie

Agence Régionale de Santé, (2018). Projet Régional Santé Pays de la Loire 2018-2022.

https://www.paysdelaloire.ars.sante.fr/system/files/201801/L15_Handicap_Scolarisation_version_web_pour_avis_20180202.pdf

Baghdadli, A. (2011). Étude des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) dans trois régions françaises. Paris: Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Bissonnette, S. & Richard, M. (2010). Les Modalités d'efficacité de la formation continue. *Vive le primaire*. 23, 34-36.

Blanc, P. (2011) Rapport au président de la République.

<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307.pdf>

Boutet, M. & Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy (Québec) Canada : Presse de l'Université du Québec.

Carré, P. (2004). « Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? », *Savoirs* 2004/5 (Hors-série), p. 9-50.

Denis, P. & Goussé, V. (2013). Les stratégies d'ajustement des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : l'exemple des troubles du spectre autistique. *Psychologie et Education*, 4, 37-51.

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Mons, Mons, Belgique.

Egron, B. (2018). *Troubles du comportement en milieu scolaire*. Paris : Retz.

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 122-144.

- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gibson, S., & Dembo, M-H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 108(1), 106-116.
- Haute Autorité de Santé (2018). Recommandation de bonne pratique HAS. *Trouble du Spectre de l'autisme-Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent*.
https://www.has-sante.fr/jcms/c_468812/fr/trouble-du-spectre-de-l-autisme-signes-d-alerte-reperage-diagnostic-et-evaluation-chez-l-enfant-et-l-adolescent
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, hors-série (5), 59-90.
- Légifrance (2005). Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>
- Légifrance (2013). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
- Légifrance (2019). Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 **pour une école de la confiance**.
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2019/7/26/MENX1828765L/jo/texte>
- Lessard, C., Kamanzi, P. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23(1), 59-77.

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [MENJ], (2016). Circulaire 2016-117 du 8 août 2016 sur le Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [MENJ], (2016). Note d'information MENJ-DEPP N°36-Décembre 2016. <http://www.education.gouv.fr/cid111136/depuis-la-loi-de-2005-la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-a-tres-fortement-progresse.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [MENJ], (2018). Projet Académique Pays de la Loire. <https://www.ac-nantes.fr/academie/politique-academique/projet-academique/>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [MENJ], (2019). Circulaire 2019-087 du 28 mai 2019 sur Les Priorités pour l'école primaire. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142385
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [MENJ] (2019). Circulaire 2019-088 du 5 juin 2019 Pour une école inclusive. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142545
- Meirieu, P. (s.d.). Éducabilité. Récupéré le 3 février 2019. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité: Les soirées de l'enpjj. *Les Cahiers Dynamiques*, 43(1), 4-9.
- Paquet, A. (2008). *L'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire : soutien de l'éducateur et acceptation sociale par les pairs*. Thèse de doctorat en psychologie. Université du Québec, Montréal.
- Paviel, M.-J. (2017). *Le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants du primaire travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : vécu de deux enseignantes en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire*. Université du Québec, Montréal.
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N., Forget, J., (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue Canadienne De L'éducation*, 34(2), 265–86.

- Reverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 127, Lyon.
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=127&lang=fr>
- Ruel, MP. (2014). *Les perceptions des enseignants de la classe ordinaire quant à l'intégration d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme*. Essai doctoral en psychologie, Université du Québec, Montréal.
- Safourcade, S., Alava, S. (2009). S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions vives*, 6(12), 108–23.
- Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des Personnes handicapées (2018). Plan autisme Gouvernement 2018-2022.
https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2018/04/dossier_de_presse_-_strategie_nationale_pour_lautisme_-_vendredi_6_avril_2018_2.pdf
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

12 Annexes-Listes des annexes

Annexe 1

Document de validation de l'échelle développée par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy

Annexe 2

TEST Sentiment Efficacité Personnelle

Annexe 3

Questionnaire Entretien Semi-directif

Annexe 4

Transcription Entretien Semi-directif 1 (X1)

Annexe 5

Transcription Entretien Semi-directif 2 (E2)

Annexe 6

Transcription Entretien Semi-directif 3 (A3)

Annexe 7

Transcription Entretien Semi-directif 4 (F4)

Annexe 8

TEST 1 Sentiment Efficacité Personnelle Décembre X1

Annexe 9

TEST 1 Sentiment Efficacité Personnelle Décembre E2

Annexe 10

TEST Sentiment Efficacité Personnelle Décembre A3

Annexe 11

TEST Sentiment Efficacité Personnelle Décembre F4

Annexe 12

TEST 2 Sentiment Efficacité Personnelle Mai X1

Annexe 13

TEST 2 Sentiment Efficacité Personnelle Mai E2

Annexe 14

TEST 2 Sentiment Efficacité Personnelle Mai A3

Annexe 15

TEST 2 Sentiment Efficacité Personnelle Mai F4

Annexe 16

Résultats chiffrés TEST SEP Décembre

Annexe 17

Résultats chiffrés TEST SEP Mai

Annexe 18

Analyse des thématiques, facteurs d'influence du SEP, citées individuellement par chaque enseignant

Annexe 19

Répertoire des thématiques, facteurs d'influence du SEP, citées individuellement par chaque enseignant

Annexe 20

Classement des thématiques, facteurs d'influence du SEP, citées individuellement par chaque enseignant

Annexe 21

Analyse individuelle des thématiques identifiées comme facteurs d'influence du SEP par chaque enseignant

Annexe 22

Analyse générale des thématiques identifiées comme facteurs d'influence du SEP des enseignants.

ANNEXE 1

Document de validation de l'échelle développée par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy

Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

Traduction francophone
de la *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)*
développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy

Informations générales

Cette traduction/adaptation en Français (Belgique) de la *TSES* (long form) développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) a été validée dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences Psychologiques et de l'éducation (De Stercke, 2014), et en coopération avec un *Native Speaker* américain.

Pour faire référence à cette traduction francophone de la *TSES* :

De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs, Université de Mons.

En terme d'abréviation, nous recommandons le recours à l'acronyme *ESEPE*, pour « Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants ».

Contenu et utilisation de l'échelle

Tout comme la version américaine dont elle est issue, cette version francophone de la *TSES* s'articule autour de trois sous-échelles pour évaluer le niveau de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants. Ces sous-échelles, déterminées à partir d'une analyse factorielle, sont reprises ci-après en vis-à-vis des items les mesurant.

Sous-échelles

SEP dans l'engagement des élèves (8 items)
SEP dans les stratégies d'enseignement (8 items)
SEP dans la gestion de classe (8 items)

Items

1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Chacune de ces sous-échelles est graduée de 1 à 9. Dans la version américaine, les items sont formulés sous forme de questions par rapport auxquelles les répondants se positionnent de 1 (Nothing) à 9 (A Great Deal), selon qu'ils ont le sentiment (ou non) d'être efficaces au regard de la tâche mentionnée par l'item. Dans la présente version francophone, des affirmations ont été préférées aux questions pour une meilleure utilisabilité. Les répondants se positionnent dans ce cas de 1 (Pas du tout d'accord) à 9 (Tout à fait d'accord).

Le scoring des sous-échelles s'effectue, pour la version américaine comme pour la version francophone, à l'aide de moyennes non pondérées. Une moyenne est calculée par sous-échelle (soit trois moyennes, chacune de 8 items), et une autre renvoie au score global (moyenne des 24 items de l'échelle).

Validation de l'instrument

La validation de la version francophone de l'instrument a été réalisée auprès d'un échantillon d'étudiants inscrits en dernière année (3^e Bachelier instituteur préscolaire, instituteur primaire et agrégé de l'enseignement secondaire inférieur) de formation initiale en Haute Ecole pédagogique en province de Hainaut. Deux cohortes ont été mobilisées, en 2011 et en 2012. La passation des questionnaires s'est faite au mois de juin de chaque année. Il est à noter que les étudiants n'ayant pas été diplômés, y compris après une deuxième session d'examen (septembre), ont été extraits de l'échantillon utilisé pour mesurer la fiabilité de l'instrument francophone. Il en a été de même pour les étudiants ne possédant pas la nationalité belge. En tout, 461 sujets ont ainsi participé à la procédure de vérification de la fiabilité de l'ESEPE.

La fiabilité de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants a été mesurée par consistance interne, comme la TSES. Les deux versions de l'instrument satisfont aux exigences en la matière, puisque la valeur des coefficients α de Cronbach présentés dans le tableau 1 est systématiquement supérieure à .70. Les moyennes et écarts-types des échelles globales et des sous-échelles sont également repris dans ce tableau.

	TSES (US)			ESEPE (Belgique Fr.)		
	Moy	E-T	α Cronbach	Moy	E-T	α Cronbach
Forme globale	7.10	.94	.94	7.27	.82	.92
Engagement	7.30	1.10	.87	7.27	.88	.80
Enseignement	7.30	1.10	.91	7.38	.80	.82
Gestion de classe	6.70	1.10	.90	7.14	1.03	.86

Tableau 1. Fiabilité des versions américaine et francophone de l'instrument

Les scores moyens des sujets belges francophones peuvent varier selon leur filière de formation. Nos analyses montrent qu'en province de Hainaut, les futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) scorent systématiquement moins haut aux sous-échelles de la ESEPE que leurs collègues instituteurs primaires (PP) et instituteurs préscolaires (PS), et d'autant plus à la sous-échelle de SEP en gestion de classe. Toutes les moyennes restent cependant relativement élevées.

	PS		PP		AESI	
	Moy	E-T	Moy	E-T	Moy	E-T
Forme globale	7.69	.68	7.30	.74	6.99	.85
Engagement	7.67	.73	7.29	.84	7.02	.90
Enseignement	7.71	.80	7.41	.73	7.16	.79
Gestion de classe	7.67	.74	7.21	.89	6.76	1.15
N valide	111		164		186	

Tableau 2. Scores moyens globaux et par sous-échelles de la ESEPE (Belgique Fr.)

Pour toute information concernant la validité de construct du présent outil, nous vous invitons à vous reporter à De Stercke (2014).

Références

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Mons, Mons, Belgique.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

ANNEXE 2

TEST Sentiment Efficacité Personnelle

Nom :

Prénom :

Classe :

Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

Ce questionnaire est conçu dans le but de mesurer votre Sentiment d'Efficacité Personnelle dans le cadre de votre profession d'enseignant exerçant son activité dans une école accueillant en classe ordinaire des élèves avec TSA.

Merci très sincèrement pour votre participation et votre collaboration !

<i>Merci d'entourer le chiffre correspondant à votre opinion pour chacun des énoncés ci-dessous.</i> Je crois que je suis capable...		Pas du tout capable		Peu capable		Moyennement capable		Capable		Tout à fait capable
1	de faire face aux élèves les plus difficiles	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2	d'aider mes élèves à penser de façon critique	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3	de contrôler les comportements perturbateurs en classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5	de rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6	de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7	de répondre aux questions difficiles de mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8	d'établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9	d'aider mes élèves à valoriser leur apprentissage	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10	de mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11	de concevoir de bonnes questions pour mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12	de favoriser la créativité des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13	de faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie / de travail de la classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14	d'améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15	de calmer un élève perturbateur ou bruyant	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16	d'établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17	d'ajuster mes leçons au niveau des élèves									

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18	d'utiliser des stratégies d'évaluations variées	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19	d'éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20	de proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21	de répondre aux élèves qui me testent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22	d'assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23	de mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24	de proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétences/avancés	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

ANNEXE 3

Questionnaire Entretien Semi-directif

Aline RIDIER
Master MASH Université de Nantes

2018-2019

Entretien semi-directif

Présentation générale/Ecole inclusive et Autisme

1. Peux-tu te présenter et revenir sur ton parcours professionnel ?
2. Comment définis-tu ton métier d'enseignant ?
3. Qu'est-ce que l'École inclusive pour toi ? Quels sont les mots que tu poses à côté de « Scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ? »
4. As-tu déjà scolarisé un élève autiste dans ta classe avant cette année ? Si oui comment cela se passait-il ?
5. Quelles sont tes connaissances relatives à ce type de trouble ? Comment définis-tu les TSA (Troubles du Spectre Autistique) ?
6. Avais-tu déjà été formé(e) à ce sujet avant cette année ? Si oui, dans quel cadre ?

Le sentiment de compétences lié à l'enseignement auprès d'élèves autistes

7. Aujourd'hui te sens-tu compétent(e) pour enseigner auprès d'élèves autistes (*enseigner*: capacité à engager les élèves ; capacité à développer des stratégies d'enseignement ; capacité à gérer la classe) ?
 8. Te sens-tu plus compétent(e) maintenant qu'avant la mise en place du dispositif dans l'école ?
 9. Quels sont les succès que tu rencontres dans ton enseignement auprès des élèves avec autisme ? Tes domaines de réussite ?
 10. Quelles sont les compétences que tu as développées ? (*Je pense que je suis capable de....*)
 11. Qu'est ce qui, cette année, t'aide à te sentir compétent(e) dans ton enseignement auprès des élèves autistes ? (*Exemples*: supervision, équipe, famille, réunion, plateau technique, dispositif innovant/moyens supp....)
- Ou bien ...**
Pourquoi ne te sens-tu pas capable de...? De quoi aurais-tu besoin pour t'aider à te sentir plus compétent ?

Les modalités du dispositif et le sentiment de compétences

12. En ce qui concerne la supervision d'Anne-Sophie Morena : dans quelle mesure son rôle, son action te permettent-ils de te sentir plus compétent, de développer des connaissances et des compétences ?
13. Considères-tu cette supervision comme une formation « continue » ? Pourquoi ?
14. Quelles différences fais-tu avec une formation « ordinaire » (de type animation pédagogique, stage...) ? Quels en sont les bénéfices, les contraintes ?
15. Dans les pratiques et le fonctionnement de la supervision (*présence périodique, observation dans les classes, présence longue sur le terrain, proximité, manière d'agir, relations...*) et du dispositif en général quels critères choisirais-tu de mettre en avant comme étant pleinement efficace pour construire/renforcer tes compétences, comme étant particulièrement formateur ?

**La collaboration
et le sentiment
de compétences**

16. Penses-tu que tu collabores mieux avec les différents partenaires de l'Education nationale : les collègues de l'école, la municipalité, médico-social, les familles... ? Pourquoi ?
17. Quels impacts ont le travail en équipe et cette collaboration dans tes pratiques auprès des élèves autistes ? Citer les différents domaines et la manière dont cette collaboration s'opère ?
18. As-tu le sentiment d'être plus compétent dans ta pratique auprès des élèves autistes grâce à cette collaboration ?
19. Quelles différences avec un système traditionnel, qui ne serait pas celui d'un dispositif ? Quels avantages a cette collaboration pluri professionnelle in situ ?
20. Est-ce que le fait d'être plusieurs enseignants de l'école investis dans la scolarisation des élèves avec autisme te permet de te sentir plus compétent ? Pourquoi ?

**Le soutien perçu
et le sentiment
de compétences**

21. Te sens-tu soutenu(e) et reconnu(e) par l'équipe élargie et l'institution (c'est-à-dire par les collègues enseignants, les personnels éducatifs, les superviseurs, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs...) en tant personne compétente pour enseigner auprès des élèves autistes ?
22. Qu'est-ce que cela t'apporte de te sentir soutenu(e) dans ta pratique, sous quelle forme t'apparaît cette reconnaissance ?
23. Te sentais-tu soutenu auparavant dans ta pratique enseignante ? Comment ? Qui ?
24. Dans quels domaines/thèmes liés à l'enseignement à des élèves autistes ressens-tu un nécessaire besoin de soutien social ?
25. Est-ce que les modalités offertes par la mise en œuvre du dispositif te permettent de te sentir soutenu socialement dans tes pratiques d'enseignement/dans tes choix pédagogiques ?

Je te remercie

ANNEXE 4

Transcription Entretien Semi-directif X1

1	C	Est-ce que tu peux te présenter et revenir sur ton parcours professionnel ?
2	X1	Donc, Monsieur X1, directeur de l'école depuis une douzaine d'années, on reste sur les quelques années où je me suis trompé... Directeur d'école depuis que j'ai 31 ou 32 ans. Avec une première expérience d'école en, comment dire... région parisienne. Une école de neuf classes au départ et qui est montée à 12 classes, et donc toujours habitué à une demie décharge indispensable, pour un directeur d'école. Entre parenthèses, d'ailleurs, qu'on veut éventuellement supprimer mais enfin bon ça c'est encore autre chose...Heu... Et puis avant ce parcours, avant ce parcours professionnel, parcours d'études très en dents de scie avec à la fois un élève à la fois excellent et parfois un élève complètement déplorable, donc je pense un peu savoir ce que c'est de ne de ne pas savoir quelque part...ça ça aide... Dans le métier ça aide... Et puis enseignant, j'ai enseigné dans tous les niveaux, en perfectionnement, CP, CE1, CE2, CM1... avec des expériences d'au moins six ou sept ans dans chaque domaine.
3	C	D'accord.
4	X1	Donc ça ça aide aussi.
5	C	Ok. Comment est-ce que tu définis ton métier d'enseignant?
6	X1	Ben écoute euh.....Comment je pourrais définir mon métier d'enseignant...c'est euh... avant tout euh... être capable d'accompagner les enfants dans leur parcours scolaire, et euh... je pense que euh... le comment dire...euh...la pédagogie a toute son...toute sa place. Voilà dans, effectivement je pense plutôt à l'école élémentaire, parce que c'est là où on peut accompagner les enfants, en évitant de se mettre une pression au niveau, enfin ce qu'on se met d'ailleurs quand on est jeune, une pression quant à la réussite des enfants....Je pense qu'avant tout il fait rester très modeste et puis de se dire, <i>Moi ma journée se passe bien à partir du moment où j'ai vu que les enfants étaient contents de venir et euh... qu'on avait réussi à faire des choses...rires...</i>
7	C	Qu'est-ce que l'école inclusive pour toi et quels sont les mots que tu poses à côté de scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ?

8	X1	Si tu veux, j'ai vécu la période où je te disais, j'étais en perfectionnement et heu...fallait pas que je sorte en récréation avec les autres élèves, tu vois le chemin parcouru...hein ? Euh...donc, là c'était dans les années 80, donc euh...un chemin énorme c'est vrai et comment dire euh...l'inclusion des élèves, on le voit là aujourd'hui c'est absolument, comment dire, profitable pour tout le monde, c'est clair, je pense qu'il y a des collègues qui ont encore du mal à voir car je pense qu'il faut le temps, que c'est effectivement ce qu'il faut faire... Avec toujours, et ça on nous le reproche souvent hein ? euh... de dire <i>Ah ben oui vous demandez toujours des moyens et ainsi de suite...</i> mais c vrai que là, on est effectivement dans un dispositif où on a mis les moyens et où on se sent accompagné et donc on a pas peur d'y aller quoi....
9	C	D'accord. As-tu déjà scolarisé un élève autiste dans ta classe avant cette année et si oui, comment est-ce que cela se passait ?
10	X1	Alors écoute, j'ai pas scolarisé d'enfants autistes, détectés autistes, je suis certain que j'en ai eus , euh...et puis moi j'ai moi-même tout un vécu aussi familial parce que tout d'abord j'ai eu cinq enfants , en plus on était famille d'accueil, donc euh, dans les enfants qu'on a récupérés on avait un enfant qui avait certainement de troubles autistiques....développer, alors définir ce qu'est l'autisme, on s'aperçoit, maintenant qu'on est dedans que c'est compliqué car même les professionnels ont du mal quand même...enfin, il y a des tests de l'autisme mais on parle bien du spectre autistique donc euh...de cet éventail qui est immense quoi... Je pense que j'en avais quoi...
11	C	D'accord. Quelles sont tes connaissances relatives à ce type de trouble ? Comment est-ce que tu définirais les TSA?
12	X1	Ah ben moi je vais te dire un truc....voilà, c'est là où on est ravis d'avoir intégré ce dispositif ,je veux dire au départ on avait comme tout le monde des idées préconçues, maintenant quand j'entends parler, puisqu'on en parle souvent forcément, que ce soit dans ma famille ou professionnellement , donc euh...maintenant on peut amener une certaine expertise, enfin minime, mais on n'a plus ce stéréotype...C'est-à-dire de l'enfant autiste surdoué, l'enfant autiste et ben...il est comme ci , comme ça ...et ainsi de suite...Tout ça c'est heu...comment dire, il y a beaucoup de choses qui ont été balayées, c'est à dire que de ce fait là on s'appuie sur effectivement sur ce qu'on a pu voir hier...avec Mme M1 qui nous apporte énormément euh j'allais dire...au niveau théorique.
13	C	D'accord. Donc est ce que tu as une définition, est ce que tu pourrais donner deux, trois caractéristiques selon toi ou pas ?

14	X1	Ouais, je pense que ce sont des enfants...qui n'ont pas compris le code social, ça c'est clair, qui n'ont pas compris la relation à l'autre...Je pense que c'est ça qui les met complètement, j'allais dire, à côté, en marge...après, on a trois enfants, justement, autistes sur l'école avec trois euh...types d'autisme différents...Ce que l'on peut être sûr c'est que ce sont effectivement des enfants qui n'aiment pas l'imprévu, des enfants qui ont, comment dire heu...qui ont besoin d'être rassurés, je pense que c'est clair aussi et des enfants, et là on l'a vu sur l'école, des enfants, alors, il faut surtout pas stigmatiser les parents mais... des enfants qui en fin de compte n'ont certainement pas été détectés de bonne heure, ce qui fait que les parents pour éviter les conflits ainsi de suite... ont installé tout un tas de codes qui ne correspondent pas aux codes de la réalité. Ce qui fait que l'on arrive avec des enfants avec des troubles du comportement, voilà ce qu'on a là.... c'est clair
15	C	Est-ce que tu avais déjà été formé à ce sujet avant cette année et si oui dans quel cadre?
16	X1	Non... <i>Rires</i> ...aucune formation ma pauvre !
17	C	Alors aujourd'hui, est-ce que tu te sens compétent pour enseigner auprès d'élèves autistes ? Quand je dis enseigner, je veux dire engager les élèves dans les activités, développer les stratégies d'accompagnement...
18	X1	Ah ouais totalement ! C'est ce que je t'ai dit...totalement ! dans le sens où, je ne sais plus qui a dit ça... Mais je trouve que le terme était très bien...maintenant on ne se pose plus la question de savoir est-ce que cet enfant, il a sa place dans l'école ou pas ? Finalement c'est comme les autres enfants parce que, là je reviens aussi la dessus, parce que là, il y a les outils, il y a les gens qui répondent à nos interrogations, on est accompagné, donc de ce fait là, le moindre souci et ainsi de suite, on a quelqu'un qui peut nous expliquer, nous conforter, et puis on se sent beaucoup plus armé, donc la panique est moins importante quoi, c'est clair....
19	C	Te sens-tu plus compétent maintenant qu'avant la mise en place du dispositif dans l'école ?
20	X1	Ah ouais ouais ouais...moi ça m'a apporté pleins de choses moi c'est clair ...non non c'était parfait ! Moi dès le départ j'étais content ! Donc en plus content parce que dans notre métier et bien comme dans le tien d'ailleurs ... <i>Rires</i>euh, c'est comment dire, ce qu'est ...on a besoin de trucs pour nous relancer. Moi j'arrive au bout de ma carrière, voilà ça c'est parfait pour moi, c'est finir ma carrière de façon....ouais ouais c'était excellent !
21	C	Quels sont les succès que tu rencontres dans ton enseignement auprès des élèves autistes, tes domaines de réussite ?

22	X1	Et bien c'est ça qui est extra c'est que, autant, tu ne peux pas...hier on a vu avec Mme M1 quel était l'impact du maître ou de la maîtresse sur des enfants de CP ou sur de jeunes enfants. Cette relation qu'il a et puis le fait que les maîtresses de CP, elles sont quand même, même si c'est pour elles très dangereux ou très déstabilisant de se dire qu'il ne va pas savoir lire tout de suite, elles ont un challenge qu'elles essayent de mener forcément, donc euh...elles tirent les enfants vers le haut. Alors nous on essaye de le faire aussi mais quand t'as un enfant de début de CM2, fin de CM2...même si tu l'as vu un peu évoluer, il n'y a rien de fantastique...tu te dis bon...ta pédagogie, elle est pas mieux que celle d'avant, hein? Par contre avec C3, heu...parce que moi j'ai C3, là c'est génial, parce qu'un enfant qu'était heu... enfin je veux dire heu...qu'était incapable de rentrer en contact correctement avec moi, qu'était...qu'avait plein de compétences mais qui ne voulait pas les montrer, ainsi de suite et bien là il a fait des progrès gigantesques, là...alors on sait bien que ce n'est pas dû à moi, c'est dû à l'équipe, c'est dû à C3 qui voilà...à qui on a pu, voilà, trouver les outils. Voilà, le rôle de Mme M1, le superviseur, est hyper important, parce qu'au départ on s'est trompé avec C3, au départ...il est autiste, <i>le pauvre petit chéri, enfin machin et autre...</i> je pense qu'il faut arrêter ça c'est, voilà ...il a cette particularité qu'est une particularité en plus pour lui qui lui apporte plein de choses. Parce que je pense qu'il est content comme il est et puis il a plein de compétences scolaires puisqu'il est d'un excellent niveau, mais après, le fait qu'on soit guidé correctement fait que...si tu veux...parce que dans notre métier on ne sait jamais si on fait bien, en tant qu'enseignant tu ne sais jamais, tu as toujours des doutes ...voilà bon...tandis que là, hop ! t'as quand même des gens qui sont plus du côté médical qui te disent et bien non là c'est comme ça qu'il faut faire et donc la forcément pour un enseignant , il a pas l'habitude qu'on lui dise <i>et ben c'est comme ça , puis tu vois ça marche...</i>c'est sympa ça !
23	C	Ouais ! donc tu as observé des réussites ?
24	X1	Ah oui, ouais ouais !
25	C	Quelles sont les compétences que tu as développées selon toi ? Si tu pouvais commencer tes phrases par <i>Je pense que je suis capable de...</i> avec les élèves autistes.
26	X1	D'accord...Je pense que je suis capable d'accueillir un enfant autiste dans ma classe. Je pense que je suis capable de... de me remettre en cause par rapport à la relation que j'ai avec lui et je pense que je suis capable de comment dire...d'analyser un peu...pas tout seul forcément...mais d'analyser un peu les besoins qu'il a. Avec C3, il faut dire ce qui est...c'est que comment dire...heu...quand tu fais la classe, heu...forcément c'est un peu plus compliqué parce que tu as un regard. Moi par exemple, on est en train de lire , je vois que C3 s'agite un petit peu et ainsi de suite, tac ! je l'envoie, je lui dis <i>tiens et bien à toi de lire C3 !...</i>d'un seul coup il réagit, hop, il se met à lire... en plus il lit de façon excellente...Voilà trouver les petits moyens ...mais c'est vrai qu'on se sent capable ,c'est ce que je te disais , parce que autant, maintenant moi je me sens plus capable de certaines choses mais le métier d'enseignant c'est ça ...c'est de se dire est ce que je suis capable de faire ça, est ce que je suis capable d'emmener les enfants là...et souvent on est un peu déçu parce qu'on ne voit pas vraiment le truc, on les voit quand ils sont grands, quand on sait pas ce qu'il vont devenir mais là on voit des choses presque immédiates , donc heu...c'est t'es fier, tu te dis ben ouais....chouette ça marche!

27	C	Qu'est ce qui cette année t'aide à te sentir compétent dans ton enseignement ? Alors t'as déjà évoqué un certain nombre de choses...donc, la supervision, le fait d'être une équipe, les familles, les réunions, le plateau technique...le dispositif en lui-même....
28	X1	Le fait que tu échanges beaucoup avec plein de monde différent...Si tu veux, cette année, pour moi, en tant que directeur je suis, sans être...je veux dire... sans surélever mon ego, ce n'est pas ce que je veux dire, mais si tu veux t'es quand même au milieu de tout ça ...tu es à la fois avec les parents, donc recevoir les parents, les parents qui te...comment dire quand on a eu la réunion, qui te, les enfants des parents complètement sous le charme du fait de se dire ...ouf, je revis quoi! Déjà t'as une satisfaction par rapport à ça...L'institution qui a envie, malgré tout, que ça fonctionne et je pense que ça ce n'est pas à remettre en cause, la municipalité qui était très partie prenante donc tout ça tu joues avec toutes ces personnes, t'échanges et donc forcément t'augmentes tes compétences, effectivement tes relations, ainsi de suite ...ça donne un plus certain quoi.
29	C	D'accord. Alors, en ce qui concerne la supervision de M1, dans quelle mesure son rôle, son action te permettent-ils de te sentir plus compétent, de développer des compétences spécifiques ?
30	X1	Ben c'est comment dire...ses interventions sont ponctuées de certitudes scientifiques quoi, c'est vraiment ça quoi, la pédagogie c'est une science, heu...je vais dire, pas exacte... <i>Rires</i> ...on l'a bien vu, on a changé parfois de pédagogie tandis que là on est effectivement sur des études de neurologie ,des études de psychologie et ainsi de suite même si ce n'est pas toujours une science exacte mais, je vais dire là on est avec des certitudes...et donc de ce fait là ce sont des choses auxquelles on n'est pas habitué nous en tant qu'enseignant d'avoir ces certitudes ...c'est souvent ce qu'on...regarde, même là ...les collègues suite à notre réunion...ouais , on a posé des questions mais on a pas eu de réponses mais non on ne peut pas avoir de réponses, il n'y a jamais de réponses , jamais de réponses, j'allais dire définitive, même d'ailleurs Mme M1 le dit bien, le recrutement des enfants est compliqué...Quel est son degré cognitif , qu'est-ce qu'il est capable de faire... ? elle n'a pas de réponses mais elle le dit. Et ce qui est intéressant avec elle c'est que t'as une personne qui te prouve ça comme hier si tu veux avec voilà ...il y a eu temps d'expériences, voilà les faits et là on arrive à ça ...pour moi c'est le bonheur, si on me disait et bien pour emmener les enfants à Polytechnique il faut que tu passes par-là, là, là...ça ne me poserait pas de problème, quoi, tu vois ?
31	C	Considères-tu cette supervision comme une formation continue ?
32	X1	Oh oui tout à fait. Parce que t'es, c'est même mieux qu'une formation continue parce que t'es carrément sur le terrain quoi...donc c'est formation continue parce que t'es tout le temps en train de te remettre en cause, car la formation continue c'est ça aussi , c'est se remettre en cause, savoir expérimenter des choses aussi ...c'est quand même ce qu'on nous demande ...donc euh...là on est effectivement au quotidien même dans l'équipe, même en plus avec le personnel de santé et ainsi de suite on est effectivement...et quelque part...je pense que quelque part il y a une espèce de fierté de se dire...par ce que tu sais le monde éducatif est souvent un peu euh...rabaissé...bon rabaissé sans exagérer...mais bon le professeur des écoles bon...il est gentil mais bon tu vois? Tandis que là tu mets, et

		en plus l'AREAMS ¹⁷ pour ça c'est très bien si tu veux , enfin celui qui conduit ça M. B3, a su mettre les deux mondes de façon égale et ça c'estheu...ça c'est bien, ça permet de se , voilà de parler d'égal à égal quoi...
33	C	Quelle différence fais-tu avec une formation ordinaire de type animation pédagogique, stage... ? Quels en sont les bénéfices ou les contraintes ?
34	X1	La grande différence c'est que là si tu veux, là t'en as besoin dans l'immédiat sur le moment, au quotidien...La formation continue, bon des fois tu fais des choix sur cette formation continue et ainsi de suite, elle est souvent...la formation continue, ce que l'on peut reprocher à la formation continue, c'est que déjà, et ça doit être compliqué de faire autrement ,elle s'adresse à tous les publics, et c'est ça qui va pas...Car tu vas dans des animations pédagogiques, enfin je veux dire moi il y a des animations pédagogiques où je m'ennuie à mourir et puis d'abord je ne suis pas d'accord en plus sur certaines choses donc ...pas dû au gens qui interviennent c'est pas du tout ça...mais c'est le fait que tu ne peux pas t'adresser à un jeune qui vient d'arriver dans le métier avec un vieux machin comme moi et tu lui racontes pas la même chose et donc tu y trouves pas ton compte...tu y trouves ton compte, tu vois, les animations pédagogiques qui me plaisent maintenant c'est quand t'as des conférences ...on a eu de temps en temps des conférences sur des gens qui voilà ...c'est des conférences quoi, c'est différent.
35	C	Dans les pratiques et le fonctionnement de la supervision. C'est vrai que Mme M1, elle est présente souvent, de manière régulière, elle observe dans les classes, elle est assez longuement sur le terrain avec vous, elle voit dans les classe ou sur la cours de récréation...C'est vraiment une relation de proximité, dans les relations qu'elle entretient avec vous...Quels critères choisirais-tu de mettre en avant comme étant pleinement efficace pour construire tes compétences ? Qu'est ce qui fait que selon toi, c'est sa manière de faire ou d'agir qui fait que tu es efficace ?
36	X1	Ouais...C'est....elle a ? comment dire, elle met la barre haute quoi, je veux dire...au niveau...ses interventions ne sont pas approximatives, quoi...T'as l'impression que...je veux dire...tu sais où elle va. Tu vois c'est ce que je te dis... Après, elle est, dans l'organisation de l'école, ça serait bien qu'elle soit davantage là, surtout à départ, parce que là je pense que Mme M1 après, il faudra certainement qu'elle trouve des solutions parce qu'on ne peut pas, tu peux pas démultiplier comme elle le fait ...voilà sur les écoles, c'est pas possible. Je pense que, là où elle va dans l'efficacité, c'est à dire que c'est rare, sauf le midi si on va manger ensemble, on a le temps de discuter ou ainsi de suite, mais par contre là elle était sur l'école, elle va directement sur l'autorégulation, avec les gens qui sont là pour euh...c'est à dire la maîtresse surnuméraire , avec la, comment dire...l'éducatrice spécialisée et ainsi de suite, c'est elles qu'ont davantage de relation avec Mme M1 parce qu'elle sait que c'est là qu'il faut ...alors elle est intervenue dans les classes aussi suivant les collègues qui avaient le souhait et comme dire...elle sait j'allais dire...voilà, valoriser aussi ce que font les enseignants , ça elle sait le faire. Après, c'est compliqué pour certains enseignants , ça reste des choses compliquées de toutes façons...

¹⁷ AREAMS : Association Ressources pour l'Accompagnement Médicosocial et Social

37	C	Mais du coup, pour toi elle renforce tes compétences, du fait qu'elle te renforce positivement, qu'elle te valorise ?
38	X1	Ah ouais, ouais effectivement. Elle le dit bien et on le voit bien, il y a une bienveillance certaine, de toute façon c'est ce qu'elle prône avec l'autorégulation, la bienveillance, hein je veux dire, elle ne pourrait pas avoir la même chose. C'est ce que je disais hier à M. G qui avait déjà compris l'effet Pygmalion... <i>Rires</i> ...la bienveillance, c'est une bienveillance mais avec une compétence d'expert et là on n'est plus dans l'approximation. Je pense que ouais...là on est pas dans l'approximation comme on est nous tout le temps ... <i>Rires</i>
39	C	Penses-tu que tu collabore mieux avec les différents partenaires de l'Éducation nationale donc les collègues de l'école, le médico-social, la municipalité les familles grâce à ce dispositif ?
40	X1	Ben non moi ça a toujours été...Enfin je veux dire, moi j'ai toujours réussi, enfin modestement, j'ai réussi à essayer d'avoir une équipe et puis avec le temps si tu veux, heu, non...ça élargit effectivement mon domaine, donc c'est ce que je te disais, c'est à dire, ce qu'il faut, c'est pour ça que là, cette année ils ont gardé ma demi-décharge et ils me la garderont l'année prochaine. Je pense que là, sans parler de moi spécialement, mais je pense que c'est indispensable...Tu peux pas mettre un dispositif...moi j'ai fait écrire ...enfin je l'ai aidé à écrire son courrier à Chantonay parce qu'il avait fait un courrier...Moi je lui ai dit <i>Mec il te faut...C'est indispensable</i> ! Parce que là c'est pareil si je veux être, entre les réunions de la mairie, les réunions de l'inspection, les réunions avec Madame M1, les réunions avec les collègues...machin... et bien ça fait...moi je suis passé de, on va dire d'une douzaine d'adultes, à presque une vingtaine d'adultes... en gestion indirecte ou directe, ça commence à faire un peu beaucoup quoi je veux dire...Après on peut toujours le faire, on peut toujours le faire avec moins de temps mais heu...à un moment donné heu..., à un moment donné tu continues à le faire mais s'il n'y a plus d'efficacité...
41	C	Quels impacts ont ce travail en équipe et cette collaboration dans tes pratiques auprès des élèves autistes ? Est-ce que tu sens que cette collaboration spécifique dans le cadre du dispositif...a une influence sur ton sentiment de compétences ?
42	X1	Dans ma pratique, j'allais dire heu...je ne pense pas que ça ait une grosse influence, ça...j'allais dire ça a consolidé certains, certaines de mes convictions. Ça c'est sûr. Voilà, j'essaye d'être le plus bienveillant possible avec mes élèves, de trouver des activités les plus motivantes possible. Donc ça reste si tu veux le..., ça consolide ça aussi...le fait de ce qu'on a vu hier, là...l'effet Pygmalion, je veux dire, c'est des choses qui te permettent de te dire, <i>bon bah voilà enfin de compte j'arrive en classe qu'est-ce qu'il faut que je prévois</i> ...tu vois ? Ce qui est amusant entre...alors je sais bien qu'à un moment donné il faut que les jeunes enseignants, le début et ainsi de suite, il faut que tu leur dises qu'il faut des objectifs pour travailler telle ou telle compétence et ainsi de suite...Mais après quand t'es sur le terrain, moi je vais te dire que moi quand je prépare un cours, je ne pars pas de mon objectif. Alors même si mon objectif il est présent bien sûr, je pars d'abord de quelle activité ? Est-ce que cette activité va être motivante, est-ce que je vais trouver un truc à leur faire faire qu'il va les...qui va leur donner l'envie de faire...et donc après j'y vais.

43	C	D'accord. As-tu le sentiment d'être plus compétent dans ta pratique auprès des élèves autistes grâce à cette collaboration ?
44	X1	Oui bah bien sûr oui !
45	C	Quelle différence avec un système traditionnel qui ne serait pas celui d'un dispositif ? Quels avantages a cette collaboration pluri-professionnelle <i>in situ</i> , je dis bien, sur le site...le fait d'avoir tous ces professionnels sur le site selon toi ?
46	X1	Ah ben c'est, ouais c'est ce qu'on a dit un petit peu, c'est toute une réflexion que tu as en plus et ça t'oblige à réfléchir. Quand tu es dans ta petite classe au quotidien, qu'on a fait...voilà, qu'on a organisé telles activités, j'allais dire comme tu as vu là, la chorale, on va faire un décathlon on va faire différentes activités, ainsi de suite... On échange avec des collègues aussi mais ce que je reproche souvent, entre autres, d'ailleurs, l'échange entre collègues c'est souvent enfin je veux dire, ça reste à la fois scolaire, enfin, tu échanges mais ça manque de contenu pédagogique, si tu veux, de vraiment la conviction de ce que tu fais, de ce que tu fais dans tel ou tel domaine, tu vois, tu as l'impression que les enseignants ont du mal à échanger de leur pédagogie du quotidien. Ce qui fait que là, cette pédagogie du quotidien t'es obligé de la montrer un peu plus, forcément puisque tu vas avoir un superviseur qui va venir dans ta classe, donc forcément tu...voilà...tu te dis <i>bah tiens</i> , tu réfléchis à ce que tu vas faire...T'as du monde qui vient donc... T'as pas envie de faire n'importe quoi... <i>Rires</i> ...et puis t'as envie de montrer le mieux quoi si tu veux, comme à l'inspecteur quoi, tu montres le mieux. C'est ce que je disais à G. moi, quand il est venu, bon ouais je vous préviens moi c'est pas ce que ça que je fais tous les jour... <i>Rires</i> ...Voilà tu essayes de montrer le meilleur de toi et donc du coup, le fait que ça te...ouais...ça te redynamise un peu ouais, forcément...
47	C	D'accord. Est-ce que le fait d'être plusieurs enseignants dans l'école investis dans la scolarisation des élèves avec autisme te permet de te sentir plus compétent ?
48	X1	Ah ben, heureusement que cette année, une chose est sûre, heureusement que j'avais un enfant autiste, j'étais ravi parce que de ce fait là je ne pouvais pas dire.... Parce que comment diriger une équipe si t'es pas dans le bain quoi...entre parenthèses, d'ailleurs, quand je parlais de demi-décharge pour un directeur, par contre un directeur totalement déchargé, je trouve ça débile ! à l'inverse... <i>Rires</i> ...12 classes ou machin... moi j'avais qu'une demi-décharge, il faut rester sur le terrain. Et là, le fait d'avoir eu un enfant autiste et bien du coup les collègues ils ne peuvent pas dire <i>bon ben toi, X1, tu ne sais pas ce que c'est en fait</i> ... Après maintenant, ils disent et ben... <i>Oui mais toi X1 t'as C3</i> ...bon...Forcément mais bon je peux pas non plus voilà...donc à un moment donné, c'était bien effectivement...
49	C	Mais est-ce que ça a joué sur ta manière d'enseigner auprès de C3 , le fait que vous soyez plusieurs dans l'équipe...

50	X1	Ouais, c'est important, c'est important qu'on soit plusieurs enseignants effectivement avec des enfants autistes, parce que ma propre expérience n'est pas la même que d'autres, puis comme les enfants ne sont pas les mêmes non plus ou autre donc il y a forcément un échange et puis une interrogation des autres collègues. De se dire <i>bah tiens là ça marche, là ça ne marche pas...</i> Il faut dire que c'est complexe de toutes façons...
51	C	Est-ce que tu te sens soutenu et reconnu par l'équipe élargie de l'école et pluri-professionnelle et l'institution en tant que personne compétente pour enseigner auprès des élèves autistes ?
52	X1	Bah...pour l'instant je pense que c'est un peu court quand même... <i>Rires...</i> après heu...bah c'est un peu ce qu'on a...Une reconnaissance, on a la reconnaissance de Madame M1 qui est très positive, qui nous a dit et je pense qu'elle le dit de façon honnête, où elle trouve que ça avance, qu'on arrive à faire des choses... Après, heu...voilà ce sera peut-être pas dans le thème mais bon, on te le redit souvent, mais vous le rapportez aussi aux institutions supérieures, c'est dommage qu'il n'y ait pas justement des choses régulières de...Alors on va dire sans qu'on soit là à se gratter...ouais en se disant ouais on est gentil tout ça...mais un courrier de remerciement, un courrier de...comment dire de soutien, et pas des courriers de non-retour... Et puis il y a un décalage entre la directrice académique qui est venue en début d'année, Monsieur F, Monsieur G, le Recteur...machin ils étaient tous là... C'était tout beau, tout nouveau, tout machin...alors c'est vrai ils ont mis les moyens ainsi de suite, mais c'est dommage qu'ils gâchent, comment dire, ça, par le manque de reconnaissance... Après on n'est pas là, je veux dire, heu... mais... enfin tu le sais toi aussi, quand t'as un parent par exemple qui en fin d'année te dis <i>Monsieur X1 merci pour cette année</i> et bien c'est pas plus que ça mais, quelque part en tant qu'enseignant, on a besoin de ça on est encore des grands enfants nous ! On en a besoin...
53	C	Qu'est-ce que cela t'apporte de te sentir soutenu dans ta pratique ?
54	X1	Oh bah c'est toujours valorisant, je veux dire, voilà c'est toujours valorisant et puis de sentir que ce que tu fais et bien il y a une partie qui est pas mal quoi, il y a une partie qui doit pas être terrible mais bon... Tu te dis <i>bah tiens, ça c'est pas mal ça j'y arrive...</i>
55	C	Est-ce que tu te sentais soutenu auparavant dans ta pratique enseignante avant la mise en œuvre du dispositif ?
56	X1	Oh oui parce qu'on a un inspecteur qui est dans la bienveillance et dans le respect de notre travail. On l'a vu hier où il est intervenu au nom de l'institution, il est gentil de le faire au nom de l'institution... <i>Rires...</i> Je pense que là on l'a, et puis si tu veux le soutien qu'on a, c'est avant tout voilà le remerciement de la municipalité, qui nous remercie de ça et puis le fait de voir des parents qui viennent me dire...
57	C	Et au niveau de l'équipe, de l'équipe enseignante, est-ce que tu te sens soutenu par l'équipe et... ?

58	X1	Oui, mais c'est compliqué quand même... C'est compliqué il faut...heu...il faut voilà...motiver les troupes, faire l'attention, comme toute équipe...ils sont plus ou moins fragiles, heu...Voilà ils sont à la fois, pas tous, convaincus après une partie moins convaincue qu'il faut convaincre, oui...
59	C	Dans quel domaine lié à l'enseignement auprès d'élèves autistes ressens-tu un nécessaire besoin de soutien social ?
60	X1	Soutien social c'est ce que je te disais, c'est le soutien du SESSAD ¹⁸ .
61	C	Au niveau de ta pratique ?
62	X1	De toutes façons, il est certain que si on n'avait pas le SESSAD, moi je comprends tout à fait, les collègues qui ont des enfants compliqués, tu me parlais de CLIS ¹⁹ ou ainsi de suite, ... Les enfants très compliqués si on n'a pas le soutien. Nous on n'en a eu des enfants vraiment très compliqués. Moi j'en ai eu une ici, quand je suis arrivé, qui s'arrachait les poignées de cheveux, enfin... je l'ai coincée près du radiateur pour éviter qu'elle me morde, enfin tu vois... C'était quand même une enfant qui était connue depuis...mais si tu veux t'avais rien derrière tu ne pouvais pas t'accrocher auprès de quelqu'un qui viennent aider... Un jour, je me souviens, j'étais sur un parking et je n'arrivais pas à la ramener ici, parce que physiquement elle était costaud, elle essayait de me mordre enfin tu vois c'était... Et là tu te dis <i>Mais qu'est-ce que tu fais quoi ?</i> et puis tu sais pas quoi faire, tu ne sais pas comment réagir quoi... Tandis que là c'est ce que je te dis-tu, C3 au début, de temps en temps ça pétait de partout et donc tu t'inquiètes pas tu sais qu'il y a quelqu'un et voilà...
63	C	Donc est-ce que les modalités offertes par la mise en œuvre du dispositif te permettent de te sentir soutenu socialement dans tes pratiques ?
63	X1	Oui, oui tout à fait, oui.
64	C	Je te remercie.

¹⁸ SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile

¹⁹ CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire (devenue ULIS, circulaire n°2015-129 du 21-8-2015)

ANNEXE 5

Transcription Entretien Semi-directif E2

1	C	Alors donc heu....Bonjour E2 est-ce que dans un premier temps, tu peux te présenter et revenir sur ton parcours professionnel ?
2	E2	Donc, E2, j'ai...je suis actuellement en Master 2 de l'Enseignement. J'ai eu le concours l'année dernière en Master 1 et cette année je suis en CM2, donc PES à Dompierre sur Yon, qui dispose du dispositif Autorégulation, avec heu...et j'ai un élève autiste dans ma classe.
3	C	D'accord. Comment définis-tu ton métier d'enseignante ?
4	E2	Heu...On va dire que c'est d'abord un métier de passion, dans le sens où j'aime transmettre les choses et ça m'intéresse de voir les élèves grandir, évoluer. Après, comment dire, heu...c'est aussi un métier où, enfin...j'aime être devant les élèves et préparer aussi... et avoir le contact avec eux... C'est intéressant.
5	C	Et qu'est-ce que c'est qu'enseigner pour toi ?
6	E2	C'est transmettre son savoir pour permettre aux élèves de grandir et de devenir des futurs citoyens et leur permettre d'aller plus loin dans leurs études et enfin...d'avoir un côté de...plus tard...de se dire : <i>Ah oui mais ça ça va me servir !</i> ...Leur donner envie d'apprendre aussi.
7	C	D'accord. Qu'est-ce que l'école inclusive pour toi et qu'est-ce que tu poserais comme mots, tous les mots que tu as envie de poser, autour de la question de la scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ?
8	E2	L'école inclusive c'est inclure des élèves à profils particuliers. On va dire...on va pas dire qu'ils sont anormaux mais des élèves qui...enfin permettre à tous ces élèves de disposer d'une scolarité, d'aller à l'école de...d'avoir les mêmes chances que les autres élèves... heu...et après l'autre question c'était... ?
9	C	Quelles sont les mots que tu poses autour de la question de la scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ? Qu'est-ce que ça veut dire pour toi que scolariser ces élèves-là ?
10	E2	Pour moi, c'est essentiel puisque c'est pas normal que ces élèves-là n'aillent pas à l'école. Parce que, entre guillemets, ils sont différents des autres, heu...mais également compliqué parce que chaque élève a un profil particulier et que cela nécessite une adaptation...et ça doit être également renforcé à l'école pour ma part. Prévoir plus de dispositif comme il y a à Dompierre, moi je pense que ça va permettre...enfin, on en a discuté avec les parents...par exemple de C3, ils nous disaient qu'ils étaient contents de ce dispositif, donc on espère que ça va permettre que cela se développe ailleurs...Peut-être pas assez connu encore je pense !
11	C	Quelles sont tes connaissances relatives à ce type de trouble ? Comment est-ce que tu définirais les TSA ²⁰ , Troubles du Spectre Autistique ?

²⁰ TSA : Trouble du Spectre Autistique

12	E2	Pour moi, il y a deux...les élèves TSA...se distinguent surtout par un trouble, on va dire de socialisation...donc parler avec les autres. Et ça entraîne après des troubles du comportement le fait qu'ils aient des difficultés. Et l'autre trouble, c'est aussi le fait d'avoir des comportements restreints, ou etc.... je ne sais pas trop comment expliquer un peu plus...
13	C	As-tu déjà été formée à ce sujet avant cette année ?
14	E2	Heu...non, on a eu un peu de cours en Master 1 sur le Handicap en général mais on n'a jamais eu de, on va dire...mais c'est difficile d'avoir des vraies solutions... On a décrit un peu des profils, on a parlé du...de la MDPH et du...comment on appelle ça...du processus à suivre pour les élèves, pour ces élèves-là. Mais, on nous a vraiment... Enfin moi quand je suis arrivée et que X1 m'a dit on a un élève autiste, <i>Bon bah très bien !</i> donc je me suis un peu renseignée mais on n'a pas, enfin moi je n'ai rien eu là-dessus en tout cas.
15	C	D'accord. Alors du coup on va commencer maintenant à parler de ton sentiment de compétences, c'est l'objet... <i>Est-ce que je me sens capable de...</i> Alors aujourd'hui te sens-tu compétente pour enseigner auprès des élèves autistes ? Alors, quand je dis heu... <i>Enseigner</i> , je veux dire engager les élèves dans les activités, développer des stratégies d'enseignement pour qu'ils apprennent, gérer la classe, gérer les comportements qui peuvent être difficiles, et on est toujours sur la question des élèves autistes.
16	E2	Pour l'instant, je trouve ça assez compliqué puisque ça fait même pas un an que j'ai commencé...Heu, je me sens quand même mieux qu'au début de l'année par exemple au niveau de la gestion du comportement. J'ai changé un peu ma méthode, je, je vais parler beaucoup plus doucement, je vais... Il y a aussi le fait de ne rien laisser passer ou des choses comme ça...Après... trouver différentes méthodes pour l'enseigner...pour lui enseigner des choses, lui donner envie...ce n'est pas toujours évident, je pense que je ne suis pas encore assez expérimentée. On essaye de donner envie forcément, de donner un sens, mais des fois même nous, heu... sur certaines notions, c'est difficile donc je ne dirais pas que je suis, non je dirais que j'ai progressé quand même mais de là avoir une classe entière d'autistes, ou autre, c'est...c'est encore compliqué je pense...
17	C	Est-ce que tu te sens plus compétente maintenant qu'avant la mise en place du dispositif ?
18	E2	Heu...comme je n'ai connu que ce dispositif-là, c'est compliqué mais je me sens quand même plus compétente qu'en début d'année et puis c'est logique parce que j'ai commencé cette année et donc, on évolue forcément. Mais c'est vrai que le dispositif en tous cas, il aide vraiment, heu...puisque on se sent épaulé, on a toujours quelqu'un qui est là...Je pense à E3...qui est tout le temps-là, prête à aider. On discute beaucoup, donc ça aussi ça permet d'évoluer.
19	C	Quelles sont les succès que tu rencontres dans ton enseignement auprès des élèves avec autisme ? Tes domaines de réussite ? Alors en terme de succès, qu'est-ce que tu remarques comme progrès chez ces élèves-là ? Qu'est-ce que tu rencontres comme succès selon toi ?

20	E2	Déjà la relation avec l'élève s'est améliorée. Au début de l'année, il n'osait pas forcément nous interpeller, etc...et il nous insultait. Aujourd'hui déjà, il nous interpelle, il nous dit clairement les choses, bon, on a toujours des moments un peu compliqués mais... Donc il y a ça et le fait également que je pense en EPS²¹, il a quand même beaucoup progressé. Au début de l'année, il refusait de...d'entrer dans l'activité, il s'échappait vraiment, il s'échappait, il allait taper les autres ou autre...Aujourd'hui il rentre dans l'activité, c'est toujours compliqué au niveau de... puisqu'il veut toujours gagner, mais il rentre dans l'activité, il est... il s'investit beaucoup plus, même en classe, il participe un peu, donc ça, déjà, c'est intéressant. Ensuite, il y a le fait, enfin ça revient un peu au même mais, quand on lui donne une tâche à faire, il va la faire beaucoup plus rapidement qu'au début de l'année. Il ne va plus être dans l'affrontement en disant non je ferai pas la tâche, bon ça arrive encore mais il va beaucoup moins refuser...donc il comprend un peu plus le sens. Même au niveau des travaux de groupe, je trouve que le travail qui a été fait à la fois par E3 et en même temps par X1 et moi, ça a permis beaucoup plus de choses... quand on fait des petits jeux pédagogiques, il....il participe beaucoup plus, il parle avec les autres plus qu'au début de l'année.
21	C	D'accord. Quelles sont les compétences que tu as développées. J'aimerais bien que tu me dises : <i>Je me sens capable de...</i> Dans le cadre de l'enseignement auprès des élèves autistes.
22	E2	Je me sens plus capable de...<i>Rires</i>...gérer leur comportement qu'au début de l'année. En tout cas les comportements déviants et calmer l'élève plus rapidement. Ensuite, après comme moi j'ai qu'un élève et que tous les profils sont particuliers, en tout cas avec C3, je me sens capable d'avoir une relation d'écoute bienveillante avec cet élève-là...quand même...et donc de prendre en compte ses difficultés et d'essayer de m'adapter, d'essayer d'être capable de m'adapter à ses difficultés et de changer...en tout cas, ma façon de faire. Et je n'ai rien d'autre qui...
23	C	Qu'est-ce qui cette année t'aide de te sentir compétente dans ton enseignement auprès des élèves autistes ? Alors par exemple ça peut être la supervision, le fait qu'il y ait une équipe autour de toi, les familles, les réunions... Enfin, qu'est-ce qui selon toi...Dis-moi tout ce qui t'aide à te sentir plus compétente aujourd'hui ?
24	E2	D'une part, je pense que la première chose dans toute l'équipe qui nous a fait sentir satisfait de nous, c'est qu'on a rencontré des parents qui nous disaient : <i>Ah bah, on a vraiment vu une véritable évolution de l'élève, enfin, ce n'est plus du tout le même on ne regrette pas de l'avoir mis dans le dispositif !</i> Et donc du coup, concrètement on se dit que c'est un dispositif qui marche et qu'il faut continuer. Ensuite c'est également d'avoir l'évolution de cet élève-là et de voir qu'au début de l'année, rester dans la classe il y avait de nombreuses crises alors que maintenant ça a vraiment beaucoup diminué. En parler aussi avec les autres enseignants...Donc vraiment le dispositif, le fait de parler ensemble, de trouver, d'essayer de trouver des solutions entre nous et <i>bah</i> des fois ça marche pas mais des fois, on se dit, <i>ça a marché !</i> Et donc vraiment le fait d'être accompagné, de discuter et autres...ça ça permet de me dire : <i>Et ben ça c'est mieux !</i> On se sent un peu plus, enfin...on n'est pas le seul à le penser, le fait que ça marche.
25	C	En ce qui concerne la supervision d'M1 : dans quelle mesure son rôle, son action te permettent-ils de te sentir plus compétente, de développer des connaissances et des compétences ?

²¹ EPS : Éducation Physique et Sportive

26	E2	Quand elle était venue, elle avait été très à l'écoute et très impartiale. On va dire... elle était venue dans la classe et après on avait pu discuter et c'est vrai qu'elle était...elle donnait des bons conseils, elle avait beaucoup rassuré en disant que <i>ça c'était bien et ça c'était bien</i> ...Donner des conseils sans obliger à les mettre, on va dire... <i>tu pourrais faire ça</i> et déjà c'était...enfin, c'était assez intéressant... Et en plus elle nous disait : <i>Ça tu fais déjà bien, mais tu peux faire ça</i> ...et donc le fait qu'elle ait ce regard à la fois positif et cette pensée d'aller toujours plus loin, d'améliorer ça c'était vraiment intéressant. Parce qu'on se disait pas: <i>Je suis totalement à la ramasse !</i> mais c'est déjà ça d'acquis...moi je l'avais vraiment trouvée rassurante et très à l'écoute et la volonté aussi de s'adapter à tous les élèves...Ça ça avait été très très intéressant.
27	C	Est-ce que tu considères cette supervision comme une formation continue ? Pourquoi ?
28	E2	Oui, parce qu'elle est quand même venue plusieurs fois. Après moi, malheureusement, elle n'est venue qu'une fois et demie dans ma classe, donc c'est un peu dommage...mais évidemment comme je suis là que le lundi et le mardi et qu'elle vient que deux ou trois semaines dans l'année et qu'il n'y a pas que moi c'est compliqué...mais le fait qu'il y a quand même un suivi tout au long de l'année, qu'elle fasse un bilan, je n'ai pas toujours pu assister, mais un bilan sur l'évolution du dispositif, des enseignants ou des élèves...ça montre quand même, ça montre cet accompagnement, cette volonté de progresser. Et donc, si, c'est par étapes, et donc, elle ne nous dit pas tout d'un coup et à chaque fois il y a d'autres points à analyser...etc....
29	C	Quelle différence fais-tu avec une formation ordinaire, de type animation pédagogique, un stage... ? Et quels seraient les bénéfices de ce type de formation via la mise en place d'un dispositif, d'une supervision de ce type là... ? Et quelles seraient les contraintes s'il y en a ?
30	E2	Déjà le fait d'avoir un regard extérieur...Parce qu'M1 n'est pas forcément...vraiment...dans l'enseignement...donc déjà c'est intéressant d'avoir un point de vue d'un professionnel différent. Ensuite, il y a aussi le fait que la formation pédagogique on va dire ...déjà ça... ça va durer trois heures à la suite où on va pas forcément parler de notre situation à nous. Il n'y a pas forcément de concret. Alors que quand elle va venir, elle va s'appuyer sur des situations vécues et donc ça...ça va plus nous parler pour ma part. Et contrairement à une formation pédagogique, enfin les avantages de la formation pédagogique, c'est qu'il y a aussi plusieurs points de vue qui vont se confronter, puisqu'on n'est pas seulement notre classe donc ça aussi ça peut être pas mal...Il faut quand même en garder, car ça nous permet d'échanger entre nous, entre les différents niveaux... Après ce qui aurait été intéressant et c'est ce qu'on a discuté lundi, ça aurait pu être bien d'avoir le dispositif de CHANTONNAY avec nous, enfin, les personnes du dispositif de CHANTONNAY pour plus échanger, voir eux comment ils font...Parce que nous, on reste vraiment, pour le moment, centrés sur nos trois élèves et donc avec eux, leurs regards, leurs problèmes... peut-être qu'on se pose les mêmes problèmes, peut-être qu'ils ont leurs problèmes...Et que eux, ils ont trouvé des solutions...ça pourrait être intéressant d'échanger un peu plus là-dessus. Les contraintes...Ce sont les contraintes de temps...Parce qu'M1 ne peut pas être partout, partout à la fois dans toutes les écoles et dans toutes les classes...Donc ça, malheureusement, c'est un problème de temps et même nous, pour trouver des moments pour discuter c'est pas toujours évident.

31	C	D'accord. Dans les pratiques et le fonctionnement de la supervision...donc par exemple le fait que ce soit une présence périodique, toute les semaines, des observations dans les classes, une présence assez longue sur le terrain, une présence de proximité...Elle a aussi une manière d'agir, une manière d'action quand elle est dans les classes ou dans la manière de vous former aussi à d'autres moments... et puis dans la mise en œuvre du dispositif en général...Qu'est-ce que tu choisirais comme critères à mettre en avant comme étant particulièrement efficace pour construire tes compétences ?
32	E2	Le fait déjà, qu'elle nous propose des outils qu'on essaye de mettre en place...Donc déjà, le fait d'avoir des situations concrètes et des outils concrets, déjà ça aide à...Enfin on se sent accompagné, ensuite le fait, et ça je l'ai déjà dit, qu'elle nous valorise, entre guillemets, qu'elle ne nous juge pas...Et donc ça nous aide aussi à avoir plus confiance en nous. Je ne sais plus exactement toute la question...
33	C	Qu'est-ce qui fait qu'au sein de la supervision et au sein du dispositif en général...il y a aussi une équipe médico-sociale, il n'y a pas que M1...qu'est-ce qui fait que tu te sens plus compétente, de plus en plus compétente...qu'est-ce qui te permet d'être compétente ?
34	E2	Il y a tout ce qui est accompagnement par l'équipe. On est au courant de ce qu'ils font donc ça nous aide aussi à comprendre mieux pourquoi elles font et donc ça nous aide à...elle nous implique dans le projet, on ne se sont pas mis à l'écart, donc on se sent, entre guillemets, plus important. Il y a aussi le fait de parler avec les autres personnels. Enfin, je vois avec mes collègues qui me disent : <i>Et bien vous avez bien du courage à...et ben c'est compliqué !</i> et bien on se sent soutenu là-dessus donc, le fait d'être soutenu par l'équipe, qui s'intéresse également à tous...aux élèves, et c'est pas parce qu'ils n'ont pas d'élèves dans la classe qu'ils ne vont pas s'intéresser aux élèves autistes... Et donc le regard, etc....c'est aussi intéressant pour se sentir compétent.
35	C	Est-ce que tu penses que tu collabores mieux avec les différents partenaires de l'Éducation Nationale, comme par exemple, les collègues de l'école, la municipalité, le médico-social, les familles...depuis la mise en place du dispositif ?
36	E2	C'est vrai que je vais plus, quand même, aller vers mes collègues...comme par exemple l'équipe du dispositif alors que je ne serai pas forcément allée les voir s'il n'avait pas eu d'élèves autistes dans ma classe. Là, ça me permet de vraiment pouvoir échanger dessus et d'échanger sur les élèves autistes mais aussi sur les autres élèves. Elle a un regard...voilà je pense à E3...c'est vrai qu'elle est pas la seule, mais ils ont un regard différent. Comme je l'ai déjà dit et donc, ils peuvent aussi m'apporter des solutions. Donc, c'est pour ça, je profite qu'ils soient-là pour discuter avec eux. Je ne discute pas forcément avec tous mais je pense que ça engage quand même plus de discussions ce dispositif-là, d'autant plus que nous, ça nous a permis de mettre en place tous les mardis dans l'école un temps de réunion, donc beaucoup plus fréquent qu'auparavant, donc ça permet beaucoup plus de coopération entre nous et de discussions.
37	C	Quels impacts ont le travail en équipe et cette collaboration dans tes pratiques auprès des élèves autistes ?
38	E2	Tester plus de choses, se sentir plus soutenue...ça je l'ai déjà dit mais...c'est-à-dire que s'il y a l'équipe derrière, je vais être plus...Je vais plus tester des choses... Je vais moins me retenir, on va dire, je sais qu'il y a des comportements qui vont entraîner des...pas des comportements...mais des...des activités qui vont entraîner des comportements...un peu plus déviants et je sais que si E3 va être là, je vais plus m'autoriser à le faire que si elle n'était pas là...Parce que je sais que derrière, elle va être là pour gérer. Et donc même si ces comportements-là, on les recherche parfois pour les faire progresser et bien le fait qu'elle soit

		là ça me permet de plus les aider enfin d'en profiter...Je ne me souviens plus exactement de la question...
39	C	C'était l'impact de cette collaboration et de ce travail en équipe sur tes pratiques ?
40	E2	C'est adapter. Après cette collaboration, je vais plus oser demander à avoir un regard sur ce que je fais étant donné que c'est la première année que je commence, je vais plus m'autoriser à demander : <i>Bah qu'est-ce que t'as pensé de ça ? Je pense tester ça, qu'est-ce que t'en penses ?</i> Ça m'autorise plus à aller demander aux autres.
41	C	As-tu le sentiment d'être plus compétente dans ta pratique auprès des élèves autistes grâce à cette collaboration ?
42	E2	Oui, parce qu'on voit que l'élève a progressé, mais je sais très bien que c'est pas que grâce à moi quand même...et c'est pas grave...Parce que derrière, il y a tout un travail fait par les <i>éduc spé</i> et l'enseignante spécialisée et la psychomotricienne etc. Donc, même si on dit, enfin...qu'on y contribue...mais toute seule je sais que je n'aurais pas réussi à faire tout ça. D'une part, parce que les élèves autistes, je ne les connaissais pas assez et je ne les connais pas encore assez, parce qu'il y a un spectre divers... Même si on commence à mieux les connaître et les gérer, le fait qu'elle soit là, ça a vraiment permis de me dire : <i>J'ai contribué à ça !</i> C'est quand même un sentiment de fierté de voir qu'il a progressé, donc ça permet de me sentir...oui...
43	C	Quelle différence avec un système traditionnel qui ne serait pas celui du dispositif ? Quels avantages a cette collaboration pluri-professionnelle au sein de l'école ?
44	E2	La différence avec un système traditionnel... ?
45	C	Par exemple, par exemple un SESSAD ²² extérieur à l'école...Le fait que cette collaboration, que les personnels soient sur le site, dans l'école, travaillent à temps plein dans l'école ?

²² SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile

46	E2	Comme je l'ai dit, ils ne sont pas tous issus du milieu éducatif, donc ça permet d'avoir un regard différent et des choses auxquelles on ne pense pas. Je pense à la psychomotricienne qui nous a dit : <i>Et bien, je peux prendre des élèves pour tenir le crayon, pour apprendre à bien tenir le crayon...Bah c'est vrai que nous, au bout d'un moment...il y a des choses qu'on y pense plus... Là-dessus...ou même développer des compétences psychosociales avec eux. Ce sont des choses qu'on a pas forcément le temps de faire, qu'on ne sait pas forcément faire...et donc eux, ils nous apportent leur savoir-faire. Donc, c'est plus beaucoup plus large ce qu'ils nous apportent. Ça permet aux élèves de bénéficier de beaucoup plus de choses que s'ils n'avaient été qu'au SESSAD ou qu'à l'école. En plus, le fait qu'ils soient, que les élèves soient vraiment au sein des autres élèves, en tout cas pour C3, je sais que ça l'aide, car lui, il a envie d'être comme les autres donc... Et que ce soit dans l'école...on va dire qu'il n'est pas... il va pas y avoir de stigmatisation...ça fait partie du dispositif...d'autres élèves en bénéficient, donc il n'y a pas que lui...donc c'est aussi ça, ce sentiment d'être comme les autres qui est intéressant.</i> Ils permettent aussi de penser à des choses auxquelles on n'avait pas forcément pensé, de mettre en œuvre d'autres partenaires auxquels, nous l'éducation nationale, on n'aurait pas forcément fait appel et ça permet aussi qu'ils soient plus disponibles. Je pense, par exemple, à la psychologue scolaire qui est parfois dans l'école et qui ne peut pas toujours être là et donc là, le fait qu'ils soient vraiment prévus pour cette école, ils sont beaucoup plus disponibles, il vont beaucoup mieux connaître nos élèves et c'est plus intéressant.
47	C	Alors on va parler du soutien social. Tu en as beaucoup parlé du soutien alors le soutien social c'est... c'est le soutien des autres personnes. Est-ce que le fait d'être plusieurs enseignants dans l'école investis dans la scolarisation des élèves avec autisme te permet de te sentir plus compétente ?
48	E2	Je pense que je l'ai déjà dit plusieurs fois...mais oui...puisque l'on échange beaucoup plus entre nous, on s'investit tous, on a tous envie que les élèves réussissent...et le fait d'être soutenu, de partager nos compétences et nos plans d'action, enfin comment est-ce qu'on a fait dans cette situation là ou autre et bien en tout cas, moi, ça me donne des fois des idées et je me dis : <i>Ah ! je pourrais faire ça comme ça une prochaine fois, ça il faut que je teste!</i> et justement, en discuter, si ça a marché ou pas...ça permet de progresser en fait.
49	C	Te sens-tu soutenue et reconnue par l'équipe élargie et l'institution. C'est-à-dire par les collègues enseignants, les personnels éducatifs, les superviseurs, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs...en tant que personne compétente pour enseigner auprès des élèves autistes ?
50	E2	Au niveau de l'équipe, donc à l'école, on se soutient bien. Tous les collègues, et ça je l'ai déjà dit, comme pour l'instant on n'est que trois à avoir des élèves autistes, ils sont quand même assez intrigués à savoir comment ça se passe...On va dire...ils nous demandent souvent comment ça s'est passé...donc moi je trouve ça assez intéressant. Comme par exemple le midi, on échange, ils nous disent <i>Est-ce que C3 ça a été ? Qu'est-ce qui s'est passé ?</i> Donc là-dessus on est vraiment bien soutenus après...ce dispositif-là, je pense, qu'il n'est pas du tout reconnu. On entend pas du tout parler au niveau de l'inspection ou autre, alors oui, ils nous ont remercié d'accueillir ces élèves-là mais derrière, je pense qu'il n'y a pas grand-chose de fait...alors évidemment, on nous a proposé ces formations pédagogiques, c'est bien, on a eu trois jours...mais trois jours c'est nécessaire, mais pas forcément suffisant. Donc, je pense qu'on dispose pas assez d'outils de leur part pour l'Éducation Nationale et que donc c'est pas encore assez reconnu et connu dans l'Éducation Nationale pour le moment...parce qu'il n'y a rien de, on n'a pas de...je ne sais pas comment ça se passe par exemple pour ceux qui accueillent des

		classes ULIS ²³ ou autre, mais nous on n'a rien de...on n'a pas de temps en plus...ou autre...peut-être qu'il faudrait ça, pour que ce dispositif se développe encore mieux...
51	C	D'accord. Qu'est-ce que cela t'apporte de te sentir soutenue dans ta pratique?
52	E2	De la confiance, je pense, heu... d'être un peu plus reconnue...euh....
53	C	Qu'est-ce que ça t'apporte de te sentir soutenue ?
54	E2	Et bien oui, de la confiance, d'être plus... d'avoir envie de continuer aussi et de chercher d'autres solutions.
55	C	Te sentais-tu soutenue auparavant dans ta pratique enseignante ? En même temps tu n'en n'as pas eu beaucoup...<i>Rires</i>.... Dans quels domaines/thèmes liés à l'enseignement à des élèves autistes ressens-tu un vrai besoin de soutien social ?
56	E2	En EPS. Je pense que c'est là le plus compliqué pour l'élève autiste puisqu' une de leur caractéristique, c'est la relation aux autres, la socialisation...et donc là en EPS, il y a plein de...il y a la socialisation et il y a plein de paramètres à prendre en compte : le rapport aux autres, parler avec les autres également, le fait qu'il y ait d'autres règles ou de nouvelles règles...donc la dessus j'ai vraiment besoin que quelqu'un soit là et qu'on m'aide un peu plus à mettre en place...euh...Ensuite, je pense que c'est des matières où l'élève parfois ne donne pas sens, il n'a pas forcément ce problème là en sciences parce que je crois qu'il est curieux ou autre...mais des fois dans certaines matières, en mathématiques ou anglais, il ne porte pas d'intérêt la dessus. Après, chaque élève est particulier donc ça dépend aussi des élèves...mais je pense que l'EPS, tous les élèves, enfin tous les élèves autistes y trouvent des difficultés. Ah si peut être...enfin moi je ne le fais pas...mais en chant, musique, l'intérêt pour ces élèves-là...Ils ne comprennent pas...Il n'y a pas d'intérêt derrière, donc euh....pour certains en tout cas...donc je pense que là-dessus il y aurait besoin de soutien, d'accompagnement.

²³ ULIS : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire

57	C	Est-ce que les modalités offertes par la mise en œuvre du dispositif te permettent de te sentir soutenue socialement dans tes pratiques d'enseignement/dans tes choix pédagogiques ?
58	E2	Oui assez, comme le fait qu'on discute, j'essaie parfois de parler de ce que j'ai fait...donc ça m'aide...après c'est difficile de parler de tout ce qu'on fait, après, on n'a pas forcément le temps et puis je n'ai pas envie d'embêter non plus mes collègues avec tout ce que j'essaie de mettre en place...C'est aussi à moi d'avoir un certain regard là-dessus et une certaine volonté de changer les choses. Euh...Mais le fait que les enseignants spécialisés ou l'enseignante supplémentaire viennent des fois dans la classe, ça permet d'avoir un regard et donc de se poser des questions que nous, on ne se serait pas forcément posé...et d'améliorer la pratique plus que ce que je l'aurais fait individuellement. Après, c'est pas toujours évident, enfin il n'y a pas toujours quelqu'un dans la classe, mais quand elles sont là c'est plus intéressant.
59	C	Je te remercie.

ANNEXE 6

Transcription Entretien Semi-directif A3

1	C	Alors heu....on y va...du coup est-ce que tu peux te présenter et revenir sur ton parcours professionnel s'il te plaît?
2	A3	Alors, A3, enseignante depuis deux ans, même trois ans maintenant...heu... première année en autorégulation et...précédemment en école ordinaire. L'année dernière... j'étais aussi coordonnatrice ULIS TFV ²⁴ .
3	C	D'accord
4	A3	Après ça c'est dans le public...Après, dans le privé, c'était ma...j'ai fait huit ans de remplacement.
5	C	En tant qu'enseignante ?
6	A3	En tant qu'enseignante.
7	C	D'accord. Comment définirais-tu ton métier d'enseignante ?
8	A3	Actuellement ?
9	C	Qu'est-ce que c'est qu'enseigner pour toi ?
10	A3	Enseigner...c'est... Enseigner, c'est guider vers les apprentissages, heu...outiller pour mieux, pour réussir et éveiller à de la curiosité et l'envie d'apprendre.
11	C	Qu'est-ce que l'école inclusive pour toi ? Quels sont les mots que tu poses à côté de scolarisation des élèves en situation de handicap ou d'élèves à besoins éducatifs particuliers ? Qu'est-ce que tu mets comme sens derrière tout ça?
12	A3	Alors l'inclusion c'est... c'est rendre accessible les apprentissages pour tous et donc c'est prendre en compte les besoins...particuliers de chacun, heu...et donc, c'est faire varier les modalités, et prendre en compte vraiment les particularités des enfants en besoin de handicap...tout en amenant, tout en se rapprochant, en essayant d'amener l'enfants vers le projet personnel qui a été élaboré en collaboration avec la famille et l'enfant.
13	C	Est-ce que tu as déjà scolarisé un élève autiste dans ta classe et si oui comment ça se passait?
14	A3	Non, c'était la première fois.
15	C	D'accord...Quelles sont tes connaissances relatives à ce type de troubles ? Comment est-ce que tu définirais le TSA ?

²⁴ ULIS TFV : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire Troubles des Fonctions Visuelles

16	A3	Alors, aujourd'hui mes connaissances elles sont... elles sont plus importantes dans les attitudes professionnelles à avoir auprès des enfants. Après, comme c'est un spectre je ne connais pas toutes les réponses aux attitudes particulières parce que chacun va...réagir différemment à ce qui se passe. L'enfant TSA a une façon de fonctionner qui lui est propre, du coup, heu...c'est à nous d'observer et, heu... d'ajuster pour lui permettre de se poser et, heu...puis du coup de participer pleinement à ce qu'on va proposer. Après les réponses sont tellement multiples que c'est en fonction de l'enfant.
17	C	Donc tu n'avais jamais été formée sur ce sujet avant cette année ?
18	A3	Non.
19	C	Aujourd'hui, te sens-tu compétente pour enseigner auprès des élèves autistes ? Alors, quand je dis enseigner, je dis : « capacité à engager les élèves dans les activités, capacité à développer des stratégies d'enseignement, capacité à gérer une classe avec plusieurs enfants autistes... » Voilà, est-ce que tu te sens compétente pour enseigner auprès d'élèves autistes ?
20	A3	Oui, puisque grâce aux techniques d'ABA ²⁵ , donc avec un renforçateur visible, tangible... montrer aux enfants, heu...à la fin des trois tâches demandées et bien j'obtiens de l'enfant qu'il s'assoit...qu'il s'engage dans le travail et qu'il finisse sa tâche, et qu'il enchaîne également ses trois tâches. Donc effectivement, avec les outils que l'on m'a montrés, voilà...les techniques utilisées, je suis capable d'engager un enfant sur un temps plus long dans son travail.
21	C	D'accord. Te sens-tu plus compétente maintenant qu'avant la mise en place du dispositif ?
22	A3	Oui ! Ça sans doute...Puisque avant la mise en place je n'avais jamais été en contact d'enfants avec autisme et, heu...là, le fait d'être toujours, de toujours parler de sa pratique, d'être toujours dans le réajustement et dans la réflexion de comment améliorer notre activité, effectivement, oui...
23	C	Quels sont les succès que tu rencontres dans ton enseignement auprès des élèves avec autisme. Quels sont tes domaines de réussite dans le cadre de l'enseignement ?
24	A3	Dans le domaine scolaire ?
25	C	Oui.
26	A3	Alors, ce sont des compétences de maternelle, hein...puisque les enfants ont ce niveau-là pour l'instant. Donc les deux principaux domaines sont travaillés avec moi, heu...donc français/mathématiques pour pouvoir...pour qu'ils soient en réussite en classe ordinaire. Donc effectivement, dans ces domaines-là, heu... j'ai amélioré mon travail en le pensant. Alors, j'avais déjà ces compétences-là... mais vraiment en séquence pour qu'ils puissent percevoir là où ils en sont, pour pouvoir aller un peu plus haut et les aider à progresser dans cette compétence-là. Donc ça, effectivement, je me sens plus à l'aise qu'en début d'année, puisque je perçois très bien leurs difficultés et je sais comment les amener à passer cette difficulté-là. Puisque je sais dans quel domaine ils sont en réussite, je les connais très bien. Hein, après je ne suis pas une professionnelle de l'autisme...mais je suis une experte en L1 et N2 pour l'instant.

²⁵ ABA : Applied Behaviour Analysis

27	C	Quelles sont les compétences que tu as développées ? Alors l'idée, ce serait que tu commences tes phrases par « Je suis capable de... » ou « Je pense que je suis capable de... ».
28	A3	Alors, je suis capable de définir les séances qui vont permettre aux enfants de...progresser dans leurs apprentissages. Je suis capable d'accompagner mes collègues dans l'inclusion des élèves en classe, donc ça c'est très important parce qu'en fait je m'écarte, je me mets davantage en retrait et là...ça c'est tout récent par rapport au début d'année. Et je suis capable de...également, d'engager de manière plus systématique les enfants dans le travail.
29	C	Qu'est-ce qui cette année t'aide à te sentir compétente dans ton travail auprès des élèves autistes ? Ça peut être la supervision, la famille, les équipes, ça peut être tout ce que tu veux...Tous les éléments qui selon toi viennent te permettre de te sentir plus compétente dans l'enseignement.
30	A3	Alors, c'est à chaque fois le retour des professionnels qui ont monté le dispositif, donc effectivement d'abord d'M1, parce que c'est elle que l'on voit le plus...Mais lorsque B2 vient, c'est pareil, d'entendre en <i>voix off</i> ...heu...qu'il est satisfait des progrès des enfants, bon bah ça forcément ça renvoie que le travail est bon. Après c'est certainement moi-même aussi qui fait que...c'est mon ressenti physique...car je me sens moins fatiguée physiquement parce que L1, j'arrête aussi de le porter. J'interviens davantage sur le matériel que sur les enfants. Donc physiquement, je me sens moins fatiguée donc je me dis que c'est que j'ai trouvé la clé. Et puis, après, les retours des collègues...comme là on est très stimulé par une mise en place d'ateliers, de bannettes à enchaîner, c'est vrai que, ce qui fait que ça... travailler ensemble à construire des outils qui vont permettre aux enfants d'aller en classe de manière autonome, ça c'est très stimulant aussi et ça permet de se dire que ce qu'on fait et ben effectivement, ça fonctionne...Donc dans... il y a...quand les enfants arrivent avec le matériel et qu'ils sont capables de le faire seuls et qu'ils ne sont pas en crise, alors là, il y a tout de suite le retour des collègues qui remarquent que effectivement, les enfants ne dérangent plus le reste de la classe, et, eux, donc les collègues, ont la capacité maintenant à intervenir de manière adaptée, c'est-à-dire sans gérer de crises non plus, donc, en tant qu'enseignant. Et donc là quand ils arrivent à ça, ça veut dire qu'ils nous renvoient qu'ils sont satisfaits parce qu'ils interviennent eux aussi de manière adaptée. Donc ça veut dire que ce qu'on a réfléchi en amont est utile en classe ordinaire.
31	C	D'accord. Alors au niveau de la formation continue et du sentiment de compétences...En ce qui concerne la supervision d'M1, dans quelle mesure son rôle, son action, te permettent-ils de te sentir plus compétente, de développer des connaissances et des compétences ?
32	A3	Son rôle...heu...elle intervient <i>in vivo</i> , et heu...donc en situation, ce qui fait qu'elle nous montre les choses, les gestes. Donc là, une fois qu'on reprend les gestes pendant la séance avec les enfants et que l'on voit que cela fonctionne on se sent en réussite et on sait que l'on va pouvoir le réutiliser plus tard. Donc ça, ça développe des compétences. Ce qui fonctionne bien aussi ce sont ses retours après formation où on débriefe pour qu'elle, heu...nous donne les mots, qu'elle essaye de comprendre le pourquoi des crises...et donc là, on décrypte les attitudes et ça...heu...après elle me donne des solutions, et on voit que ça fonctionne aussi donc forcément on se sent, on se sent plus compétent. Donc, c'est ces deux choses-là, en situation et en retour ultérieur, en rétroaction.
33	C	Considères-tu cette formation comme une formation continue et pourquoi ?

34	A3	Alors...heu...oui ! ça c'est clair car sans ça, moi j'aurais été complètement perdue puisque même F1 qui est donc formée à l'autisme, heu...a bousculé sa pratique, elle n'intervient plus comme elle pouvait intervenir depuis 15 ans. Donc on n'aurait pas travaillé de la même façon sans cette supervision qui nous permet de répondre au dispositif et donc, si eux ont une idée de comment ça va fonctionner et bien il faut qu'ils puissent nous permettre d'être autonome dans le fonctionnement, donc il faut qu'effectivement ils soient là de manière continue pour réajuster et sans ça, on serait parti en tâtonnant, on serait allé beaucoup moins vite certainement...
35	C	Quelle différence fais-tu avec une formation ordinaire de type animation pédagogique, stage... Quels en sont les bénéfices, les contraintes ?
36	A3	Alors la différence, c'est que du coup c'est très individualisé, hein, car on part vraiment des cas de nos élèves donc c'est individualisé, c'est un guidage physique de nos attitudes en tant qu'adulte envers l'apprenant, envers l'enfant. C'est un guidage de construction d'outils qui vont nous permettre d'enseigner, heu...et donc on est au plus près des besoins. Donc effectivement, en cela, c'est plus éloigné de ce qu'on peut faire en formation. Parce qu'en formation c'est vraiment une prise en compte globale de l'apprenant, alors que nous, on est avec N2, L1. Après, ce qui est satisfaisant aussi c'est qu'on est vraiment sur l'autisme, hein, donc il y a des apports théoriques qui font que ça permet d'éclairer nos attitudes et savoir si on a les bons outils pour, donc ça c'est très spécifique et c'est vrai qu'heu... en ça, moi, je m'éloigne très certainement des propositions de formation académique, puisque <i>ben</i> l'idéal ce serait d'avoir des connaissances vraiment sur l'autisme et sur des techniques. Donc moi, j'ai entendu ABA, après je pratique, après avoir un petit peu plus de recul ça m'aiderait, certainement encore davantage, à progresser.
37	C	Et au niveau de la forme de la formation ? Le fait qu'ils soient là, présents...alors...
38	A3	Là où vraiment ça engage tout le monde, c'est-à-dire que eux-mêmes se mouillent entre guillemets, donc, accompagnent les enfants. Et par les gestes on voit que l'enfant, il est pas agressif et on se demande comment et là...ils expliquent où placer les mains, comment intervenir... <i>Assieds-toi, Reste assise...Attends que l'enfant vienne...Ne te fatigue plus...Ne cours pas après, c'est-à-dire que c'est à lui d'arriver...</i> Ce qui fait que comme eux se mouillent et que l'on voit que parfois ça résiste, et là aussi c'est intéressant, même quand ça résiste un peu et qu'on essaye de comprendre pourquoi ça a lâché ensemble et qu'ils le verbalisent : <i>Bien, tu vois là, ça y est, il s'est engagé, pourquoi et ben parce que je lui ai présenté ça et que ça c'était très fort et donc du coup, ça lui a permis de s'engager. Regarde N2, il s'est engagé dans le travail, pourquoi ? parce que je lui ai mis l'exemple sous le nez. C'est des choses qui...au début, tu ne le faisais pas, moi non plus et puis je me suis dit...Tiens je lui ai mis l'exemple sous le nez et puis là, il est allé s'asseoir, donc, comme on est tous dans l'action du coup, c'est très engageant pour tout le monde. Pour moi aussi, c'est-à-dire que je me suis dit...Les autres personnes aussi réfléchissent à ... Et là aussi elles sont confrontées aux mêmes difficultés</i> mais là...quelles sont les solutions ?
39	C	Dans les pratiques et le fonctionnement de la supervision, donc par exemple, présence périodique, observation dans les classes, présence longue sur le terrain, proximité, manières d'agir, relations et le dispositif en général...Quels critères choisirais-tu de mettre en avant comme étant pleinement efficaces pour construire des compétences ? Quels sont les critères principaux du coup ?
40	A3	Le critère principal c'est d'être présent sur le terrain, heu, de... en amont, connaître l'emploi du temps des enfants pour pouvoir se positionner sur des temps clés qui font résistance au quotidien pour justement aider les personnes à réfléchir...à quels outils mettre en œuvre pour que l'enfant change d'attitude.

41	C	Alors on va parler de la collaboration. Penses-tu que tu collabores mieux avec les différents partenaires de l'Éducation Nationale, donc...heu...les collègues de l'école, la municipalité, le médico-social, les familles et pourquoi ?
42	A3	Mieux qu'en début d'année ?
43	C	Mieux que s'il n'y avait pas de dispositif...
44	A3	Ah... Alors...heu... avec le médico-social, oui ça c'est clair. Je n'aurais...alors même si déjà le poste de l'année dernière, déjà il était différent... Dans une école ordinaire, si j'avais dû fonctionner avec un médico-social effectivement on n'aurait pas eu cette relation là car effectivement on n'a pas le quotidien ensemble, heu...on est sur des constructions de séance commune, sur une réflexion de... qui intervient auprès de l'enfant, qui ? quand ? comment ? sur des outils montés en commun pour qu'ils soient réutilisés, manipulés par l'enfant pour qu'il y ait réussite ensuite en classe ordinaire. Donc il y a toujours ces allers-retours entre moi...en tant qu'enseignante et éducateur ou psychomotricienne, hein...pour savoir comment faire pour que tout soit cohérent. Donc cette cohérence-là, c'est clair que je l'aurais moins bien réfléchi en classe ordinaire. Heu...avec les parents, je dirais qu'on les voit dans des circonstances bien différentes, par contre il y a quand même l'ordinaire qui est là, c'est-à-dire que je n'ai pas un rapport privilégié avec ces parents-là, par rapport à des enfants de ma classe, si j'avais eus. Ça reste, voilà, distant parce qu'aussi ma collègue a des VAD ²⁶ donc elle va sur le terrain donc c'est elle qui a une relation privilégiée et moi j'ai gardé la place de l'enseignante. Ensuite, avec mes collègues, dans les écoles où je suis passée, il y a toujours eu cette relation intéressante. Là où il y a certainement une grande différence, c'est que je vais dans leur, j'ai cette dynamique d'aller dans leur classe, de mener des ateliers dans leur classe donc de les amener à bouger. Et là, j'aurais pas fait ça effectivement en classe ordinaire...et c'est certainement dommage d'ailleurs, de ne pas être en co-animation. Ça viendra peut-être mais...C'est vraiment un plus ça aussi, ça soulage tout le monde aussi, un moment où on s'occupe des enfants en petits groupes, en ateliers et puis... Au niveau préparation, c'est serein dans la classe...
45	C	Quels impacts ont le travail en équipe et cette collaboration dans tes pratiques auprès des élèves autistes, est-ce que tu peux citer les différents domaines et la manière dont cette collaboration s'opère ?
46	A3	Alors je suis, je reste positive donc ça c'est un impact important car je reste positive malgré la difficulté du travail. C'est-à-dire que les garçons sont difficiles physiquement et puis...malgré tout même si on a trouvé quelques clés...dans l'engagement du travail, il faut parfois tenir, donc ça ça peut être compliqué et le fait d'être toujours accompagnée, être dans la collaboration, dans la réflexion de comment améliorer, dans cette dynamique-là intellectuelle permet vraiment de rester quand même positive, ouais sereine...et de se dire <i>bon bah on va y arriver, on va essayer ça, peut être plutôt ça</i> et d'être dans une dynamique professionnelle de recherche d'amélioration, ça c'est intéressant. On ne reste pas campé sur nos positions quand il y a une difficulté. On se dit : <i>alors est-ce qu'on la maintient ?</i> pour voir si ça va s'améliorer ou bien on va arrêter de se faire du mal tous autant qu'on est et puis on va s'engager dans autre chose. Et ça, dans l'ordinaire, il faut qu'on soit davantage flexible aussi, ça veut dire qu'à un moment donné, les rituels si ça fonctionne plus et bien on va arrêter de tous plonger, enfants comme adultes, et peut-être penser à proposer autre chose...
47	C	As-tu le sentiment d'être plus compétente dans ta pratique auprès des élèves autistes grâce à cette collaboration ?

²⁶ VAD : Visite À Domicile

48	A3	Ah oui, clairement oui !
49	C	Quelle différence avec un système traditionnel qui ne serait pas celui d'un dispositif et qui a l'avantage d'avoir cette collaboration pluri-professionnelle in situ ?
50	A3	Parce que nous...parce que nos regards sont croisés, parce que des regards croisés sur des propositions d'apprentissage permettent vraiment de réajuster, de dire <i>pourquoi est-ce...alors peut-être est-ce que ça vient de moi ou est-ce que le matériel n'est pas adapté...qu'est-ce que t'en penses ?</i> ...Donc ça c'est les regards croisés et en plus les professionnels c'est tout <i>bénéf</i> car elle a l'expérience et j'en profite pleinement.
51	C	On va parler du soutien social. Est-ce que le fait d'être plusieurs enseignants de l'école investis dans la scolarisation des élèves avec autisme te permet de te sentir plus compétente ? Le fait que tu ne sois pas toute seule finalement ?
52	A3	Alors, disons que je leur ai montré que j'obtenais des enfants du travail...D'abord, il a fallu faire ça pour qu'on m'accorde comme une certaine confiance, hein...à faire des propositions en classe et à les autoriser à réfléchir à un changement de pédagogie. Parce que l'enfant avec autisme arrivera à être inclus en classe, pour les deux, que si, effectivement, ça bouge dans les pratiques, alors il faut y aller doucement. Mais montrer que ça marche dans le dispositif a permis, qu'effectivement, on nous fasse confiance pleinement et même qu'on nous appelle à l'aide. De toutes façons, on est indispensables, entre guillemets, là pour l'instant, avec les deux enfants, c'est indispensable parce que ça...parce qu'ils ne pourraient pas fonctionner tous seuls en classe. Effectivement les retours sont forcément positifs. Les enseignants ont besoin de nous, ce qui fait que...
53	C	Mais est-ce que c'est important, finalement, heu...que ces enfants partagent leur temps de classe... Enfin, le fait que vous soyez plusieurs professionnels, plusieurs enseignants à vous partager ces enfants-là finalement et que ces inclusions, finalement, elles soient de mise, elles sont de fait. Est-ce que pour toi c'est important ?
54	A3	C'est l'objectif de notre travail c'est-à-dire qu'on aura réussi notre travail que quand on ne sera plus là, F1 et moi, et que l'enfant sera à sa tâche de manière autonome et qu'il ira jusqu'au bout comme il peut faire en face de nous, en individuel mais qu'il pourra...
55	C	Te sens-tu soutenue et reconnue par l'équipe élargie et l'institution ? En tant que personne compétente auprès des élèves avec autisme ?
56	A3	Oui, oui, très suivie même par la circonscription oui, valorisée, enfin... très bien...
57	C	Et qu'est-ce que cela t'apporte de te sentir soutenue dans ta pratique ?
58	A3	Et bien ça me permet d'être, heu...confiante. De me dire que malgré la difficulté, on me fait confiance de manière autonome, on n'est pas toujours derrière moi à me demander des comptes. Donc, comme avec les enfants finalement, ça pose la question de l'accompagnement humain, c'est-à-dire que...comme les AVS... si on accompagne trop, quelle est l'estime de soi face à la tâche effectuée ? Donc là dans notre travail, certes on a des superviseurs, le superviseur, la circonscription, l'inspection qui sont derrière, on sait que vous êtes derrière, mais pour autant vous nous laissez, vous nous faites confiance, donc on se sent capable de...Et on connaît nos limites, mais parce qu'on est professionnel aussi...Mais c'est nous qui gérons les crises, enfin les situations difficiles et qui nous en dépatouillons et qui réussissons à les dépasser. Mais sans cette confiance-là,

		si je devais rendre des comptes très régulièrement, je pense que je perdrais enfin je pense que je m'essoufflerais.....
59	C	Tu te sentais-tu soutenue auparavant dans ta pratique enseignante ?
60	A3	...Non pas autant. Par l'institution, non ! Après je n'avais pas ces contacts-là... On était...On...effectivement, le fait d'être tous concernés par le montage d'un dispositif, on prend soin les uns des autres. Ça veut dire qu'on communique, on va se dire les choses de manière simple, il n'y a pas de...enfin...je ne me sens pas jugée, par une hiérarchie qui va m'imposer de... Alors qu'en tant qu'enseignante lambda certainement que le supérieur va sembler plus jugeant, plus incisif, il va imposer des choses alors que moi ...on ne m'impose rien parce que personne ne connaissait vraiment le travail avant.
61	C	Donc tu crois que c'est lié à cela ?
62	A3	Aussi parce qu'on a montré que malgré la difficulté on se battait pour réussir quoi, donc M1 a relaté aussi ce qu'on faisait et il n'y a pas besoin d'être toujours derrière nous.
63	C	Dans quel domaine d'enseignement auprès d'élèves autistes, ressens-tu un nécessaire besoin de soutien social ?
63	A3	Heu...alors en motricité là, on a revu la manière de faire. Sur des temps qui sont moins cadrants effectivement, ces temps-là on a besoin d'être à plusieurs pour recentrer les enfants physiquement, voilà principalement...
64	C	Est-ce que les modalités offertes par la mise en œuvre du dispositif te permettent de te sentir soutenue socialement dans tes pratiques d'enseignement et dans tes choix pédagogiques. Est-ce qu'aujourd'hui le dispositif te permet de te sentir soutenue socialement pleinement ou est-ce que tu penses qu'il y aurait encore des besoins spécifiques ?
65	A3	Ah non, non non...je me sens reconnue ! Après il faudrait peut-être développer la reconnaissance des parents de l'école mais en même temps on ne leur montre pas à voir ce qu'on fait, donc...Il y a trois équipes, trois conseils d'école et donc là on parle de ce qu'on fait mais c'est vrai que ce n'est pas visible ce qu'il se passe donc...dans quelles conditions et comment on intervient auprès des enfants. Il y a très peu de parents qui demandent et ces parents qui demandent sont déjà des parents investis dans l'école donc ça effectivement certainement ce serait à développer.
66	C	Je te remercie.

ANNEXE 7

Transcription Entretien Semi-directif F4

1	C	Est-ce que tu peux te présenter et revenir sur ton parcours professionnel s'il te plaît ?
2	F4	Alors je suis F4, j'ai...je suis entré dans l'Éducation nationale en 2014 avec un premier poste en CE2-CM1 à TALMONT-SAINT-HILAIRE. Deuxième année scolaire, j'ai été à mi-temps en complément d'une professeure des écoles stagiaire et brigade sur la ROCHE SUR YON. Donc, en fait, j'ai tourné sur beaucoup d'écoles autour de la ROCHE SUR YON. Et j'ai fait deux ans de direction dans une école trois classes à CHAVAGNES-LES-REDOUX et depuis cette année scolaire, directeur dans une école cinq classes à CHANTONNAY.
3	C	D'accord. Alors comment définirais-tu ton métier d'enseignant ?
4	F4	Ouh là ! Peut-être avec un petit peu plus de précisions ? définir... sur les qualités attendues, sur... ?
5	C	Qu'est-ce que pour toi enseigner, F4, moi, pourquoi je suis professeur des écoles...
6	F4	Alors je suis professeur pour amener des jeunes citoyens à pouvoir se débrouiller de manière autonome plus tard dans la République Française et dans le monde. En prenant en compte les autres et puis en sachant être autonome, trouver un travail, se débrouiller, avoir une vie quoi... Voilà...Grandir, évoluer !
7	C	Très bien.
8	F4	Très large.
9	C	Qu'est-ce que l'école inclusive pour toi ? Quels sont les mots que tu poses à côté de la scolarisation des élèves en situation de handicap ou la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Qu'est-ce que ça sous-entend pour toi ?
10	F4	Pour moi, c'est un aménagement des pratiques pour permettre à chacun de s'y retrouver mais aussi à d'autres auxquels on n'aurait pas forcément pensé. Ouais, j'ai pas l'impression d'être clair du tout...
11	C	C'est très clair, mais si tu as besoin de reformuler tu peux le faire, mais si ça te convient.....
12	F4	Oui, pour moi l'inclusion c'est amener à ce qu'il y ait un maximum d'élèves qui puissent côtoyer toutes les différences que comporte la société.
13	C	D'accord. Merci. Est-ce que tu as déjà scolarisé un élève autiste dans ta classe avant cette année et si oui comment est-ce que ça se passait ?
14	F4	Alors non, je n'ai jamais eu d'élève autiste avant cette année scolaire et l'élève que j'ai dans ma classe cette année ne dépend pas du dispositif.

15	C	Quelles sont tes connaissances relatives à ce type de trouble et comment est-ce que tu définirais les TSA ²⁷ , si tu peux les définir ?
16	F4	Alors mes connaissances, elles ont été acquises depuis cette année scolaire et même avant dès le départ de la formation pour le dispositif donc en juillet de l'année dernière. Et elles sont étoffées par quelques recherches personnelles, plus les rencontres avec les enfants de cette année. Pour moi le définir cela reste très compliqué, puisqu'entre l'élève que je peux avoir dans ma classe et les élèves que j'observe dans le dispositif, il y a une marche qui est énorme. Donc, ce que j'observe, on va dire en premier, pour observer l'autisme, c'est plus les interactions sociales et la capacité à entrer dans la norme sociale attendue. Le regard, les déplacements, les jeux avec les camarades, c'est plus ça qui me frappe, du moins quand on parle autisme. Et je pense que c'est plus ça qui les met en difficulté par rapport à l'école et donc c'est certainement ça qui guide mon regard.
17	C	Alors du coup, c'est un peu redondant mais avais-tu déjà été formé à ce sujet avant cette année ?
18	F4	Non.
19	C	Aujourd'hui te sens-tu compétent pour enseigner auprès d'élèves autistes ? Et quand je dis enseigner, je dis capacité à engager des élèves dans les activités, capacité à développer des stratégies d'enseignement, capacité à gérer la classe...
20	F4	Alors, dans l'ensemble je me sens capable d'enseigner. Les difficultés que je rencontre et que j'ai du mal à surmonter là-dessus, ça va être plus les difficultés, les blocages psychologiques, j'ai envie de dire... Un enfant qui a du mal à rentrer dans l'imaginaire, pour moi j'ai du mal à surmonter cette difficulté et je vais avoir tendance à la contourner en proposant des activités plus concrètes. Donc, j'arrive à lui faire passer les enseignements qu'il y a à faire passer, maintenant il y a des difficultés qui se maintiennent et qui persistent et pour lesquelles je pense que des formations supplémentaires pourraient être utiles pour pouvoir surmonter ces problématiques-là. Mais concrètement, à l'heure actuelle, j'ai un élève autiste dans ma classe et je pourrais avoir d'autres élèves autistes dans ma classe et malgré tout passer une année scolaire en lui permettant d'acquérir l'essentiel pour pouvoir aller dans la classe suivante. Il y a toujours des choses qui manquent mais qui ne sont pas de l'ordre de l'impossible qui le freineraient dans sa progression pour sa scolarité.
21	C	Te sens-tu plus compétent maintenant qu'avant la mise en place du dispositif ?
22	F4	En tout cas, j'ai davantage de connaissances sur l'autisme maintenant qu'avant, rien que par la présence de l'élève dans ma classe, mais aussi avec le statut de directeur qui me fait rencontrer de nombreuses familles qui souhaitent être informées par rapport au dispositif et donc je suis confronté à énormément, enfin énormément, j'ai été confronté à de nombreuses, à une dizaine d'élèves qui relèvent de l'autisme et donc avec toutes les particularités...et là on mesure vraiment la notion de champ de l'autisme, donc je me sens beaucoup, enfin j'ai une meilleure définition personnelle de ce que peut être l'autisme et de ce qui peut relever de l'autisme ou pas. J'ai l'impression d'être plus à même de cerner de ce qui peut en relever ou au contraire non, un excès ou autre.
23	C	Et donc du coup est-ce que tu te sens plus compétent pour leur enseigner, le fait de connaître davantage ?

²⁷ TSA : Trouble du Spectre Autistique

24	F4	Oui je me sens plus compétent parce qu'il y a des choses que j'ai apprises, tout simplement qui leur posent problème mais que je n'imaginai pas ou sur lequel je me questionnais pas avant.
25	C	Quels sont les succès que tu rencontres dans ton enseignement auprès des élèves avec autisme, tes domaines de réussite ?
26	F4	Oui, un des succès, c'est modeste, mais l'enfant qui a du mal à rentrer dans l'imaginaire justement et pour qui, l'entrée dans le dessin est très compliquée, illustrer une poésie, faire un dessin simplement pour dessiner...c'est très compliqué...parce qu'au final ça demande de l'abstraction, ça demande de l'imagination qu'il n'est pas capable de mobiliser. Et le fait d'avoir associé le dessin pour le dessin, avec la géométrie qui est quelque chose de réglé, normé, il y a des outils, il y a des règles à respecter, lui a permis de rentrer dans le dessin. C'est modeste, c'est un début de dessin mais déjà il est rentré dans quelque chose qui ressemble à du dessin, qui lui permet d'aller plus loin.
27	C	Quelles sont les compétences que tu as développées. J'aimerais que tu commences par : « Je pense que je suis capable de... » dans le cadre de l'enseignement auprès des élèves avec autisme.
28	F4	Je pense que je suis capable de... <i>Rires</i> ... Davantage cerner ce qui, en amont, pourrait être problématique dans les séances que je propose. Je ne sais pas si j'ai besoin de rentrer plus dans le détail... Est-ce que c'est assez clair ?
29	C	Non c'est clair, anticiper les besoins, c'est ce que tu veux dire ?
30	F4	Oui c'est ça. Je pense aussi que je suis capable de cerner les moments de fatigabilité ou de perte d'attention, enfin de cerner le moment où l'enfant perd en attention ou a besoin de changer d'activité parce que la tension qu'il a mobilisée l'a trop fatigué et qu'il a besoin de passer à autre chose. Ce que je n'observais pas forcément avant, je n'avais pas le regard dessus, d'ailleurs je ne me posais même pas la question et quand on prend en compte l'énergie qu'il mobilise pour se concentrer, pour rentrer dans un échange, même si ce n'est que le fait de prendre des informations, avoir ce regard là ça me permet de comprendre et donc me dire... <i>Mince là, il fatigue, il va falloir adapter le travail, changer ma posture ou peut-être même et peut-être même changer totalement d'activité pour lui.</i> Et... Après, ça part plus vers les camarades autour mais je me sens capable et en mesure de parler de l'autisme aux autres enfants pour qu'ils intègrent, pour qu'ils accueillent mieux leurs copains ou pour qu'ils interagissent ou qu'ils comprennent mieux les réactions du copain.
31	C	D'accord. Qu'est-ce qui cette année t'aide à te sentir compétent auprès des élèves avec autisme ?
32	F4	C'est les échanges, réguliers, du moins qui essaient d'être le plus réguliers possible, avec F1 éducatrice spécialisée, A3, l'enseignante de la classe autorégulation et encore en plus avec M1, la superviseuse. Le fait d'échanger régulièrement sur les situations d'élèves, de les voir en situation, que ce soit sur le temps du matin. Je suis sur le temps d'accueil moi, j'ai les enfants qui arrivent vers moi et je dois le dispatcher dans les classes, je les vois agir avec les enfants, je vois la façon dont elles mettent en place des stratégies, au final qui sont pas forcément trop perceptibles, pour diriger l'enfant vers les activités, ce regard-là, les échanges, les discussions que l'on peut avoir ça m'aide justement à me sentir un petit peu plus compétent.
33	C	On va parler de la formation continue et du sentiment de compétences. En ce qui concerne la supervision d'M1, que tu as citée déjà, dans quelle mesure son rôle, son action te permettent-ils de te sentir plus compétent ?

34	F4	Je ne sais pas si je vais répondre à la question mais ce que j'avais envie de dire en premier, c'est que M1, quand elle travaille avec nous en supervision, elle part de choses qu'elle a observées qui sont existantes, pour ensuite retravailler la posture. C'est pas des « tout-faits » qu'elle essaie de calquer sur notre pratique. Et donc à partir de ça, déjà, ça donne un sentiment de début de réussite où on se dit que ce n'est pas trop mal ce qu'on fait, mais qu'on peut le rendre plus, mieux ou on peut le perfectionner avec des petites touches, des ajustements qu'on va faire pour que ça fonctionne mieux pour l'élève en question et généralement ça rayonne sur tous les autres. Je ne sais pas si ça répond à la question...
35	C	Oui ça répond, si si tout à fait...
36	F4	Tu peux me reposer la question...
37	C	Concernant la supervision, M1, dans son rôle, dans son action, dans sa manière de procéder, qu'est-ce qui te permet de te sentir plus compétent ?
38	F4	Le fait aussi de se poser à part, c'est-à-dire que d'abord, il y a son temps d'observation. On n'a pas un retour immédiat mais qui est différé. Du coup avec un moment où on se pose et on reprend ce qui s'est passé. Le fait que ce ne soit pas juste après la séance, qu'il y ait le temps de digérer la journée, on va dire, permet aussi de se sentir plus à l'aise dans les outils ou les accompagnements qu'elle va pouvoir donner, on est plus posé, plus disposé à...à prendre en compte les conseils qu'elle va pouvoir donner.
39	C	Considères-tu cette supervision comme une formation continue ? Et pourquoi ?
40	F4	Alors, oui parce que les outils et les conseils qu'elle apporte, c'est toujours par rapport à une notion théorique c'est-à-dire que...c'est un peu vague... Il y a toujours un fond de connaissance de l'autisme qui va avec. Je vais essayer d'être un peu plus concret dans l'explication, je vais essayer de retrouver, de remonter en arrière... heu... <i>Qu'est-ce qu'on a vu... Un gros blanc ! parce que ça fait un petit moment... Qu'est-ce que j'ai eu comme adaptation pour L4 ? Ah si !</i> Pour davantage mobiliser son attention en classe, le fait qu'il ait un outil à disposition qui puisse mobiliser ses mains mais pas forcément son regard, ses oreilles, c'est-à-dire qu'il ait un outil à manipuler, ça occupe du moins, ça canalise son énergie et je vais l'expliquer comme ça avec mes mots... Ça elle me l'avait expliqué avec ses mots et sa connaissance de l'autisme, en me disant que s'il a son énergie qui est canalisée à un endroit il peut davantage focaliser son attention et donc ça va dévier, ça va être... ça va pas être un outil bruyant, ça va pas être un dessin qui va mobiliser ses deux sens au même moment, c'est une balle, ou quelque chose qui puisse diriger son énergie pour que son attention soit présente. Et donc à chaque fois, il y a un petit truc concret qui peut facilement être mis en place en classe mais avec derrière un fond de connaissances sur l'enfant autiste et ses besoins. Donc pour moi oui, c'est de la formation continue.
41	C	Quelle différence fais-tu avec une formation ordinaire de type animation pédagogique, stage... et quels en sont les bénéfices, et peut-être les contraintes ?

42	F4	Alors gros avantage, c'est du concret par rapport à la situation de classe et le vécu, et c'est souvent ça, à titre personnel, c'est ce que j'attends des formations. On attend souvent du concret et sur ce qui se passe maintenant par rapport à ma classe... Après ce qu'on a pu vivre le 3 avril, l'apport théorique brut a aussi son utilité, mais je pense que l'un ne pourrait pas aller sans l'autre... C'est-à-dire que si on avait que du théorique sur la connaissance des enfants autistes, certes, mais la mise en pratique et du coup l'adaptation de cette théorie par rapport à nos situations de classe ça va bien de pair ensemble. Je pense qu'on a un besoin, enfin moi je l'analyse comme ça, mon besoin c'est prioritairement de régler nos problèmes de classe. Après je suis plus ouvert et plus curieux pour aller me renseigner sur ce qu'est ce qui est en jeu derrière pour me permettre de le généraliser. Après c'est mon mode de fonctionnement.
43	C	Dans les pratiques et le fonctionnement de la supervision, donc, la présence périodique, l'observation dans les classes, une présence longue sur le terrain, la manière d'agir, les relations qui sont entretenues, et dans le dispositif en général, qu'est-ce que tu choisiras comme critère majeur pour dire que cela vient renforcer ton sentiment de compétences ? Dans tout ce que tu peux vivre aujourd'hui dans le cadre de ce dispositif ?
44	F4	L'apport de M1 pour moi est le pilier principal. Et en second je mettrais les échanges avec les collègues du dispositif ou les collègues même tout court. Quand on a ces temps d'échanges-là... C'est vraiment l'incontournable parce que contrairement aux collègues avec qui on peut échanger, elle vient dans ma classe, elle voit les situations de classe, les problématiques qui peuvent en découler. Et rien que le fait de faire appel à elle, ça suppose qu'on a identifié déjà une première problématique, parce qu'on ne l'appelle pas pour... <i>tu viens dans ma classe... C'est, j'ai cette problématique-là et je n'arrive pas à m'en débarrasser...</i> Donc déjà ça suppose qu'il y a un travail d'identification et de se dire qu'il y a un problème petit ou grand mais il y a un problème et j'ai besoin d'un coup de main... Donc ça vient en soutien d'une situation de classe, que quand on le rapporte aux collègues et on leur rapporte avec nos mots et notre vision de la chose, donc il n'y a pas de recul dans ce regard-là.
45	C	Alors on va parler de la collaboration si tu es d'accord ? Penses-tu que tu collabores mieux avec les différents partenaires de l'éducation nationale, les collègues de l'école d'une part, la municipalité, le médico-social, les familles... Et si oui pourquoi ? Alors depuis la mise en place du dispositif...

46	F4	Alors les collègues, moi, j'ai toujours eu un échange privilégié avec mes collègues mais j'avais l'avantage d'être sur des, enfin quand j'étais directeur, c'était sur des petites structures à 3 classes donc on était en contact fréquent. Sur les écoles que j'ai pu faire avant, c'est des plus grandes structures, j'étais pas forcément toute la semaine donc le contact ne se faisait pas forcément... Mais depuis que je suis stable sur un poste au sein de l'équipe ça toujours été une de mes grandes priorités, d'échanger beaucoup avec les collègues. Le médico-social, moi c'est vite quelque chose qui m'a posé problème et je note une différence entre la circonscription de CHANTONNAY et les écoles où j'étais avant, dans la mesure où avant, c'était, on se voyait aux équipes éducatives, aux ESS ²⁸ et en dehors pas beaucoup d'échanges. Et ça ça me pose question parce que c'est des professionnels qui travaillent autour de l'enfant et qui donnent des pistes. Les orthophonistes, ils ont des outils concrets qui peuvent être mis en place et c'est dommage qu'il n'y ait pas une continuité avec l'école... Là, le fait qu'on puisse avoir contact directement avec eux et qu'on puisse mettre en lien ce qui est fait avec l'orthophoniste avec ce qui est fait en classe, c'est, pour moi, c'est le sens dans lequel ça devrait aller donc là-dessus il y a un gros changement, du fait que le SESSAD ²⁹ soit dans l'école et qu'on puisse être en contact facilement et régulièrement. Parce qu'on a beau se dire il faudrait que je prenne contact avec la personne pour donner des nouvelles sur ce qu'il en est, dans la réalité de notre poste on commence à 9h, on finit à 17 heures et généralement les horaires coïncident avec les CMP ³⁰ . Et c'est difficile de prendre contact, les orthophonistes c'est pareil et ça ne se fait pas... Donc là-dessus il y a une grosse augmentation. Après mairie et services périscolaires, pour moi il n'y a pas beaucoup de changements, la particularité de l'école c'est qu'on est beaucoup sur place et le fait qu'on soit dans une école, dans une grande ville de Vendée malgré tout, on a beaucoup de personnels sur place, le fait qu'ils soient sur place, ça crée beaucoup, davantage de liens. Là-dessus il n'y a pas de mystère...
47	C	Quels impacts ont le travail en équipe et cette collaboration dans tes pratiques auprès des élèves autistes ? Est-ce que tu peux citer différents domaines où la manière dont cette collaboration s'opère ?
48	F4	L'impact qu'ont les échanges que j'ai avec mes collègues ?
49	C	Le travail en équipe et la collaboration dans tes pratiques auprès des élèves autistes. Est-ce que le fait qu'il y ait cette collaboration ça te rend plus performant, ça te rend plus compétent ?
50	F4	Surtout sur des points d'observation. Parce qu'il n'y a pas beaucoup de, on va dire de liens qui puissent se faire entre l'élève que j'ai dans ma classe et les élèves qui sont actuellement dans le dispositif, il y a un gros écart. Par contre sur, ça donne des observables on va dire, ça veut dire je prends, je récupère des infos... Tout en disant <i>Ah tiens ça il agit comme ça... ou c'est rigolo sa façon d'interagir avec les autres ou de...</i> Bref, je prends des observable sur des choses que me disent les collègues sur leur vécu en classe avec les élèves. Et je me dis <i>Ah tiens ça c'est un observable, c'est un repère</i> , c'est quelque chose qu'on peut assimiler pour se dire si je le vois je sais que ça me fera résonance par rapport à ce que j'ai pu entendre auparavant. Donc sur l'application directe en classe, non, mais sur les observables à construire oui.
51	C	D'accord. As-tu le sentiment d'être plus compétent dans ta pratique auprès des élèves autistes grâce à cette collaboration ?

²⁸ ESS : Équipe de Suivi de Scolarisation

²⁹ SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile

³⁰ CMP : Centre Médico-Psychologique

52	F4	Pas forcément plus compétent... J'ai développé des compétences ça c'est sûr donc si...par terminologie donc si j'ai développé des compétences que je n'avais pas avant c'est que je suis plus compétent...
53	C	Quelle différence avec un système traditionnel qui ne serait pas celui d'un dispositif, du dispositif ? Quels avantages a cette collaboration pluri-professionnelle <i>in situ</i> ?
54	F4	Ah bah ça ça je crois que j'avais déjà répondu un peu...
55	C	Tu as déjà abordé cette question...
56	F4	Les regards croisés. Le fait qu'il y ait du pluridisciplinaire justement au sein d'une école, on n'a pas le même regard que quand on est entre nous, entre professionnels de l'Éducation nationale. On a les mêmes attentes, on a les mêmes attendus, on sait ce qu'on a l'habitude de voir et on sait ce qu'on a l'habitude d'attendre. Le fait qu'il y ait le médico-scolaire, pardon le médico-social qui soit dedans, c'est une autre façon de travailler, c'est une autre façon d'aborder les problématiques et là-dessus ça fait travailler, ça fait se remettre en question... C'est pas évident tout de suite mais ça fait du bien sur le long terme, j'ai envie de dire. Ça fait du bien parce que en même temps il y a les personnes qui sont dans le dispositif actuellement et que c'est un soutien, ça se trouve d'un dispositif à l'autre ça serait différent. Mais avec les personnes qu'on a actuellement dans le dispositif, on sent le soutien, on se sent épaulé dans les décisions qu'on peut prendre et c'est des décisions qu'on peut discuter, échanger sur ces décisions à plusieurs. Du coup ça donne plus de force aux choix qu'on peut faire en classe parce qu'on sait qu'on a croisé les regards justement sur ces choix, sur cette façon de fonctionner.
57	C	D'accord, du coup tu me donnes une bonne transition pour parler du soutien, du soutien social justement. Est-ce que le fait d'être plusieurs enseignants dans l'école, investis dans la scolarisation des élèves avec autisme, donc que tu ne sois pas tout seul à en avoir un dans ta classe, ça te permet de te sentir plus compétent ?
58	F4	Heu... Là ce qui me vient tout de suite à l'esprit c'est de ne pas le refaire les boulettes des collègues... <i>Rires...</i> parce qu'on en fait tous...et l'avantage là-dessus c'est que sans avoir les mêmes profils exactement d'élèves, on sait que, surtout si on est dans les plus grandes classes, l'élève, on va l'avoir dans les années à venir, donc on sait ce qui a pu poser problème pour les collègues grâce aux regards croisés. On a pu se dire, c'est parce qu'il y a ça que ça va poser problème et donc anticiper et résoudre les problèmes pour la suite. Donc oui ça rend plus compétent car on est pas tout seul à rencontrer des problèmes avec notre profil, on a plusieurs profils d'élèves. C'est ça aussi qui enrichit la chose, c'est qu'ils sont...il n'y a pas une typologie de l'autisme, il y en a plein et donc ça re-questionne plein de pratiques...
59	C	Te sens-tu soutenu et reconnu par l'équipe élargie, de ton école, et l'institution. Quand je parle de l'institution je parle des collègues enseignants, du personnel éducatif, des superviseurs, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs... en tant que personne compétente pour enseigner auprès des élèves autistes ?
60	F4	<i>Blanc... Rires...</i> Auprès des collègues, sans aucun doute, auprès de l'équipe médico-sociale, je vais y arriver, sans aucun doute aussi, on est épaulé soutenu et puis en lien constant, c'est, ça prend du temps mais c'est aussi très agréable, c'est ce qui est un peu ambivalent. C'est très appréciable de pouvoir échanger, discuter avec les collègues et d'avoir un regard croisé sur les pratiques, mais ça prend du temps derrière. Après pour ce qui est des conseillers pédagogiques, l'institution, à plus large échelle, je ne sais pas mais je suppose... Je leur fais confiance pour être là.

61	C	Mais toi est-ce que tu te sens soutenu ou pas, tu as droit de ne pas te sentir soutenu...
62	F4	Alors soutenu oui, soutenu et c'est reconnu c'est ça ?
63	C	Oui te sens-tu reconnu en tant que personne compétente pour enseigner auprès des élèves autistes ?
64	F4	C'est plus par défaut de me dire qu'il y a rien qui me dit que je ne suis pas soutenu, donc par défaut je pense que je le suis.
65	C	Il n'y a rien qui te dit que tu te sens soutenu ?
66	F4	Non.
67	C	D'accord. Qu'est-ce que cela t'apporte de te sentir soutenu dans ta pratique ?
68	F4	Plus que de ma pratique, je dirais que, c'est à titre personnel, il y a un besoin de reconnaissance, et là je vais aller beaucoup plus large c'est à dire qu'à titre professionnel, on a, je...j'ai besoin ou je sens le besoin d'être sûr que je vais dans la bonne direction. Après on apprend, hein, dans le métier qu'on a pas forcément de retour. Des retours immédiats, des retours dans le métier de l'éducation on en a peu puisqu'on le saura dans 10 ou 15 ans. Nos supérieurs hiérarchiques, ou les personnes qui sont amenées à juger ou à voir ce qu'il en est de notre travail, on les croise assez rarement, donc on en fait un petit peu le deuil, j'ai envie de dire. En se disant qu'on fait du mieux qu'on peut et c'est là qu'interviennent les collègues, et les personnes proches. Parce qu'on peut s'interroger sur les pratiques et sur ce qu'on met en place dans la classe, en se disant, <i>ben moi j'essaye ça qu'est-ce que vous en pensez ? ... Est-ce que vous avez déjà fait quelque chose de similaire ? ou est-ce qu'au contraire, et ben moi j'ai cette difficulté-là comment vous pourriez la pallier vous ? Qu'est-ce que vous mettriez en place ? ...</i> On essaye de se rassurer avec les collègues autour, plus qu'avec la hiérarchie directe, parce que c'est plus long. Mais c'est un peu pareil dans tous les métiers...
69	C	Oui, oui, je ne sais pas... En tout cas c'est une réalité... Te sentais-tu soutenu auparavant dans ta pratique enseignante dans les autres écoles de la même manière ?
70	F4	Oui.
71	C	Où est-ce que c'est le fait d'être vraiment autour de cette problématique-là, tous préoccupés par cette problématique, qui fait que tu te sens davantage soutenu ou est-ce que, non...ce sont des choses que tu rencontrais déjà en terme de soutien social dans les autres écoles...
72	F4	Non,non, je ressens beaucoup plus de soutien dans cette école, mais parce que je suis aussi peut-être plus en demande, et pas sur les mêmes problématiques. J'étais soutenu dans l'école précédente mais par rapport à une autre problématique, qui était la direction parce que c'était mes premiers postes de direction, donc je demandais...donc j'ai essayé d'obtenir du soutien de mes collègues à ce niveau-là. Là effectivement, le lien est beaucoup plus la problématique de l'autisme et donc le soutien s'exerce à ce niveau-là pour cette année. Les années d'avant c'était mes premiers postes donc le soutien c'était plus par rapport...mais j'ai toujours trouvé du soutien.
73	C	D'accord..... Dans quels domaines... ?

74	F4	Si une...
75	C	Ah... Excuse-moi
76	F4	Si, une particularité ici et je pense que c'est étroitement en lien avec le dispositif, c'est que c'est un soutien de l'ensemble de l'équipe. Je parlais de l'école d'avant où on n'était pas très nombreux mais j'étais amené à travailler dans des écoles il y avait plus de personnel, généralement ça se restreint à un, deux ou trois collègues et là c'est vraiment l'ensemble des collègues, de l'équipe... Pour moi l'image que je peux faire, c'est que ça fait un bloc. On est tous ensemble. Ce qui n'était pas forcément le cas avant...
77	C	D'accord..... Dans quel domaine d'enseignement auprès des élèves avec autisme ressens-tu un nécessaire besoin de soutien social ?
78	F4	<i>Blanc...</i> Dans quel domaine je ressens... J'ai toujours cette même problématique même si je ne sais pas comment trop la formuler, le fait que mon élève soit en difficulté pour rentrer dans l'abstraction, le fait que je contourne plus le problème plus que j'essaye de le traverser, ça me ça me pose question et donc je ne saurais pas définir le domaine, c'est celui des apprentissages c'est très large...
79	C	Oui, c'est un domaine transversal... ?
80	F4	Oui c'est ça... Et c'est une problématique que je me pose, en me disant est-ce que c'est juste de la contourner ou est-ce qu'il y aurait des solutions pour... Et donc là y'a des besoins d'outils, de formation, de supervision... <i>M1 s'il te plaît, viens... Rires...</i>
81	C	D'accord... Est-ce que les modalités offertes par la mise en œuvre du dispositif te permettent de te sentir soutenu socialement dans tes pratiques d'enseignement et dans tes choix pédagogiques ?
82	F4	Oui même si j'apprécierais plus de supervision, c'est ce qui était ressorti de la journée du 4 avril où je me sentais un peu en manque par rapport à la quantité de supervision... Et quand on a échangé avec les autres dispositifs, qui avait pu être mis en place ailleurs en France, ils ont bénéficié davantage de supervision mais parce qu'il y avait...parce que nous on a la particularité d'avoir les deux dispositifs qui se mettent en place en même temps... cette année... En plus du collège, en plus... Donc il y a beaucoup de choses qui se mettent en place et donc on est un peu plus restreint sur la supervision. Et c'est un manque car on doit partager ça entre tous les collègues de l'école et qu'on est quand même cinq et qu'une semaine ça fait que quatre jours...
83	C	Effectivement... Écoute je te remercie !

ANNEXE 8

TEST 1 Sentiment Efficacité Personnelle Décembre X1

Aline RIDIER

Année 2018-2019

MASTER 2 MASH Métiers de l'Adaptation de la Scolarisation des élèves Handicapés

Nom : X1

Prénom : X1

Classe : Cn₂

Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

Ce questionnaire est conçu dans le but de mesurer votre Sentiment d'Efficacité Personnelle dans le cadre de votre profession d'enseignant exerçant son activité dans une école accueillant en classe ordinaire des élèves avec TSA.

Merci très sincèrement pour votre participation et votre collaboration !

Merci d'entourer le chiffre correspondant à votre opinion pour chacun des énoncés ci-dessous.										
Je crois que je suis capable...		Pas du tout capable		Peu capable		Moyennement capable		Capable		Tout à fait capable
1	de faire face aux élèves les plus difficiles	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2	d'aider mes élèves à penser de façon critique	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3	de contrôler les comportements perturbateurs en classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5	de rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6	de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7	de répondre aux questions difficiles de mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8	d'établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9	d'aider mes élèves à valoriser leur apprentissage	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10	de mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11	de concevoir de bonnes questions pour mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12	de favoriser la créativité des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13	de faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie / de travail de la classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14	d'améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15	de calmer un élève perturbateur ou bruyant	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16	d'établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17	d'ajuster mes leçons au niveau des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18	d'utiliser des stratégies d'évaluations variées	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19	d'éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20	de proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21	de répondre aux élèves qui me testent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22	d'assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23	de mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24	de proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétences/avancés	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

ANNEXE 9

TEST 1 Sentiment Efficacité Personnelle Décembre E2

Nom : E2

Prénom : E2

Classe : CM2

Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants : Ce questionnaire est conçu dans le but de mesurer votre Sentiment d'Efficacité Personnelle dans le cadre de votre profession d'enseignant exerçant son activité dans une école accueillant en classe ordinaire des élèves avec TSA. Merci très sincèrement pour votre participation et votre collaboration !

	<i>Merci d'entourer le chiffre correspondant à votre opinion pour chacun des énoncés ci-dessous.</i>									
	Je crois que je suis capable...	Pas du tout capable		Peu capable		Moyennement capable		Capable		Tout à fait capable
1	de faire face aux élèves les plus difficiles	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2	d'aider mes élèves à penser de façon critique	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3	de contrôler les comportements perturbateurs en classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5	de rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6	de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7	de répondre aux questions difficiles de mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8	d'établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9	d'aider mes élèves à valoriser leur apprentissage	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10	de mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11	de concevoir de bonnes questions pour mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12	de favoriser la créativité des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13	de faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie / de travail de la classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14	d'améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15	de calmer un élève perturbateur ou bruyant	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16	d'établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17	d'ajuster mes leçons au niveau des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18	d'utiliser des stratégies d'évaluations variées	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19	d'éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20	de proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21	de répondre aux élèves qui me testent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22	d'assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23	de mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24	de proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétences/avancés	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

ANNEXE 10

TEST 1 Sentiment Efficacité Personnelle Décembre A3

Aline RIDIER

Année 2018-2019

MASTER 2 MASH Métiers de l'Adaptation de la Scolarisation des élèves Handicapés

Nom : A3

Prénom : A3

Classe : Autrégulation
clausciné

Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

Ce questionnaire est conçu dans le but de mesurer votre Sentiment d'Efficacité Personnelle dans le cadre de votre profession d'enseignant exerçant son activité dans une école accueillant en classe ordinaire des élèves avec TSA.

Merci très sincèrement pour votre participation et votre collaboration !

Merci d'entourer le chiffre correspondant à votre opinion pour chacun des énoncés ci-dessous.										
Je crois que je suis capable...		Pas du tout capable		Peu capable		Moyennement capable		Capable		Tout à fait capable
1	de faire face aux élèves les plus difficiles	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2	d'aider mes élèves à penser de façon critique	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3	de contrôler les comportements perturbateurs en classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5	de rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6	de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7	de répondre aux questions difficiles de mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8	d'établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9	d'aider mes élèves à valoriser leur apprentissage	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10	de mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11	de concevoir de bonnes questions pour mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12	de favoriser la créativité des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13	de faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie / de travail de la classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14	d'améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15	de calmer un élève perturbateur ou bruyant	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16	d'établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17	d'ajuster mes leçons au niveau des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18	d'utiliser des stratégies d'évaluations variées	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19	d'éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20	de proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21	de répondre aux élèves qui me testent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22	d'assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23	de mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24	de proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

ANNEXE 11

TEST 1 Sentiment Efficacité Personnelle Décembre F4

Aline RIDIER

Année 2018-2019

MASTER 2 MASH Métiers de l'Adaptation de la Scolarisation des élèves Handicapés

Nom : F4

Prénom : F4

Classe : CEE-CH1

Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

Ce questionnaire est conçu dans le but de mesurer votre Sentiment d'Efficacité Personnelle dans le cadre de votre profession d'enseignant exerçant son activité dans une école accueillant en classe ordinaire des élèves avec TSA.

Merci très sincèrement pour votre participation et votre collaboration !

Merci d'entourer le chiffre correspondant à votre opinion pour chacun des énoncés ci-dessous.											
Je crois que je suis capable...											
		Pas du tout capable			Peu capable		Moyennement capable		Capable		Tout à fait capable
1	de faire face aux élèves les plus difficiles	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
2	d'aider mes élèves à penser de façon critique	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
3	de contrôler les comportements perturbateurs en classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
4	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
5	de rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
6	de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
7	de répondre aux questions difficiles de mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
8	d'établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
9	d'aider mes élèves à valoriser leur apprentissage	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
10	de mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
11	de concevoir de bonnes questions pour mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
12	de favoriser la créativité des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
13	de faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie / de travail de la classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
14	d'améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
15	de calmer un élève perturbateur ou bruyant	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
16	d'établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
17	d'ajuster mes leçons au niveau des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
18	d'utiliser des stratégies d'évaluations variées	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
19	d'éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
20	de proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
21	de répondre aux élèves qui me testent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
22	d'assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
23	de mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
24	de proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétences/avancés	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	

ANNEXE 12

TEST 2 Sentiment Efficacité Personnelle Mai X1

Nom : X1

Prénom : X1

Classe : CM2

Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants : Ce questionnaire est conçu dans le but de mesurer votre Sentiment d'Efficacité Personnelle dans le cadre de votre profession d'enseignant exerçant son activité dans une école accueillant en classe ordinaire des élèves avec TSA. Merci très sincèrement pour votre participation et votre collaboration !

	<i>Merci d'entourer le chiffre correspondant à votre opinion pour chacun des énoncés ci-dessous.</i>									
	Je crois que je suis capable...	Pas du tout capable		Peu capable		Moyennement capable		Capable		Tout à fait capable
1	de faire face aux élèves les plus difficiles	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2	d'aider mes élèves à penser de façon critique	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3	de contrôler les comportements perturbateurs en classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5	de rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6	de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7	de répondre aux questions difficiles de mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8	d'établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9	d'aider mes élèves à valoriser leur apprentissage	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10	de mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11	de concevoir de bonnes questions pour mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12	de favoriser la créativité des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13	de faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie / de travail de la classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14	d'améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15	de calmer un élève perturbateur ou bruyant	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16	d'établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17	d'ajuster mes leçons au niveau des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18	d'utiliser des stratégies d'évaluations variées	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19	d'éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20	de proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21	de répondre aux élèves qui me testent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22	d'assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23	de mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24	de proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétences/avancés	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

ANNEXE 13

TEST 2 Sentiment Efficacité Personnelle Mai E2

Nom : E2

Prénom : E2

Classe : CM2

Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants : Ce questionnaire est conçu dans le but de mesurer votre Sentiment d'Efficacité Personnelle dans le cadre de votre profession d'enseignant exerçant son activité dans une école accueillant en classe ordinaire des élèves avec TSA. Merci très sincèrement pour votre participation et votre collaboration !

	<i>Merci d'entourer le chiffre correspondant à votre opinion pour chacun des énoncés ci-dessous.</i>									
	Je crois que je suis capable...	Pas du tout capable		Peu capable		Moyennement capable		Capable		Tout à fait capable
1	de faire face aux élèves les plus difficiles	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2	d'aider mes élèves à penser de façon critique	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3	de contrôler les comportements perturbateurs en classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5	de rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6	de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7	de répondre aux questions difficiles de mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8	d'établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9	d'aider mes élèves à valoriser leur apprentissage	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10	de mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11	de concevoir de bonnes questions pour mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12	de favoriser la créativité des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13	de faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie / de travail de la classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14	d'améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15	de calmer un élève perturbateur ou bruyant	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16	d'établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17	d'ajuster mes leçons au niveau des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18	d'utiliser des stratégies d'évaluations variées	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19	d'éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20	de proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21	de répondre aux élèves qui me testent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22	d'assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23	de mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24	de proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétences/avancés	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

ANNEXE 14

TEST 2 Sentiment Efficacité Personnelle Mai A3

Nom : A3

Prénom : A3

Classe : Chantonay

Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants : Ce questionnaire est conçu dans le but de mesurer votre Sentiment d'Efficacité Personnelle dans le cadre de votre profession d'enseignant exerçant son activité dans une école accueillant en classe ordinaire des élèves avec TSA. Merci très sincèrement pour votre participation et votre collaboration !

	<i>Merci d'entourer le chiffre correspondant à votre opinion pour chacun des énoncés ci-dessous.</i>									
	Je crois que je suis capable...	Pas du tout capable		Peu capable		Moyennement capable		Capable		Tout à fait capable
1	de faire face aux élèves les plus difficiles	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2	d'aider mes élèves à penser de façon critique	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3	de contrôler les comportements perturbateurs en classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5	de rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6	de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7	de répondre aux questions difficiles de mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8	d'établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9	d'aider mes élèves à valoriser leur apprentissage	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10	de mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11	de concevoir de bonnes questions pour mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12	de favoriser la créativité des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13	de faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie / de travail de la classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14	d'améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15	de calmer un élève perturbateur ou bruyant	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16	d'établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17	d'ajuster mes leçons au niveau des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18	d'utiliser des stratégies d'évaluations variées	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19	d'éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20	de proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21	de répondre aux élèves qui me testent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22	d'assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23	de mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24	de proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétences/avancés	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

ANNEXE 15

TEST 2 Sentiment Efficacité Personnelle Mai F4

Aline RIDIER

Année 2018-2019

MASTER 2 MASH Métiers de l'Adaptation de la Scolarisation des élèves Handicapés

Nom :

F4

Prénom :

F4

Classe : C22/CM1

Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

Ce questionnaire est conçu dans le but de mesurer votre Sentiment d'Efficacité Personnelle dans le cadre de votre profession d'enseignant exerçant son activité dans une école accueillant en classe ordinaire des élèves avec TSA.

Merci très sincèrement pour votre participation et votre collaboration !

Merci d'entourer le chiffre correspondant à votre opinion pour chacun des énoncés ci-dessous.													
Je crois que je suis capable...													
		Pas du tout capable			Peu capable			Moyennement capable			Capable		Tout à fait capable
1	de faire face aux élèves les plus difficiles	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
2	d'aider mes élèves à penser de façon critique	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
3	de contrôler les comportements perturbateurs en classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
4	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
5	de rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
6	de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
7	de répondre aux questions difficiles de mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
8	d'établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
9	d'aider mes élèves à valoriser leur apprentissage	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
10	de mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
11	de concevoir de bonnes questions pour mes élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
12	de favoriser la créativité des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
13	de faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie / de travail de la classe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
14	d'améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
15	de calmer un élève perturbateur ou bruyant	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
16	d'établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
17	d'ajuster mes leçons au niveau des élèves	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
18	d'utiliser des stratégies d'évaluations variées	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
19	d'éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
20	de proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
21	de répondre aux élèves qui me testent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
22	d'assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
23	de mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			
24	de proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétences/avancés	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)			

ANNEXE 16

Résultats chiffrés TEST SEP Décembre

Je crois que je suis capable...		A3	F4	X1	E2
1	1				
	2				
	3				
	4				
	5	5			5
	6				
	7		7	7	
	8				
	9				
2	1				
	2				
	3				
	4	4			
	5				
	6				6
	7		7	7	
	8				
	9				
3	1				
	2				
	3	3			
	4				4
	5				
	6		6		
	7				
	8				
	9			9	
4	1				
	2				
	3				
	4				
	5		5		
	6			6	
	7	7			7
	8				
	9				
5	1				
	2				
	3				
	4				
	5				5
	6				
	7	7	7	7	
	8				
	9				
	1				
	2				
	3				
	4				

6	5				
	6				
	7		7	7	
	8	8			8
	9				
7	1				
	2				
	3				
	4				
	5				5
	6				
	7			7	
	8	8			
	9		9		
8	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				7
	8	8			
	9		9	9	
9	1				
	2				
	3				
	4				
	5		5		
	6				
	7			7	
	8	8			8
	9				
10	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6	6	6		6
	7			7	
	8				
	9				
11	1				
	2				
	3				
	4				
	5	5			5
	6		6		
	7			7	
	8				
	9				

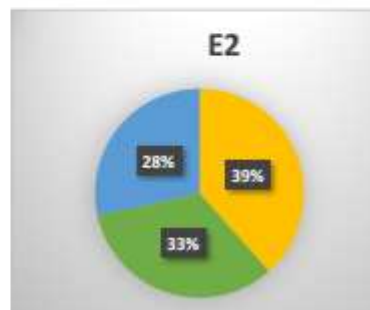
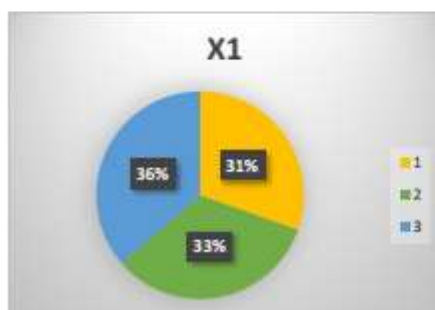
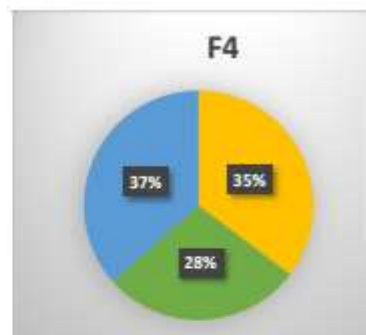
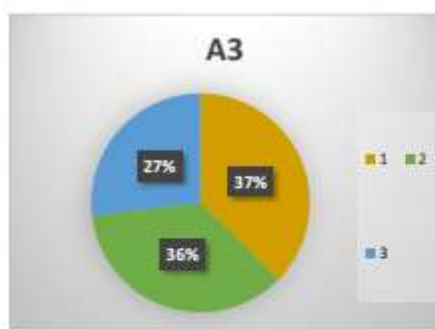
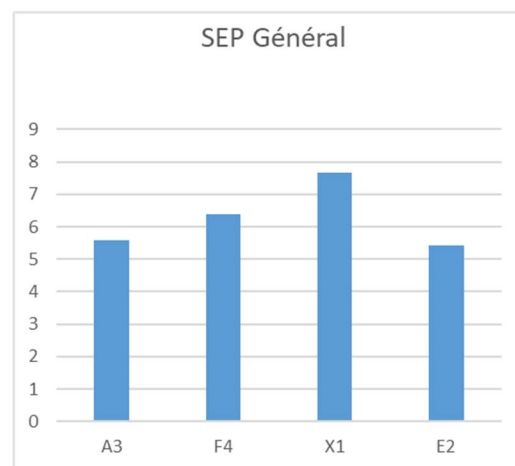
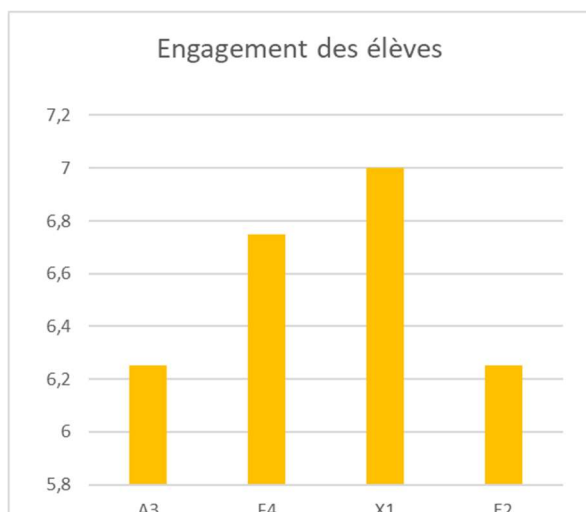
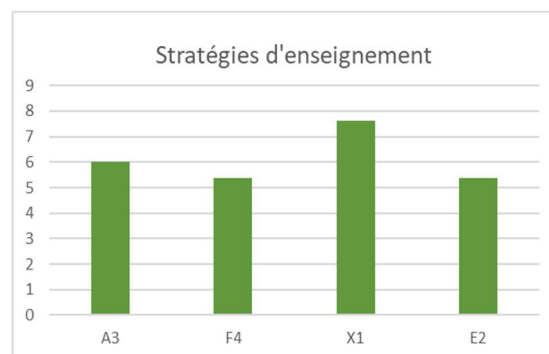
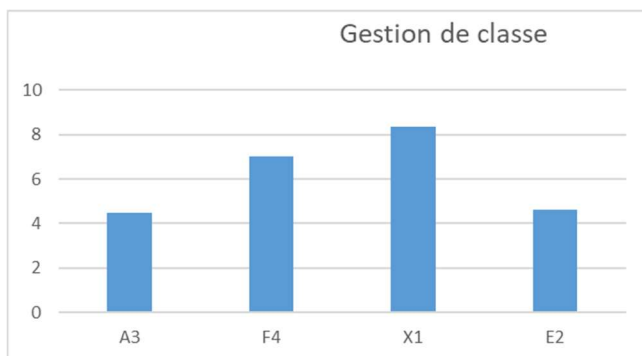
12	1				
	2				
	3				
	4	4			
	5				5
	6				
	7		7	7	
	8				
	9				
13	1				
	2				
	3				
	4				4
	5	5			
	6				
	7				
	8		8	8	
	9				
14	1				
	2				
	3				
	4				
	5				5
	6	6		6	
	7				
	8		8		
	9				
15	1				
	2				
	3	3			
	4				
	5				
	6				6
	7		7		
	8				
	9			9	
16	1				
	2				
	3				
	4	4			4
	5				
	6		6		
	7			7	
	8				
	9				
	1				
	2				
	3				
	4		4		
	5				5

17	6	6			
	7			7	
	8				
	9				
18	1				
	2				
	3				
	4		4		
	5	5			5
	6				
	7			7	
	8				
	9				
19	1				
	2				
	3	3			3
	4				
	5				
	6		6		
	7				
	8				
	9			9	
20	1				
	2				
	3				
	4				
	5	5			5
	6				
	7		7		
	8			8	
	9				
21	1				
	2				
	3	3			
	4				4
	5				
	6				
	7		7		
	8				
	9			9	
22	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				6
	7				
	8	8	8		
	9			9	
	1				

23	2				
	3				
	4		4		
	5				
	6				6
	7				
	8	8			
	9			9	
24	1				
	2				
	3		3		
	4				
	5	5			
	6				6
	7				
	8				
	9			9	

	A3	F4	X1	E2
6,46	6,25	6,75	7	6,25
6,42	6	5,375	7,625	5,375
6,3	4,5	7	8,375	4,625
6,39	5,58333333	6,375	7,66666667	5,41666667

engagement des élèves
stratégies d'enseignement
gestion de classe



ANNEXE 17

Résultats chiffrés TEST SEP Mai

Je crois que je suis capable...		A3	F4	X1	E2
1	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7	7	7		7
	8			8	
	9				
2	1				
	2				
	3	3			
	4				
	5				
	6				
	7		7	7	7
	8				
	9				
3	1				
	2				
	3				
	4				
	5				5
	6	6	6		
	7				
	8			8	
	9				
4	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6	6	6		6
	7				
	8			8	
	9				
5	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				6
	7	7			
	8		8	8	
	9				
	1				
	2				
	3				
	4				

6	5				
	6	6			
	7				7
	8		8	8	
	9				
7	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				6
	7	7			
	8			8	
	9		9		
8	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7			7	
	8	8			8
	9		9		
9	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6	6			
	7		7	7	
	8				8
	9				
10	1				
	2				
	3				
	4				
	5		5		
	6	6			
	7			7	7
	8				
	9				
11	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				6
	7	7	7	7	
	8				
	9				

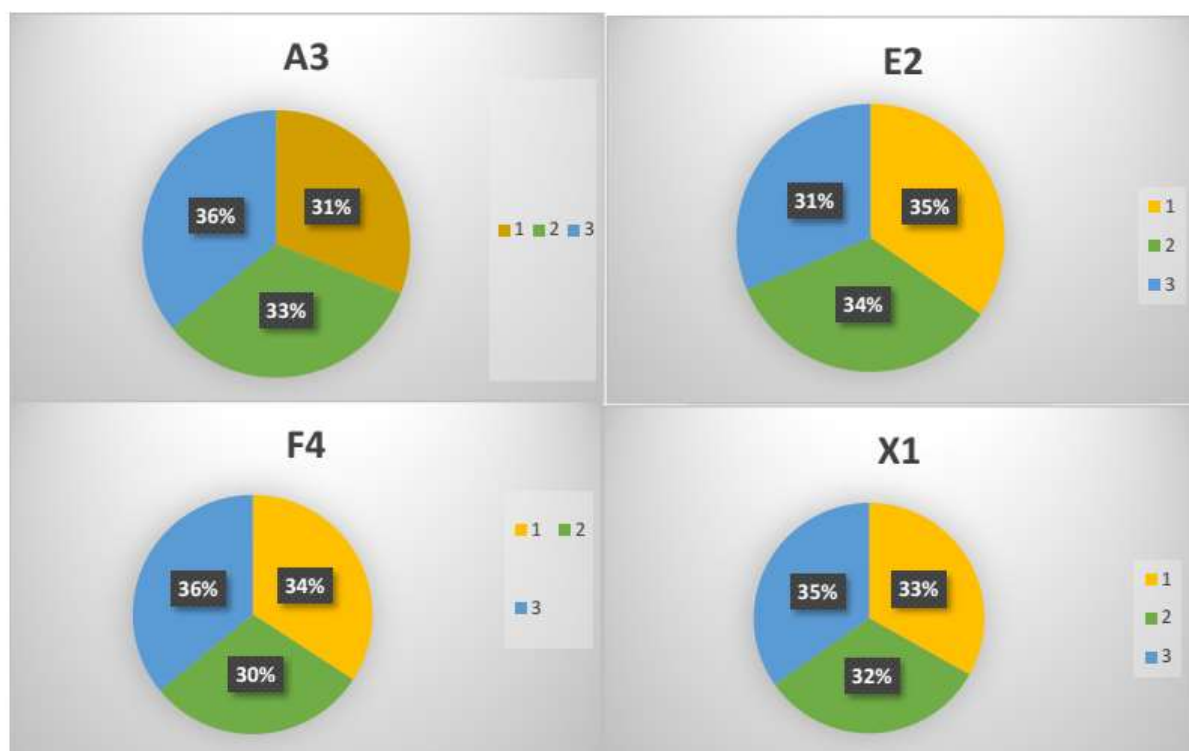
12	1				
	2				
	3				
	4				
	5	5			5
	6		6		
	7			7	
	8				
	9				
13	1				
	2				
	3				
	4				
	5				5
	6	6			
	7			7	
	8		8		
	9				
14	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6	6	6		6
	7			7	
	8				
	9				
15	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6		6		6
	7	7			
	8				
	9			9	
16	1				
	2				
	3				
	4				
	5				5
	6				
	7	7	7	7	
	8				
	9				
	1				
	2				
	3				
	4				
	5		5		

17	6				6
	7	7		7	
	8				
	9				
18	1				
	2				
	3				
	4	4			
	5		5		
	6				6
	7			7	
	8				
	9				
19	1				
	2				
	3				
	4				
	5	5			
	6				6
	7		7		
	8				
	9			9	
20	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6	6	6		
	7			7	7
	8				
	9				
21	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6	6			6
	7				
	8		8		
	9			9	
22	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6	6			6
	7				
	8				
	9		9	9	
	1				

23	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7	7	7	7	7
	8				
	9				
24	1				
	2				
	3				
	4	4			
	5		5		
	6				6
	7				
	8				
	9			9	

	A3	F4	X1	E2
6,46	5,625	7	7,625	6,5
6,42	6	6,125	7,375	6,375
6,3	6,5	7,375	8	5,875
6,39	6,04166667	6,83333333	7,66666667	6,25

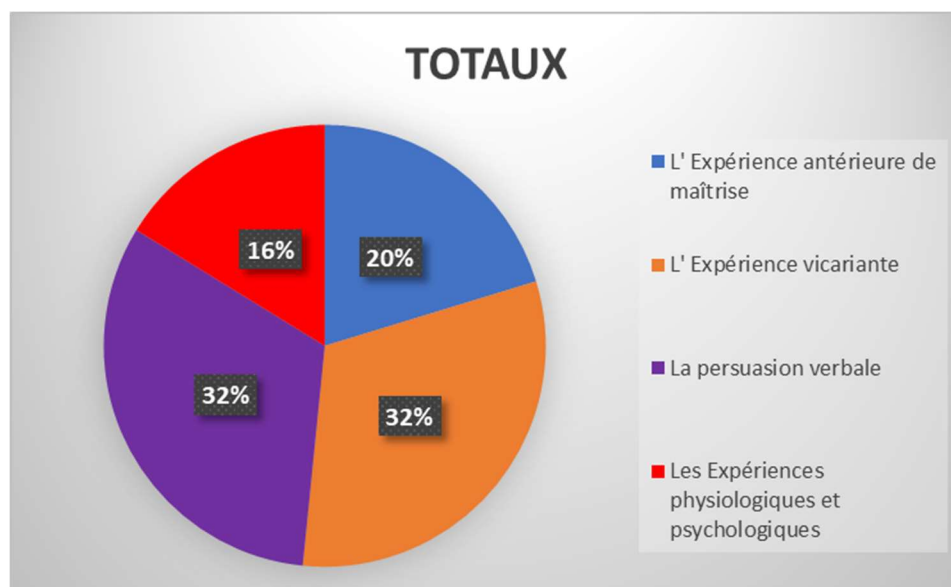
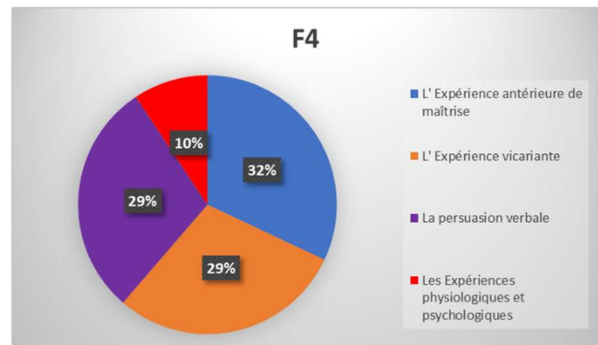
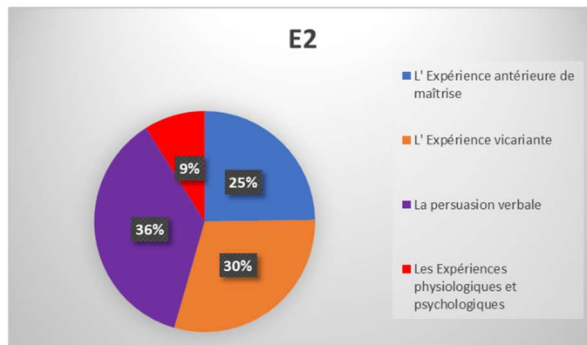
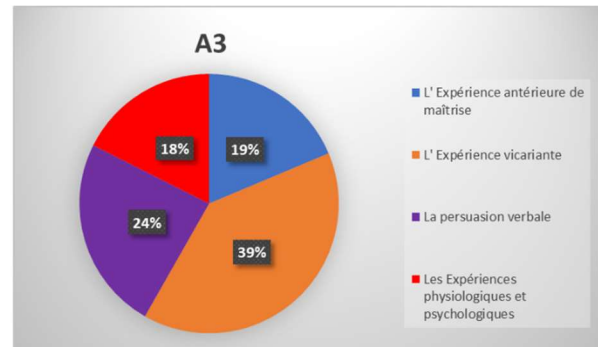
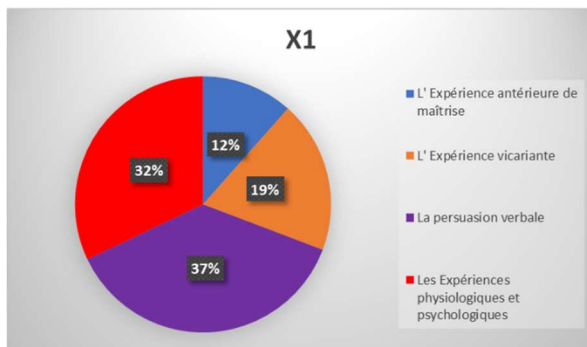
engagement des élèves
stratégies d'enseignement
gestion de classe



ANNEXE 18

Analyse des thématiques, facteurs d'influence du SEP, citées individuellement par chaque enseignant

	X1	
L' Expérience antérieure de maîtrise		9
L' Expérience vicariante		15
La persuasion verbale		29
Les Expériences physiologiques et psychologiques		25
		78
	E2	
L' Expérience antérieure de maîtrise		25
L' Expérience vicariante		30
La persuasion verbale		37
Les Expériences physiologiques et psychologiques		9
		101
	A3	
L' Expérience antérieure de maîtrise		17
L' Expérience vicariante		36
La persuasion verbale		22
Les Expériences physiologiques et psychologiques		16
		91
	F4	
L' Expérience antérieure de maîtrise		24
L' Expérience vicariante		22
La persuasion verbale		22
Les Expériences physiologiques et psychologiques		7
		75
	TOTAL	
L' Expérience antérieure de maîtrise		75
L' Expérience vicariante		103
La persuasion verbale		110
Les Expériences physiologiques et psychologiques		57
		345



ANNEXE 19

Répertoire des thématiques, facteurs d'influence du SEP, citées individuellement par chaque enseignant

	Citations tirées de la transcription de l'entretien semi-directif mené auprès de E2	Thématique 1 +mots clés	Thématique 2 +mots clés
	X1		
	L'EXPERIENCE ANTERIEURE DE MAITRISE		
1	<i>Parce que t'es, c'est même mieux qu'une formation continue parce que t'es carrément sur le terrain quoi</i>	-Concret -In Vivo	-Individualisation
2	<i>T'es tout le temps en train de te remettre en cause, car la formation continue c'est ça aussi, c'est se remettre en cause, savoir expérimenter des choses aussi</i>	-Expérimenter	
3	<i>T'en as besoin dans l'immédiat sur le moment, au quotidien...</i>	-In Vivo	
4	<i>Après, elle est, dans l'organisation de l'école</i>	-In Vivo	
5	<i>C'est toute une réflexion que tu as en plus et ça t'oblige à réfléchir</i>	-Réfléchir -Remise en question	
6	<i>Ce qui fait que là, cette pédagogie du quotidien t'es obligé de la montrer un peu plus, forcément puisque tu vas avoir un superviseur qui va venir dans ta classe, donc forcément tu...voilà...tu te dis bah tiens, tu réfléchis à ce que tu vas faire, T'as du monde qui vient donc... T'as pas envie de faire n'importe quoi</i>	-Réfléchir -Remise en question	
	L'EXPERIENCE VICARIANTE		
7	<i>Il y a les outils</i>	-Outiller	
8	<i>Il y a les gens qui répondent à nos interrogations, on est accompagné</i>	-Échanger	-Expertise
9	<i>Nous expliquer</i>	-Échanger	
10	<i>C'est dû à l'équipe</i>	-Échanger -Collaborer	
11	<i>Le fait que tu échanges beaucoup avec plein de monde différent</i>	-Échanges de pratiques	
12	<i>T'échanges et donc forcément t'augmentes tes compétences</i>	-Échanger	
13	<i>Effectivement tes relations</i>	-Échanger	
14	<i>Ca élargit effectivement mon domaine, donc</i>	-Collaborer	
15	<i>J'allais dire ça a consolidé certains, certaines de mes convictions.</i>	-Échanger -Collaborer	

16	<i>Oui bah bien sûr oui !</i>	-Collaborer	-Enthousiasme
17	<i>Parce que comment diriger une équipe si t'es pas dans le bain quoi...</i>	-Collaborer	
18	<i>Un échange et puis une interrogation des autres collègues</i>	-Échanger	
19	<i>De toutes façons, il est certain que si on n'avait pas le SESSAD, moi je comprends tout à fait, les collègues qui ont des enfants compliqués, tu me parlais de CLIS³¹ ou ainsi de suite, ... Les enfants très compliqués si on n'a pas le soutien.</i>	-Expertise -Être soutenu	-Collaborer
LA PERSUASION VERBALE			
20	<i>Avec Mme M1 qui nous apporte énormément euh j'allais dire...au niveau théorique.</i>	-Expertise	
21	<i>Il y a les gens qui répondent à nos interrogations, on est accompagné</i>	-Échanger	-Expertise
22	<i>Nous conforter</i>	-Être Rassuré	
23	<i>Dû à C3</i>	-Croyance en l'élève	
24	<i>Le rôle de Mme M1, le superviseur, est hyper important,</i>	-Expertise	
25	<i>Fait qu'on soit guidé correctement fait que...si tu veux...parce que dans notre métier on ne sait jamais si on fait bien, en tant qu'enseignant tu ne sais jamais, tu as toujours des doutes ...voilà bon...tandis que là, hop ! t'as quand même des gens qui sont plus du côté médical qui te disent et bien non là c'est comme ça qu'il faut faire et donc la forcément pour un enseignant , il a pas l'habitude qu'on lui dise et ben c'est comme ça , puis tu vois ça marche...c'est sympa ça !</i>	-Expertise	
26	<i>En tant que directeur je suis, sans être...je veux dire... sans surélever mon ego, ce n'est pas ce que je veux dire, mais si tu veux t'es quand même au milieu de tout ça ...tu es à la fois avec les parents, donc recevoir les parents, les parents qui te...comment dire quand on a eu la réunion, qui te, les enfants des parents complètement sous le charme du fait de se dire ...ouf, je revis quoi! Déjà t'as une satisfaction par rapport à ça</i>	-Être reconnu	
27	<i>L'institution qui a envie, malgré tout, que ça fonctionne</i>	-Être reconnu	
28	<i>La municipalité qui était très partie prenante</i>	-Être soutenu	
29	<i>Ses interventions sont ponctuées de certitudes scientifiques</i>	-Expertise	

³¹ CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire (devenue ULIS, circulaire n°2015-129 du 21-8-2015)

30	<i>Et donc de ce fait là ce sont des choses auxquelles on est pas habitué nous en tant qu'enseignant d'avoir ces certitudes</i>	-Expertise	
31	<i>Et ce qui est intéressant avec elle c'est que t'as une personne qui te prouve ça comme hier si tu veux avec voilà ..il y a eu temps d'expériences, voilà les faits et là on arrive à ça</i>	-Expertise	
32	<i>Parce que t'es, c'est même mieux qu'une formation continue parce que t'es carrément sur le terrain quoi</i>	-Concret -In Vivo	-Individualisation
33	<i>Parce que tu sais le monde éducatif est souvent un peu euh...rabaissé...bon rabaissé sans exagérer...mais bon le professeur des écoles bon...il est gentil mais bon tu vois? Tandis que là tu mets, et en plus l'AREAMS pour ça c'est très bien si tu veux, enfin celui qui conduit ça M. L1, a su mettre les deux mondes de façon égale et ça c'estheu...ça c'est bien, ça permet de, voilà de parler d'égal à égal quoi...</i>	-Bienveillance -Être considéré	-Fierté
34	<i>La formation continue, ce que l'on peut reprocher à la formation continue, c'est que souvent, et ça doit être compliqué de faire autrement, elle s'adresse à tous les publics, et c'est ça qui va pas..</i>	-Individualisation	
35	<i>Mais c'est le fait que tu ne peux pas t'adresser à un jeune qui vient d'arriver dans le métier avec un vieux machin comme moi et tu lui racontes pas la même chose et donc tu y trouves pas ton compte</i>	- Individualisation	
36	<i>Tu y trouves ton compte, tu vois, les animations pédagogiques qui me plaisent maintenant ce sont les conférences ...on a eu de temps en temps des conférences sur des gens qui voilà ...</i>	-Expertise	
37	<i>Elle, a comment dire, elle met la barre haute quoi, je veux dire...au niveau...ses interventions ne sont pas approximatives</i>	-Expertise	
38	<i>Elle sait j'allais dire...valoriser aussi ce que font les enseignants, ça elle sait le faire</i>	-Bienveillance -Être valorisé	
39	<i>Il y a une bienveillance certaine</i>	-Bienveillance	
40	<i>La bienveillance, c'est une bienveillance mais avec une compétence d'expert et là on n'est plus dans l'approximation</i>	-Expertise	
41	<i>C'est une reconnaissance, on a la reconnaissance de Madame M1 qui est très positive, qui nous a dit et je pense qu'elle le dit de façon honnête, où elle trouve que ça avance, qu'on arrive à faire des choses</i>	-Bienveillance -Être valorisé	
42	<i>Bah c'est toujours valorisant, je veux dire, voilà c'est toujours valorisant et puis de sentir que ce</i>	-Être valorisé	

	<i>que tu fais et bien il y a une partie qui est pas mal quoi</i>		
43	<i>Je pense que là on l'a, et puis si tu veux le soutien qu'on a, c'est avant tout voilà le remerciement de la municipalité, qui nous remercie de ça et puis le fait de voir des parents qui viennent me dire...</i>	-Être reconnu	
44	<i>De toutes façons, il est certain que si on n'avait pas le SESSAD, moi je comprends tout à fait, les collègues qui ont des enfants compliqués, tu me parlais de CLIS³² ou ainsi de suite, ... Les enfants très compliqués si on n'a pas le soutien.</i>	-Expertise -Être soutenu	-Collaborer
LES EXPERIENCES PHYSIOLOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES			
45	<i>On se sent beaucoup plus armé, donc la panique est moins importante quoi, c'est clair....</i>	-Sentiment de calme	
46	<i>...Je pense que quelque part il y a une espèce de fierté de se dire</i>	-Sentiment de bien-être mental ou physique	
47	<i>Parce que tu sais le monde éducatif est souvent un peu euh...rabaissé...bon rabaissé sans exagérer...mais bon le professeur des écoles bon...il est gentil mais bon tu vois? Tandis que là tu mets, et en plus l'AREAMS pour ça c'est très bien si tu veux, enfin celui qui conduit ça M. L1, a su mettre les deux mondes de façon égale et ça c'estheu...ça c'est bien, ça permet de, voilà de parler d'égal à égal quoi...</i>	-Bienveillance -Être considéré	-Fierté
48	<i>J'essaie d'être le plus bienveillant possible avec mes élèves, de trouver des activités les plus motivantes possible</i>	-Enthousiasme	
49	<i>Oui bah bien sûr oui !</i>	-Collaborer	-Enthousiasme
50	<i>Ça te redynamise un peu ouais, forcément...</i>	-Motivation	
51	<i>C'est là où on est ravi d'avoir intégré ce dispositif</i>	-Enthousiasme	
52	<i>Ah ouais ouais ouais...moi ça m'a apporté pleins de choses moi c'est clair ...non non c'était parfait !</i>	-Enthousiasme	
53	<i>Moi dès le départ j'étais content !</i>	-Enthousiasme	
54	<i>Ouais ouais c'était excellent !</i>	-Enthousiasme	

³² CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire (devenue ULIS, circulaire n°2015-129 du 21-8-2015)

55	<i>Par contre avec C3, heu...parce que moi j'ai C3, là c'est génial,</i>	-Enthousiasme	
56	<i>C'est sympa ça !</i>	-Enthousiasme	
57	<i>Mais c'est vrai qu'on se sent capable ,c'est ce que je te disais , parce que autant, maintenant moi je me sens plus capable de certaines choses mais le métier d'enseignant c'est ça ...c'est de se dire est ce que je suis capable de faire ça, est ce que je suis capable d'emmener les enfants là...et souvent on est un peu déçu parce qu'on ne voit pas vraiment le truc, on les voit quand ils sont grands, quand on sait pas ce qu'il vont devenir mais là on voit des choses presque immédiates , donc heu...c'est t'es fier, tu te dis ben ouais....chouette ça marche!</i>	-Sentiment de compétence -Fierté	
58	<i>Pour moi c'est le bonheur</i>	-Enthousiasme	
59	<i>Rires</i>	-Enthousiasme	
60	<i>Rires.</i>	-Enthousiasme	
61	<i>Rires.</i>	-Enthousiasme	
62	<i>Rires...</i>	-Enthousiasme	
63	<i>Rires...</i>	-Enthousiasme	
64	<i>Rires...</i>	-Enthousiasme	
65	<i>Rires...</i>	-Enthousiasme	
66	<i>Rires...</i>	-Enthousiasme	
67	<i>Rires...</i>	-Enthousiasme	
68	<i>Rires...</i>	-Enthousiasme	
E2			
L'EXPERIENCE ANTERIEURE DE MAITRISE			
69	<i>On a toujours quelqu'un qui est là</i>	-Long terme	-Être aidé
70	<i>Tout le temps-là, prête à aider</i>	-Long terme	-Être aidé
71	<i>On se dit que c'est un dispositif qui marche et qu'il faut continuer.</i>	-Réussir	
72	<i>D'avoir l'évolution de cet élève-là et de voir que depuis le début de l'année, rester dans la classe il y avait de nombreuses crises alors que maintenant ça a vraiment beaucoup diminué</i>	-Réussir	
73	<i>Des fois ça marche pas mais des fois, on se dit, ça a marché !</i>	- Réussir -Expérience	
74	<i>Le fait d'être accompagné, de discuter et autres... ça ça permet de me dire : Et ben ça c'est mieux !</i>	-Réussir	-Echanges -Être soutenu

75	<i>Ce regard à la fois positif et cette pensée d'aller toujours plus loin, d'améliorer ça</i>	-Regard positif	-Améliorer
76	<i>Qu'elle est quand même venue plusieurs fois</i>	-Long terme	
77	<i>Le fait qu'il y a toujours un suivi tout au long de l'année, qu'elle fasse un bilan, je n'ai pas toujours pu assister, mais un bilan sur l'évolution du dispositif, des enseignants ou des élèves...ça montre quand même, ça montre cet accompagnement, cette volonté de progresser</i>	-Long terme -Progresser	
78	<i>C'est par étapes, et donc, elle ne nous dit pas tout d'un coup et à chaque fois il y a d'autres points à analyser</i>	-Progresser -Long terme -Petits pas	
79	<i>La formation pédagogique on va dire ...déjà ça... ça va durer trois heures à la suite où on va pas forcément parler de notre situation à nous.</i>	-Long terme	-Individualisation
80	<i>Il n'y a pas forcément de concret</i>	-Concret	
81	<i>Elle va s'appuyer sur des situations vécues</i>	-Concret	
82	<i>Le fait d'avoir des situations concrètes et des outils concrets</i>	-Concret	
83	<i>Tester plus de choses,</i>	-Tester	
84	<i>Oui, parce qu'on voit que l'élève a progressé, mais je sais très bien que c'est pas que grâce à moi</i>	-Réussir	
85	<i>Qu'on y contribue...mais toute seule je sais que je n'aurais pas réussi à faire tout ça</i>	-Réussir	-Collaborer
86	<i>Le fait qu'elle soit là, ça a vraiment permis de me dire : J'ai contribué à ça !</i>	-Réussir	-Guider
87	<i>Ça permet d'avoir un regard différent et des choses auxquelles on ne pense pas.</i>	-Echanges de pratiques	-Apprendre
L'EXPERIENCE VICARIANTE			
88	<i>On discute beaucoup, donc ça aussi ça permet d'évoluer.</i>	-Echanger	
89	<i>En parler aussi avec les autres enseignants</i>	-Echanger	
90	<i>Parler ensemble, de trouver, d'essayer de trouver des solutions entre nous</i>	-Echanger -Analyse de pratiques	
91	<i>Le fait d'être accompagné, de discuter et autres... ça ça permet de me dire : Et ben ça c'est mieux !</i>	-Réussir	-Echanger -Être soutenu
92	<i>On se sent un peu plus, enfin...on n'est pas le seul à le penser, le fait que ça marche</i>	-Collaborer	-Être soutenu
93	<i>Elle était venue dans la classe et après on avait pu discuter et c'est vrai qu'elle était...elle donnait des bons conseils</i>	-Conseils	-Echanger -Rétroaction
94	<i>Des outils qu'on essaye de mettre en place</i>	-Outiller	
95	<i>Accompagnement par l'équipe</i>	-Collaborer	

96	<i>On est au courant de ce qu'ils font donc ça nous aide aussi à comprendre mieux pourquoi elles font et donc ça nous aide à</i>	-Échanger -Collaborer	
97	<i>Le fait de parler avec les autres personnels</i>	- Échanger	
98	<i>C'est vrai que je vais plus, quand même, aller vers mes collègues</i>	-Collaborer	
99	<i>L'équipe du dispositif alors que je ne serais pas forcément allée les voir s'il n'avait pas eu d'élèves autistes dans ma classe. Là, ça me permet de vraiment pouvoir échanger dessus et d'échanger sur les élèves autistes mais aussi sur les autres élèves</i>	- Échanger	
100	<i>Comme je l'ai déjà dit et donc, ils peuvent aussi m'apporter des solutions</i>	-Echanges de pratiques	
101	<i>Je profite qu'ils soient-là pour discuter avec eux.</i>	- Échanger	
102	<i>Je ne discute pas forcément avec tous mais je pense que ça engage quand même plus de discussions ce dispositif</i>	- Échanger	
103	<i>Ça nous a permis de mettre en place tous les mardis dans l'école un temps de réunion, donc beaucoup plus fréquent qu'auparavant, donc ça permet beaucoup plus de coopération entre nous et de discussions</i>	-Échanger -Collaborer	
104	<i>C'est-à-dire que s'il y a l'équipe derrière, je vais être plus...Je vais plus tester des choses... Je vais moins me retenir, on va dire, je sais qu'il y a des comportements qui vont entraîner des...pas des comportements...mais des...des activités qui vont entraîner des comportements...un peu plus déviants et je sais que si E3 va être là, je vais plus m'autoriser à le faire que si elle n'était pas là...</i>	-Être soutenu	Modelage
105	<i>Parce que je sais que derrière, elle va être là pour gérer</i>	-Modelage	
106	<i>C'est adapter. Après cette collaboration, je vais plus oser demander, avoir un regard sur ce que je fais étant donné que c'est la première année que je commence, je vais plus m'autoriser à demander</i>	-Collaborer	
107	<i>Qu'on y contribue...mais toute seule je sais que je n'aurais pas réussi à faire tout ça</i>	-Réussir	-Collaborer
108	<i>Le fait qu'elle soit là, ça a vraiment permis de me dire : J'ai contribué à ça !</i>	-Réussir	-Guider
109	<i>Ça permet d'avoir un regard différent et des choses auxquelles on ne pense pas.</i>	-Echanges de pratiques	-Apprendre
110	<i>Puisqu'on échange beaucoup plus entre nous, on s'investit tous, on a tous envie que les élèves réussissent</i>	-Echanger	

111	<i>Oui assez, comme le fait qu'on discute, j'essaie parfois de parler de ce que j'ai fait...donc ça m'aide</i>	-Echanger	
112	<i>Mais le fait, que les enseignants spécialisés ou l'enseignante supplémentaire viennent des fois dans la classe, ça permet d'avoir un regard et donc de se poser des questions que nous, on ne se serait pas forcément posées...et d'améliorer la pratique plus que ce que je l'aurais fait individuellement</i>	-Echanges de pratiques	-Expertise
LA PERSUASION VERBALE			
113	<i>Mais c'est vrai que le dispositif en tous cas, il aide vraiment</i>	-Être Aidé	
114	<i>Puisqu'on se sent épaulé</i>	-Être Aidé	
115	<i>On a toujours quelqu'un qui est là</i>	-Long terme	-Être Aidé
116	<i>Tout le temps-là, prête à aider</i>	-Long terme	-Être Aidé
117	<i>La première chose dans toute l'équipe qui nous a fait sentir satisfait de nous, c'est qu'on a rencontré des parents qui nous disaient : Ah bah, on a vraiment vu une véritable évolution de l'élève, ce n'est plus du tout le même on ne regrette pas de l'avoir mis dans le dispositif !</i>	-Satisfaction	-Être reconnu
118	<i>Le fait d'être accompagné, de discuter et autres... ça ça permet de me dire : Et ben ça c'est mieux !</i>	-Réussir	-Echanger -Être soutenu
119	<i>On se sent un peu plus, enfin...on n'est pas le seul à le penser, le fait que ça marche</i>	-Collaborer	-Être soutenu
120	<i>Elle avait été très à l'écoute et très impartiale</i>	-Bienveillance - Être entendu	
121	<i>Elle était venue dans la classe et après on avait pu discuter et c'est vrai qu'elle était...elle donnait des bons conseils</i>	- Être conseillé	-Echanges -Rétroaction
122	<i>Elle avait beaucoup rassuré</i>	-Être rassuré	
123	<i>Donner des conseils sans obliger à les mettre, on va dire...tu pourrais faire ça et déjà c'était</i>	-Bienveillance	
124	<i>Ce regard à la fois positif et cette pensée d'aller toujours plus loin, d'améliorer ça</i>	-Regard positif	-Améliorer
125	<i>Rassurante et très à l'écoute et la volonté aussi de s'adapter à tous les élèves</i>	-Rassurer -Être entendu	
126	<i>Un regard extérieur</i>	-Expertise	
127	<i>C'est intéressant d'avoir un point de vue d'un professionnel différent.</i>	-Expertise	
128	<i>La formation pédagogique on va dire ...déjà ça... ça va durer trois heures à la suite où on va pas forcément parler de notre situation à nous.</i>	-Long terme	-Individualisation

129	<i>Qu'elle nous valorise, entre guillemets, qu'elle ne nous juge pas ça nous aide aussi à avoir plus confiance en nous.</i>	-Bienveillance -Non jugement	
130	<i>Elle nous implique dans le projet</i>	-Être reconnu	
131	<i>On ne se sont pas mis à l'écart, donc on se sent, entre guillemets, plus important.</i>	- Être soutenu -Être reconnu	-Fierté
132	<i>Et bien on se sent soutenu là-dessus et le fait d'être soutenu par l'équipe, qui s'intéresse également à tous...aux élèves</i>	- Être Soutenu	
133	<i>Le regard c'est aussi intéressant pour se sentir compétent.</i>	-Regard positif	
134	<i>Ils ont un regard différent</i>	-Expertise	
135	<i>Se sentir plus soutenue</i>	-Être soutenu	
136	<i>C'est-à-dire que s'il y a l'équipe derrière, je vais être plus...Je vais plus tester des choses... Je vais moins me retenir, on va dire, je sais qu'il y a des comportements qui vont entraîner des...pas des comportements...mais des...des activités qui vont entraîner des comportements...un peu plus déviants et je sais que si E3 va être là, je vais plus m'autoriser à le faire que si elle n'était pas là...</i>	-Être soutenu	Modelage
137	<i>Parce que derrière, il y a tout un travail fait par les éduc spé et l'enseignante spécialisée et la psychomotricienne etc</i>	-Expertise	
138	<i>Ils nous apportent leur savoir-faire</i>	-Expertise	
139	<i>Ce sont des choses qu'on n'a pas forcément le temps de faire, qu'on ne sait pas forcément faire...et donc eux, ils nous apportent leur savoir-faire. Donc, c'est plus beaucoup plus large ce qu'ils nous apportent.</i>	-Expertise	
140	<i>Ils permettent aussi de penser à des choses auxquelles on n'avait pas forcément pensé, de mettre en œuvre d'autres partenaires auxquels, nous l'éducation nationale, on n'auraient pas forcément fait appel</i>	-Expertise	
141	<i>Ça permet aussi qu'ils soient plus disponibles. Je pense, par exemple, à la psychologue scolaire qui est parfois dans l'école et qui ne peut pas toujours être là et donc là, le fait qu'ils soient vraiment prévus pour cette école, ils sont beaucoup plus disponibles, il vont beaucoup mieux connaître nos élèves et c'est plus intéressant</i>	-Expertise	
142	<i>Le fait d'être soutenu, de partager nos compétences et nos plans d'action</i>	-Échanges de pratiques	-Être soutenu
143	<i>Au niveau de l'équipe, donc à l'école, on se soutient bien</i>	-Être soutenu	

144	La confiance	-Confiance	
145	Mais le fait, que les enseignants spécialisés ou l'enseignante supplémentaire viennent des fois dans la classe, ça permet d'avoir un regard et donc de se poser des questions que nous, on ne se serait pas forcément posées...et d'améliorer la pratique plus que ce que je l'aurais fait individuellement	-Echanges de pratiques	-Expertise
LES EXPERIENCES PHYSIOLOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES			
146	La première chose dans toute l'équipe qui nous a fait sentir satisfait de nous, c'est qu'on a rencontré des parents qui nous disaient : Ah bah, on a vraiment vu une véritable évolution de l'élève, ce n'est plus du tout le même on ne regrette pas de l'avoir mis dans le dispositif !	-Satisfaction	-Reconnaissance
147	On se sent accompagné	-Se sentir rassuré	
148	On ne se sont pas mis à l'écart, donc on se sent, entre guillemets, plus important.	-Être soutenu -Être reconnu	-Fierté
149	C'est quand même un sentiment de fierté de voir qu'il a progressé, donc ça permet de me sentir...oui...	-Fierté	
150	Rires	-Enthousiasme	
151	C'était assez intéressant	-Enthousiasme	
152	C'était vraiment intéressant	-Enthousiasme	
153	Parce qu'on se disait pas: Je suis totalement à la ramasse ! mais c'est déjà ça d'acquis...	-Enthousiasme	
154	Ça ça avait été très très intéressant.	-Enthousiasme	
A3			
L'EXPERIENCE ANTERIEURE DE MAITRISE			
155	Les outils	-Apprendre	
156	Réajustement	-Progresser	
157	La réflexion de comment améliorer notre activité	-Améliorer -Réfléchir	
158	J'ai amélioré mon travail en le pensant.	-Améliorer	
159	Ce qu'on a réfléchi en amont	-Réfléchir -Anticiper	
160	Son rôle...elle intervient in vivo, donc en situation	-In vivo	
161	On voit que ça fonctionne aussi donc forcément on se sent, on se sent plus compétent.	-Réussir	-Sentiment de compétence
162	Il faut qu'ils puissent nous permettre d'être autonome dans le fonctionnement, donc il faut	-Long terme	

	<i>effectivement qu'il soit là de manière continue pour réajuster</i>		
163	<i>Et par les gestes on voit que les enfants ne sont pas agressifs et on se demande comment et là ils nous expliquent où et comment placer les mains, comment intervenir...</i>	-Modelage	-In vivo
164	<i>Ce qui fait que comme eux se mouillent et que l'on voit parfois que cela résiste, et là aussi c'est intéressant, même quand ça résiste un peu et qu'on essaye de comprendre pourquoi ça a lâché ensemble c'est qui le verbalise</i>	-Modelage -Guider	-In vivo
165	<i>Le critère principal c'est d'être présent sur le terrain</i>	-In vivo	
166	<i>Savoir comment faire, que tout soit cohérent</i>	-Concret	
167	<i>Dynamique professionnelle de recherche d'amélioration</i>	-Améliorer	
168	<i>Des regards croisés sur des propositions d'apprentissage permettent vraiment de réajuster</i>	-Regards croisés	-Réajuster
169	<i>Montrer que ça marche dans le dispositif a permis qu'on nous fasse confiance pleinement et même qu'on nous appelle à l'aide.</i>	-Réussir	-Enthousiasme
L'EXPERIENCE VICARIANTE			
170	<i>Techniques ABBA</i>	-Modelage	
171	<i>Un renforçateur visible, tangible</i>	-Outiller	
172	<i>Les techniques utilisées</i>	-Outiller	
173	<i>Toujours parler de sa pratique</i>	-Analyse de pratiques	
174	<i>Le retour des professionnels</i>	-Rétroaction	
175	<i>Vrai que travailler ensemble à construire des outils qui vont permettre aux enfants d'aller en classe de manière autonome ça c'est très stimulant</i>	-Collaboration	
176	<i>Il y a tout de suite le retour des collègues qui remarquent que effectivement, les enfants ne dérangent plus le reste de la classe, et, eux, donc les collègues, ont la capacité maintenant à intervenir de manière adaptée</i>	-Rétroaction -Echanger	
177	<i>Qu'elle nous montre les choses, les gestes</i>	-Modelage	
178	<i>Une fois qu'on reprend les gestes pendant la séance avec les enfants et que l'on voit que cela fonctionne on se sent en réussite</i>	-Modelage	-Fierté
179	<i>Ses retours après formation où on débrieife pour qu'elle nous donne les mots, qu'elle essaye de comprendre le pourquoi des crises...et donc là, on décrypte les attitudes et ça...après elle me donne des solutions</i>	-Rétroaction -Echanger	
180	<i>En situation et en retour ultérieur, en rétroaction</i>	-Rétroaction	

181	<i>C'est un guidage physique de nos attitudes en tant qu'adulte envers l'apprenant, envers l'enfant</i>	-Guider	
182	<i>Un guidage de construction d'outils</i>	-Outiller	
183	<i>Là où vraiment ça engage tout le monde, c'est-à-dire que eux-mêmes se mouillent entre guillemets, donc accompagnent les enfants</i>	-Collaborer	
184	<i>Et par les gestes on voit que les enfants ne sont pas agressifs et on se demande comment et là ils nous expliquent où et comment placer les mains, comment intervenir...</i>	-Modelage	-In vivo
185	<i>Ce qui fait que comme eux se mouillent et que l'on voit parfois que cela résiste, et là aussi c'est intéressant, même quand ça résiste un peu et qu'on essaye de comprendre pourquoi ça a lâché ensemble c'est qui le verbalise</i>	-Modelage -Guider	-In vivo
186	<i>On est tous dans l'action</i>	-Collaborer	
187	<i>Les autres personnes aussi réfléchissent à ça... Et là aussi elles sont confrontées aux mêmes difficultés</i>	-Echanges de pratiques	
188	<i>Aider les personnes à réfléchir</i>	-Echanges de pratiques	-Formation
189	<i>Dans une école ordinaire, si j'avais dû fonctionner avec un médico-social effectivement nous n'aurions pas eu cette relation là car on n'a pas on a pas le quotidien ensemble,</i>	-Collaborer	-Expertise
190	<i>Des constructions de séance commune</i>	-Collaborer	
191	<i>Sur une réflexion de qui intervient auprès de l'enfant, qui ? quand ? comment ?</i>	-Collaborer	
192	<i>Sur des outils montés en commun pour qu'ils soient réutilisés, manipulés par l'enfant pour qu'il y ait réussite et ensuite en classe ordinaire</i>	-Collaborer	
193	<i>Toujours ces allers-retours</i>	-Rétroaction	
194	<i>Avec mes collègues, donc dans les écoles où je suis passée, il y a toujours eu cette relation intéressante</i>	-Echanger	
195	<i>Je vais, j'ai cette dynamique d'aller dans leur classe, de mener des ateliers dans leur classe donc de les amener à bouger.</i>	-Co-enseigner -Observer	
196	<i>Co-animation</i>	-Co-animer	
197	<i>Nos regards sont croisés</i>	-Regards croisés	
198	<i>Des regards croisés sur des propositions d'apprentissage permettent vraiment de réajuster</i>	-Regards croisés	-Réajuster
199	<i>Effectivement, le fait d'être tous concernés par le montage d'un dispositif, on prend soin les uns des autres</i>	-Collaborer	-Être soutenu
200	<i>Qu'on communique, on va se dire les choses de manière simple</i>	-Echanger	
201	<i>Ah oui, clairement oui !</i>	-Enthousiasme	-Collaborer

	LA PERSUASION VERBALE		
202	<i>D'entendre en voix off qu'il est satisfait des progrès</i>	-Être valorisé	
203	<i>Les retours des collègues</i>	- Être reconnu	
204	<i>Ça veut dire qu'ils nous renvoient qu'ils sont satisfaits parce qu'ils interviennent eux aussi de manière adaptée</i>	- Être reconnu	
205	<i>Donc on n'aurait pas travaillé de la même façon sans cette supervision qui nous permet de répondre au dispositif et donc, si eux ont une idée de comment ça va fonctionner</i>	-Supervision -Expertise	
206	<i>Très individualisé car on part vraiment des cas de nos élèves</i>	-Individualisation	
207	<i>Donc on est au plus près des besoins</i>	-Individualisation	
208	<i>Des apports théoriques</i>	-Expertise	
209	<i>Connaître l'emploi du temps des enfants pour pouvoir se positionner sur des temps clés qui font résistance au quotidien</i>	-Expertise	
210	<i>Aider les personnes à réfléchir</i>	-Echanges de pratiques	-Formation
211	<i>Dans une école ordinaire, si j'avais dû fonctionner avec un médico-social effectivement nous n'aurions pas eu cette relation là car on n'a pas on a pas le quotidien ensemble,</i>	-Collaborer	-Expertise
212	<i>Les professionnels c'est tout bénéf car elle a l'expérience et j'en profite pleinement.</i>	-Expertise	
213	<i>D'abord, il a fallu faire ça pour qu'on m'accorde comme une certaine confiance à faire des propositions en classe et à les autoriser à réfléchir à un changement de pédagogie</i>	-Confiance	
214	<i>Très suivie et même par la circonscription oui, valorisée</i>	-Être valorisé	
215	<i>On me fait confiance de manière autonome on est pas toujours derrière moi à me demander des comptes</i>	-Confiance	
216	<i>Donc, comme avec les enfants finalement, ça pose la question de l'accompagnement humain, c'est-à-dire que comme les AVS... si on accompagne trop, quelle estime de soi face à la tâche effectuée</i>	-Être valorisé	
217	<i>Pour autant vous nous laissez, vous nous faites confiance, donc on se sent capable de...</i>	-Confiance	
218	<i>Mais sans cette confiance-là, si je devais rendre compte régulièrement, je pense que je perdrais enfin je pense que je me soufflerais</i>	-Confiance	
219	<i>Je ne me sens pas jugée, par une hiérarchie qui va m'imposer de</i>	-Non jugement	

220	<i>Effectivement, le fait d'être tous concernés par le montage d'un dispositif, on prend soin les uns des autres</i>	-Collaborer	-Être soutenu
221	<i>Je me sens reconnue</i>	-Être reconnu	
222	<i>Alors...heu...oui ! ça c'est clair car sans ça, moi j'aurais été complètement perdue</i>	-Enthousiasme	-Formation
LES EXPERIENCES PHYSIOLOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES			
223	<i>Je me sens plus à l'aise qu'en début d'année</i>	Bien-être	
224	<i>C'est certainement moi-même aussi</i>	-Fierté	
225	<i>Mon ressenti physique, car je me sens moins fatiguée physiquement</i>	-Ressenti physique	
226	<i>Donc physiquement, je me sens moins fatiguée donc je me dis que c'est que j'ai trouvé la clé</i>	-Ressenti physique	
227	<i>Une fois qu'on reprend les gestes pendant la séance avec les enfants et que l'on voit que cela fonctionne on se sent en réussite</i>	-Modelage	-Fierté
228	<i>On voit que ça fonctionne aussi donc forcément on se sent, on se sent plus compétent.</i>	-Réussir	-Sentiment de compétence
229	<i>C'est vraiment un plus ça soulage tout le monde aussi, un moment où on s'occupe des enfants en petits groupes, en ateliers</i>	-Soulagement	
230	<i>C'est-à-dire que les garçons sont difficiles physiquement et malgré tout même si on a trouvé quelques clés dans l'engagement du travail, il faut parfois tenir, donc ça ça peut être compliqué et le fait d'être toujours accompagné, être dans la collaboration, la réflexion de comment améliorer, dans cette dynamique-là intellectuelle permet vraiment de rester quand même positive, sereine</i>	-Sérénité	
231	<i>Montrer que ça marche dans le dispositif a permis qu'on nous fasse confiance pleinement et même qu'on nous appelle à l'aide.</i>	-Réussir	-Enthousiasme
232	<i>Et bien ça me permet d'être confiante</i>	-Confiance en soi	
233	<i>Oui ! Ça sans doute...</i>	-Enthousiasme	
234	<i>Effectivement, oui...</i>	-Enthousiasme	
235	<i>Alors...heu...oui ! ça c'est clair car sans ça, moi j'aurais été complètement perdue</i>	-Enthousiasme	-Formation
236	<i>Alors je suis, je reste positive donc ça c'est un impact important car je reste positive malgré la difficulté du travail</i>	-Enthousiasme	
237	<i>Ah oui, clairement oui !</i>	-Enthousiasme	-Collaborer
238	<i>Oui, oui, enfin... très bien...</i>	-Enthousiasme	

	F4		
	L'EXPERIENCE ANTERIEURE DE MAITRISE		
239	<i>La présence d'élèves dans ma classe,</i>	-Expérimenter	
240	<i>Je me sens plus compétent parce qu'il y a des choses que j'ai apprises</i>	-Sentiment de compétences	-Apprendre
241	<i>Davantage cerner ce qui, en amont, pourrait être problématique dans les séances que je propose</i>	-Anticiper	
242	<i>Ce que je n'observais pas forcément avant, je n'avais pas le regard dessus, d'ailleurs je ne me posais même pas la question</i>	-Apprendre	
243	<i>D'échanger régulièrement sur les situations d'élèves</i>	-Échanger	-Long terme
244	<i>Elle part de choses qu'elle a observées qui sont existantes, pour ensuite retravailler la posture. C'est pas des tous faits qui existent et qu'elle essaie de calquer sur notre pratique</i>	-Rétroaction	-In vivo -Concret
245	<i>Et donc à partir de ça, déjà, ça donne un sentiment de début de réussite où on se dit que ce n'est pas trop mal ce que l'on fait, mais qu'on peut le rendre plus, mieux ou on peut le perfectionner avec des petites touches, des ajustements qu'on va faire pour que ça fonctionne mieux pour l'élève en question et généralement ça rayonne sur tous les autres</i>	-Être valorisé	-Expérimenter
246	<i>Et donc à chaque fois, il y a un petit truc concret qui peut facilement être mis en place en classe mais avec derrière un fond de connaissances sur l'enfant autiste et ses besoins</i>	-Concret	-Expertise
247	<i>C'est du concret par rapport à la situation de classe et le vécu</i>	-Concret -In Vivo	
248	<i>On attend souvent du concret</i>	-Concret	
249	<i>Sur ce qui se passe maintenant par rapport à ma classe...</i>	-Concret	-Individualisation
250	<i>Mais la mise en pratique et du coup l'adaptation de cette théorie par rapport à nos situations de classe ça va bien de pair ensemble.</i>	-Expertise	-Concret
251	<i>Qu'on a un besoin de prioritairement régler nos problèmes de classe</i>	-Concret	-Individualisation
252	<i>La présence d'M1 pour moi est le pilier principal</i>	-Formation	-In vivo
253	<i>Elle vient dans ma classe, elle voit les situations de classe, les problématiques qui peuvent en découler</i>	-In vivo	-Guider
254	<i>Donc déjà ça suppose qu'il y a un travail d'identification et de se dire qu'il y a un problème petit ou grand mais il y a un problème et j'ai besoin d'un coup de main</i>	-Questionner -Réfléchir	-Echanges de pratiques -Être soutenu
255	<i>C'est pas évident tout de suite mais ça fait du bien sur le long terme, j'ai envie de dire. Ça fait</i>	-Long terme -Progresser	

	<i>du bien parce que en même temps il y a des personnes qui sont dans le dispositif actuellement et que c'est un soutien</i>		
256	<i>Là ce qui me vient tout de suite à l'esprit c'est de ne pas le refaire les boulettes des collègues</i>	-Apprendre -Expérience	
L'EXPERIENCE VICARIANTE			
257	<i>Le statut de directeur qui me fait rencontrer de nombreuses familles qui souhaitent être informées par rapport au dispositif et donc je suis confronté à énormément, enfin énormément, j'ai été confronté à de nombreuses, à une dizaine d'élèves qui relèvent de l'autisme et donc avec toutes les particularités...et là on mesure vraiment la notion de champ de l'autisme...</i>	-Observer	
258	<i>Les échanges, réguliers, du moins qui essayent d'être le plus réguliers possibles, avec F1 éducatrice spécialisée, A3, l'enseignante de la classe autorégulation.</i>	-Échanger	
259	<i>Encore en plus avec M1 la superviseuse</i>	-Échanger	
260	<i>D'échanger régulièrement sur les situations d'élèves</i>	-Échanger	-Long terme
261	<i>De les voir en situation</i>	-Observer	
262	<i>Je les vois agir avec les enfants, je vois la façon dont elles mettent en place des stratégies, au final qui sont pas forcément trop perceptibles, pour diriger l'enfant vers les activités</i>	-Observer	
263	<i>Les échanges, les discussions que l'on peut avoir ça m'aide justement à me sentir un petit peu plus compétent.</i>	-Échanger	
264	<i>Elle part de choses qu'elle a observées qui sont existantes, pour ensuite retravailler la posture. C'est pas des « tout-faits » qui existent et qu'elle essaie de calquer sur notre pratique</i>	-Rétroaction	-In vivo -Concret
265	<i>Le fait aussi de se poser à part, c'est-à-dire que d'abord, il y a son temps d'observation. On n'a pas un retour immédiat mais qui est différé. Du coup avec un moment où on se pose et on reprend ce qu'il s'est passé. Le fait que ce ne soit pas juste après la séance, qu'il y ait le temps de digérer la journée, on va dire, permet aussi de se sentir plus à l'aise dans les outils ou les accompagnements qu'elle va pouvoir donner, on est plus disposé à...à prendre en compte les conseils qu'elle va pouvoir donner.</i>	-Rétroaction	-Conseil
266	<i>Les échanges avec les collègues du dispositif ou les collègues même tout court</i>	-Échanger -Collaborer	

267	<i>Elle vient dans ma classe, elle voit les situations de classe, les problématiques qui peuvent en découler</i>	-In vivo	-Guider
268	<i>Donc déjà ça suppose qu'il y a un travail d'identification et de se dire qu'il y a un problème petit ou grand mais il y a un problème et j'ai besoin d'un coup de main</i>	-Questionner -Réflexion	-Echanges de pratiques
269	<i>Alors les collègues, moi, j'ai toujours eu un échange privilégié avec mes collègues</i>	-Échanger	
270	<i>Il y a un gros changement, du fait que le SESSAD soit dans l'école et qu'on puisse être en contact facilement régulièrement</i>	-Collaborer	-Expertise
271	<i>Des points d'observation</i>	-Observer	
272	<i>Ça veut dire je prends, je récupère des infos</i>	-Observer	
273	<i>Les regards croisés. Le fait qu'il y ait du pluridisciplinaire justement au sein d'une école, on n'a pas le même regard que quand on est entre nous, entre professionnels de l'Éducation Nationale</i>	-Regards croisés	
274	<i>Le médico-social qui soit dedans, c'est une autre façon de travailler, c'est une autre façon d'aborder les problématiques et là-dessus ça fait travailler, ça fait se remettre en question</i>	-Regards croisés	-Expertise
275	<i>Échanger sur ces décisions à plusieurs</i>	-Échanger	
276	<i>Ça donne plus de force aux choix qu'on peut faire en classe parce qu'on sait qu'on a croisé les regards justement sur ces choix, sur cette façon de fonctionner.</i>	-Regards croisés	
277	<i>Donc oui ça rend plus compétent car on est pas tout seul à rencontrer des problèmes avec notre profil, on a plusieurs profils d'élèves</i>	-Collaborer	
LA PERSUASION VERBALE			
278	<i>J'avais envie de dire en premier, c'est que M1, quand elle travaille avec nous en supervision</i>	-Supervision	
279	<i>Et donc à partir de ça, déjà, ça donne un sentiment de début de réussite où on se dit que ce n'est pas trop mal ce que l'on fait, mais qu'on peut le rendre plus, mieux ou on peut le perfectionner avec des petites touches, des ajustements qu'on va faire pour que ça fonctionne mieux pour l'élève en question et généralement ça rayonne sur tous les autres</i>	-Être valorisé	-Expérimenter
280	<i>Le fait aussi de se poser à part, c'est-à-dire que d'abord, il y a son temps d'observation. On n'a pas un retour immédiat mais qui est différé. Du coup avec un moment où on se pose et on reprend ce qu'il s'est passé. Le fait que ce ne soit pas juste après la séance, qu'il y ait le</i>	-Rétroaction	- Être conseillé

	<i>temps de digérer la journée, on va dire, permet aussi de se sentir plus à l'aise dans les outils ou les accompagnements qu'elle va pouvoir donner, on est plus disposé à...à prendre en compte les conseils qu'elle va pouvoir donner.</i>		
281	<i>Les outils et les conseils qu'elle apporte, c'est toujours par rapport à une notion théorique</i>	-Expertise	
282	<i>Et donc à chaque fois, il y a un petit truc concret qui peut facilement être mis en place en classe mais avec derrière un fond de connaissances sur l'enfant autiste et ses besoins</i>	-Concret	-Expertise
283	<i>Sur ce qui se passe maintenant par rapport à ma classe...</i>	-Concret	-Individualisation
284	<i>L'apport théorique brut a aussi son utilité</i>	-Expertise	
285	<i>Mais la mise en pratique et du coup l'adaptation de cette théorie par rapport à nos situations de classe ça va bien de pair ensemble.</i>	-Expertise	-Concret
286	<i>Qu'on a un besoin de prioritairement régler nos problèmes de classe</i>	-Concret	-Individualisation
287	<i>La présence d'M1 pour moi est le pilier principal</i>	-Formation	-In vivo
288	<i>Donc déjà ça suppose qu'il y a un travail d'identification et de se dire qu'il y a un problème petit ou grand mais il y a un problème et j'ai besoin d'un coup de main</i>	-Questionner -Réfléchir	-Echanges de pratiques -Être soutenu
289	<i>Parce que c'est des professionnels qui travaillent autour de l'enfant et qui donnent des pistes, des orthophonistes, ils ont des outils concrets qui peuvent être mis en place et c'est dommage qu'il n'y ait pas une continuité avec l'école...</i>	-Expertise	
290	<i>Il y a un gros changement, du fait que le SESSAD soit dans l'école et qu'on puisse être en contact facilement régulièrement</i>	-Collaborer	-Expertise
291	<i>Le médico-social qui soit dedans, c'est une autre façon de travailler, c'est une autre façon d'aborder les problématiques et là-dessus ça fait travailler, ça fait se remettre en question</i>	-Regards croisés	-Expertise
292	<i>Les personnes qu'on a actuellement dans le dispositif, sur le soutien on se sent épaulé dans les décisions qu'on peut prendre et c'est des décisions qu'on peut discuter</i>	-Être soutenu	
293	<i>Auprès des collègues, sans aucun doute</i>	-Être soutenu	
294	<i>Auprès de l'équipe médico-sociale, je vais y arriver, sans aucun doute aussi, on est épaulé soutenu et en lien constant</i>	-Être soutenu	
295	<i>... On essaye de se rassurer avec les collègues autour, plus qu'avec la hiérarchie directe, parce que c'est plus long</i>	-Être soutenu	

296	<i>Non,non, je ressens beaucoup plus de soutien dans cette école</i>	-Être soutenu	
297	<i>C'est que c'est un soutien de l'ensemble de l'équipe</i>	-Être soutenu	
298	<i>Pour moi l'image que je peux faire, c'est que ça fait un bloc. On est tous ensemble.</i>	-Être soutenu	
299	<i>M1 s'il te plaît, viens... Rires...</i>	-Enthousiasme	-Expertise
LES EXPERIENCES PHYSIOLOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES			
300	<i>Je me sens plus compétent parce qu'il y a des choses que j'ai apprises</i>	-Sentiment de compétences	-Apprendre
301	<i>Ça prend du temps mais c'est aussi très agréable, c'est ce qui est un peu ambivalent. C'est très appréciable</i>	-Sentiment de bien-être	
302	<i>Rires</i>	-Enthousiasme	
303	<i>Alors gros avantage...</i>	-Enthousiasme	
304	<i>Rires</i>	-Enthousiasme	
305	<i>Rires</i>	-Enthousiasme	
306	<i>M1 s'il te plaît, viens... Rires...</i>	-Enthousiasme	-Expertise

ANNEXE 20

Classement des thématiques, facteurs d'influence du SEP, citées individuellement par chaque enseignant

X1	
In Vivo	3
Concret/contexte réel	1
Expérimenter	1
Réfléchir	2
Questionner	2
Échanger	7
Collaborer	6
Échanges de pratiques pluriprofessionnelles	1
Outils	1
Expertise/hors "éducation nationale"	11
Bienveillance	4
Être valorisé	3
Être reconnu	4
Individualisation	3
Être soutenu	2
Croire en l'élève	1
Être Rassuré	1
Enthousiasme	19
Fierté	2
Sentiment de calme et bien être	2
Sentiment de compétence	1
Motivation	1

Légende
L'Expérience antérieure de maîtrise
L'Expérience vicariante
La Persuasion verbale
Les Expériences physiologiques et psychologiques

E2	
Réussir	7
Long terme	6
Améliorer/progresser/petits pas/apprendre	6
Concret/contexte réel	4
Expérimenter	1
Tester	1
Échanger	13
Collaborer	7
Échanges de pratiques	5
Modelage/guider	3
Rétroaction	1
Outiller	1
Expertise/hors "éducation nationale"	9
Être soutenu	7
Être aidé	4
Bienveillance	3
Être reconnu	3
Être entendu	2
Regards positifs	2
Être Rassuré	3
Être conseillé	1
Individualisation	1
Non jugement	1
Confiance	1
Enthousiasme	5
Fierté	2
Satisfaction	1
Soulagé	1

A3	
Progresser/améliorer/Apprendre	6
In Vivo	4
Réussir	2
Réfléchir	2
Anticiper	1
Long terme	1
Concret/contexte réel	1
Collaborer	9
Modelage/guider	7
Rétroaction	5
Échanger	4
Échanges de pratiques	3
Outils	3
Regards croisés	2
Co-enseigner/co-animer	2
Observer	1
Expertise/hors "éducation nationale"	8
Confiance	4
Être valorisé	3
Être reconnu	3
Individualisation	2
Non jugement	1
Être soutenu	1
Enthousiasme	7
Ressenti physique	2
Fierté	2
Bien être	1
Sentiment de compétence	1
Soulagé	1
Sérénité	1
Confiance en soi	1

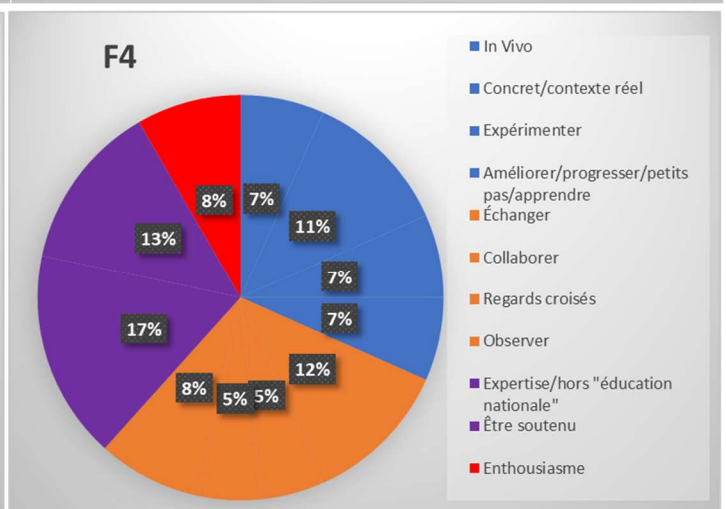
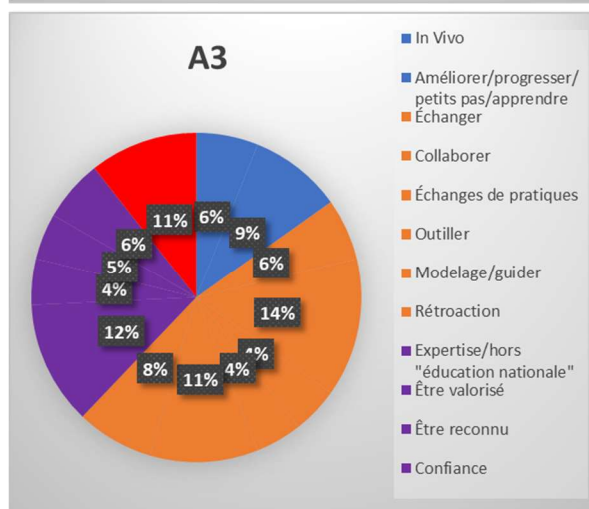
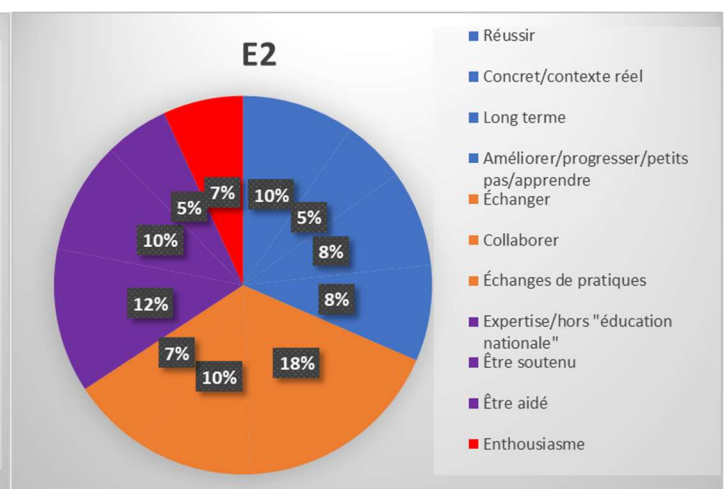
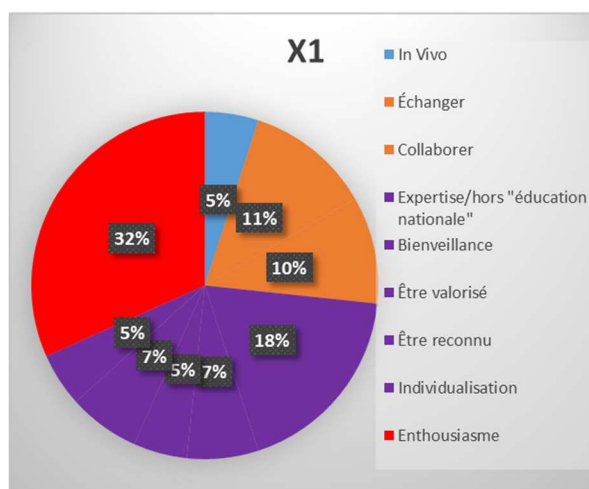
F4	
Concret/contexte réel	7
Progresser/améliorer/Apprendre	4
Expérimenter	4
In Vivo	4
Long terme	2
Anticiper	1
Questionner	1
Réfléchir	1
Échanger	7
Observer	5
Collaborer	3
Regards croisés	3
Rétroaction	2
Échanges de pratiques	1
Guider	1
Expertise /hors "éducation nationale"	10
Être soutenu	8
Individualisation	2
Être valorisé	1
Être conseillé	1
Enthousiasme	5
Sentiment de compétences	1
Sentiment de bien être	1

ANNEXE 21

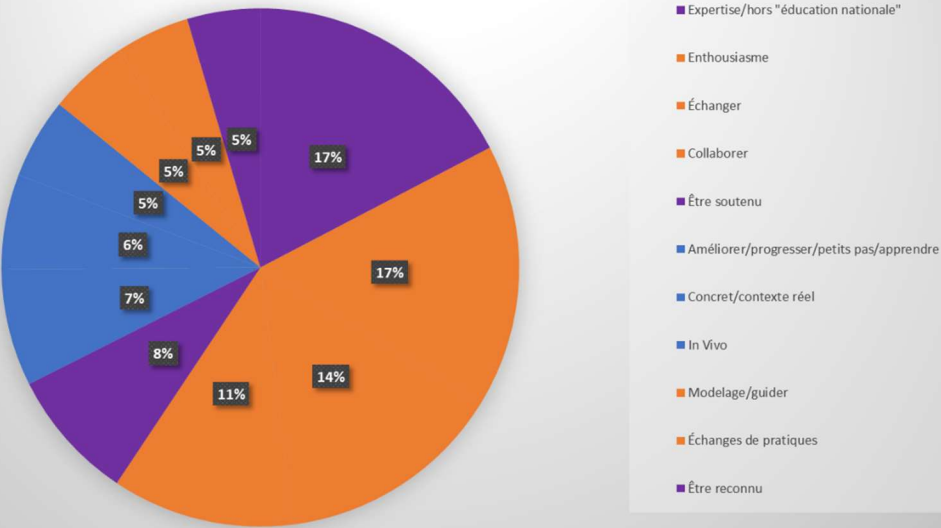
Analyse individuelle des thématiques identifiées comme facteurs d'influence du SEP par chaque enseignant

	X1	E2	A3	F4	TOTAL	Classement
Réussir	0	7	2	0	9	11
In Vivo	3	0	4	4	11	8
Concret/contexte réel	1	4	1	7	13	7
Expérimenter	1	1	0	4	6	14
Réfléchir	2	0	2	1	5	15
Questionner	2	0	0	1	3	17
Long terme	0	6	1	2	9	11
Améliorer/progresser/petits pas/apprendre	0	6	6	4	16	6
Tester	0	1	0	0	1	19
Anticiper	0	0	1	1	2	18
Échanger	7	13	4	7	31	3
Collaborer	6	7	9	3	25	4
Échanges de pratiques	1	5	3	1	10	9
Outils	1	1	3	0	5	15
Modelage/guider	0	3	7	1	11	8
Rétroaction	0	1	5	2	8	12
Regards croisés	0	0	2	3	5	15
Co-enseigner/co-animer	0	0	2	0	2	18
Observer	0	0	1	5	6	14
Expertise/hors "éducation nationale"	11	9	8	10	38	1
Bienveillance	4	3		0	7	13
Être valorisé	3	0	3	1	7	13
Être reconnu	4	3	3	0	10	9
Individualisation	3	1	2	2	8	12
Être soutenu	2	7	1	8	18	5
Croire en l'élève	1	0	0	0	1	0
Être Rassuré	1	3	0	0	4	16
Être aidé	0	4	0	0	4	16
Être entendu	0	2	0	0	2	18
Regards positifs	0	2	0	0	2	18
Être conseillé	0	1	0	1	2	18
Non jugement	0	1	1	0	2	18
Confiance	0	1	4	0	5	15
Enthousiasme	19	5	7	5	36	2
Fierté	2	2	2	0	6	14
Sentiment de calme et bien être	2	0	1	1	4	16
Sentiment de compétence	1	0	1	1	3	17
Motivation	1	0	0	0	1	19
Satisfaction	0	1	0	0	1	19
Soulagé	0	1	1	0	2	18
Ressenti physique	0	0	2	0	2	18
Sérénité	0	0	1	0	1	19
Confiance en soi	0	0	1	0	1	19
Nombre d'occurrences TOTAL	78	101	91	75	345	
	2,7	3,5	3	2,6	3,45	

Classement général		
1	Expertise/hors "éducation nationale"	38
2	Enthousiasme	36
3	Échanger	31
4	Collaborer	25
5	Être soutenu	18
6	Améliorer/progresser/petits pas/apprendre	16
7	Concret/contexte réel	13
8	In Vivo	11
8	Modelage/guider	11
9	Échanges de pratiques	10
9	Être reconnu	10



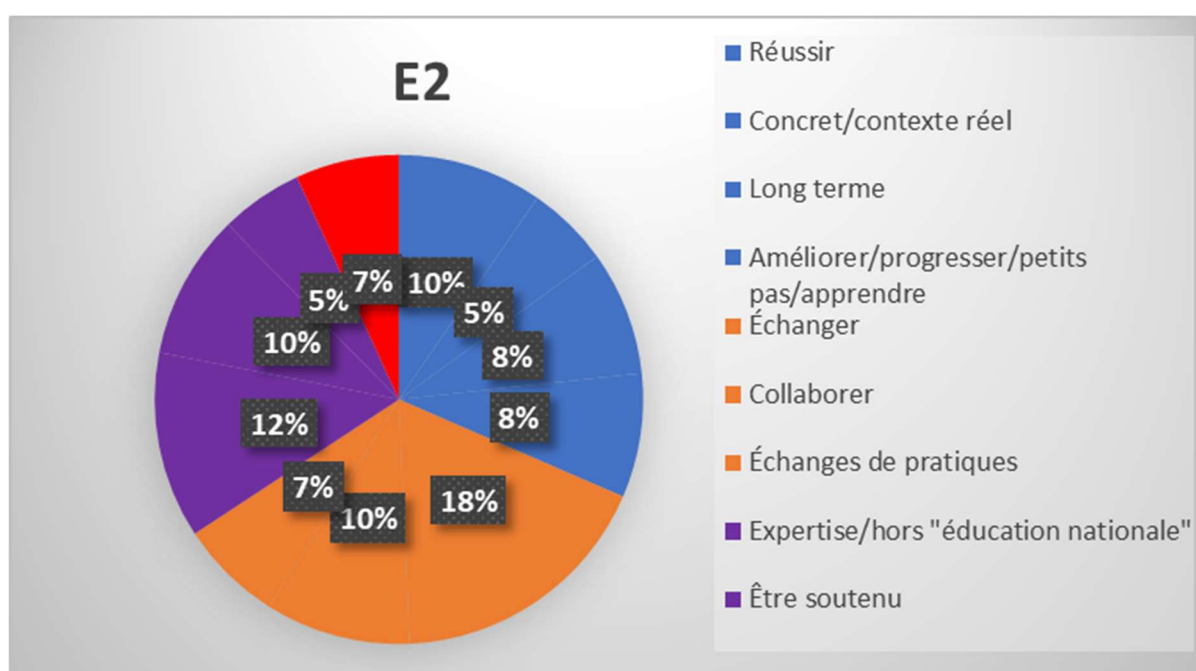
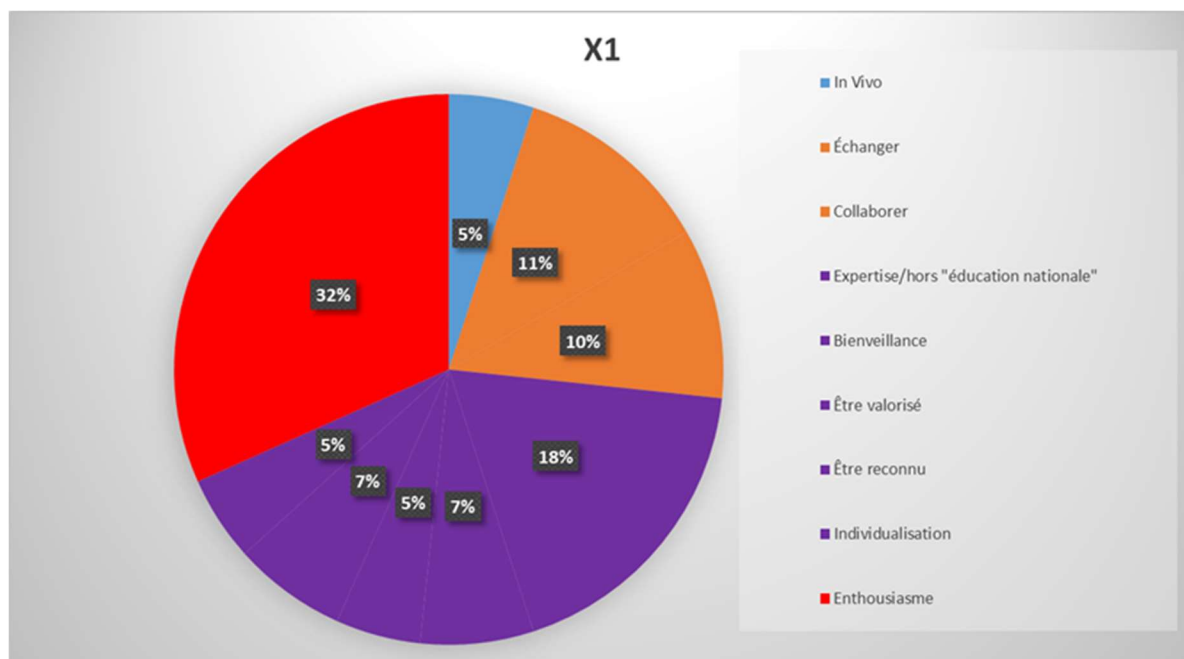
Résultats globaux influence SEP

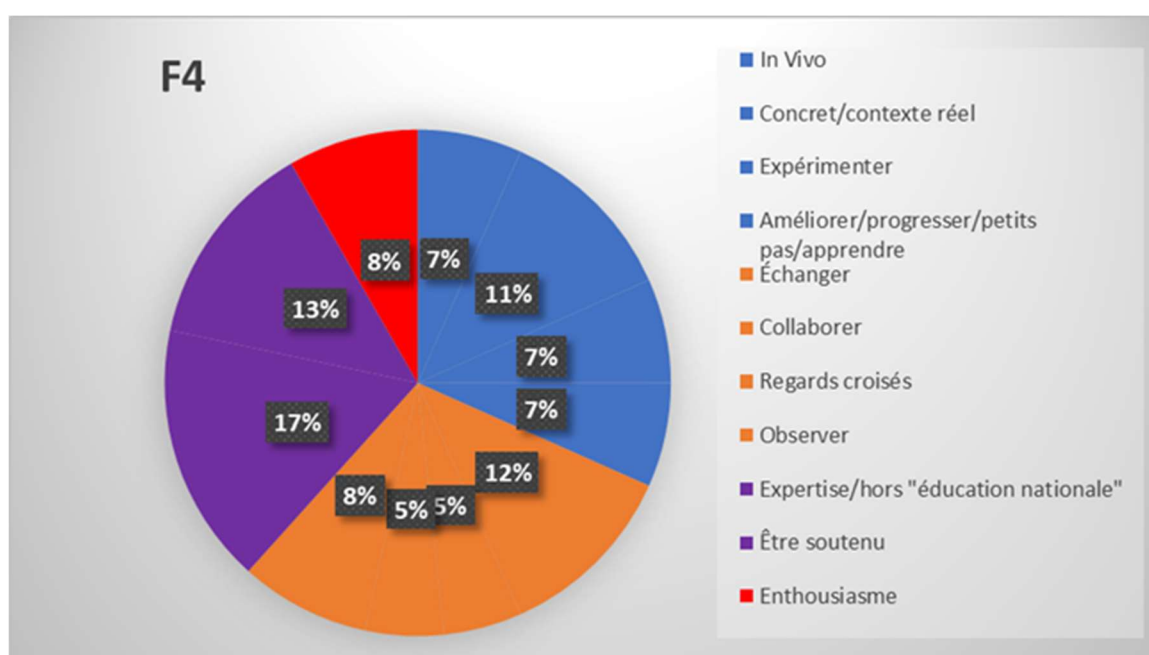
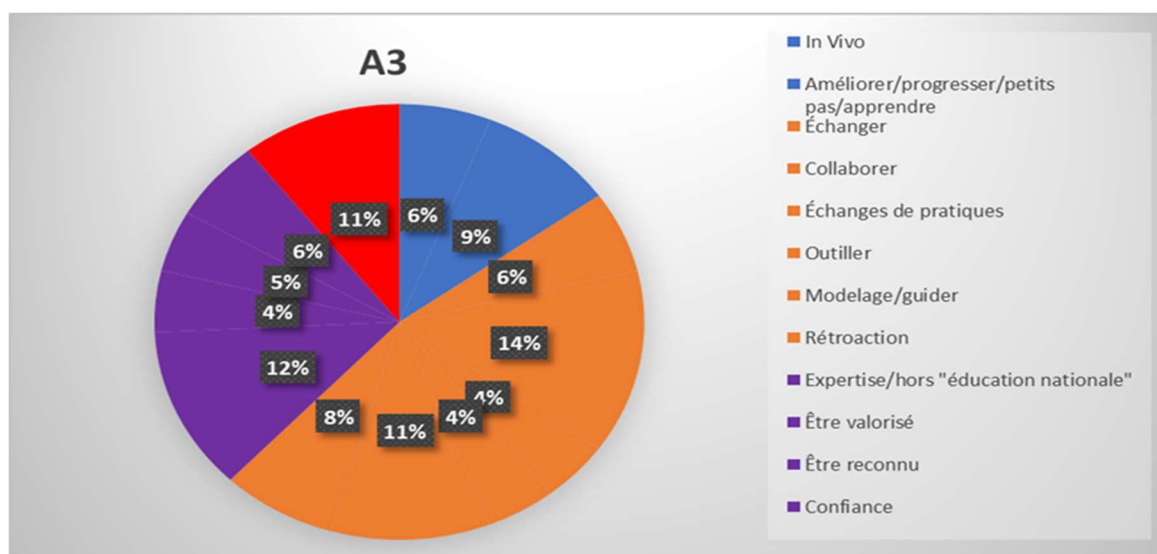


ANNEXE 22

Analyse générale des thématiques identifiées comme facteurs d'influence du SEP des enseignants

X1		E2	
Expertise/hors "éducation nationale"	11	Échanger	13
Échanger	7	Expertise/hors "éducation nationale"	9
Collaborer	6	Collaborer	7
		Réussir	7
		Être soutenu	7
		Long terme	6
Bienveillance	4	Améliorer/progresser/petits pas/apprendre	6
Être reconnu	4		
Individualisation	3	Échanges de pratiques	5
Être valorisé	3	Concret/contexte réel	4
In Vivo	3	Être aidé	4
A3		F4	
Collaborer	9	Expertise /hors "éducation nationale"	10
Expertise/hors "éducation nationale"	8	Être soutenu	8
Modelage/guider	7	Concret/contexte réel	7
Progresser/améliorer/Apprendre	6	Échanger	7
Rétroaction	5	Observer	5
Échanger	4	Progresser/améliorer/Apprendre	4
In Vivo	4	Expérimenter	4
Confiance	4	In Vivo	4
Échanges de pratiques	3	Collaborer	3
Outils	3	Regards croisés	3
Être valorisé	3		
Être reconnu	3		





Résumé

L'ambition d'une école pleinement inclusive et la réussite de tous les élèves est un objectif de tous les instants pour les enseignants.

Mais quand le besoin éducatif particulier d'un élève fait émerger des difficultés de comportement importants, comme peuvent par exemple se caractériser les troubles du spectre de l'autisme, la question des apprentissages scolaires est parfois mise au second plan au profit d'une action plus centrée sur la gestion du trouble et le développement des interactions sociales.

Le dispositif autorégulation, tel qu'il a été développé par Stéphane Beaulne, chercheur clinicien et professeur à l'Université de Nipissing (Canada), se propose d'accompagner les équipes éducatives à agir selon une double ambition: permettre aux élèves autistes de développer des compétences d'autorégulation et aider au développement, chez les professionnels, des compétences nécessaires à l'accomplissement de leur métier auprès de ces derniers.

Nous avons donc interrogé quatre enseignants exerçant leur mission auprès d'élèves autistes et avons analysé ce qui venait influencer, au sein de ce dispositif, leur Sentiment d'Efficacité Personnelle. Cette recherche démontrera, entre autre, que les caractéristiques d'une formation basée sur une expertise avancée et sur l'accompagnement par les échanges sont sources d'un Sentiment d'Efficacité Personnelle solidifié. Les caractéristiques spécifiques du dispositif, permettant la pluridisciplinarité et le soutien social entre pairs exerçant au sein d'un même lieu, en seront également des facteurs de développement.

Sentiment d'efficacité personnelle. Autisme. Ecole inclusive. Expertise. Soutien social.

Summary

The ambition of a fully inclusive school and the success of all the pupils is an ever present goal for all primary teachers.

However, when the special need of a student is accompanied by important behaviour difficulties as for example can be characterized by troubles of the spectre of autism, the issue concerning school learning is sometimes given second place for the benefit of an action centred more on coping with the trouble and development of social interactions. The autoregulation scheme as developed by Stéphane Beaulne, a clinician researcher and professor at the University of Nipissing (Canada), is designed to help educational teams to act following a double ambition : a) allow autistic students to develop autoregulation competences and b) help professionals to develop the required competences to practice their job with the latter.

Consequently, we have interviewed four primary teachers who work with autistic pupils and have analysed what influenced their sense of efficacy within this scheme. This research will prove, among other things, that the characteristics of a training based on advanced expertise and on support by exchanges are a source of a solidified sense of efficacy. The specific characteristics of the scheme, allowing multidisciplinary and social support among colleagues working in the same place, will equally be a factor of development

Sense of personal efficacy. Autism. Inclusive school. Expertise. Social support.