



Rapport Final :

**« Parcours inclusif du jeune enfant ayant un trouble du spectre autistique
scolarisé dans les Unités d'Enseignement Maternelle :
quelle articulation entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire ? »**

Coordonnateur du projet scientifique

ANDRE Amael, Maître de conférences HDR, laboratoire CIRNEF

Coordonnateur du projet de recherche

LEMEUNIER-LESPAGNOL Michèle, Docteure en Sciences de l'éducation, Ingénieure de recherche, laboratoire CIRNEF

Equipe scientifique

AMIOT Leslie, MCU (CRFDP) ; ANDRE Amael, MCF HDR (CIRNEF) ; BEDOIN Diane, MCF (CIRNEF) ; BRISSON Julie, MCF (CRFDP) ; BRUN Philippe, PU (CIRNEF) ; DENEUVE Pascale, MCF (CIRNEF) ; DESPOIS Julien, Docteur (CIRNEF) ; LAVILLE Mathieu, MCF (CIRNEF) ; LEMEUNIER-LESPAGNOL Michèle, Docteure (CIRNEF) ; LOQUETTE Sabrina, Docteure, TANT Maxime, Docteur (RECIFES), WITTORSKI Richard, PU (CIRNEF).

Experts d'usage

AGARD Jean Louis (président de l'ARAPI) ; SOYEZ Evelyne (Physiothérapeute/Ostéopathe Intégrative Neurosciences and Cognition Center (INCC) Inserm-CNRS Université de Paris) ; MESATFA FESSI Florence (Réfèrente pédagogique composante IUT pour le Relais Handicap).

Budget total alloué (€) : 80871

Durée du projet (*mois*) : 48 mois

Sommaire

Sommaire	3
Introduction	7
Fondements théoriques.....	10
1. L'école inclusive	10
2. Le développement des élèves avec TSA	11
2.1. Approche psychosociale.....	11
2.2 Approche sociologique.....	18
2.3 Approche psychologique	23
3. La collaboration entre professionnels et les relations école/famille dans les UEM	28
3.1. Cadrage général	28
3.2. Le développement professionnel	30
3.3. La coordination interprofessionnelle	38
3.4. Les relations école/famille.....	40
4. Objectifs de l'étude	41
4.1 Le développement social, émotionnel et cognitif du jeune enfant	41
4.2. Les relations entre l'école et les différents partenaires dont les parents.....	42
Méthodologie.....	44
1. Participants	44
1.1. Les écoles	44
1.2. Les élèves	45
1.3. Les professionnels	49
2. Dimension éthique.....	51
3. Recueil des données	51
3.1. Observations de classe filmées.....	52
3.2 Entretiens semi-directifs.....	53
3.3 Entretiens d'auto-confrontation.....	55
4. Analyse des données	67
4.1. Analyse de la dynamique d'interaction engagement social de l'élève/ Guidance de l'enseignant	67
4.2. Analyse de la régulation émotionnelle et cognitive.....	71
4.3. Analyse qualitative-des entretiens semi-directifs et des observations	74
4.4. Analyse des entretiens d'auto-confrontation	74
Résultats	76

1. Dynamique d'interaction adultes-enfant avec TSA.....	76
1.1. Dynamique d'interaction adultes-Kate.....	76
1.2. Dynamique d'interaction adultes-Jordan.....	78
1.3. Dynamique d'interaction adultes- Archie.....	80
1.4. Dynamique d'interaction adultes-Tim.....	82
2. Développement cognitif et émotionnel des enfants avec TSA.....	83
2.1. Observe-t-on des dysrégulations initialement chez les 4 enfants TSA de l'étude ?.....	84
2.2. Quelles évolutions observe-t-on entre décembre 2018 et juin 2019 ?.....	92
2.3. Pistes d'amélioration.....	95
3. Collaboration entre professionnels : Une organisation bicéphale orchestrée autour du tandem « enseignante spécialisée » et « psychologue » de l'UEMA.....	95
3.1. Organisation du volet scolaire et éducatif au sein des écoles, orchestrée par l'enseignante spécialisée.....	97
3.2. Organisation du volet éducatif en dehors de l'école, orchestrée par la psychologue.....	109
3.3. Synthèse et pistes prometteuses.....	112
5. Les relations école-famille.....	116
4.1. La question de l'orientation.....	118
4.2. La question des apprentissages scolaires.....	120
4.3. La question de la socialisation.....	123
4.4. La question de la vie quotidienne.....	124
Conclusion.....	127
Impact des résultats.....	127
Stratégies inclusives des adultes dans la classe.....	128
Modalités de collaboration entre professionnels.....	129
Relations école-famille.....	129
Les difficultés rencontrées et les solutions mises en œuvre.....	130
Les interactions entre les équipes, les efforts en matière d'interdisciplinarité.....	130
Justification des écarts par rapport aux prévisions initiales.....	131
Valorisation.....	131
Références.....	132
ANNEXES.....	142
Annexe 1 : Avancée de la recherche.....	142
- Les autorisations des responsables institutionnels, des professionnels et des parents (AC) ...	144
Annexe 2 Guide d'entretien avec les professionnels.....	148
Annexe 3 Dossiers d'autorisations.....	152

Autorisations	152
ECOLE A	152
ECOLE B	152
UEM.....	152
Maternelle.....	152
UEM.....	152
Maternelle.....	152
Institutionnels	152
4.....	152
3.....	152
Du parent pour entretiens filmés	152
1.....	152
-.....	152
1.....	152
Des enseignantes pour entretien et vidéos.....	152
5.....	152
-.....	152
4.....	152
-.....	152
Des enseignantes pour entretiens filmés.....	152
1.....	152
-.....	152
1.....	152
1.....	152
Total	152
7.....	152
0.....	152
6.....	152
1.....	152
21.....	152
Annexe 4 Recherche coopérative à partir de l'observation d'une activité scolaire et péri-scolaire	154

Figure 1 Modèle écosystémique de Bronfenbrenner appliqué aux élèves avec TSA 29

Figure 2 Espace d'inter-métiers appliqué aux élèves avec TSA des deux UEM..... 39

Figure 3 Plan de la classe structure A	45
Figure 4 Plan de la classe structure B	45
Figure 5 Modèle de grille représentant la dynamique d'interaction “ engagement social de l'élève inclus / guidance de l'enseignant”	70
Tableau 1 Présentation du travail empirique réalisé à partir de décembre 2018 et prévu jusqu'en juin 2020.....	9
Tableau 2 Présentation des élèves de l'UEM A et B	46
Tableau 3 Présentation de l'équipe de l'UEM A	50
Tableau 4 Présentation de l'équipe de l'UEM B.....	51
Tableau 5 Calendrier des observations dans les deux UEM	52
Tableau 6 Présentation des entretiens réalisés	54
Tableau 7 Tableau de la composition de groupe de travail : professionnels experts dans le champ de l'autisme et chercheurs	57
Tableau 8 Présentation du travail empirique.....	59
Tableau 9 La recherche cooperative au sein des deux structures à partir de l'observation d'activités filmées enseignante-parent	62
Tableau 10 Recherche coopérative à partir de l'observation d'une activité scolaire, avec le groupe d'experts dans le champ de l'autisme : calendrier des journées de travail	64
Tableau 11 Recherche coopérative à partir de l'observation d'activités dans le cadre du dispositif UEM : synthèse du travail empirique et des données recueillies	65
Tableau 12 Formation à la recherche de 4 étudiantes du Master MEEF, à partir d'une activité filmée dans le cadre d'une recherche coopérative CNSA/Iresp/CIRNEF	66
Tableau 13 Définitions opérationnelles de la participation sociale de l'enfant	67
Tableau 14 Définitions opérationnelles de la guidance de l'adulte.....	68
Tableau 15 Ethogramme	73
Tableau 16 Fidélités inter-cotateurs pour chaque unité comportementale.....	73
Tableau 17 Planification du travail de recherche	143
Tableau 18 Budget alloué à la recherche CNSA/Iresp/CIRNEF	145
Tableau 19 Budget recherche CNSA/Iresp/CIRNEF mis à jour en février 2020.	146
Tableau 20 Détail des dépenses effectuées pour la recherche CNSA/Iresp/CIRNEF	146
Tableau 21 Présentation du travail empirique réalisé à partir de décembre 2018 et prévu jusqu'en juin 2020	147

Tableau 22 Tableau récapitulatif du nombre de données recueillies	148
Tableau 23 Tableau autorisations des responsables institutionnels, des professionnels et des parents (AC)	152
Tableau 24 Tableau des autorisations pour les chercheurs, étudiantes et professionnels experts	153
Tableau 25 Tableau des autorisations des parents, structure A.....	153
Tableau 26 Tableau des autorisations des parents, structure B	153
Tableau 27 Recherche coopérative à partir de l'observation d'une activité scolaire et péri-scolaire : date du recueil des données empiriques.....	155
Tableau 28 Recherche coopérative à partir de l'observation d'une activité scolaire et péri-scolaire : durée des données recueillies.....	157

Introduction

Les Unités d'Enseignement Maternelle (UEM) visent à permettre aux jeunes enfants avec Trouble du Spectre Autistique (TSA) orientés vers un établissement médico-social, de bénéficier progressivement et de façon adaptée d'une scolarisation en classe ordinaire de maternelle. Ces unités s'inscrivent ainsi dans le cadre de l'école inclusive (MEN, 2005) qui vise la reconnaissance et la réussite de tous les élèves quelle que soit leur différence (Plaisance *et al.*, 2007).

Les résultats de deux recherches interdisciplinaires menées en crèche et à l'école maternelle ont révélé à la fois les effets contrastés de l'accueil en milieu ordinaire sur le développement social de l'enfant (particulièrement pour les enfants avec TSA), les difficultés rencontrées par les professionnels et l'importance de la coordination inter institutionnelle et du rôle des parents dans le parcours d'inclusion (Bedoin, Guirimand & Janner-Raimondi, 2015 ; Thouroude, 2012). Il est alors apparu intéressant de réinterroger ces résultats dans le cadre des UEM qui reposent sur une articulation inédite entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire en lien avec les spécificités de l'autisme.

Quels sont les effets des UEM sur le développement cognitif, social et émotionnel des enfants avec TSA ? Quelles sont les conditions susceptibles de favoriser ce développement lors des transitions entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire ? Quelle est la place des parents

dans ce parcours d'inclusion ? Comment s'articule l'activité des différents professionnels dans ce parcours ? Cette recherche repose sur l'étude du parcours d'inclusion des enfants avec TSA scolarisés en UEM durant une année scolaire et vise plus particulièrement à identifier les freins et les leviers à l'inclusion des enfants à travers deux niveaux d'analyse : (a) le développement cognitif, émotionnel et social du jeune enfant et (b) les relations entre l'école et les différents partenaires dont les parents.

Ce rapport intermédiaire présente les avancées de la recherche de septembre 2018 à janvier 2020. Tout d'abord, le cadre théorique a été développé. Il s'appuie sur des ancrages théoriques divers (psychologie cognitive, psychologie sociale, sciences de l'éducation et de la formation, sociologie interactionniste). Ensuite, la méthodologie a été approfondie. Deux UEM de la région Normandie, que nous appellerons structure A et structure B, ont constitué le terrain de la recherche. Cette recherche empirique s'étendait sur une année scolaire (2018-2019). Le caractère singulier de cette dernière était de constituer des équipes mixtes (universitaires, professionnels, membres d'associations de parents d'enfant(s) avec autisme, personnes avec autisme). Le développement des jeunes enfants avec TSA a été étudié à l'aide de méthodes quantitatives et qualitatives reposant sur des outils de recueil de données différents dont des observations *in situ*, des entretiens semi-directifs et compréhensifs avec les professionnels et des tests standardisés auprès des jeunes enfants. Les relations entre l'école et la famille ont été investiguées à partir d'entretiens d'auto-confrontation avec les parents. Des entretiens semi-directifs ont été également menés avec les professionnels du secteur médico-éducatif et les professionnels de l'éducation nationale. Toutes les données ont été recueillies lors de l'année scolaire 2018-2020, l'échéancier est présenté dans le tableau ci-dessous :

STRUCTURE	ANNES	2018	2019												2020						
	MOIS	déc	janv	fev	mars	avr	mai	juin	juil	août	sept	oct	nov	dec	janv	fev	mars	avr	mai	juin	
OBSERVATIONS		ANNEE SCOLAIRE 1										ANNEE SCOLAIRE 2									
A	Enfants-professionnels																				
B	Enfants-professionnels																				
A	Enfants cantine, déb. Prof.																				
ENTRETIENS																					
A	Professionnels																				

B	Professionnels																			
AUTO- CONFRONTATIONS																				
A	Entretiens ens.parent																			
	Travail avec groupe experts																			
	Débriefing enseignante																			
B	Entretiens ens.parent																			
	Travail avec groupe experts																			
	Débriefing enseignante																			
	Travail avec groupe experts																			

Tableau 1 Présentation du travail empirique réalisé à partir de décembre 2018 et prévu jusqu'en juin 2020

L'analyse des données s'étendra de janvier 2020 à juin 2020 puis les résultats seront croisés l'année scolaire suivante afin de mettre en lumière une analyse systémique de l'inclusion en UEM.

L'identification des freins et des leviers inhérents au parcours d'inclusion du jeune enfant en UEM ouvre la voie, d'une part, au développement de recherches actions dans le cadre de parcours en formation initiale et continue des professionnels. Ces actions de formation pourront s'appuyer sur les résultats de la recherche tant au niveau de l'actualisation des connaissances sur le développement du jeune enfant avec autisme, que du point de vue des processus mis à l'œuvre dans le travail interprofessionnel associant les parents. D'autre part cette recherche peut alimenter la réflexion concernant ces nouvelles modalités de scolarisation et s'inscrire dans un continuum de recherches relatif aux prochains plans autisme.

Fondements théoriques

1. L'école inclusive

Pour faire face au défi de la diversité, un mouvement en faveur de l'école inclusive a émergé dans de nombreux pays de l'OCDE. En France, par exemple, l'inclusion apparaît comme un enjeu central dans la loi de refondation de l'école (2013) puis dans celle de l'école de la confiance (2019). Bien que l'inclusion soit soutenue politiquement et que la scolarisation pour tous les élèves dans un établissement de référence puisse être décrétée légalement comme en France (e.g., loi de 2005 sur l'égalité des droits et des chances), cette inclusion reste à construire à l'intérieur de l'école. Plus précisément, l'éducation inclusive peut être définie selon trois dimensions interconnectées : éthique, institutionnelles et pédagogiques.

Premièrement, du point de vue éthique, l'école inclusive s'appuie avant tout sur des principes démocratiques et humanistes, qui ne permettent pas l'exclusion de certains enfants ou adolescents des lieux communs comme l'école. En France, depuis la loi de 2005, chaque enfant quelque soient ses besoins a le droit d'être scolarisé en contexte ordinaire. L'école inclusive s'appuie ainsi sur un projet éducatif de société visant un bien commun éducatif partagé par toutes et tous sans exception. Elle fait de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescent·es. Elle reconnaît que tous les élèves partagent la capacité d'apprendre et de progresser et veille à la participation et à l'appartenance de tous les enfants à la communauté éducative sans aucune distinction. Dans cette optique, la diversité des élèves qui était souvent considérée comme un frein représente au contraire une opportunité pour favoriser la réussite de toutes et tous et former les élèves à cette diversité.

Deuxièmement, l'école inclusive s'appuie sur des dispositifs qui transforment profondément la structure scolaire afin de répondre aux besoins du plus grand nombre. L'inclusion se caractérise ainsi par l'adaptation anticipée de la structure scolaire aux besoins de toutes et tous et de chacun afin de dépasser les obstacles et permettre l'accessibilité de tous à la réussite. Il s'ensuit une rupture par rapport à l'organisation traditionnelle pour tendre vers davantage d'adaptation au regard du contexte. C'est dans cette optique que les dispositifs ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) et maintenant UE (Unités d'Enseignement) sont mis en place dans certaines écoles. L'inclusion nécessite également de repenser les modalités de collaboration entre les professionnels et particulièrement les liens entre les professionnels de l'Education Nationale et les professionnels du secteur médico social (orthophonistes,

psychologues, psychomotriciens, etc.) et les liens entre professionnels et parents au service de la réussite du projet personnel de scolarisation de chaque élève.

Enfin d'un point de vue pédagogique, l'école inclusive repose sur l'analyse des besoins des élèves, l'anticipation des obstacles à la réussite et l'adaptation de l'environnement pédagogique dans une optique d'accessibilité à la réussite pour tous.

Parce que l'inclusion est un phénomène complexe, il apparaît nécessaire de l'investiguer à l'aide de fondements théoriques complémentaires pour éclairer à la fois le développement des enfants avec TSA, la collaboration entre professionnels et les relations avec les familles.

2. Le développement des élèves avec TSA

Le développement social, émotionnel et cognitif des élèves avec TSA inclus dans les UEM est investigué à l'aide de cadres théoriques complémentaires : psychologie sociale, sociologie interactionniste, psychologie cognitive et développement de l'enfant.

2.1. Approche psychosociale

L'approche psychosociale permet d'étudier l'engagement social des élèves avec TSA et d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer cet engagement.

2.1.1 L'engagement : un indicateur clé de l'inclusion

Même si l'engagement est défini de manière quelque peu différente selon les études (Kishida & Kemp, 2009; Powell, Burchinal, File, & Kontos, 2008), ces définitions partagent l'idée que l'engagement se caractérise par la participation de l'élève. Dans les activités d'apprentissage proposées à l'école, McWilliam, Trivette and Dunst (1985) définissent l'engagement de l'enfant de manière large par la quantité de temps que celui-ci passe à interagir de manière appropriée avec l'environnement physique et social (pairs et adultes). Dès lors, l'engagement concerne à la fois la participation aux activités proposées mais également les interactions sociales notamment avec les pairs.

Dans la littérature, l'engagement est considéré comme un indicateur clé de l'efficacité de l'inclusion des élèves en situation de handicap lors de la petite enfance (Odom, 2000). D'une part, l'engagement dans les activités proposées est une condition importante de l'apprentissage des jeunes enfants (McWilliam & Bailey, 1995). Cet engagement dans les tâches proposées

peut être actif, passif (observation) ou absent. Comme le remarquent Kishida et Kemp (2006), ce degré d'engagement est un indicateur pour les chercheurs mais également pour les praticiens qui peuvent modifier les activités en fonction de ce dernier afin de maximiser les apprentissages. D'autre part les relations avec les pairs qui concernent les interactions des élèves inclus avec leurs pairs ordinaires sont particulièrement importantes lors de la petite enfance car elles sont déterminantes pour le développement social, émotionnel et cognitif des jeunes enfants et jouent un rôle préventif par rapport aux conduites à risque (isolement, dépression, agressivité, ...) (Ladd, 1999). Elles constituent une préoccupation très importante des parents de jeunes élèves en situation de handicap lorsque ceux-ci sont inclus en classe ordinaire (Overton *et al.*, 2002). Dans ce cadre, un des arguments majeurs en faveur de l'inclusion lors de la petite enfance est que les enfants en situation de handicap peuvent bénéficier au niveau développemental et social d'une participation sociale avec les pairs ordinaires (Odom, Mc Connell, Mc Evoy *et al.*, 1999).

2.1.2 Les effets de l'inclusion sur l'engagement

Les études portant sur des handicaps divers lors de la petite enfance indiquent que l'engagement des élèves en situation de handicap est plus élevé en milieu inclusif par rapport au maintien dans le milieu spécialisé (Gulnarick, Connor, Hamond *et al.*, 1996 ; Stoneham, 2001). Pour Odom et Bailey (2001), l'inclusion offre l'opportunité aux élèves en situation de handicap d'apprendre des habiletés sociales par observation de pairs ordinaires socialement compétents et de se familiariser avec les schémas d'interactions sociales typiques. Toutefois les résultats concernant les effets de l'inclusion sur les jeunes enfants avec TSA semblent plus contrastés.

Odom et al. (2002) ont montré que le niveau d'engagement dans les tâches des élèves avec TSA (51%) était similaire à celui des enfants ayant d'autres types de handicap. En revanche, d'autres études ont mis en évidence que les enfants ayant des TSA inclus en contexte ordinaire ont un niveau d'engagement dans les activités d'apprentissage moins élevé que leurs pairs typiques (Brown, Odom, Li, & Zercher, 1999; McWilliam & Bailey, 1995; Odom et al., 2002). Par ailleurs Kemp, Kishida, Carter & Sweller (2012) ont observé que ces enfants étaient engagés moins de la moitié du temps dans les situations de jeu libre. Durant les périodes de jeu libre, ces enfants préfèrent souvent déambuler plutôt que de s'engager dans des jeux fonctionnels ou symboliques.

Concernant les interactions entre pairs, les élèves avec TSA interagissent moins fréquemment avec leurs pairs que les autres élèves. Par ailleurs, les études de Kishida et Kemp (2009) montrent que la fréquence des interactions avec les pairs des élèves avec TSA ne varie

en fonction du milieu (spécialisé/ordinaire). Par contre, l'engagement dans les jeux de ces élèves est supérieur en milieu spécialisé par rapport au milieu ordinaire. Même si les élèves avec TSA recouvrent des profils divers en fonction de la nature du handicap et de sa sévérité, globalement ces derniers ont souvent un niveau d'engagement avec les pairs peu élevé lorsqu'ils sont inclus en milieu ordinaire (Gillis & Butler, 2007). En effet ces élèves ont des difficultés à interagir avec leurs pairs et s'engagent souvent dans des comportements répétitifs et restreints qui nuisent à leur engagement dans les tâches proposées (Weiss & Harris, 2001). Ces résultats suggèrent qu'il ne suffit pas d'accueillir physiquement un élève porteur de TSA pour obtenir des bénéfices au niveau de l'engagement et incitent à s'interroger sur les conditions susceptibles de le favoriser (Kishida & Kemp, 2009). Parmi ces conditions nous nous intéressons plus particulièrement à la guidance des adultes.

2.1.3 Guidance des adultes et engagement des élèves avec TSA

Il a été montré que les comportements des adultes jouaient un rôle majeur dans l'engagement des enfants à l'école (McWilliam *et al.*, 2003; Powell *et al.*, 2008). Comme l'indiquent Sam *et al.* (2016), la guidance de l'adulte (*i.e.*, les comportements des adultes envers l'enfant) peut être divisée en trois catégories dans la littérature (Brown *et al.*, 1999; Powell *et al.*, 2008). La première catégorie de guidance, intitulée active, renvoie à une interaction directe avec l'enfant (*e.g.*, donner des directives, inciter, encourager...). La seconde qui est une guidance passive se caractérise par une présence de l'adulte à proximité de l'enfant et/ou une interaction avec un groupe dont fait partie l'enfant. La troisième se caractérise par l'absence d'interaction entre l'adulte et l'enfant. Plus précisément la guidance active peut être définie comme une aide individualisée conduite par l'enseignant pendant son cours et/ou d'un contrôle plus important du travail de l'élève en cours de réalisation. Cette guidance peut être directive (fondée sur la contrainte et initiée par l'adulte) ou semi directive (fondée sur l'incitation, le questionnement et la réponse aux besoins) (Tsao, Odom, Buysse *et al.*, 2008).

Powell *et al.* (2008) ont montré que l'engagement était plus élevé lorsque les adultes incitaient, encourageaient et accompagnaient les élèves que lorsqu'ils étaient prescriptifs. McWilliam *et al.* (2003) ont indiqué que les enfants s'engageaient davantage lorsque les adultes s'adressaient à eux individuellement que lorsqu'ils s'adressaient à l'ensemble du groupe. Pour faire face à la difficulté de prise en compte des élèves en situation de handicap dans le collectif classe, les enseignants de l'école élémentaire ordinaire français rapportent avoir recours de manière dominante aux stratégies de guidance individuelle (Mazereau, 2011). Dans les contextes inclusifs, certaines études ont indiqué que les élèves en situation de handicap

bénéficiaient de plus d'attention et d'aide que leurs pairs typiques (Brown et al., 1999; Odom et al., 2002). Par ailleurs, les comportements des adultes influencent à la fois les interactions avec le matériel mais également les interactions entre les élèves avec TSA et leurs pairs typiques. D'une part, leur participation dans les tâches était plus élevée lorsque les adultes étaient plus soutenant et moins directifs (Mahoney & MacDonald, 2007). Sam *et al.* (2016) ont montré que les enfants avec TSA, surtout ceux qui présentent des troubles comportementaux étaient moins engagés dans les activités lorsque l'adulte interagissait avec l'enfant. Toutefois ces résultats doivent être nuancés en fonction de la sévérité de l'autisme et du niveau d'habiletés langagières. En effet les résultats de cette étude ont indiqué que pour les élèves ayant des troubles sévères et ne parlant pas, la guidance de l'adulte était plus bénéfique pour l'engagement que pour les enfants avec des troubles plus légers et ayant de bonnes habiletés langagières. Cette étude mentionne enfin que la guidance active de l'adulte envers un enfant avec TSA en situation d'inclusion représente 36.5% du temps total et 34.1% pour la guidance passive.

D'autre part, le comportement social des adultes vis-à-vis des enfants peut agir comme un facilitateur ou un inhibiteur des interactions entre pairs de l'élève inclus. Ainsi Harper et Mc Cluskey (2003) montrent que plus les interactions entre adultes et enfants inclus sont importantes moins les élèves interagissent avec leurs pairs. Dans le cadre de l'inclusion des élèves porteurs de TSA, il est reconnu que l'augmentation de l'aide apportée par les adultes ne mène pas toujours au développement de l'engagement et des interactions avec les pairs (Odom & Bailey, 2001). En effet, une quantité trop importante d'aide peut accroître la dépendance vis-à-vis de l'adulte et limiter la participation sociale. Anderson, Moore, Godfrey *et al.*, (2004) observent que les interactions entre les adultes et les élèves porteurs de TSA sont souvent utilisées par les adultes pour aider alors qu'elles ne sont pas sollicitées par l'enfant et s'avèrent parfois inefficaces. L'effet du type d'activité sur l'engagement de l'enfant avec TSA et sur la guidance de l'adulte a également été mis en évidence (Kemp *et al.*, 2013; Powell et al., 2008). Par exemple, Powell et al. (2008) ont montré que la guidance de l'adulte était moins fréquente dans des activités choisies par l'enfant (*e.g.*, jeu libre) par rapport aux activités dirigées par l'adulte (*e.g.*, rituels ou ateliers). Par ailleurs, Kemp *et al.* (2013) rapportent que les enfants avec TSA étaient davantage engagés dans les activités et interagissaient davantage avec leurs pairs dans les situations de jeu libre que dans les activités dirigées par les adultes.

Si les études précédemment citées s'intéressent à l'influence du comportement social de l'enseignant sur la participation sociale de l'élève inclus (Harper & Mc Kluskey, 2003) ou aux comportements de guidance de l'enseignant en contexte d'inclusion (Tsao, Odom, Buysse *et al.*, 2008), celles-ci n'étudient pas les influences réciproques entre la participation sociale de

l'élève et le comportement de guidance de l'enseignant. Or comme le notent Grimaud et Saujat (2011), si le comportement social de l'enseignant a une influence sur la participation sociale de l'élève inclus alors comment en retour le comportement de l'élève influence-t-il le comportement social de l'enseignant ? D'autre part, ces études quantitatives qui sont fondées sur des analyses intergroupes ne permettent pas de comprendre le déroulement temporel des processus d'interactions adulte/enfant au niveau intra-individuel (Steenbeck & van Geert, 2005). Pourtant il apparaît intéressant d'étudier la variabilité intra-individuelle du processus car l'inclusion est un processus variable au cours du temps (Janner & Bedoin, 2016).

2.1.4 Dynamique d'interaction enfant avec TSA/adultes

L'approche des Systèmes Dynamiques Complexes (SDC) permet de décrire la manière dont les processus complexes changent au cours du temps (Guastello, Koopmans, & Liebovitch, 2009). Un système complexe peut être défini comme un système auto-organisé comprenant des composantes interconnectées qui possède des propriétés émergentes différentes de la somme de ces composantes (van Geert, 2008). Le caractère dynamique du système peut être caractérisé par la manière avec laquelle un état du système change en un autre état au cours du temps (van Geert, 2011 ; Weisstein, 1999). Cette approche offre la possibilité d'étudier comment les processus à différentes échelles de temps (séance, mois, année) s'influencent mutuellement (Kunnen & van Geert, 2012). Par rapport aux analyses classiques (e.g., analyses intergroupes) qui se centrent uniquement sur le produit des interactions humaines, l'approche des SDC permet d'étudier la dynamique du processus d'interaction et la manière dont elle évolue dans le temps (Hollenstein, 2007 ; Steenbeck, Jansen, & van Geert, 2012).

Dans le domaine de l'éducation, certains travaux récents ont exploité l'approche dynamique des systèmes complexes dans le cadre des interactions enseignant/élèves (Pennings *et al.*, 2014 ; Steenbeck, Jansen & van Geert, 2012). En effet, ces travaux ont mis en évidence que l'enseignant et les élèves peuvent être considérés comme étant engagés dans un processus mutuel dans lequel les comportements des élèves déterminent le comportement de l'enseignant et *vice versa*. Dès lors, les actions des élèves et de l'enseignant sont co-régulées et ne peuvent se définir par la somme des actions des deux interactants.

Pour étudier les interactions humaines, les théoriciens de la SDC utilisent principalement deux caractéristiques : le contenu de l'interaction et la structure d'interaction (Granic & Hollenstein, 2003; Lewis, Lamey & Douglas, 1999; Mainhard, Pennings, Wubbels, & Brekelmans, 2012).

Tout d'abord, le contenu de l'interaction renvoie aux interactions typiques qui peuvent être observées au cours du temps. La théorie des SDC postule que des propriétés du système émergent sous l'effet de l'interaction entre ses composantes. Au lieu d'examiner le rôle des partenaires dans les interactions de manière séparée, la théorie des SDC combine en une seule variable collective les réponses des deux partenaires (Steenbeek, Jansen, & van Geert, 2012). Cette variable est une variable macroscopique qui permet de résumer et de capturer les relations entre les éléments du système et la dynamique d'interaction. Dans le domaine des interactions entre l'enseignant et l'élève avec TSA, elle résulte de la combinaison entre l'engagement de l'élève inclus et les comportements de guidance de l'enseignant qui sont considérées comme deux éléments clés de l'inclusion. Une caractéristique typique des SDC consiste en l'émergence d'attracteurs qui sont les patterns stables du système au cours du temps. Les attracteurs sont les états les plus fréquemment visités par le système. Un attracteur est un état comportemental (i.e., un couplage particulier entre deux individus) vers lequel le système est attiré et qui représente des patterns d'interaction stables et récurrents qui apparaissent au cours du temps. Lorsqu'un état particulier ou des interactions typiques apparaissent à la fois fréquemment et sur une longue durée, c'est le signe de la présence d'un attracteur. Dans le cadre de l'inclusion, l'identification des attracteurs peut être particulièrement intéressante pour mettre en évidence les configurations typiques de couplage enseignant/élève les plus utilisés au cours du temps. En effet les comportements d'aide individuelle des adultes en relation avec la participation sociale des élèves peuvent constituer des indicateurs permettant de distinguer différents profils d'accueil (André, Kogut, Tant et *al.*, 2014 ; Tant, 2014) : l'insertion, l'intégration et l'adaptation. Dans un profil d'insertion la guidance est rare et l'élève participe peu. Dans un profil intégratif, l'élève inclus dispose d'une aide individuelle importante de la part de l'adulte pour participer comme les autres. Enfin dans un profil adaptatif, la guidance individuelle diminue au profit d'une adaptation des situations ; ce qui favorise la participation sociale de l'élève inclus. La nature des interactions entre la guidance de l'enseignant et la participation sociale de l'élève inclus peuvent ainsi représenter des indicateurs pertinents de l'accueil d'un élève en situation de handicap en classe ordinaire.

Ensuite, la structure d'interaction révèle la variabilité du système au cours du temps. La variabilité représente le degré auquel les interactions changent au cours du temps. Un haut niveau de variabilité correspond à des changements fréquents dans les interactions et à de nombreux attracteurs. La non linéarité de la dynamique du système est une des caractéristiques des SDC. En effet des phases de stabilisation ou de déstabilisation du système peuvent être mises en évidence. Les phases de stabilisation se caractérisent par une rigidification du système

autour des attracteurs. Les phases de déstabilisation du système correspondent à des phases de transition. Elles s'accompagnent d'une augmentation de la variabilité du système qui tend à devenir instable. Pendant cette phase les attracteurs initiaux sont moins puissants et la dispersion augmente. Les phases de transition peuvent mener à une bifurcation qui peut être définie comme un changement brusque du paysage des attracteurs du système qui redevient stable. L'identification des phases de transition et de bifurcation peut être particulièrement intéressante dans le cadre de l'inclusion car elle permet d'étudier les variations du couplage enseignant/élève inclus au cours du temps et par là même celles des profils d'accueil.

Dans les contextes éducatifs, les élèves et les enseignants peuvent être considérés comme étant engagés dans un processus mutuel lors duquel les comportements des élèves déterminent les comportements de l'enseignant et *vice versa* (Koopmans & Stamovlasis, 2016; Steenbeck *et al.*, 2012).

A notre connaissance, seules deux études se sont intéressées aux interactions enseignant/élèves avec TSA en utilisant l'approche des SDC (André, Deneuve, Despois et Tant, 2016 ; André, Despois, Louvet, & Velez, 2019). La première étude a montré que les attracteurs différaient en fonction de l'activité pratiquée. Si l'attracteur dominant en motricité a révélé un profil d'insertion (i.e., peu d'engagement de l'élève avec TSA et peu de guidance de l'enseignant), lors de l'accueil, les attracteurs sont plus variés et font émerger un profil d'adaptation (i.e., l'élève est engagé dans les tâches en l'absence de guidance de l'enseignant). En outre, la variabilité du système diminue en motricité alors qu'elle augmente au cours de l'année à l'accueil. Les auteurs postulent que le type d'activité est une contrainte qui pèse sur le système d'interaction enseignant/élève. Dans cette optique, les activités choisies par l'enfant semblent prometteuses pour favoriser l'engagement de l'enfant contrairement aux activités dirigées par l'adulte. La seconde étude met en évidence le rôle joué par l'accompagnement adulte. En effet, cette étude montre que la présence en cours d'année de l'Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap (AESH) favorise l'apparition d'un profil d'intégration (i.e., l'élève est engagé dans les situations avec une guidance de l'adulte) et d'un profil d'adaptation pour tous (i.e., l'élève joue avec les autres enfants avec ou sans guidance de l'adulte) et s'accompagne d'une augmentation de la variabilité. Les auteurs font l'hypothèse que la présence d'une aide spécialisée permet d'augmenter le panel des types de guidance et l'engagement de l'élève mais qu'elle limite l'autonomie de l'élève.

Ces deux dernières recherches sont centrées sur l'engagement mesuré par la participation des élèves aux activités, c'est-à-dire principalement par les interactions de l'enfant avec le matériel. Toutefois comme l'indiquent Steinbrenner & Watson (2015), ce type de

mesure ne permet pas d'identifier d'autres facettes de l'engagement liées aux interactions sociales comme l'engagement conjoint. L'engagement conjoint est défini comme la capacité d'interagir avec le matériel et les personnes simultanément et requière une coordination de l'attention entre l'environnement social et l'environnement physique. Il a été montré que les enfants avec TSA présentent des niveaux d'engagement conjoint inférieurs à leurs pairs typiques à partir de 30 mois (Adamson *et al.*, 2009). Ce type d'engagement prédit les futures habiletés langagières (Adamson *et al.*, 2004; Adamson *et al.*, 2009), qui sont un déterminant important de la réussite scolaire des élèves avec TSA. Dès lors l'étude de l'engagement conjoint apparaît importante au regard à la fois de son rôle dans l'apprentissage et des caractéristiques des élèves avec TSA qui présentent souvent un déficit de ce point de vue.

Dans une étude menée en contexte inclusif, Steinbrenner & Watson (2015) ont montré l'impact des facteurs contextuels et individuels sur l'engagement conjoint des élèves avec TSA de 9 ans. D'une part, les élèves avec TSA présentent des niveaux d'engagement conjoint plus élevés en situation de guidance individuelle et en petit groupe par rapport au travail en grand groupe et dans des activités faiblement dirigées par rapport aux activités fortement dirigées par l'enseignant. D'autre part, le niveau d'engagement conjoint est associé négativement à la sévérité de l'autisme et positivement aux habiletés communicatives des élèves. Toutefois aucune corrélation n'a été trouvée entre le niveau de langage et l'engagement conjoint des élèves.

2.2 Approche sociologique

En complément de l'approche psychosociale, cette recherche s'appuie sur la sociologie interactionniste. En effet, pour une meilleure compréhension des phénomènes sociaux qui sont en jeu dans un contexte d'inclusion, il nous semble utile de réfléchir aux représentations sociales et aux interactions sociales développées face à une situation de handicap – les TSA servant ici d'exemple.

2.2.1. Enjeux du stigmat, du cadre et de la face

C'est par l'entremise de l'interactionnisme symbolique que le handicap acquiert une place déterminante en sociologie. Les concepts de « stigmat », de « cadre » et de « face » servent de fils directeurs à l'analyse dans la mesure où ils permettent de comprendre la constitution d'une réalité sociale partagée comme celle de l'inclusion. Nous nous appuyons principalement ici sur

les travaux d'Erving Goffman que nous illustrerons avec des exemples issus de la recherche menée au sein des UEMA.

Pour Goffman (1963), le handicap est envisagé comme un **stigmat**. Il reprend ce concept qui désignait dans l'Antiquité grecque « un marquage sur le corps pour indiquer une défaveur, un discrédit profond » et l'élargit à une « situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche pleinement d'être accepté par la société » (1963/1975, p. 7).

Être porteur d'un attribut stigmatisant, qu'il soit en lien avec l'apparence physique, le comportement social, le parcours de vie, etc., suffit à être déconsidéré aux yeux de la société et à engendrer des réactions d'évitement : le stigmatisé est tenu à l'écart. Cela a des répercussions sur l'identité du stigmatisé : « [Il s'agit de voir] comment une infirmité donne lieu à l'attribution d'une identité sociale virtuelle, en décalage complet avec l'identité sociale réelle, au même titre que dans le cas du stigmat de la race ou du caractère » (ibid., p. 15). Face aux attentes normatives de la société, les individus font souvent l'expérience d'une inadéquation et mettent en place des stratégies visant soit à dissimuler le stigmat, soit à le revendiquer.

Dans son ouvrage, Goffman traite uniquement des interactions entre « normaux » et « stigmatisés » : il s'intéresse au « problème des « contacts mixtes », de ces instants où normaux et stigmatisés partagent une même « situation sociale, autrement dit où ils se retrouvent physiquement en présence les uns des autres » (ibid., p. 23). À ce titre, il s'agit, dans cette recherche, d'analyser les « contacts mixtes » produits entre jeunes enfants et adultes, mais aussi entre pairs, au sein de l'UEMA et en situation d'inclusion.

Pour Goffman (1974a), le **cadre** permet de rendre intelligible, c'est-à-dire de donner du sens, à une situation sociale : « Je soutiens que toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif. Le terme de “cadre” désigne ces éléments de base » (Goffman, 1974a, p. 19).

Il faut distinguer le « cadre primaire » qui peut subir des transformations au cours de l'interaction et le « cadre secondaire » qui en résulte (Cefaï, Gardella, 2012). Dans le cadre primaire, les individus s'engagent spontanément, de manière routinière, sans « distance au rôle ». Tous ont la même compréhension de la situation et partagent une même réponse à la question : « Qu'est-ce qui se passe ici ? » (1974a, p. 16). L'école et plus précisément la classe constitue un cadre primaire qui est contraignant et prescriptif. Les règles de vie de classe et la présence des rituels, par exemple, régissent le comportement des élèves. Le cadre secondaire intervient lorsque le cadre primaire est bouleversé par un événement imprévisible. Il existe deux

types de transformation du cadre : la « modalisation » et la « fabrication ». La modalisation est une procédure, connue de tous les participants à l'interaction, par laquelle un événement change de signification entraînant un glissement de cadre. Avec la fabrication, certains participants agissent afin de tromper intentionnellement les autres. On peut prendre l'exemple de la tricherie, des mensonges, des falsifications, des faux témoignages ou du chantage. À l'école et en classe, le cadre secondaire peut intervenir, notamment par la modalisation, dans le cas d'un jeu, d'une représentation théâtrale et/ou d'un contexte imaginaire qui est sollicité. Tout cadre d'expérience est donc susceptible d'être transformé : des détournements, des erreurs, voire des ruptures de cadrage, qu'ils soient intentionnels ou non, peuvent avoir lieu et amener éventuellement à la définition d'un nouveau cadre.

Dans le contexte de l'inclusion des élèves avec TSA, le cadre primaire est souvent perçu comme rassurant par son caractère prévisible, tandis que le cadre secondaire peut générer une angoisse du fait des changements induits. Nous étudierons ces moments clés, notamment au sein de la classe, où il arrive qu'un mot, un geste ou un comportement, de la part d'un enfant ou d'un adulte, prenne un autre sens que dans un cadre primaire et se trouve transformé en autre chose.

Pour Goffman (1974b), la **face** correspond à l'image de soi, déclinée selon certains attributs sociaux, qu'un individu met en jeu dans une interaction donnée. On peut la définir comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (1974b, p. 9).

Tout individu en quête de reconnaissance sociale est amené à faire de la « figuration » (*face work*), autrement dit à véhiculer une image valorisante de lui-même correspondant plus ou moins à celle que les autres attendent de lui. La face n'est jamais acquise une fois pour toute, elle est toujours provisoire et s'actualise au cours des interactions auxquelles l'individu participe : « si elle ne s'en montre pas digne, elle lui sera retirée » (1974b, p. 13). Ainsi garder la face est une condition de l'interaction et nécessite également en retour de préserver la face d'autrui (Le Breton, 2004). Il s'agit donc de respecter une double règle : « faire bonne figure » (règle de l'amour-propre) et ne pas faire « perdre la face » à l'autre (règle de considération).

Tout comme le cadre d'expérience, le travail de figuration est susceptible d'évoluer au cours de l'interaction. Goffman parle de la « distance au rôle » qui permet à l'individu de jouer un rôle sans pour autant s'identifier complètement à lui : il reste maître de lui-même et des impressions qu'il donne à voir aux autres, pouvant ainsi feindre son engagement dans l'interaction.

Dans le contexte de l'inclusion des élèves avec TSA, garder la face est un enjeu important aussi bien pour les adultes que pour les pairs pour que les interactions perdurent. Nous étudierons ces moments-clés, notamment au sein de la classe, où tout se passe comme si les adultes et les autres enfants souhaitaient préserver la face du jeune porteur de TSA, alors même que celle-ci se trouve parfois menacée par ses agissements.

Cette approche théorique sera mobilisée dans le cadre de cette recherche pour deux raisons principales. D'une part, les interactions « mixtes » sont les plus fréquentes, dans la mesure où les élèves avec TSA sont scolarisés dans une école ordinaire (et plus largement vivent dans une société) constituée majoritairement d'individus neurotypiques. D'autre part, les interactions de « face-à-face » sont celles qui posent souvent le plus souvent problème, notamment en termes de communication, aux élèves avec TSA et aux personnes qui les entoure.

2.2.2 Interactions sociales incluant un élève avec TSA

Dans la lignée des travaux issus de l'interactionnisme symbolique a été développé le « modèle social du handicap » (Ravaud, 1999 ; Ravaud et Stiker, 2000 ; Stiker, 2005). Dans ce cadre, le handicap n'est pas considéré comme un attribut de l'individu mais comme le produit d'interactions sociales. C'est pourquoi, on parle plus volontiers de situation de handicap (Hamonet, 1999). Ainsi, un individu peut connaître, selon ses capacités – ici caractérisées par des troubles du spectre autistique – et l'environnement dans lequel il évolue – ici l'unité ou la classe –, des situations soit de handicap, soit de participation sociale. Pour étudier les interactions sociales incluant un élève avec TSA, nous nous appuierons principalement sur les élaborations théoriques d'Alain Blanc (2002).

Selon Blanc (2012), la situation de handicap repose sur **trois types d'interactions** distinctes. Premièrement, celle d'un organisme abîmé en écart avec les normes médicales et sociales et les attentes implicites et explicites de la collectivité. Deuxièmement, celle d'un environnement souvent inconfortable tant au niveau matériel qu'humain, si ce n'est hostile à la bonne inclusion de la personne handicapée. Troisièmement, celle des conceptions sociales et institutionnelles, le plus souvent eugéniques et solidaires, qui encadrent les relations entre les personnes handicapées et les personnes valides.

Selon Blanc (2012), il existe **trois raisons** pour lesquelles le handicap en général bouscule les interactions sociales. Elles peuvent s'appliquer en particulier au cas des élèves avec TSA.

Tout d'abord, « *les incohérences de l'expression orale* » ne permettent pas d'établir une communication satisfaisante avec la personne concernée. Dans le cas des troubles du spectre autistique, cela se vérifie d'autant plus qu'ils se caractérisent par une altération de la communication verbale et non-verbale (Wing, 1983) ou, selon la terminologie la plus récente, par des déficits persistants dans la communication sociale et l'interaction sociale (DSM-V, 2013). Ainsi les interactions avec des individus avec TSA sont souvent perturbées, ne se déroulant pas comme à l'ordinaire. Ces interactions sont souvent mal vécues par les uns comme par les autres, elles sont, comme l'explique Goffman, « flottantes et angoissées » (1963/1975, p. 30). Comme elles sont sources de malaise, les uns comme les autres cherchent bien souvent à les éviter.

Ensuite, la « *réception non cultivée* » signifie que la réponse d'autrui n'est pas toujours adaptée. En effet, si le grand public a une idée approximative de ce que recouvrent les troubles du spectre autistique et peut avoir rencontré quelques situations de même nature, il n'a en revanche aucune expérience concrète de cette situation précise, comme peuvent l'avoir les enseignants, les parents ou la fratrie. Il n'est pas toujours aisé de savoir comment réagir face à une crise soudaine ou comment établir la communication. Ainsi, les réactions ne sont pas naturelles : tout ce que l'on accomplit habituellement de manière « routinière », devient problématique et demande calcul et réflexion. Comme l'explique Goffman, les attitudes des normaux vis-à-vis des stigmatisés ou des stigmatisés vis-à-vis des normaux sont problématiques (1963/1975, p. 15 et 19).

Enfin, la troisième raison est la « *rupture de cadre* ». Les interactions sociales s'organisent autour d'un « cadre » (Goffman, 1974a) qu'il convient de respecter. À l'école, le rapport au cadre des règles de vie de classe est important et permet de gérer le groupe-classe. Or les troubles du spectre autistique se manifestent souvent par des modèles de comportements, activités ou intérêts restreints ou répétitifs (DSM-V, 2013). Ainsi, un changement de cadre usuel peut entraîner une perturbation de l'interaction habituelle et rassurante, se révéler inquiétant et engendrer une position de retrait. Il s'agit donc de trouver un équilibre entre faire rentrer les élèves avec TSA dans le cadre commun des règles de vie de classe (pour favoriser leur inclusion en classe ordinaire) et moduler ce cadre pour répondre aux besoins particuliers des élèves avec TSA.

Nous retiendrons que les interactions sociales mixtes avec un élève avec TSA ne vont pas de soi. En effet, deux mondes sociaux différents disposant de leur propre langue de communication, de leurs propres codes de fonctionnement, de leurs propres règles de socialisation entrent en interaction et parfois en confrontation. Il faut chercher à construire une

interaction en adoptant des modalités de communication partagées. L'importance de ce lien dépend toutefois de chaque situation étudiée.

2.3 Approche psychologique

En complément des approches psychosociale et sociologique, cette recherche s'appuie sur une entrée psychologique.

2.3.1. *Troubles du Spectre de l'Autisme*

Selon le DSM-V (2013), les Troubles du Spectre de l'Autisme sont considérés comme un trouble neuro-développemental entraînant deux catégories de symptômes majeurs :

- (1) Déficits persistants de la communication et des interactions sociales ;
- (2) Caractère restreint et répétitif des comportements et des intérêts.

A cette dyade autistique, peuvent s'ajouter des difficultés cognitives. Selon Hjalmarsson (2014), dans 50% des cas, une déficience intellectuelle est associée au diagnostic de TSA ; les troubles des apprentissages sont également souvent associés au TSA (dyspraxie, dyslexie, dysorthographe...) tout comme les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité même si le diagnostic associé n'est pas toujours posé.

Toutes ces difficultés constituent souvent un frein à la scolarisation des enfants porteurs de TSA (troubles du comportement, difficulté d'entrée dans les apprentissages...) ou des difficultés d'apprentissage quand ils trouvent « leur place » à l'école.

2.3.2 *TSA et inclusion*

Malgré les lois de 2005 et 2013, l'inclusion des enfants autistes n'est pas toujours aisée pour les raisons citées précédemment (Philip, 2014).

Diverses études et rapports ont montré l'efficacité des diagnostics et prises en charge précoces sur le devenir des enfants TSA (cf. recommandations de la HAS, plan autisme). Aini, Yanni-Coudurier, Rattaz & Bagdhali (2016) ont observé l'évolution des comportements adaptatifs d'une cohorte d'enfants TSA en fonction de leur temps de scolarisation en milieu ordinaire et de leur temps de prise en charge spécialisée. Les auteurs rapportent que l'évolution de l'autonomie est davantage liée au temps de scolarisation en milieu ordinaire et la socialisation à celui des prises en charge spécialisées. Les UEMA, avec des temps de scolarisation au contact des pairs de même âge autant que possible mais aussi des prises en charge éducatives et thérapeutiques adaptées à leurs besoins, ont pour but d'impacter les

trajectoires développementales des enfants atteints de TSA et de faciliter leur scolarisation ultérieure.

Diverses études montrent :

(1) L'impact positif de méthodes éducatives

Paulais et al. (2018) ont étudié 10 enfants TSA ou TED âgés de 4 ;2 à 11 ;1 (moy = 6 ;2) scolarisés dans une école ABA. Les auteurs rapportent :

- une symptomatologie autistique plus faible après 8 mois d'intervention
- une évolution du développement cognitif et socio-émotionnel (BECS) plutôt hétérogène
- une évolution globale favorable du point de vue de l'efficacité intellectuelle même si relative hétérogénéité dans les profils (EDEI)

(2) L'impact positif d'une scolarisation inclusive précoce :

- Permet de faire progresser les compétences langagières, le Qi, les apprentissages fondamentaux ;
- Diminuer les comportements autistiques ;
- Améliorer les compétences sociales

Plumet et al. (2017) ont étudié 3 cohortes d'enfants TSA scolarisés en UEM suivies sur 2 ans. Les auteurs rapportent (1) une grande hétérogénéité sur les profils de départ comme sur les trajectoires d'évolution ; (2) Globalement, une baisse significative des comportements autistiques (ECA-R). Les auteurs concluent que l'accompagnement des enfants dans ces dispositifs vise à « éviter à ces enfants de se retrouver dépassés dans leurs capacités adaptatives par cet environnement nouveau aux multiples sollicitations et au contraire, faciliter certaines de leurs capacités régulatrices » ; (3) une progression significative sur les aspects sociaux et cognitifs (BECS) : progrès sur les aspects socio-émotionnels au départ puis homogénéisation sur les aspects cognitifs dans un second temps.

La **Régulation Emotionnelle** (RE) est définie par Eisenberg et Spinrad (2004) comme étant les processus permettant de moduler (en inhibant, maintenant ou en augmentant) l'occurrence, la forme, l'intensité, la durée des états internes, des processus physiologiques et attentionnels, des états motivationnels et des comportements liés aux émotions. Dans la littérature, deux points de vue semblent s'opposer quant à la nature même de la RE.

-Premièrement, Campos et coll. (1994, 2004, 2011) définissent la **RE interpersonnelle**. Dans ce cadre, les comportements émotionnels (expression faciale, changement postural ...) déployés

par l'enfant ressentant l'émotion vise à modifier le comportement d'autrui. Par exemple, l'expression d'une émotion de tristesse par un jeune enfant (pleurs, repli sur soi...) vise une recherche de contact avec son parent (soutien, écoute, réassurance ...). En d'autres termes, le comportement émotionnel déployé par l'enfant vise à modifier le comportement de son parent et vice versa. Ainsi, la RE interpersonnelle s'inscrit dans une interaction sociale et peut se définir comme étant l'ensemble des stratégies déployées par l'individu pour partager son émotion avec autrui en vue d'initier, de maintenir ou d'interrompre l'émotion.

-Deuxièmement, Gross et ses collaborateurs (Gross, 1998 ; Gross et Thompson, 2007) définissent la **RE intrapersonnelle**. Selon eux, la RE intrapersonnelle est une RE interne à l'individu et n'implique pas explicitement un autre partenaire. La source de la RE n'est pas donc externe à l'individu mais elle s'appuie sur des stratégies de RE internalisées. Précisément, Gross et Thompson (2007) décrivent 5 modes de RE intrapersonnelle que sont 1. La sélection de la situation (évitement actif ou recherche active d'un contexte émotionnel), 2. la modification de la situation (modification concrète de la situation afin d'en moduler l'impact émotionnel), 3. le déploiement attentionnel (focalisation ou diffusion attentionnelle), 4. la réévaluation de la situation (réinterpréter les éléments contextuels afin d'en modifier l'impact) et 5. la régulation des réponses émotionnelles (visant notamment à modifier l'expressivité émotionnelle).

D'un point de vue développemental, ces deux visions de la RE ne semblent pas antagonistes. Pour Wallon (1936 ; éd. 2015) comme pour Vygotsky (1981), le développement de la RE chez l'enfant suppose une première période de **RE interpersonnelle** au cours de laquelle le parent assume les fonctions de régulation. Précocement, le parent guide l'enfant dans ses expériences émotionnelles, lui enseigne les règles d'expressivité émotionnelle et les stratégies lui permettant de réguler efficacement ses émotions (Katz et Windecker-Nelson, 2006). Par l'aspect routinier de ces échanges parent/enfant et par la multiplication des expériences émotionnelles de l'enfant, ces stratégies de RE sont progressivement intériorisées par l'enfant (Diamond et Aspinwall, 2003). Ainsi, par l'étayage parental évolue en fonction de l'âge de l'enfant, en augmentant graduellement la participation et l'autonomie de celui-ci dans la gestion des situations émotionnelles (Vygotsky, 1981 ; Bruner, 1983). Outre cet apprentissage implicite ou explicite des normes d'expressions émotionnelles, la RE suppose le développement de compétences cognitives et langagières ainsi qu'une diversification des contextes socio-émotionnels visant à élargir les connaissances de l'enfant en matière de scénarios émotionnels. Comme le résume Thompson et Meyer (2007), la RE s'exprime chez le nouveau-né par des pleurs jusqu'à l'intervention de son parent, puis par des mots chez le jeune

enfant qui verbalise ses ressentis et demande l'aide de ses parents et enfin par le recours aux pairs et à la personnalisation des stratégies de RE internalisées chez l'adolescent. Le développement du répertoire de stratégies de RE intrapersonnelle permet à l'enfant d'acquérir une certaine autonomie en termes de gestion émotionnelle. Le développement de la régulation émotionnelle est défini par Sroufe (1979, 1996) comme une tâche primordiale du développement. Ces deux points de vue semblent complémentaires.

En somme, dès le plus jeune âge, le développement de la RE s'inscrit dans le cadre des interactions sociales. Or, chez les enfants porteurs d'un TSA, il est reconnu une altération tant qualitative que quantitative des relations sociales (DSM 5, APA, 2013). Ce trouble est susceptible d'affecter l'équilibre de la dyade parent/enfant et d'affecter précocement et durablement le développement des compétences de RE. Précisément, il a été décrit que les indices et signaux émotionnels déployés par l'enfant porteur d'un TSA apparaissent moins cohérents et moins prévisibles que ceux de l'enfant typique (Spiker, Boyce et Boyce, 2002 ; Gulsrud, Jahromi et Kasari, 2010). Plus récemment, Uljarevic et Hamilton (2013) rapportent des difficultés d'utilisation de l'expression faciale, des postures corporelles et des gestes pour réguler l'interaction sociale ainsi qu'un manque de partage émotionnel marqué par de profondes difficultés à répondre aux émotions d'autrui (Yirmiya, Sigman, Kasari et Mundy, 1992 ; Dawson, Hill, Spencer, Galpert, Watson, 1990) et par l'absence de partage émotionnel spontané avec l'autre. Ces difficultés de partage émotionnel entre l'enfant et son environnement social sont à même d'entraver l'établissement de situation de RE interpersonnelle. A ce titre, des auteurs comme Hischler-Guttenberg et collaborateurs (Hischler-Guttenberg, Feldman, Ostfeld-Etzion, Laor et Golan, 2015a ; Hischler-Guttenberg, Golan, Ostfeld-Etzion et Feldman, 2015b) ou ont étudié des situations co-régulation émotionnelle impliquant des enfants porteurs d'un TSA âgés de 36 à 82 mois. Pour ce faire, ils comparent les comportements de RE développés par l'enfant porteur TSA et par son parent lors de situations émotionnelles positives ou négatives (colère et peur) à ceux de l'enfant typique et de son parent.

En retour, la mère de ces enfants porteurs d'un TSA use de stratégies visant à calmer et à apaiser l'enfant. Ces résultats sont donc congruents avec ceux de Gulsrud et al. (2010). L'autre recherche menée par Hirschler-Gutterberg et coll. (2015b) a évalué les comportements de RE déployés par l'enfant (porteurs d'un TSA ou typiques) et son parent (père ou mère) lors de situations émotionnelles positives et négatives. Premièrement, lors des situations de jeu libre, les auteurs rapportent une sensibilité et une disponibilité parentale similaires entre les deux groupes mais notent que les enfants porteurs d'un TSA présentent des niveaux de retrait plus forts et d'expressivité d'émotions positives plus faibles (données en accord avec la littérature).

Deuxièmement, lors du protocole de RE visant à induire une émotion de joie ou une émotion de peur chez l'enfant, ils signalent que l'enfant porteur d'un TSA exprime moins d'émotions positives en général et plus d'émotions négatives avec son père qu'avec sa mère. Dans ces contextes émotionnels, l'enfant ayant un TSA est à même de développer des comportements de RE intrapersonnelle simples lors de situations de peur et des comportements de RE interpersonnelle visant à solliciter son parent dans les situations positives et négatives. Leurs résultats montrent que, malgré les difficultés de communication sociale, les enfants ayant un TSA recherchent autant que les enfants neurotypiques l'aide de leur parent pour réguler leur détresse. En réponse aux demandes de son enfant, le parent use préférentiellement de stratégies de RE simples comme le réconfort en cas d'émotions négatives, et de soutien du regard en cas de situations de joie. Au contraire, ils délaissent les stratégies de RE complexes comme la réévaluation de la situation.

La question de la RE a également été posée hors du cadre familial et à ce titre, citons l'étude de Konstantareas et Stewart (2006). Ces auteurs ont investigué la question de la RE intrapersonnelle chez l'enfant porteur d'un TSA âgés de 3 à 10 ans (âge chronologique moyen = 6,16 ans) dans un protocole classique de frustration. Pour ce faire, ils se sont inscrits dans une démarche comparative et ont constitué deux groupes comptant pour le premier 19 enfants porteurs d'un TSA (10 diagnostiqués comme porteur d'un trouble autistique et neuf porteurs 56 d'un trouble développemental persistant sans information complémentaire) et pour le second 23 enfants typiques appariés en âge et en genre (âge chronologique moyen = 6,37 ans). Puis, individuellement, ils ont présenté à chaque enfant un jouet très attrayant qu'il peut manipuler. Subitement et sans prévenir, après seulement 5 à 10 secondes de manipulation, les expérimentateurs demandent à l'enfant de rendre l'objet. Pendant les 15 secondes de retrait, les comportements de l'enfant sont enregistrés et classifiés au regard de neuf stratégies : L'enfant 1) émet une objection physique (ex : frapper), 2) pleure ou piétine, 3) refuse de donner le jouet en le cachant, 4) émet une objection verbale (dit «non»), 5) ne fait rien (il ignore la demande et regarde ailleurs), 6) s'auto-distrait (il joue avec ses vêtements), 7) tente de modifier la situation en disant « je vais jouer encore un peu », 8) s'engage dans une activité alternative en prenant d'autres jouets, 9) accepte la demande et rend le jouet. Les deux groupes n'ont pas tendance à employer les stratégies 1 et 2. Toutefois, les enfants porteurs d'un TSA semblent plus enclins à employer les stratégies de RE de type cacher le jouet ou le garder plus longtemps, alors que les enfants typiques sont plus susceptibles de demander à garder l'objet ou d'accepter la requête de l'expérimentateur.

Le processus et les effets de l'inclusion dans les UEM sont analysés à travers le développement social, cognitif et émotionnel des enfants avec TSA. Par ailleurs, l'inclusion dans les UEM nécessite également de réfléchir à la collaboration entre professionnels et sur les relations école/famille.

3. La collaboration entre professionnels et les relations école/famille dans les UEM

3.1. Cadrage général

Comme le souligne Martine Caraglio (2017, p. 72), l'éducation inclusive constitue « un changement majeur de l'organisation scolaire et des pratiques professionnelles ». À ce titre, elle doit « agir avant tout sur son environnement [éducatif] si elle veut le transformer » (Caraglio, 2017, p. 73).

Cet environnement éducatif peut se mesurer à l'aune du modèle écosystémique de Urie Bronfenbrenner (1979) qui permet d'en saisir les différentes dimensions. De manière générique, ce modèle, issu de la psychologie du développement, offre la possibilité d'appréhender le contexte social dans lequel une personne se trouve. Le développement de cette personne (ontosystème) est alors envisagé de manière dynamique au sein d'une matrice environnementale mouvante et polysystémique, allant du microsystème au macrosystème, ces systèmes étant interconnectés les uns aux autres.

Selon cette perspective écologique, l'ontosystème est défini par des caractéristiques, innées ou acquises, des compétences ou encore des habiletés de la personne (Pelchat et Lefebvre, 2005). Vient ensuite le microsystème qui correspond aux environnements immédiats de l'individu, *i.e.* « aux environnements physiques dans lesquels la personne évolue et aux interactions qui se déroulent dans ces environnements : lieux de vie, personnes avec lesquelles elle est en relation et activités qu'elles font ensemble » (Cappe et Boujut, 2016, p. 391). Quant au mésosystème, il fait référence aux interrelations entre les différents microsystèmes, notamment entre les lieux dans lesquels une personne investit un temps significatif. Ce mésosystème permet plus particulièrement de se focaliser sur le travail en partenariat, entre parents et professionnels d'une part, et entre les professionnels d'autre part. L'exosystème correspond à un environnement non-directement influent sur la personne : structures sociales et décisionnelles, politiques publiques (Pelchat et Lefebvre, 2005). Enfin, le macrosystème englobe l'ensemble des autres systèmes : il regroupe tout ce qui a trait aux représentations sociales et culturelles **dans lesquelles est plongée la personne** (lois, valeurs de la communauté...).

Dans le cadre de cette recherche, la mise en œuvre de l'éducation inclusive s'effectue dans deux écoles maternelles, avec en appui une UEM autisme dans chaque école. Aussi cette mise en œuvre nécessite-t-elle « que le temps scolaire soit pensé d'une manière écologique » (Coudronnière et Mellier, 2016, p. 8) afin de le mettre en relation avec les différents lieux d'accueil (UEM, classes ordinaires, salles de motricité, domicile...), avec l'enfant, sa famille et avec les professionnels (de l'Éducation nationale et du secteur médico-social) qui œuvrent pour la scolarisation des élèves avec TSA. Le modèle de Bronfenbrenner (1979) permet ainsi d'appréhender un ensemble d'actions interdépendantes qui se manifestent au sein de microsystèmes et qui s'étendent à tous les niveaux de l'écosystème autour de chaque élève des deux UEM. En d'autres termes, les microsystèmes comme l'UEM, les classes d'inclusion (ou classes ordinaires), la salle de motricité, l'effectuation des groupements initiés par les différents professionnels (temps d'inclusion, inclusion inversée...), ou encore les structures périscolaires comme la cantine, entrent en relation par l'entremise d'un travail en partenariat quotidien constitutif du mésosystème scolaire étudié.

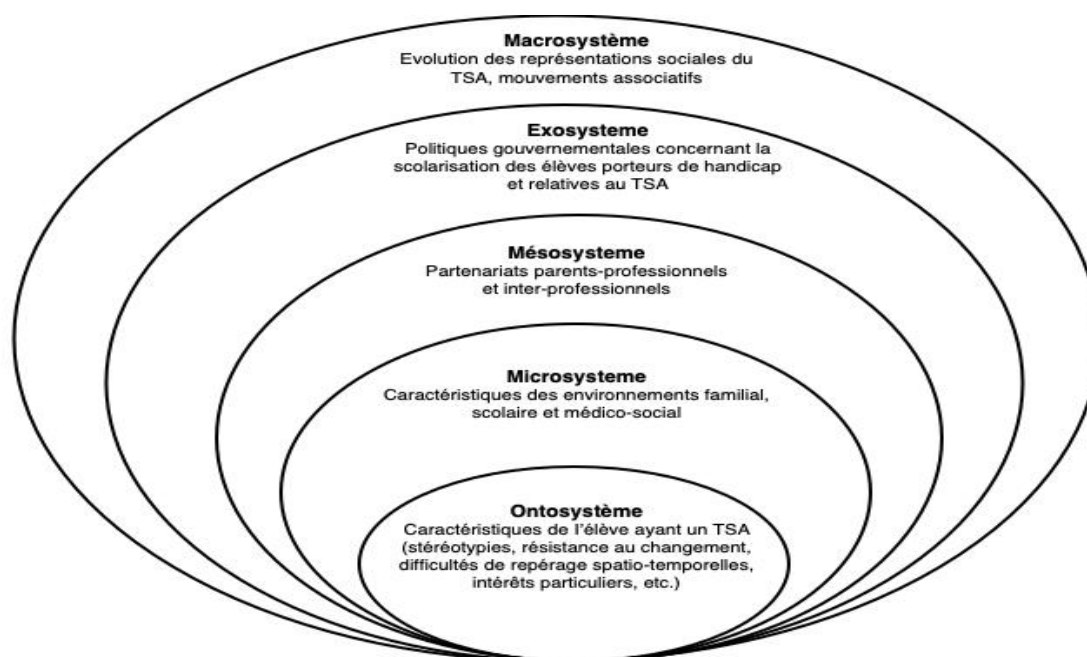


Figure 1 Modèle écosystémique de Bronfenbrenner appliqué aux élèves avec TSA

Source : Cappe et Boujut (2016, p. 399)

Depuis une vingtaine d'années, ce travail en partenariat entre les professionnels de l'Éducation nationale et ceux du secteur médicosocial est inscrit à l'agenda des politiques publiques d'éducation (e.g. le décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 portant sur la collaboration entre établissements pour la scolarisation en milieu ordinaire). Souvent décliné sous la forme d'une co-éducation quand il s'agit d'un travail entre *les familles et les professionnels*, ce travail en partenariat est également promu par le législateur et vise à « reconnaître aux parents la place qui leur revient au sein de la communauté éducative » (*Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* n° 2013-595 du 8 juillet 2013). Pourtant, dans le champ du handicap, la promotion de ce travail ne va pas de soi : elle s'inscrit dans un contexte historiquement concurrentiel entre les professionnels chargés d'accompagner les jeunes à besoins éducatifs particuliers (Gossot, 2008 ; Mazereau, 2002 ; Plaisance et Chauvière 2008), mais également dans un changement de paradigme en ce qui concerne la place à accorder aux familles (passage du parent coupable au parent capable, travail axé sur l'empowerment des familles) dans l'éducation de leur enfant (Deswaere, 2005 ; Philip, 2011).

Prendre en compte ces évolutions invite à ne pas occulter la dimension macro-temporelle du travail en partenariat, *i.e.* les relations école/famille et la coordination interprofessionnelle. Dès lors, il s'agira d'appréhender sa traduction *in situ*, dans le quotidien de deux écoles maternelles qui comportent une UEM chacune afin de saisir comment les différents acteurs s'engagent – ou non – dans des voies nouvelles de développement professionnel (Wittorski, 2007).

3.2.Le développement professionnel

Poser la question de la professionnalisation ou du développement professionnel des enseignants et des différents acteurs (notamment les parents) impliqués dans l'accueil d'enfants en situation de handicap implique inévitablement en tout premier lieu de mieux comprendre ce que recouvrent les vocables professionnalisation/développement professionnel.

Le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes (groupes sociaux dès la fin du 19^{ème} siècle, entreprises et milieu de la formation depuis quelques décennies, singulièrement en France) pour signifier des intentions variées : entre volonté d'un groupe d'individus partageant la même activité de s'organiser sur un marché libre (professionnalisation-profession), intention des organisations/institutions de « faire bouger » les salariés de manière à accompagner une flexibilité grandissante du travail (professionnalisation-efficacité du travail) et souhait de contribuer au développement des compétences des individus par la formation et le travail (professionnalisation-formation).

D'évidence ce qui intéresse notre recherche concerne le troisième sens à savoir les apprentissages développés par les acteurs au fil de leur activité. Nous ferons donc un détour par les travaux permettant de comprendre comment la professionnalisation des individus relève d'une transformation des compétences et identités au travail et/ou en formation, utilisant alors également l'expression « développement professionnel » pour signifier le fait de prendre le point de vue du sujet.

3.2.1. Professionnalisation/développement professionnel au contact de l'action

Plusieurs travaux, relevant de champs théoriques différents, s'intéressent plus particulièrement à la façon dont l'investissement dans une activité seul ou à plusieurs peut faciliter l'apprentissage et le développement professionnel.

Les travaux qui suivent s'intéressent à la façon dont l'activité d'un sujet est le support d'apprentissages voire de développement professionnel, ce qui probablement fait davantage écho à l'orientation de la présente recherche. Comme le dit P. Champy-Remoussenard (2005, p. 37), « le fait que l'activité occasionne sans cesse des apprentissages et produise des savoirs nouveaux est une donnée majeure pour ceux qui travaillent dans la perspective de la formation et de la professionnalisation des acteurs ».

Posons, au préalable, une différence entre « apprentissage » et « développement ». L'apprentissage a, selon nous, un caractère spatio-temporel local (lié à une situation et à un instant particulier) alors que le développement correspond à une temporalité plus longue, celle de la construction du sujet dans la durée.

On distingue souvent intuitivement plusieurs façons d'apprendre : par l'action (en faisant), ou par l'acquisition/construction de connaissances. Cela renvoie pour partie à la distinction entre les apprentissages formels et informels.

- De la variété des situations propices au développement professionnel d'un individu.

Pour Le Boterf (2007), la professionnalisation est au carrefour du sujet (son histoire et sa socialisation), des situations professionnelles qu'il a rencontrées et des situations et parcours de formation qu'il a suivis.

Selon lui, l'itinéraire de professionnalisation d'un individu (relevant d'une logique de « navigation professionnelle ») correspond à la rencontre de situations variées (au-delà des seules formation « en face à face ») qui constituent autant d'espaces dans lesquels le sujet déploie une activité propice à son développement : l'autoformation accompagnée, les situations de travail simulées, les situations de travail accompagnées, les retours d'expérience, les

situations en partage de pratiques, les voyages d'études, la rédaction de mémoires, les rencontres professionnelles.

- Le développement professionnel se réalise par une incorporation croissante des compétences à l'action et par leur hiérarchisation.

S'agissant des apprentissages développés dans les situations de travail, une des conceptions dominantes de l'analyse du travail consiste à dire que l'on apprend d'abord des « compétences incorporées » soit par imprégnation, soit par l'action, soit de façon contrôlée (Leplat, 2001 a). Les compétences incorporées permettent l'acquisition de compétences plus larges car elles « fournissent aux activités de niveau supérieur, réglées sur les connaissances, des unités d'action rapidement disponibles » (Leplat, 2001 a, p. 42). Pour des activités complexes, le processus d'acquisition conduit à des activités automatiques, décrit par Anderson (1981, cité par Leplat, 2001 a) qui distingue plusieurs étapes : « à mesure que l'action progresse, l'activité est réorganisée et les compétences de plus en plus incorporées à l'action, ce qui entraîne, entre autres, l'allègement déjà mentionné de la charge de travail » (opus cité, p. 43). Ainsi donc, le développement professionnel repose sur une incorporation croissante des compétences à l'action au bénéfice d'une sélection et d'une hiérarchisation progressive de ces compétences.

- Le développement professionnel passe par celui de l'expérience.

Selon Dubet (2000), nous sommes « sommés », dans nos sociétés modernes, de recourir à l'expérience : le passage à « l'expérience est corrélatif d'un phénomène d'exposition des individus engendré par un mouvement général de désinstitutionalisation », « l'affaiblissement des institutions place les individus devant des épreuves nouvelles. Le sens de leur action et de leur expérience ne leur est pas donné par les institutions, il doit être construit par les individus eux-mêmes » (Dubet, 2000, p. 78). L'expérience est donc l'affaire du sujet, qui se débat avec des situations singulières qui se présentent à lui.

L'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition. Elle relève de deux registres : le faire et le connaître. À cet endroit, il existe un débat entre ceux qui pensent que les pratiques très incorporées sont constitutives de l'expérience au même titre que les pratiques dont les individus sont capables de « prendre conscience » (position affirmée par le courant de l'apprentissage expérientiel, par exemple). Ce débat renvoie à la différence entre la conscience

pratique et la conscience discursive introduite par Giddens, différence proche des travaux de Ricoeur (1977).¹

Ainsi, plusieurs conceptions sont identifiables dans les travaux portant sur la construction de l'expérience. Elles ont pour point commun de considérer l'expérience comme une construction subjective à partir des actions réalisées par l'individu. Leur différence tient, comme indiqué plus haut, à la place qu'elles donnent à la conscience qu'a le sujet des apprentissages qu'il réalise.

- Schwartz (1999) considère que la notion d'expérience est un « concept fade », elle renvoie à la « renormalisation² » en situation (lorsque la prescription n'est pas suffisante pour gérer l'inédit des situations. L'expérience constitue le patrimoine de l'individu, il parle de « savoir investi » pour la désigner. Par différence avec le savoir formel, « les savoirs investis sont des savoirs qui se donnent en adhérence, en capillarité avec la gestion de toutes ces situations de travail, elles-mêmes prises dans des trajectoires individuelles et collectives singulières, contrairement aux savoirs académiques, formels, qui eux sont désinvestis... indépendants des situations particulières » (Schwartz, 1999, p. 215).

- Mezirow (2001) considère qu'apprendre, c'est produire du sens : « L'apprentissage est un processus d'interprétation à caractère dialectique dans lequel nous entrons en interaction avec les objets et les événements guidés par un ensemble d'habitudes anciennes... dans l'apprentissage transformateur, nous réinterprétons en quelque sorte une expérience ancienne (ou en décryptons une nouvelle) à partir d'un nouvel ensemble d'anticipations, attribuant ainsi à l'expérience passée un sens nouveau et une perspective nouvelle » (opus cité, p. 31). « Apprendre consiste à élaborer et à s'approprier une interprétation nouvelle ou révisée du sens

¹ Ricoeur différencie l'identité idem (l'expérience est une somme, un répertoire de souvenirs, de connaissances : l'expérience est dans un passé clos) et l'identité ipse (l'expérience est une élaboration, une activité, qui reprend chaque action nouvelle pour transformer les ressources antérieurement construites, l'expérience est dans le présent de l'énonciation et de l'évocation, et ne se manifeste que dans sa transformation et sa mobilisation éventuelle pour une action future).

² « Aujourd'hui, dans nos environnements de travail régulés par des normes techniques, économiques, gestionnaires, juridiques, toute situation de travail est toujours en partie l'application de normes, j'appelle cela des normes antécédentes qui, s'il n'y a avait que cela, feraient du travail l'équivalent d'un protocole expérimental... On peut dire que toute activité est un débat, une « dramatique » au sens où il se passe quelque chose, entre des normes antécédentes (tout ce qui est du côté de l'expérimentation et du protocole) et tout ce qui est de la rencontre de rencontres et là il faut « renormaliser » c'est-à-dire qu'aucune prescription d'aucune sorte ne dit comment agir... Il faut s'appuyer sur des aspects du protocole mais il va bien falloir se donner à soi-même des normes pour traiter l'aspect non standard de la situation. Il y a là un postulat d'appel à l'expérience, car s'il faut que chacun se donne des normes pour traiter l'aspect singulier de la situation, il le fait avec son patrimoine, on dira avec son expérience » (opus cité, p. 13).

d'une expérience, interprétation qui va orienter notre conscience (awareness) des choses, nos sentiments et nos actes. Il est abondamment prouvé que nous avons tendance à accepter et intégrer les expériences qui s'accordent sans problème à notre cadre de référence tandis que nous dédaignons les autres. » (opus cité, p. 54).

Dewey (1967) et Kolb (1984), Argyris et Schön (1989) distinguent l'apprentissage par exploration (poser un geste pour voir ce qui en résultera, sans prédiction), l'apprentissage de test exploratoire (vouloir provoquer un changement en posant un geste), l'apprentissage test d'hypothèse (vérifier une hypothèse par une action et voir le résultat) et l'apprentissage de simple et de double boucle (évoqué plus haut) comme transformation par la pensée de l'action permettant la production de connaissances sur soi. Ces auteurs considèrent que l'apprentissage depuis son action est d'abord « inconscient », il le devient quand on réfléchit sur son action, ce qui permet de construire des connaissances nouvelles.

- Le développement professionnel par soi, les autres et les choses.

Les courants de l'apprentissage informel³ distinguent, pour leur part, plusieurs sources et modalités d'apprentissage. Galvani (1995) indique que l'autoformation relève plus précisément de trois courants distincts : d'une part, l'approche pédagogico-médiatique de l'autoformation ; d'autre part, l'approche socio pédagogique (Dumazedier) où l'autoformation apparaît comme un fait social massif ; enfin, l'approche bio-cognitive (Pineau) dans laquelle il s'agit d'explorer la formation de soi, comprendre et mettre en œuvre un processus de mise en forme de soi. « Pour Pineau, la formation est un processus vital, ontologique, de mise en forme de l'être dont on peut au moins discerner 3 agents : soi (autoformation), les autres (hétéro formation : parents, milieu) et les choses (écoformation : échanges physiques et biologiques) » (Galvani, 1995, p. 39).

Autrement dit, nous apprenons par le contact avec nous-mêmes, avec les autres et avec notre environnement matériel, mais, selon Carré et al. (1997) ces apprentissages ne sont pas automatiques, ils dépendent du sentiment d'efficacité⁴, des capacités d'autorégulation et du sentiment d'autodirection.

³ Qui englobent, même s'ils la dépassent, la question des apprentissages en lien avec l'exercice de l'activité professionnelle.

⁴ Le sentiment d'autoefficacité (self efficacy en anglais) a notamment été étudié dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1997). Selon cette théorie, une personne s'engage plus ou moins facilement dans une activité particulière en fonction du système d'attentes et des images de soi que la personne s'est construite antérieurement. Bandura distingue les attentes relatives au sentiment de compétences (degré de conviction d'une personne concernant sa capacité d'exécuter avec succès un comportement déterminé) et les attentes relatives aux résultats de l'action (conviction que ce comportement permettra d'atteindre les résultats visés) connaissance de soi (intérêts et aversions, capacités), auto estimation (perception de soi, valeurs que l'individu s'attribue),

Pour sa part, Moisan (1997) indique qu'une situation professionnelle suscite d'autant plus l'autoformation qu'elle s'insère dans une organisation de type bureaucratie professionnelle (en référence aux travaux de Mintzberg) où le caractère régulièrement inédit du travail ne peut faire l'objet de procédures (la prescription est donc réduite). L'autoformation (la production de savoirs en actes) est alors favorisée notamment par l'indétermination de la situation de travail et la nécessité de réfléchir sur son action.

Carré et Charbonnier (2003), s'intéressant aux apprentissages professionnels informels (API) à partir d'une vaste enquête de terrain de type ethnographique, montrent que les API s'observent certes lors de dysfonctionnements, aux moments de pause ou d'entre 2 activités mais également à l'occasion des échanges entre jeunes et anciens (rapports inter-générationnels), dans les « tiers temps » ou les « tiers espaces » (les situations d'ajustement), au moment de l'entrée dans une fonction (idée d'épreuve et de mise à l'épreuve)... Ces apprentissages professionnels informels sont favorisés à la fois par l'harmonie qui peut exister entre la culture d'entreprise et la motivation des individus à apprendre et par une attitude favorable à l'apprentissage formel ou informel que les auteurs nomment l'« apprenance ».

Plus largement, les situations quotidiennes sont propices, selon ces travaux, à l'autoformation : bricoler, jardiner... L'art du bricolage et de la débrouillardise renvoie, pour les auteurs, à la « **métis** » qui est une forme d'intelligence pratique, visant l'efficacité ; elle produit de multiples savoirs utiles à la vie (tour de main de l'artisan, débrouillardise, art de se saisir de l'occasion, de l'opportunité (le **kaïros**)).

- Le développement des personnes se réalise à la faveur d'une co-détermination et d'une co-transformation activité-acteur(s).

Les thèses évoquées ici ont pour point commun de considérer que l'étude du couple acteur et situation et acteur-acteur est essentielle pour comprendre les mécanismes de développement des personnes. Nous pensons que cette dimension est centrale pour notre recherche.

Selon les thèses constructiviste et socioconstructiviste⁵, l'apprentissage est conçu comme une co-construction et une co-transformation du sujet et de son environnement : « *l'agent, l'activité et le monde se constituent chacun réciproquement* » (Lave et Wenger, 1993, p. 33).

connaissance de soi et auto estimation constituent la représentation de soi.

⁵ Avec et à la suite de Piaget, notamment, apprendre consiste à modifier des schèmes à partir des interactions avec l'environnement, une activité mentale de réorganisation des données ou d'élaboration d'une représentation. Certains travaux qui ont succédé à ceux de Piaget constituent le courant des socio-constructivistes, notamment les travaux de Doise et Mugny (1981) qui indiquent que l'apprentissage s'opère également dans un contexte de coopération et d'interaction.

La thèse de la didactique professionnelle, pour sa part, conçoit le développement professionnel comme étant un processus d'élaboration de schèmes, d'invariants opératoires, de concepts organisateurs de l'action (Pastré s'inspirant de Vergnaud et le prolongeant). Selon cette thèse, un opérateur construit des invariants opératoires dans sa confrontation aux situations professionnelles. Pastré (1999, p. 24) prend le cas des ingénieurs de centrales nucléaires qui apprennent en formation un « modèle épistémique » de l'installation et qui, une fois en conduite de centrale, en voient l'insuffisance et doivent développer un « modèle pragmatique ». Pastré propose la notion de concept pragmatique, « des concepts que les opérateurs mobilisent dans l'action notamment pour faire un diagnostic de régime de fonctionnement de leur machine »⁶. Ces concepts pragmatiques sont appris dans les échanges et en situation. Cet auteur développe également la notion de structure conceptuelle de la situation, elle correspond à « l'ensemble des éléments conceptuels, qu'il s'agisse de concepts scientifiques ou de concepts pragmatiques, qui permettent de faire un diagnostic de régime de fonctionnement du système » (opus cité, p. 24). Selon les thèses de l'ergonomie cognitive et de l'anthropologie/ sociologie cognitive (par exemple, les travaux de Theureau (2000) et de Hutchins (1988)), le développement professionnel passe aussi par les communications produites dans l'activité qui ont un statut d'opérations et une fonction de coordination interindividuelle (les situations d'échanges d'informations dans des équipes de travail, par exemple, dans une équipe de pilotage d'un avion). Savoyant (1974 et 1995) reprend la définition de la notion d'interdépendance de la tâche proposée par Weick (1965). Cet auteur distingue trois formes d'interdépendance de la tâche : « l'interdépendance cumulative, ce que produit un individu devient l'input d'un autre individu ; l'interdépendance disjonctive, il y a disjonction quand, dans l'accomplissement de la tâche, il suffit qu'un seul membre du groupe donne la bonne réponse, les sujets peuvent donc travailler de façon indépendante ; l'interdépendance conjonctive, dans cette situation, tous les membres ont une réponse spécifique à donner pour que le groupe réussisse » (Savoyant, 1974, p. 228). Ce troisième niveau semble correspondre aux situations d'interactions vues comme des situations de résolution de problèmes dans lesquelles de nouvelles coordinations interindividuelles apparaissent. Savoyant se réfère également à Hoc qui postule l'existence chez les sujets de plusieurs « *systèmes de représentations et de traitement organisés hiérarchiquement selon leur niveau de généralité. Les notions de représentation et de traitement renvoient à l'idée du rôle fonctionnel de la représentation qui sert de support aux* »

⁶ Le concept de bourrage est pris comme exemple. « Un concept pragmatique est défini par une relation de signification qui comporte deux étages : il y a d'abord une relation entre un signifiant observable et un signifié de nature conceptuelle, deuxièmement il y a une relation de référence entre l'ensemble signifiant/ signifié et la situation dans son ensemble » (Pastré, 1999, p. 19).

opérations du sujet, lui permettant ainsi d'anticiper sur ses actions » (Savoyant, 1974, p. 230). Pour leur part, Woods et Roth (1988) parlent de « système cognitif joint » qui permet de retracer le mouvement de l'information et ainsi de décrire les processus cognitifs à l'œuvre en situation d'interaction. Cette notion est également proche de celle de « cognition sociale distribuée » introduite par Hutchins (1988) en anthropologie cognitive.

3.2.2 Articuler professionnalisation et développement professionnel

À partir de recherches empiriques réalisés ces quinze dernières années, nous (Wittorski 2007 notamment) avons construit une grille d'analyse cherchant à répondre à la question suivante : **comment articuler ce qui est du domaine de l'offre sociale de professionnalisation** (en somme, les discours promotionnels et les dispositifs proposés aux individus) **et ce qui relève des dynamiques de développement des sujets au sein de cette offre** ? Nous distinguons ainsi six voies de professionnalisation (à envisager non comme des types mais des « récurrences » ou des « dominantes ») correspondant, au plan des dispositifs, à des cultures distinctes de travail, de recherche (recherche classique, recherche-action...) et de formation (formation magistrale, formation alternée, formation sur le tas, accompagnement...) et, au plan des dynamiques de développement professionnel des personnes, à des configurations distinctes d'apprentissage/développement (apprendre dans l'action, depuis une réflexion sur l'action, par assimilation-intégration,...). Elles permettent également de caractériser les logiques de professionnalisation conjointes ou disjointes des individus, des activités et des organisations.

Nos travaux reposent sur une définition construite de la professionnalisation qui met en avant l'idée d'une transaction identitaire sujet-environnement. La professionnalisation est, selon nous, à la fois : **une intention** (côté organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; **un processus** de développement de process d'action⁷ (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; **une transaction** (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité⁸ à l'individu à partir des process d'action développés.

⁷ Un « process d'action » traduit ici la façon dont un individu agit dans une situation. Cette activité, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence.

⁸ Cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel. L'attribution de la qualité de « professionnel » dépend donc d'une action double de développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement, par le sujet, de ses propres actes conjugués à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet.

3.3.La coordination interprofessionnelle

Comme nous l'avons brièvement rappelé plus haut, l'émergence du paradigme inclusif requiert une articulation nouvelle entre le « spécial » et l'« ordinaire », alors même que la scolarisation des élèves handicapés s'appuie sur un existant institutionnel (équipements de l'Éducation nationale, des secteurs médicosocial et sanitaire), fruit de l'histoire hexagonale du champ de l'éducation spéciale où ont coexisté « deux mondes séparés, celui de l'éducation spécialisée et celui de l'éducation généraliste, et un système spécialisé à l'écart de l'école ordinaire » (Gossot, 2008, p. 54).

En tenant compte de cette spécificité hexagonale, cet axe de recherche propose de se focaliser sur le travail en partenariat et sur la coordination interprofessionnelle qui en découle. Il s'agit d'identifier et de comprendre les modalités de collaborations entre les différents professionnels (de l'Éducation nationale et du médicosocial) qui gravitent au plus près des parcours de scolarisation des élèves avec TSA inscrits en UEM. Nous nous intéressons plus spécifiquement aux professionnels qui y sont affectés : les enseignantes spécialisées et les professionnels du médico-social (psychologue, éducateurs...). Deux entretiens réalisés avec des enseignantes de maternelle (exerçant dans les écoles accueillant les UEM) viennent compléter l'analyse de ce travail en partenariat.

Travailler en partenariat « c'est redéfinir le périmètre de l'espace professionnel habituel », autrement dit c'est « agir ensemble, avec l'aide de régulations et d'une plasticité régulièrement interrogée pour que l'action réponde réellement aux besoins [des élèves] » (Mérini et Thomazet, 2016, p. 27). Cela suppose une réorganisation collective du travail (Mérini, 1999), propice à la constitution d'un espace commun d'intervention que Mérini et Thomazet nomment un espace d'inter-métiers :

« L'inter-métiers est [...] un espace professionnel situé à la frontière de différents métiers. L'activité y est orientée par des intérêts différents (le soin, l'éducation, l'apprentissage etc.) selon le métier de chacun, mais à un moment donné les acteurs vont devoir œuvrer en commun. Cet espace a la particularité d'être essentiellement symbolique, il est orienté par une intention commune de réduire une situation problématique, ici, les besoins particuliers des élèves, dans un premier temps les objectifs ne sont ni communs ni partagés » (Thomazet et Mérini, 2014, p.2).

C'est précisément cet espace d'inter-métiers, en tant que nouvelle forme d'organisation du travail, que nous proposons d'étudier dans cet axe de recherche. Il s'agit alors de comprendre

comment les professionnels développent de nouvelles manières d’agir qui peuvent être concomitamment source de développement (Wittorski, 2007) et de dilemmes de métier (Clot, 2001) :

« Un dilemme est l’expression d’une mise en concurrence de deux actions possibles, chacune souvent fondée sur des motifs ou des postures qui s’affrontent. Le sujet doit alors effectuer un choix difficile. Sa décision peut être contre nature ou lui donner le sentiment de ne pas répondre à la demande de personnes influentes concernées, présentes ou non en situation » (Matteï-Mieusset et Brau-Antony, 2016, p. 152).

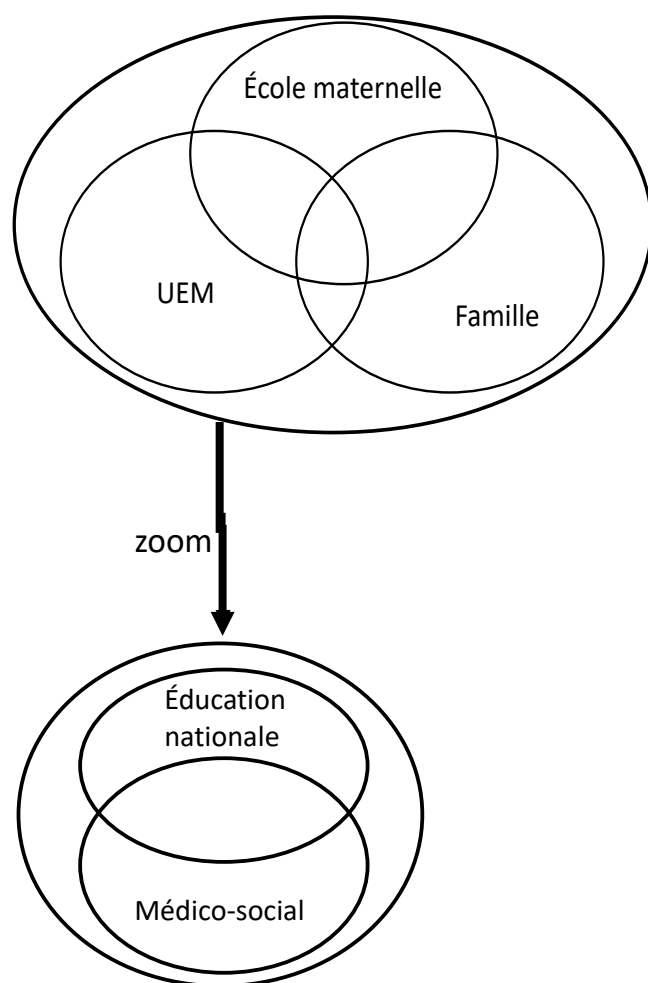


Figure 2. Espace d’inter-métiers appliqué aux élèves avec TSA des deux UEM

Source : D’après Thomazet et Mérini (2014)

Cet espace d'inter-métiers est appréhendé du point de vue des professionnels travaillant dans et avec⁹ l'UEM¹⁰. Cet espace fait partie du mésosystème (Bronfenbrenner, 1979) : il se concentre dans les interrelations des professionnels au sein de l'UEM mais également dans les interrelations au sein de l'école maternelle et avec les familles. S'intéresser à la mise en œuvre concrète de cet espace conduit à interroger la place que les professionnels accordent à l'UEM dans l'organisation de la scolarisation des élèves avec TSA. Quelles sont les articulations possibles entre les classes ordinaires et l'UEM ? Comment les temps de scolarisation sont-ils préparés ? Cela conduit également à se focaliser sur la division sociale du travail. Quel est le rôle des différents acteurs éducatifs ? Quels sont, plus spécifiquement, les attributions et les « territoires de tâches » (Abbott, 1988) de chacun ? Cette division du travail a-t-elle été clairement établie en amont ou relève-t-elle plutôt d'une négociation permanente (Strauss et al., 1963/1992) entre acteurs ? Des gestes professionnels métissés ont-ils émergés ? Suivre ces questionnements invite à « identifier qui agit avec qui, pour produire quoi, selon quel degré de régularité, et sur la base de quelles conventions » (Menger, 2010, p. 8). Ces conventions sont à envisager comme étant le fruit d'interactions entre les professionnels qui s'expriment dans différents lieux (*cf. supra* Schéma n°2) et qui s'appuient sur des ressources pour se coordonner. Comme le signale Michel Grossetti, ces ressources incluent des non-humains (« objets intermédiaires » (Jeantet, 1998), réunions, procédures de régulation...) mais également des acteurs humains « qui endossent un rôle de médiation » (Grossetti, 2006, p. 93), permettant ainsi aux différents protagonistes d'accorder leurs pratiques. Sur ce dernier point (*i.e.* sur les acteurs humains avec un rôle de médiation), nous analyserons les rôles respectifs des deux psychologues et des deux enseignantes spécialisées rattachées aux UEM.

3.4. Les relations école/famille

Un travail de mise en confiance est à instaurer entre les différents partenaires, l'enfant et sa famille étant au cœur de ce dispositif. Pour Philip (2007) « Quand on travaille avec ces enfants [avec autisme], il est particulièrement important d'échanger longuement avec les parents pour connaître leurs habitudes, savoir ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas. On dispose alors d'informations précieuses qui peuvent être utiles [...] » (Philip, 2007, p.106). Nous le comprendrons bien, l'essentiel est dans la connaissance des besoins spécifiques de l'enfant et

⁹ Deux entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des enseignants généralistes de maternelle accueillant des élèves des UEM dans leur classe.

¹⁰ Pour ce faire, nous avons réalisé treize entretiens semi-directifs et approfondis en mars et avril 2019 (*cf.* partie méthodologie) : onze entretiens avec les professionnels de l'UEM et deux entretiens avec des enseignants de maternelle (*cf.* note de bas de page précédente). **PRECISE PAGE 46**

des moyens mis en œuvre pour y répondre au mieux. Il est stipulé (BO, mars 2015) que des temps d'échanges fréquents avec les familles permettent, en instaurant une confiance, de partager de part et d'autre des informations. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013) précise que « la promotion de la coéducation est un des principaux leviers de la refondation de l'école. Elle doit trouver une expression claire dans le système éducatif et se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative et à l'intérêt de la réussite de tous les enfants. Il convient de reconnaître aux parents la place qui leur revient au sein de la communauté éducative ».

4. Objectifs de l'étude

Quels sont les effets des UEM sur le développement cognitif, social et émotionnel des enfants avec TSA? Quelles sont les conditions susceptibles de favoriser ce développement lors des transitions entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire ? Quelle est la place des parents dans ce parcours d'inclusion ? Comment s'articule l'activité des différents professionnels dans ce parcours ? Cette recherche repose sur l'étude du parcours d'inclusion des enfants avec TSA scolarisés en UEM durant une année scolaire et vise plus particulièrement à identifier les freins et les leviers à l'inclusion des enfants à travers deux niveaux d'analyse : (a) le développement social, émotionnel et cognitif du jeune enfant et (b) les relations entre l'école et les différents partenaires dont les parents.

4.1 Le développement social, émotionnel et cognitif du jeune enfant

Le premier objectif de cette étude est constitué de trois axes portant respectivement sur l'évolution : de l'engagement, des interactions sociales et de la régulation cognitive et émotionnelle des enfants avec TSA.

Le premier sous-objectif porte sur l'évolution de l'engagement de l'enfant. Beaucoup de travaux ont examiné l'influence du contexte d'accueil (i.e., séparation ou inclusion) sur l'engagement des élèves avec TSA lors de la petite enfance (Kishida et Kemp, 2006, Odom *et al.*, 2004). Toutefois ces études ne permettent pas d'analyser la variabilité de ces interactions au cours du temps. Par ailleurs, les études récentes d'André *et al.* (2016) et André *et al.* (2019) ont étudié la dynamique d'interaction (contenu et structure d'interaction) au cours de l'année scolaire en mettant en évidence le rôle joué par l'activité et par la présence d'une aide spécifique. Toutefois aucune recherche ne s'est intéressée à la dynamique d'interaction au cours du passage de l'enfant du milieu spécialisé au milieu inclusif. Par ailleurs ces études se sont centrées prioritairement sur l'engagement caractérisé par les interactions avec le matériel et non

sur l'engagement conjoint qui concerne les interactions avec l'environnement physique et social. Dès lors, le premier sous objectif est d'étudier les changements dans le contenu et la structure d'interaction entre la guidance de l'adulte et l'engagement conjoint de l'élève lors du passage de celui-ci du milieu spécialisé au milieu inclusif à l'école maternelle.

Le second sous objectif porte sur l'évolution des interactions sociales. En effet, de précédentes recherches ont porté sur l'accueil de jeunes enfants en situation de handicap dans des structures collectives ordinaires (Bedoin et Janner-Raimondi, 2016 ; Bedoin et Janner-Raimondi, 2017). Les jeunes enfants étaient porteurs de tout type de handicaps – TSA compris mais pas exclusivement – et étaient scolarisés en école maternelle, sans dispositif spécialisé – mis à part la présence éventuelle d'une AESH. Dès lors, le deuxième sous objectif de cet axe est d'étudier la diversité et complexité des interactions sociales qui se développent précisément autour de l'élève avec TSA que ce soit en milieu spécialisé, en classe d'inclusion ou lors du passage de l'un à l'autre. De quelle nature sont les interactions ? Avec qui sont-elles les plus fréquentes ? Comment les interpréter au regard des enjeux de co-construction du monde environnant ? Les interactions contribuent-elles ou non à une vie sociale pour l'enfant avec TSA ? Si oui, lesquelles et en quoi ? Préservent-elles la face de l'enfant inclus ? Favorisent-elles les échanges ou bien accentuent-elles l'isolement ? Les interactions repérées évoluent-elles et si oui, comment ?

Enfin le troisième sous objectif porte sur l'évolution des compétences cognitives et des processus de régulation cognitive et émotionnelle. Il s'agit d'une part de cerner l'évolution des compétences cognitives ? Pour étudier ces deux aspects, nous nous appuierons à la fois sur les évaluations psychométriques généralement usitées pour le diagnostic de TSA (PEP-3) mais également sur l'analyse de leurs compétences de régulation émotionnelle et de régulation cognitive. D'autre part, il s'agira de déterminer lien entre profil et la « réussite » de l'inclusion : faut-il un profil particulier pour être inclus et que ça fonctionne ?

4.2. Les relations entre l'école et les différents partenaires dont les parents

Le second objectif de cette étude se décompose en deux axes : la collaboration entre professionnels et les relations école/famille.

Le premier sous objectif porte sur la collaboration entre professionnels. En envisageant d'appréhender la collaboration entre professionnels par le prisme du modèle écosystémique

proposé par Bronfenbrenner¹¹ (1979), nous avons discriminé plusieurs objectifs que nous déclinons ci-après sous forme de questions. Quelles sont les articulations possibles entre les classes ordinaires et l'UEM ? Comment les temps de scolarisation sont-ils préparés ? Un des objectifs sera également de se focaliser sur la division sociale du travail. Quel est le rôle des différents acteurs éducatifs ? Quels sont, plus spécifiquement, les attributions et les « territoires de tâches » (Abbott, 1988) de chacun ? Cette division du travail a-t-elle été clairement établie en amont ou relève-t-elle plutôt d'une négociation permanente (Strauss et al., 1963/1992) entre acteurs ? Des gestes professionnels métissés ont-ils émergés ? Dans quelle mesure finalement la professionnalité des acteurs s'est-elle (ou non) élargie ?

Le second sous objectif porte sur les relations école/famille. Dans un continuum, cette recherche s'intéresse à mettre en lumière en quoi les parents, de plus en plus reconnus comme ayant un savoir d'expertise concernant la prise en compte des besoins de leur enfant (Philip, 2009) peuvent être des personnes ressources pour les enseignants spécialisés ou non. Comment l'enseignant développe-t-il la relation avec la famille, quels sont les freins et les leviers à l'inclusion du jeune enfant dans les UEM ? La famille est-elle reconnue dans ses compétences, dans la connaissance du développement de son enfant et de la prise en compte de ses besoins ? Comment s'articulent les savoirs « experts » de l'enseignant et du parent ? Certains parents sont dans une démarche d'autoformation, comme le stipule l'auteur « *le handicap dont est porteur l'enfant [...] conduit à une professionnalisation des parents au métier de parent* » (Janner-Raimondi, 2016, p. 244). En référence aux « voies de la professionnalisation » (Wittorski, 2007), comment leur « développement-dit-professionnel » (Lemeunier-Lespagnol, 2013) et leurs compétences parentales (Philip, 2009) viennent-ils en appui à l'activité (Barbier, 2013) de l'enseignant ?

Dans le cadre de ce travail en intelligibilité, nous recherchons à établir des liens entre les représentations de l'enseignant sur les compétences parentales, les représentations qu'il se fait de son action d'enseigner auprès d'un jeune enfant avec autisme et les représentations de lui-même à travers son action auprès du jeune enfant

¹¹ Ce modèle est présenté plus loin dans la section 3, intitulée « La collaboration entre professionnels et les relations école/famille dans les UEM ».

Méthodologie

Le présent travail s'inscrit dans une démarche de recherche collective, pluridisciplinaire et inter-laboratoires durant la période 2018-2021.

1. Participants

Il s'agit de présenter les caractéristiques des terrains et des enquêtés ayant accepté de participer à l'étude.

1.1. Les écoles

Les deux écoles maternelles de la région Normandie accueillant une UEM sont les suivantes.

L'école A est située en centre-ville et scolarise des élèves issus de familles appartenant aux classes moyenne et favorisée. Elle compte 110 élèves répartis dans quatre classes ainsi qu'une unité d'enseignement. Les élèves relevant de l'UEM sont inscrits dans une classe de référence – la petite section pour la plupart. Les modalités d'inclusion sont discutées et évaluées conjointement par l'équipe pluridisciplinaire de l'UEM et par les enseignantes et varient d'un jeune enfant à un autre. Cette unité est ouverte depuis septembre 2014.

L'école B se situe dans une zone urbaine. Elle accueille les enfants pour le cycle des apprentissages premiers au sein de 6 classes de petites, moyennes et grandes sections ainsi qu'une classe en UEM. Les élèves qui sont scolarisés dans cette école sont issus de familles appartenant aux classes plutôt défavorisées. Les élèves allophones sont nombreux et plusieurs enfants vivent en foyer. L'équipe éducative comprend 9 professeurs d'école dont 1 est spécialisé, 6 ATSEM et 2 éducateurs spécialisés ainsi que 2 aides médicopédagogiques pour l'UEM. Cette unité est ouverte depuis septembre 2015.

Les deux unités observées sont spatialement organisées sur le modèle suivant.

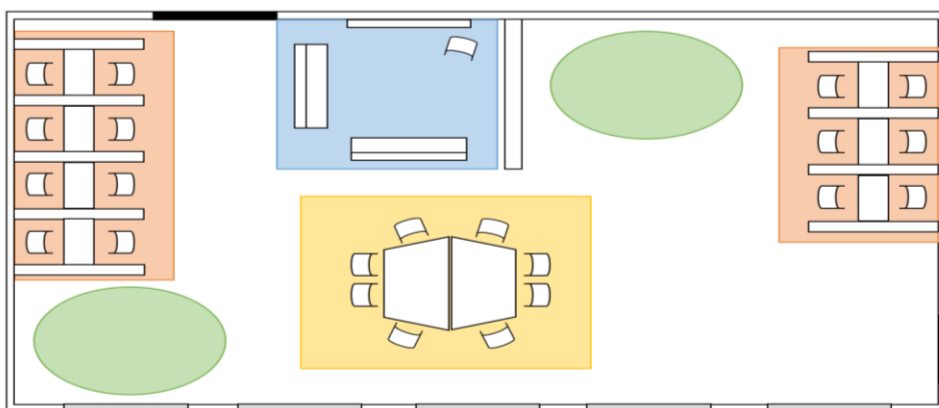


Figure 3 Plan de la classe structure A¹²

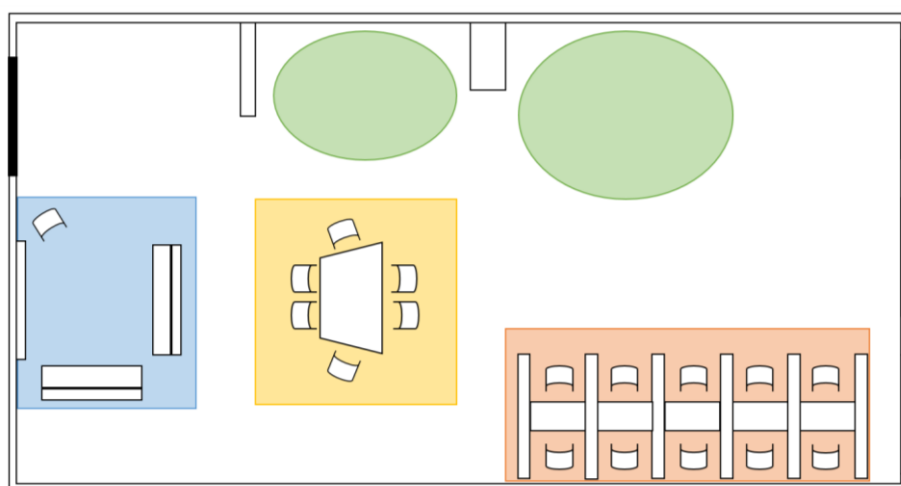


Figure 4 Plan de la classe structure B

1.2. Les élèves

Selon le cahier des charges, les UEM peuvent accueillir jusqu'à sept élèves ayant des TSA. Pour cette recherche, en accord avec les équipes, deux élèves dans chaque école ont été plus

¹² Légende

Zone bleue : Travail en groupe au tableau (activités regroupement devant tableau blanc - chaise, bancs)

Zone jaune : Activité d'accueil, Activité de groupe, Gouter (tables, chaises)

Zone verte : Jeux libres (matelas, voiture, château ...)

Zone orange : Travail individuel (espace individuel comprenant bureau et chaises, boîtes d'activités)

Rectangle noir : Porte

Rectangle gris : Fenêtre

particulièrement suivis. Leur parcours nous intéresse dans la mesure où ils sont restés au sein du dispositif spécialisé avant d'être progressivement inclus en classe ordinaire.

Dans l'UEM A, Archie et Tim (prénoms fictifs) sont les deux jeunes enfants avec TSA suivis. Ils ont en commun d'avoir des capacités cognitives préservées mais des difficultés au niveau sensoriel marquées, ce qui a nécessité un travail important en amont au sein de l'unité. Tim présente de solides compétences scolaires mais souffre d'un isolement social important. Arthur présente un bon niveau de langage en termes de compréhension et d'expression, il est plus dans la relation à l'autre mais a des difficultés pour canaliser son comportement.

Prénoms (fictifs)	Sexe	Age à la rentrée scolaire 2018	Ecole	Lieu de vie
Tim	M	4 ans et 3 mois (né en 2014)	A	Ville éloignée de l'école (25 km taxi)
Archie	M	3 ans et 9 mois (né en 2014)	A	Ville de l'école (taxi)
Kate	F	3 ans et 2 mois (née en 2015)	B	Ville éloignée de l'école (25 km taxi)
Jordan	M	3 ans et 11 mois (né en 2014)	B	Ville de l'école (taxi)

Tableau 2 Présentation des élèves de l'UEM A et B

Dans l'UEM B, Jordan et Kate sont deux jeunes enfants avec TSA suivis.

1.2.1. Caractéristiques de Tim

Tim est âgé de 4 ans et 3 mois à la rentrée 2018. Il vit dans une ville éloignée de l'école, se situant à plus de 25 km. Tim se rend à l'école chaque jour en taxi.

Communication : Lorsque débutent les observations, la communication de Tim avec les adultes comme avec ses pairs est très peu développée. Sans sollicitation extérieure, Tim reste immobile, le regard dans le vague sans volonté d'interagir avec son environnement. Le langage n'est pas mobilisé, les interactions se réalisent par des gestes ou des cris. *Apprentissage* : En début d'année, la difficulté principale de Tim sur le plan des apprentissages est de s'engager dans les tâches proposées. En effet, bien que les adultes de l'UEM proposent des supports d'activités

adaptés et variés, Tim ne répond pas à leurs sollicitations. Toutefois, Tim se montre très observateur de différents objets comme les toupies ou les « *handspinners* ».

Motricité : sur le plan locomoteur, Tim se déplace lentement et semble peu à l'aise avec la marche. Les changements de direction sont difficiles et contribuent à limiter ses déplacements. En revanche, la préhension des objets lorsque Tim est assis ne semble pas problématique.

Particularités sensorielles (réactions sensorielles) : Tim est sensible au bruit et se trouve rapidement effrayé par les cris des pairs.

1.2.2. Caractéristiques d'Archie

Archie est un petit garçon de 3 ans et 9 mois au début de la recherche (rentrée 2018). Il vit dans un autre quartier de la ville dans laquelle se situe l'école qui accueille l'UEM. Le trajet reliant la maison à l'école se réalise chaque jour en taxi.

Communication : les compétences communicationnelles d'Archie lui permettent d'interagir de manière régulière avec son environnement social. Il est en capacité d'utiliser le langage verbal aussi bien avec ses pairs qu'avec les adultes pour initier l'interaction et recherche le contact visuel de ses interlocuteurs. En revanche, lorsqu'il est en position de répondre à l'interaction initiée par un adulte ou un enfant, Archie se désengage de l'interaction.

Apprentissage : Archie est capable de rester assis et de s'engager dans une tâche. Son niveau d'attention nécessite une re concentration fréquente sur la tâche pour que celle-ci puisse être menée à son terme. Les apprentissages proposés sont d'une difficulté inférieure à celle attendue pour sa classe d'âge.

Motricité : le niveau de développement moteur d'Archie semble relativement proche de ce qui peut être attendu pour un enfant de presque quatre ans. Les déplacements, comme les actions de motricité fines ne sont pas problématiques.

Particularités sensorielles (réactions sensorielles) : Archie semble très sensible aux perturbations sonores et visuelles. Cette hypersensibilité semble être la cause de l'importante fatigabilité d'Archie.

1.2.3. Caractéristiques de Kate

Kate est une petite fille âgée de 3 ans lors de son arrivée à l'UEM. Elle a été diagnostiquée TSA avec symptômes sévères en juillet 2018 (CARS-II). Elle vit en famille au sein d'une fratrie de 3 enfants (le dernier étant né récemment) dans une ville éloignée de l'école de 25 km et arrive chaque jour en taxi. Elle ne bénéficie d'aucune prise en charge en dehors du dispositif de l'UEM.

Communication : A son entrée à l'UEM en septembre 2018 Kate ne s'exprime pas oralement. Quand elle tente de le faire elle est incomprise. Elle ne communique pas du tout avec les autres enfants. Kate n'est pas prise en charge par un orthophoniste, elle est sur liste d'attente. Le profil de développement établi par la psychologue de l'UEM en janvier 2019 (PEP-3) fait état d'un profil de développement « légèrement » décalé en communication (âge de développement de 2 ans 6 mois), l'expression verbale étant la compétence la plus chutée.

Apprentissage : En début d'année scolaire Kate a des difficultés à rester assise ce qui ne facilite pas la concentration. Elle ne comprend pas toujours les consignes et a davantage de difficultés à abstraire que les autres enfants de son âge. Cependant elle a recours à l'imitation. Ses plus grandes difficultés concernent les activités de langage et de graphisme. Du point de vue de son comportement, le profil de développement établi grâce au PEP-3 fait état d'un profil de développement de niveau adapté.

Motricité : En motricité Kate est dans l'attente passive. Elle a besoin d'aide pour comprendre les consignes. Elle rentre dans les tâches mais n'a pas d'interactions avec les autres. Elle se déplace sur la pointe des pieds et la psychomotricienne a mis en place des lestes au niveau des chevilles pour l'inciter à poser tout le pied au sol. Tout comme en communication, le profil de développement (PEP-3) fait état d'un profil de développement « légèrement » décalé en motricité (âge de développement de 2 ans 10 mois).

Particularités sensorielles (réactions sensorielles) : Kate utilise son odorat pour sentir les objets qu'elle manipule. Elle accepte le contact corporel.

→Suspicion de trouble du langage et de trouble attentionnel (beaucoup de rupture, persévération) confirmé par les items de la WIPSI s'y référant.

→Troubles du langage : compensation par le visuel

1.2.4. Caractéristiques de Jordan

Jordan est un petit garçon de 4 ans lors de son accueil en classe d'UEM (auparavant, il a été suivi par l'UNIDEP proposant une prise en charge selon modèle de Denver). Il a été

diagnostiqué TSA avec symptômes modérés. Il vit en famille, a une grande sœur scolarisée en cycle 2 et une petite sœur polyhandicapée. Il se rend à l'école en taxi après un court trajet. Il ne bénéficie d'aucune prise en charge en dehors du dispositif de l'UEM. Jordan montre des troubles comportementaux, il se montre parfois agressif et ne parvient pas à rester assis.

Communication : Jordan s'exprime oralement dans un jargon qui lui est propre et ne lui permet pas de se faire comprendre. Il parle trop vite quand il a recours aux quelques mots clefs lui permettant d'être compris en contexte. Il ne comprend pas toujours les adultes ni les enfants et entre facilement dans un mode de communication corporel agressif. Jordan n'est pas pris en charge par un orthophoniste, il est sur liste d'attente. Le profil de développement établi par la psychologue de l'UEM en novembre 2018 (PEP-3) fait état d'un retard adaptatif « modéré » en communication (âge de développement de 2 ans 3 mois), la compréhension verbale (comprendre et se faire comprendre) étant la compétence la plus chutée. Les comportements-problèmes sont évalués « sévères » par l'éducateur (agité et opposant).

Apprentissage : Jordan réalise les apprentissages de sa classe d'âge dès lors qu'il a été aidé à comprendre les consignes et qu'il parvient à rester assis dans les différents domaines de l'école maternelle sauf dans les activités de langage, de graphisme et de lecture d'albums.

Motricité : Jordan a des difficultés à gérer son énergie, ce qui le conduit à mettre en place une motricité globale, peu dissociée, plutôt maladroite (forte agitation motrice pénalisante). Il a tendance à détourner les tâches prescrites (imitation occulo-motrice difficile à évaluer). Il recherche le contact physique.

Particularités sensorielles : Bien qu'utilisant le mode de communication par contact physique à sa propre initiative, il refuse certains touchers en provenance des adultes ou des enfants. Particularités sensorielles dans tous les domaines.

1.3. Les professionnels

Les équipes dans les UEM A et B sont constituées de différents professionnels dont la liste est présentée ci-dessous.

Fonction	Nombre	Quotité de travail	Professionnels
Enseignante spécialisée	1	Temps plein	Présents au quotidien
Éducatrice spécialisée	1	Temps plein	

Éducatrice de jeunes enfants	1	Temps plein	
Aides médico-psychologique	2	Temps plein	
Psychologue	1	Mi-temps	
Psychomotricienne	1	1 fois par semaine	
Orthophoniste	1	1 fois par semaine	
Directrice	1	/	Professionnels d'encadrement
Médecin pédopsychiatre	1	2 demi-journées par mois	
Superviseur	1	1 fois par mois	

Tableau 3 Présentation de l'équipe de l'UEM A

Fonction	Nombre	Quotité de travail	Professionnels
Enseignante spécialisée	1	Temps plein	Présents au quotidien
Éducatrice spécialisée	1	Temps plein	
Éducatrice de jeunes enfants	1	Temps plein	
Aides médico-psychologique	2	Temps plein	
Psychologue	1	Mi-temps	
Psychomotricienne	1	Tiers temps	
Directrice	1	/	

Médecin pédopsychiatre	1	2 demi-journées par mois	Professionnels d'encadrement
Superviseur	1	1 fois par mois	
Orthophoniste(s)	<i>Convention avec des professionnels en libéral</i>		

Tableau 4 Présentation de l'équipe de l'UEM B

2. Dimension éthique

A la confirmation de la réponse à l'appel d'offre (CNSA/Iresp/CIRNEF) nous avons déposé un dossier au Comité-Consultatif.-Ethique CRFDP Université de Rouen. Un avis consultatif a été transmis pour accord en décembre 2018 après modification des autorisations préalables à la recherche ; nous avons été informés que le CPP n'était pas nécessaire (décret n°2017-884 du 9 mai, art 2). La charte nationale de déontologie des métiers de la recherche (26.01.2015) a été remise à chaque personne participant à la recherche (chercheurs, professionnels, étudiants) pour lecture et émargement. La CNIL a été informée de la recherche.

Nous avons recueilli les autorisations des responsables institutionnels et associatifs engagés par la recherche. Les différents participants ayant contribué à la recherche (enseignants, professionnels des structures, parents, professionnels extérieurs aux structures, étudiants) ont rempli les autorisations. L'étude empirique a pu commencer en novembre 2019. Les autorisations (version papier) ont été classées en dossiers (cf annexe3), elles sont archivées au sein de laboratoire CIRNEF dans un espace confidentiel. A la réception de ces autorisations une codification a été établie afin de préserver l'anonymat des participants (enfants, enseignants, professionnels, parents). Ces documents sont entreposés dans un autre endroit au sein du laboratoire CIRNEF. Récemment des prénoms fictifs ont été attribués aux quatre enfants concernés directement par la recherche. Un espace de stockage des données a été créé au sein de l'Université.

3. Recueil des données

Le développement des jeunes enfants avec TSA a été étudié à l'aide de différents outils méthodologiques dont des observations *in situ*, et des tests standardisés auprès des jeunes enfants et des entretiens semi-directifs avec les professionnels. La collaboration entre professionnels et les relations école/famille ont été investigués à l'aide d'entretiens semi

directifs et d'auto-confrontation. Le corpus de données a été constitué au cours de l'année scolaire 2018-2019.

3.1. Observations de classe filmées

Les deux élèves relevant de chaque UEM ont été filmés une à deux fois par mois pendant huit mois (de novembre à juillet). Cela représente huit observations dans chaque UEM, soit seize observations au total.

Observations dans l'UEM A	Observations dans l'UEM B
Mardi 11/12/2018 matin	Vendredi 14/12/2018 matin
Lundi 21/01/2019 matin	Vendredi 18/01/2019 matin
Lundi 4/02/2019 matin	Vendredi 08/02/2019 matin
Lundi 18/03/2019 matin	Vendredi 15/03/2019 matin
Lundi 1/04/2019 matin	Vendredi 05/04/2019 matin
Lundi 29/04/2019 matin	Vendredi 03/05/2019 matin
Vendredi 7/06/2019 matin	Lundi 03/06/2019 matin
Lundi 24/06/2019 matin	Jeudi 27/06/2019 et Lundi 01/07 matin

Tableau 5 Calendrier des observations dans les deux UEM

Matinée type en UEM

La durée de l'observation a été de 2h30 et se déroulait dans l'UEM. Plusieurs activités ont pu être observées :

Au sein du dispositif

- Le moment de l'accueil (environ 20 minutes)
- Le 1^o rituel (environ 20 minutes)
- Le 1^o atelier spécifique
- Le goûter
- Le 2^o rituel
- Le 2^o atelier spécifique

Pratiques d'inclusion inversée : l'inclusion inversée est une situation dans laquelle les élèves ordinaires sont invités à partager une activité avec les élèves en situation de handicap (Rafferty et al., 2001 ; Rafferty & Griffin, 2005). Dans les cas étudiés, il s'agit d'un goûter animé quotidiennement, au sein de l'UEMA, par des élèves de Petite Section (PS).

En effet, l'équipe de professionnels a constaté que, si les objectifs scolaires de l'inclusion sont souvent atteints, il existe une grande pauvreté dans les interactions sociales entre les élèves de l'UEM et les élèves de PS. Une réflexion a donc été menée autour de pratiques impliquant la nécessité d'avoir des interactions sociales. Le lieu choisi a été les locaux de l'UEM qui sont à la fois familiers pour les élèves TSA et attrayants pour les élèves PS. L'activité choisie a été le goûter, car il permet un temps de travail sur la communication et sur les interactions qui soit ludique pour les enfants et encadré par les adultes de l'UEMA.

Dispositif d'inclusion individuelle

Les élèves des UEM sont inclus dans une classe dite ordinaire pendant les ateliers ou les séances de motricité. Ils peuvent être inclus avec une aide humaine (e.g., AESH) ou sans aide supplémentaire.

3.2 Entretiens semi-directifs

En complément des observations, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des enseignants spécialisés (affectés en UEM), des enseignants ordinaires (accueillant les élèves avec TSA dans leur classe) et des autres professionnelles (éducatrices, aides médico-psychologiques, psychologues, psychomotriciennes).

Au total, treize entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de neuf professionnels du secteur médico-social, deux enseignantes spécialisées et deux enseignants généralistes. Ces entretiens ont été réalisés au cours de l'année scolaire 2018-2019, entre les mois de décembre 2018 et d'avril 2019. Leur durée a oscillé entre 49 et 96 minutes.

Caractéristiques Enquêtés	Fonction	Date	Durée (minutes)	Lieu	UE M
E1	Éducatrice de jeunes enfants	13/03/19	83	Bureau UEM A	A

E2	Aide médicopsychologique *	13/03/1 9	66	Bureau UEM A	A
E3	Éducatrice spécialisée	13/03/1 9	58	Bureau UEM A	A
E4	Psychologue	13/03/1 9	67	Bureau UEM A	A
E5	Psychomotricienne	04/04/1 9	50	BCD/ école B	B
E6	Psychologue	04/04/1 9	96	BCD/école B	B
E7	Éducatrice spécialisée	04/04/1 9	49	BCD/école B	B
E8	Éducatrice de jeunes enfants	04/04/1 9	54	BCD/école B	B
E9	Aide médicopsychologique 13	04/04/1 9	57	BCD/école B	B
E10	Enseignante spécialisée	11/12/1 8	73	Bureau/UEM A	A
E11	Enseignante spécialisée	16/01/1 9	77	INSPE	B
E12	Enseignante de maternelle	21/01/1 9	70	Bureau/Directio n	A
E13	Enseignante de maternelle	5/04/19	49	Bureau/Directio n	B

Tableau 6 Présentation des entretiens réalisés

Cadre et interactions sociales

¹³ Accompagnant éducatif et social

Le développement des jeunes enfants avec TSA est également étudié du point de vue de la sociologie interactionniste et de l'analyse de contenu qualitative.

Guide d'entretien

Dans le cadre de cette recherche, les entretiens sont semi-directifs « en ce sens qu'ils ne sont ni entièrement ouverts, ni canalisés par un grand nombre de questions précises » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 171). En revanche, ils s'appuient sur un guide comprenant « une série de questions [...], relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif que [...] [l'interviewer] reçoive une information de la part de l'interviewé » (*ibid.*, p. 171).

Le guide d'entretien semi-directif comprend des questions regroupées en huit thèmes (cf. annexe 2). Le premier thème porte sur la présentation générale qui permet de revenir sur la formation initiale et le parcours professionnel de l'enquêté. Le deuxième thème aborde les caractéristiques des élèves pour connaître la diversité des profils présents au sein de l'UEM. Le troisième thème traite de la socialisation afin de mettre en évidence les interactions possibles ou non des jeunes enfants avec les pairs et avec les adultes présents au sein des unités et des classes. Le quatrième thème se centre sur les apprentissages, que ce soit en termes d'organisation ou bien d'activités. Il s'agit de souligner les pratiques pédagogiques et/ou éducatives mises en œuvre au quotidien par les professionnels au sein de l'unité. Les cinquième et sixième thème abordent la question du partenariat entre professionnels ou avec les familles. Le septième thème porte sur les enjeux de la politique inclusive et son articulation avec l'UEM. Le dernier thème permet de dresser des perspectives offertes par l'UEM notamment quant au devenir des jeunes enfants.

L'objectif est d'analyser les discours des praticiens sur le sens et sur les conditions de leur activité. Il s'agit de recueillir plus largement leur point de vue sur la place de l'UEM au sein d'une école maternelle. Ces entretiens, centrés sur le discours des personnes interrogées, se focalisent ainsi sur les pratiques – rapportées – ainsi que sur les représentations des interviewés (Blanchet et Gotman, 1992). À ce titre, ils permettent d'élucider la manière dont une expérience professionnelle peut être ressentie et comprise par la personne qui l'a vécue (Lamarre, 2004).

3.3 Entretiens d'auto-confrontation

Nous empruntons de nouveau cette méthodologie de l'auto-confrontation (Lemeunier-Lespagnol, Wittroski, 2013), proposée par Yves Clot (2008) comme méthode d'analyse de

l'activité. A cette démarche méthodologique d'auto-confrontation simple peut se combiner une auto-confrontation croisée (Clot, 2008). A cet effet nous adapterons cette méthodologie : les séquences filmées feront l'objet d'un échange avec l'enseignant filmé mais il n'a pas été organisé d'auto-confrontation croisée avec les pairs (les structures sur la région étant peu nombreuses). Il a été proposé également dans une démarche innovante de recherche, de travailler en coopération avec des professionnels du champ de l'autisme et des étudiantes. Nous avons sollicité et accueilli au sein du groupe quatre professionnels dont certains sont également parents d'enfants avec autisme ou personnes ayant une expertise d'usage, comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

Agard Jean-Louis	Doctorat Vétérinaire	Président de l'association ARAPI
André Amael	Doctorat en Sciences de l'éducation, habilité à diriger des recherches	Maitre de Conférences, Responsable scientifique de la recherche CNSA
Brun Philippe	Doctorat en psychologie	Responsable du Work Package 3.1 "Accompagnement social" Projet NCU <i>Construire une Université Aspie-Friendly</i> . Professeur de psychologie
Buttin Karen	Formation EHESP (en cours)	Auxiliaire de vie scolaire (individuelle et collective). Experte d'usage et expérientielle auprès de la Haute Autorité de Santé (HAS) et du Ministère des Solidarités et de la Santé. Secrétaire générale et membre du Conseil d'administration d'Handi-voice, think tank d'auto-représentants. Membre de Personnes autistes pour une auto-détermination responsable et innovante (PAARI). Administratrice du Centre régional d'études, d'actions et d'informations d'Ile-de-France (CRÉAI IDF) au titre de personne concernée.

		Membre du conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH).
Lemeunier-Lespagnol Michèle	Doctorat en Sciences de l'Education, qualifiée CNU	Ingénieure de Recherche. Coordinatrice du projet de recherche CNSA. Formatrice sur l'inclusion des enfants avec TSA.
Mesatfa-Fessy Florence	Doctorat de l'Université Spécialité informatique et Diplôme Universitaire « Autismes : Approches intégrées », Faculté de Médecine, Caen	Référente pédagogique IUT pour l'Accompagnement Santé et Handicap de l'Université de Paris. Groupe de travail Aspie Friendly, Université de Paris. Présidente du Conseil d'Orientation Stratégique du Centre Ressources Autisme Calvados-Orne-Manche. Administratrice Autisme. Basse Normandie
Soyez Evelyne	Diplômée d'ostéopathie, qualifiée en Neuropédiatrie	Attachée de recherches, Institut des neurosciences cognitives du développement, Université Paris Descartes. Conseiller scientifique ARAPI. Conseiller et expert fondation Care France.

Tableau 7 Tableau de la composition de groupe de travail : professionnels experts dans le champ de l'autisme et chercheurs

Composition du groupe

Quatre professionnels experts dans le champ de l'autisme ont rejoint l'équipe composée de trois chercheurs. Il est à préciser que seuls deux de ces professionnels se connaissaient avant la recherche, la coordinatrice ayant constitué ce groupe à partir de son réseau. Il a été fait le choix dans un premier temps de ne pas associer les enseignantes aux premières journées de travail afin d'éviter une position asymétrique face au grand nombre de participants. Pour autant la deuxième année (à partir de septembre 2019) les enseignantes ont été conviées à participer à ces rencontres ; elles n'ont pu à ce jour se rendre disponible pour y participer.

Afin de réaliser ce travail empirique l'équipe de recherche, après avoir présenté le projet de recherche à tous les membres des deux structures, a rencontré deux enseignants spécialisés et

un enseignant non spécialisé. Il a été évoqué le fait de proposer des entretiens d'auto-confrontation à des familles qui ne seraient pas en difficulté pour participer à ce travail filmé de la recherche (deux à trois fois dans l'année). Nous souhaitions conduire la recherche auprès de quatre familles mais après avoir échangé avec les responsables des structures nous n'avons pu rencontrer que deux familles.

Ces familles ont participé à cette recherche à raison d'une auto-confrontation pour une famille et de trois auto-confrontations pour la seconde famille. Les auto-confrontations ont été réparties sur l'année : en décembre 2018 avec la première famille et de janvier à juillet 2019 avec la seconde famille. L'enfant de la première famille que nous appellerons Marc, est scolarisé au sein de l'UEM (A) depuis septembre 2019 ; l'enfant de la famille, un garçon également, François (prénom fictif) est dans sa troisième année de scolarisation au sein de l'UEM (B).

L'équipe qui a réalisé cette étude empirique est constituée d'une chercheure (coordonnatrice du projet de recherche) et de quatre étudiantes. Dans le cadre du Master préparant aux Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation (MEEF), il a été proposé à des étudiantes de deuxième année de Master, de participer à la recherche sur l'autisme (CNSA/Iresp/CIRNEF). Comme nous avons prévu de rencontrer quatre familles, quatre étudiantes, dont la thématique du mémoire dirigé par la coordinatrice de la recherche s'inscrivait dans le champ de l'autisme, ont accepté de s'engager dans un travail de recherche au sein du laboratoire Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation (CIRNEF). Trois étudiantes ont participé au recueil de données et une étudiante coopérait de façon transversale aux journées organisées avec les professionnels experts et les chercheur.e.s.

Une méthodologie inspirée de l'auto-confrontation

La méthodologie pour les deux familles s'est déroulée en quatre temps. Après un premier entretien conduit par une collègue chercheure, chaque enseignante spécialisée a proposé dans le cadre de la recherche, une rencontre avec un parent dont l'enfant est accueilli au sein de l'UEM.

STR	ANNES	2018	2019	2020

MOIS		déc	janv	fev	mars	avr	mai	juin	juil	août	sept	oct	nov	dec	janv	fev	mars	avr	mai	juin	
AUTO- CONFRONTATIONS		ANNEE SCOLAIRE 1										ANNEE SCOLAIRE 2									
A	Entretiens ens.parent																				
	Travail avec groupe experts																				
	Débriefing enseignante																				
	Enfants cantine, déb. Prof.																				
B	Entretiens ens.parent																				
	Travail avec groupe experts																				
	Débriefing enseignante																				
	Travail avec groupe experts																				

Tableau 8 Présentation du travail empirique

Comme l'indique le tableau ci-dessus, dans un premier temps (T1) cet entretien entre l'enseignante et le parent (30 mn à une heure) est filmé par la chercheuse et une étudiante. Dans un deuxième temps (T2) à la suite de l'enregistrement, la séquence d'activité est visionnée en présence de l'enseignante, de la chercheuse et de l'étudiante, chacun pouvant intervenir en interrompant la vidéo pour poser ou répondre à des questions, voire argumenter. L'échange (de 1 heure à 1 heure 30) a donné lieu à un enregistrement audio qui a été retranscrit par périodes. Les retranscriptions ont été réalisées par les étudiantes dans le cadre de leur mémoire.

Dans un troisième temps (T3) les autres partenaires professionnels-chercheurs ont été conviés, après en avoir informé les enseignantes et les parents de ce travail. L'étudiante présente lors de l'auto-confrontation simple (T1) participait au groupe de travail correspondant, en présence des professionnels-chercheur.e.s et d'une autre étudiante qui s'engageait dans ce travail de manière transversale. Depuis le début de la recherche, 5 journées de travail ont été organisées (2 autres journées sont à venir) afin d'étudier dans un premier temps par demi-journée les différentes productions filmées et dans un deuxième temps de faire des propositions dans le champ de la formation comme nous l'indiquerons par la suite (ces rencontres ont été enregistrées). Un débriefing (de 30mn) sur les échanges du groupe a été proposé par la

chercheure aux enseignantes (T4) dans les jours qui ont suivis les premières rencontres avec le groupe d'experts (T3). La dernière journée de travail avant l'été 2019 n'a pu conduire à un temps de débriefing avec les enseignantes, comme prévu pour septembre 2019. Il est a été convenu au départ de la recherche de rencontrer les familles à la fin de l'année de scolarisation de leur enfant, ce qui n'a pu être réalisé à ce jour pour des raisons institutionnelles.

La recherche coopérative à partir d'une observation de l'activité filmée enseignante-parent :

Comme indiqué dans le tableau suivant l'étude empirique s'est déroulée au sein de deux UEM (structure A et structure B). Chaque responsable (enseignante spécialisée-ens.) a rencontré en décembre 2018 ou janvier 2019 le parent (par.-mère) pour un entretien (entr.) filmé. Les séquences filmées ont été organisées par la chercheure (ch.) et les étudiantes (et.1-ét.2). Une seule auto-confrontation (AC) simple a pu être réalisée au sein de la structure (Str.) A, il a été décidé que ce travail ne soit pas poursuivi pour des raisons institutionnelles au sein de la structure A. Trois auto-confrontations simples se sont déroulées au sein de la structure B. Par la suite le film a été projeté au groupe de chercheur.e.s et professionnels experts (prof. exp.) en présence de l'étudiante qui avait participé au recueil de données et de l'étudiante (et.4) qui conduisait de manière transversale la recherche. Ce travail a été proposé sur deux journées afin que les professionnels qui n'avaient pu être présents en janvier puissent avoir connaissance de la séquence filmée en février. Le débriefing a été proposé ensuite à l'enseignante. Cette méthodologie a été réalisée 4 fois au sein de la structure B. Dans le tableau suivant sont présentées pour chaque structure, les 4 temporalités (temp.) du travail empirique, les dates et durées des rencontres ainsi que les participants concernés dans le cadre de chaque auto-confrontation. Sont indiqués également ci-dessous les outils utilisés et le mode de recueil du matériau.

Str.	A C	Temp.	Dates	Durée	Participants à la recherche	Outils utilisés	Matériau
Structure A	Auto-	T1	13.12.2018	30min	Enseignante/parent	Entretien filmé	Vidéo
		T2	13.12.2018	1h	Enseignante/chercheure/étudiante 1	Auto-confrontat	Enregistrement audio

						ion de l'enseignante à l'entretien filmé	
		T3	24.01.2019 02.05.2019	3h 3h	Groupe prof.experts/chercheurs/étudiante 1 et étudiante 4	Projection du film et échanges	Enregistrement audio
		T4	8.02.2019	30min	Enseignante /chercheure	Débriefing du travail collectif	-
Structure B	Auto-confrontation 1	T1	07.01.2019	30min	Enseignante/parent/chercheure/ étudiante 2	Entretien filmé	Vidéo
		T2	07.01.2019	1h	Enseignante/chercheure/étudiante 2	Auto-confrontation de l'enseignante à l'entretien filmé	Enregistrement audio
		T3	24.01.2019 02.05.2019	3h	Groupe experts/chercheurs/étudiante 2 et étudiante 4	Projection du film et échanges	Enregistrement audio
		T4	5.02.2019	30min	Enseignante /chercheure	Débriefing du travail collectif	-
	Auto-	T1	29.04.2019	1h	Enseignante/parent/chercheure/ étudiante 2	Entretien filmé	Vidéo

		T2	29.04.2019	1h30	Enseignante/chercheuse/étudiante 2	Auto-confrontation de l'enseignante à l'entretien filmé	Enregistrement audio
		T3	3.05.2019	3h	Groupe experts/chercheurs/étudiants 2 et étudiante 4	Projection du film et échanges	Enregistrement audio
		T4	7.05.2019	30mn	Enseignante/chercheuse	Débriefing du travail collectif	-
	Auto-confrontation 3	T1	1.07.2019	30mn	Enseignante spécialisée/enseignante non spécialisée-maternelle/parent/chercheuse	Entretien filmé	Vidéo
		T2	1.07.2019	1h	Enseignante spécialisée/enseignante non spécialisée/chercheuse	Auto-confrontation des enseignantes à l'entretien filmé	Enregistrement audio
		T3	9.07.2019	3h	Groupe experts/chercheurs	Projection du film et échanges	Enregistrement audio

Tableau 9 La recherche coopérative au sein des deux structures à partir de l'observation d'activités filmées enseignante-parent

Au sein de la structure A nous avons pu également conduire des observations (obs.) avec une étudiante (3) dans le cadre périscolaire qu'est le temps méridien de la cantine (Annexe 4). Cinq observations étaient programmées entre janvier et juin 2019 ; 3 observations d'environ 45 mn chacune ont pu être réalisées avant qu'il ne soit décidé que la recherche ne serait pas poursuivie. Les observations ont été réalisées lors du temps de repas organisé pour les enfants de la structure A mais également lorsque Marc était sur un temps d'inclusion avec les enfants de la classe maternelle. Nous avons pris des notes, l'étudiante a travaillé à partir d'une grille d'observation réalisée dans le cadre de son mémoire. Des débriefings (d'environ 20mn, enregistrés et retranscrits par l'étudiante) ont été proposés à l'éducatrice référente de l'enfant à la suite des observations. Le premier entretien n'a pas été enregistré (NE).

Le protocole réalisé dans le cadre de la structure A, a été répété à trois reprises au sein de la structure B. Il a été réalisé ainsi une étude partiellement longitudinale sur 6 mois de scolarisation de François (de janvier à juin 2019) ; 3 entretiens ont été proposés à son parent (mère) par l'enseignante spécialisée (janvier-avril et juillet). Dans le cadre du dernier entretien l'enseignante de maternelle qui accueille ponctuellement François en inclusion, a pu être présente. 4 journées de travail avec le groupe de professionnels experts, chercheur.e.s et étudiantes ont été organisées afin que chaque participant ait connaissance des traces de l'activité filmée (janvier-mai (deux journées)-juillet). Deux débriefings ont pu être organisés avec l'enseignante, la dernière rencontre a été reportée et n'a pu être réalisée à ce jour.

Le tableau (annexe 4) présente de décembre 2018 à juin 2019, le travail empirique réalisé au sein des deux structures, y sont indiqué les dates d'interventions conduites dans le cadre de la recherche et les participants à la recherche au regard des deux méthodologies utilisées. Pour ce travail au sein de la structure A nous avons un recueil de données de 5 heures (annexe 4), nous possédons une vidéo d'environ 30mn et près de 4h30 d'enregistrements audios.

Pour le travail empirique conduit au sein de la structure B nous avons un recueil de données de 15 heures, nous possédons plusieurs vidéos pour une durée totale d'environ 1h30 et près de 13h30 d'enregistrements audios comme indiqué dans le tableau en annexe 4.

Comme nous l'avons indiqué précédemment la coordinatrice du projet de recherche a constitué un groupe composé de personnes ayant une expertise issue du champ professionnel dans le champ de l'autisme et/ou une expertise d'usage. Sur l'année 2019, 5 journées de travail ont été organisées ; une logistique a été proposée les participants venant de régions différentes. De janvier à juillet 2019, un travail à partir des entretiens enseignante.s-parents a été conduit. L'étude de ces traces d'activité a donné lieu à de nombreux échanges croisés (les étudiantes ont

été présentes à ces réunions de janvier à mai 2019). Dans le cadre de cette nouvelle année scolaire 2019-2020, trois journées ont été programmées, la première s'est déroulée en novembre 2019, les prochaines auront lieu au deuxième et troisième trimestre de l'année scolaire. Sur cette deuxième période sera travaillé avec les professionnels des suggestions qui pourraient être proposées dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

Participants Années Mois	2019				2020	
	JANV	MAI	JUIL	NOV	MARS	JUIN
Groupe d'experts, enseignants-chercheur.e.s, étudiantes	24	2-3	7	15	13	12

Tableau 10 Recherche coopérative à partir de l'observation d'une activité scolaire, avec le groupe d'experts dans le champ de l'autisme : calendrier des journées de travail

Synthèse

Dans le cadre de cette recherche CNSA/Iresp/CIRNEF notre équipe qui travaille sur la relation parent.s-enseignant.s a réalisé au total 4 entretiens enseignant.s-parents (2h de vidéo et 3h15 d'enregistrement audio), 4 auto-confrontations simples enseignante.s-chercheur.e.s-étudiante.s (environ 3h30 d'enregistrement audio). Nous avons à ce jour organisé 5 journées de travail dont les participants sont des professionnels experts dans le champ de l'autisme, des chercheur.e.s et des étudiantes (pour 7h d'enregistrement audio) ; trois débriefings à la suite de ces journées de travail ont été retransmis aux enseignantes (pour une durée d'1h30). Dans la logique de ce travail d'auto-confrontation au sein de la structure B et au regard des éléments discursifs évoqués, un travail d'observation a été conduit sur le temps méridien périscolaire : 3 observations ont été réalisées (pour une durée de plus de 2h) et 3 débriefings ont été organisés par l'étudiante et la chercheuse avec l'éducatrice référente (enregistrement audio d'environ 30mn), comme indiqué dans le tableau ci-dessous (tableau 11).

SYNTHESE MATERIAU RECUEILLI	DU	NOMBRE	DUREE VIDEO	DUREE AUDIO	DUREE RENCONTRE
Entretien enseignant-parent		4	2h08	2h08+1h08	12h
AC enseignant(s)- chercheure- étudiante (3/4)		4	-	3h6	
Travail groupe experts- chercheur.e.s-étudiante.s (3J/5J)		7 (2 à venir)	-	7h03	42h (2j à venir)
Débriefing chercheure- enseignante		3			1h30
Observation cantine chercheure-étudiante		3			2h15
Débriefing professionnel- étudiante-chercheure		3		37mn	52mn

Tableau 11 Recherche coopérative à partir de l’observation d’activités dans le cadre du dispositif UEM : synthèse du travail empirique et des données recueillies

La formation des étudiantes Master MEEF, option « Intervenir auprès des très jeunes enfants au sein de structures éducatives »

Quatre étudiantes ont participé à la recherche lors de leur deuxième année de Master MEEF (ESPE), dans la cadre de l’option « Intervenir auprès des très jeunes enfants au sein de structures éducatives » (sous la direction de Richard Wittorski et Michèle Lemeunier-Lespagnol). Le tableau ci-dessous précise le processus de formation à la recherche engagé par la coordinatrice du projet de recherche lors des cours dispensés aux étudiantes entre septembre 2018 et juin 2019 (date de la soutenance des mémoires). Après avoir présenté lors de l’enseignement la méthodologie de l’auto-confrontation et proposé aux étudiants de participer à la recherche CNA/Iresp/CIRNEF, un groupe de 4 étudiantes volontaires s’est constitué et un processus d’initiation à la recherche s’est engagé avec les étudiantes (autorisations, déontologie, simulation...). Le recueil de données sur les deux terrains a été réalisé en présence de la chercheure (coordinatrice du projet de recherche). Les quatre étudiantes ont toutes soutenu et validé leur mémoire. Il a été convenu que les annexes ne contiendraient pas les données recueillies (retranscriptions d’entretiens et observations), que le mémoire ne pourrait être

diffusé sur internet qu'à la fin de la recherche et que les données recueillies en possession des étudiantes seraient détruites à la fin du travail de mémoire.

Dates de la formation des étudiantes chercheurs	Thèmes
19.09.2018	Information sur la recherche et proposition d'intégrer l'équipe 1
25.09.2018	4 étudiantes font parvenir CV et lettre de motivation
10.10.2018	Méthodologie de l'auto-confrontation et observation cours (T1-T2)
9.11.2018 et 14.11.2018	Présentation de la recherche aux 4 étudiantes (1h)
28.11.2018	AC Simulation en cours (T1-T2) puis utilisation du matériel et recherche (1H)
12.12.2018	Travail sur la recherche AC (1H) et proposition grille observation
14.01.2019	Direction des 4 mémoires et participation au travail avec groupe experts
02.2019	Travail sur réajustement de la grille observation
Janvier à mai 2019	Participation des étudiantes à la recherche coopérative et suivi des mémoires
Juin 2019	Soutenance des 4 mémoires

Tableau 12 Formation à la recherche de 4 étudiantes du Master MEEF, à partir d'une activité filmée dans le cadre d'une recherche coopérative CNSA/Iresp/CIRNEF

Cette méthodologie va faire l'objet d'une valorisation dans le cadre d'une journée d'étude à l'INSPE de l'Académie de Rouen. Cet événement intitulé « *Inclusion et innovation : quelles nouvelles pratiques ?* », aura lieu le 4 mars 2020. Elle est proposée aux *étudiants, enseignants chercheurs, professionnels et formateurs*. Pour cette table ronde dont le sujet est « l'auto-confrontation pluriprofessionnelle dans les UEM (recherche CNSA) », participeront trois chercheurs et deux professionnels experts dans le champ de l'autisme. L'accord de l'organisme

financeur a été donné pour présenter l'approche méthodologique de la recherche. Nous avons également comme projet de valorisation « par et pour » la formation de construire un guide pour la rencontre « parent/enseignant ».

4. Analyse des données

4.1. Analyse de la dynamique d'interaction engagement social de l'élève/ Guidance de l'enseignant

Le développement des jeunes enfants avec TSA est d'abord étudié du point de vue de la psychologie sociale et de l'analyse quantitative. Le degré d'engagement social des quatre élèves et le degré de guidance de l'enseignante ont, tout d'abord, été codés séparément toutes les cinq secondes de la manière suivante.

Observation de la participation sociale

L'engagement social a été codé en six catégories issues des travaux de Kemp *et al.* (2013) et de Guralnick *et al.* (1996). Ces catégories correspondent à des degrés différents d'engagement social : (1) Non participation passive, (2) Non participation active, (3) Participation passive (observation), (4) Participation active seul, (5) Participation active à côté de (jeux parallèles), et (6) Participation active avec (jeux coopératifs). Voir opérationnalisation des définitions dans le tableau 4.

La participation sociale été codée en six catégories issues des travaux de Kemp *et al.* (2013) et de Guralnick *et al.* (1996). Ces catégories correspondent à des degrés différents d'engagement social : (1) Non participation passive, (2) Non participation active, (3) Participation passive (observation), (4) Participation active seul, (5) Participation active à côté de (jeux parallèles), et (6) Participation active avec (jeux coopératifs). Les définitions opérationnelles sont présentées dans le tableau 13.

Tableau 133. Définitions opérationnelles de la participation sociale de l'enfant

Variables	Definitions	Exemples
Participation active avec les autres	L'enfant est engagé de manière appropriée avec son environnement. Il est actif (manipule, bouge, parle). Il	Durant les ateliers, l'enfant joue à un jeu coopératif avec un autre enfant

	réalise l'activité avec les autres (les interactions sont coopératives ou compétitives).	En séances de motricité, l'enfant danse avec un autre enfant.
Participation active à côté des autres	L'enfant est engagé de manière appropriée avec son environnement. Il est actif (manipule, bouge, parle). Il réalise la même activité que les autres en parallèle.	Durant les rituels, l'enfant répète les consignes données par l'enseignante comme les autres Durant les ateliers, l'enfant réalise la même tâche qu'un autre enfant.
Participation active seul	L'enfant est engagé de manière appropriée avec son environnement. Il est actif (manipule, bouge, parle) mais il est le seul à faire cette activité.	Durant les ateliers, l'enfant réalise la tâche demandée qu'il est le seul à réaliser. Durant l'accueil, l'enfant joue avec un objet seul.
Participation passive	L'enfant est engagé de manière appropriée avec son environnement (sans bouger, manipuler ou parler).	Durant les rituels, l'enfant observe l'enseignante qui raconte une histoire. Durant l'accueil, l'enfant observe un de ses pairs en train de Jouer.
Non-Participation active	L'enfant démontre des comportements actifs inappropriés (il manipule, bouge ou parle). L'enfant est engagé dans des comportements répétitifs et/ou agressifs.	Durant les rituels, l'enfant joue avec un objet pendant que l'enseignante raconte une histoire. Durant les ateliers, l'enfant se cache sous la table
Non-Participation passive	L'enfant n'est pas impliqué de manière appropriée avec son environnement. Il ne parle pas et ne bouge pas.	Durant les rituels, l'enfant regarde une affiche sur le mur. Durant les ateliers, l'enfant regarde par la fenêtre.

La guidance individuelle des adultes a été codée en trois catégories (Sam et al., 2016) correspondant à différents degrés de guidance : (1) Absence de guidance, (2) Guidance passive, (3) guidance active. Les définitions opérationnelles sont présentées dans le tableau 14.

Tableau 14. Définitions opérationnelles de la guidance de l'adulte

Variables	Définitions	Exemples
-----------	-------------	----------

Guidance active directive	L'adulte interagit directement avec l'enfant soit oralement, soit corporellement	Pendant les rituels, un adulte oriente le corps de l'enfant vers le tableau pour qu'il le regarde. Pendant les ateliers, un adulte dirige l'activité de l'enfant : « Montres moi la fourchette ».
Guidance passive	L'adulte dirige le groupe dont fait partie l'enfant ou se tient à proximité de l'enfant sans interagir directement avec lui.	Pendant le rituel, l'adulte donne des instructions à l'ensemble des enfants dont l'enfant ciblé. Pendant les ateliers, l'adulte reste à côté de l'enfant sans interagir directement avec lui.
Absence de guidance	Aucune guidance	Pendant les ateliers, l'adulte interagit avec un autre enfant pendant que l'enfant ciblé réalise sa tâche seul. Pendant le rituel, l'enfant joue sans adulte à proximité de lui.

Analyse des données quantitatives

Les deux variables ont été alors combinées en une seule variable macroscopique qui témoigne de la dynamique du système d'interaction « engagement social de l'élève/guidance de l'enseignant ». Par exemple, pendant le rituel, lorsque l'enfant observe un camarade en train de mettre une vignette sur le tableau avec une guidance passive de l'adulte, l'observateur code « 5-2 » pour un intervalle de 5 secondes. Le 4 correspond au niveau de participation sociale (ici « participation sociale passive ») et le 1 au type de guidance utilisé par l'enseignante (ici « absence de guidance »). La variable macroscopique qui découle de l'observation constitue l'élément de base de l'outil d'analyse.

Afin de pouvoir analyser la dynamique du système d'interaction adultes/élève, les données ont été analysées avec la méthode des espaces d'états (Lewis, Lamey, & Douglas, 1999). Des grilles d'espaces d'états sont ainsi créées sur la base de variables catégorielles ou ordinales pour décrire la dynamique du système complexe étudié. Cette méthode nécessite au minimum deux variables. Dans cette étude, les comportements de guidance de l'enseignant et

l'engagement social de l'élève seront les deux variables retenues. Les relations entre ces deux variables sont représentées sur des grilles d'espaces d'états qui constituent l'ensemble des interactions possibles entre les comportements de guidance de l'enseignant et l'engagement social de l'élève (figure 5). Dans ce cadre, la combinaison des données des deux variables produit 24 catégories qui représentent les différentes interactions possibles (4 comportements de guidance de l'enseignant et 6 comportements d'engagement social de l'élève inclus).

Sur la représentation graphique ci-dessous figure chacune des deux variables (engagement social de l'élève avec TSA et type de guidance de l'adulte) respectivement en abscisse et en ordonnée. Pour chaque intervalle de temps, l'état du système est symbolisé par un point. Plus le système se maintient dans un état stable, c'est-à-dire un état qui se reproduit consécutivement dans le temps, plus le point est grand. Lorsque le système change d'état, les transitions sont modélisées par des traits. Plus le nombre de traits augmente, plus le système peut être qualifié d'instable.

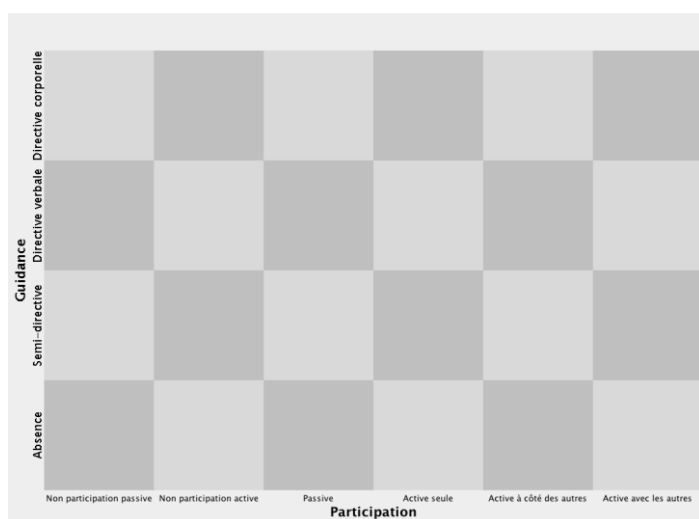


Figure 5 Modèle de grille représentant la dynamique d'interaction “ engagement social de l'élève inclus / guidance de l'enseignant”

Les différents indicateurs de la dynamique d'interaction sont les suivants :

- Durée et fréquence des visites sur chacun des états : ces indicateurs permettent d'identifier les attracteurs du système qui sont les états vers lesquels le système d'interaction est attiré parmi tous les états possibles. Plus la fréquence et la durée d'un état sont grandes plus le nœud est gros témoignant d'un attracteur puissant. Les répulseurs sont des états qui tendent à repousser le système d'interaction (peu de fréquence et de durée).

-La dispersion rend compte du nombre d'états visités et permet de révéler la variabilité du système. Plus la variabilité est importante, plus le système est variable et souple. Plus la dispersion est faible, plus les attracteurs sont puissants et plus le système est rigide.

-L'entropie : l'augmentation de la variabilité du système permet d'identifier des bifurcations hypothétiques du système (phases de transition entre deux états stables du système). L'entropie rend compte de la prédictibilité des déviations dans les interactions. Un système qui trouve une forte stabilité entre deux états présentera un degré d'entropie faible. En revanche, un système qui trouverait une faible stabilité dans une dizaine d'états différents aurait un degré d'entropie plus élevé. L'entropie indique si le système se stabilise autour d'attracteurs forts ou s'il présente une instabilité qui le fait varier d'un état à un autre. Le calcul de la valeur d'entropie se base sur la formule de Shannon & Weaver (1949) : $\sum (P_i \cdot \ln(1 - P_i))$ où P_i correspond au nombre de visites dans la cellule i divisé par le nombre total de visites dans la trajectoire entière. L'entropie permet à la fois d'objectiver la stabilité ou de l'instabilité du système « Niveau d'engagement de l'élève TSA/Type de guidance de l'adulte » et d'identifier si le système se rigidifie (baisse du degré d'entropie) ou devient plus flexible (hausse du degré d'entropie) au cours du temps. L'ensemble de l'analyse a été effectué avec le programme Gridware 1.1 (Lamey, Hollenstein, Lewis, & Granic, 2004).

Analyse des données qualitatives

Cette analyse quantitative est complétée par une description qualitative des situations typiques extraites des séances et témoignant des attracteurs du système. Cette description permet d'illustrer et de mieux comprendre les interactions entre la guidance de l'enseignant et la participation sociale de l'élève avec des TSA dans le contexte des situations proposées. L'analyse des interactions prendra appui sur les travaux de Bucheton et Soulé (2009) concernant les postures d'étayage de l'enseignante et les postures de l'élève.

4.2. Analyse de la régulation émotionnelle et cognitive

Afin de pouvoir analyser le développement cognitif des enfants TSA étudiés, nous mettrons en lien les résultats aux passations standardisées décrites avec l'analyse de vidéo selon une grille de codage de la régulation émotionnelle et cognitive et l'utilisation du logiciel Observer XT. Du point de vue « Emotionnel », la régulation est étudiée selon son type (verbal ou non-verbal), l'adaptation présentée à la situation (adaptée ou non adaptée) ou en intensité (adaptée, non

adaptée). Du point de vue « cognitif », la régulation est étudiée en fonction des ruptures, des persévérations, de la lenteur, de la variabilité et de la dyssynchronisation.

Outil

L'outil utilisé pour l'observation vidéo est le logiciel « The Observer XT » (Noldus ®). Il permet de procéder à une analyse détaillée des comportements des enfants lors des activités scolaires qui leur sont proposées. Le logiciel donne la possibilité d'analyser les films au ralenti, en choisissant la vitesse jusqu'au vingt-cinquième de seconde (image par image), ce qui procure une extrême précision dans le codage.

L'éthogramme est formé d'unités comportementales qui se regroupent en classes de comportement. Chaque unité se veut la plus objective possible et décrit précisément ce que fait la personne observée. Au sein d'une même classe de comportements, les unités comportementales s'excluent mutuellement. On détermine pour chaque unité comportementale le type de cotation : en état (Et), le comportement se définit par sa durée et sa fréquence, ou en événement (Ev), le comportement est ponctuel et sera seulement défini par sa fréquence d'apparition. Certaines unités comportementales sont enrichies par des spécificateurs, c'est-à-dire des informations complémentaires permettant d'être encore plus précis dans le codage.

Les classes de comportements sélectionnées sont l'émotion et la régulation émotionnelle et cognitive (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Elles ont été choisies sur la base de la littérature. Les unités comportementales composant la classe « émotion » sont complétées par des spécificateurs, à savoir le type et le caractère adapté de l'émotion et son intensité. Le type correspond aux modalités d'expression de l'émotion : verbal, non-verbal, combiné. L'adaptation de l'émotion à la situation, de même que l'intensité, est caractérisée par un spécificateur binaire : adapté ou non-adapté.

Emotion	Régulation émotionnelle (RE)	Régulation cognitive (RC)
Neutre (Et) ¹⁴	RE intrapersonnelle (Et)	Rupture (Ev)
Joie (Et)	RE interpersonnelle initiée par l'enfant (Et)	Persévération (Ev)
Tristesse (Et)	RE interpersonnelle en réponse à l'adulte (Et)	Variabilité (Ev)

¹⁴ Légende : Et=état; Ev=événement

Colère (Et)	Pas de RE (Et)	Lenteur (Et)
Frustration (Et)		Dyssynchronisation (Ev)
Peur (Et)		Pas de RC (Et)
Anxiété (Et)		

Tableau 14 Ethogramme

Procédure de codage

Le codage a été réalisé par deux personnes différentes, toutes deux présentes lors de la constitution de l'éthogramme. Après un entraînement sur une partie d'une vidéo, les codages ont été comparés pour déterminer les désaccords préalables et remanier l'éthogramme et le glossaire au besoin. Une fois les deux codeurs formés, ils ont codé séparément toutes les vidéos (ou l'un code l'ensemble des vidéos et l'autre code 30%). Un accord inter juge a été calculé pour chaque unité comportementale (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**6).

Unité comportementale	Accord inter juge (Kappa ; Rho de Spearman)
Neutre	
Joie	
Tristesse	
Colère	
Frustration	
Peur	
Anxiété	
RE intrapersonnelle	
RE interpersonnelle initiée par l'enfant	
RE interpersonnelle en réponse à l'adulte	
Pas de RE	
Rupture	
Persévération	
Variabilité	
Lenteur	
Désynchronisation	
Pas de RC	

Tableau 15 Fidélités inter-cotateurs pour chaque unité comportementale

Le logiciel offre un large éventail de possibilités. Une fois le codage terminé, nous avons choisi de recueillir pour chaque observation le nombre d'occurrences de chaque unité comportementale, sa fréquence par minute, sa durée moyenne et le pourcentage de durée de film pendant laquelle il est apparu.

4.3. Analyse qualitative des entretiens semi-directifs et des observations

Une analyse qualitative des entretiens et des observations filmées, inspirée de l'ancrage en sociologie, est menée.

Concernant les entretiens, ils ont d'abord été intégralement transcrits. Une analyse de contenu thématique (Bardin, 2005) a été conduite pour rendre compte du matériau recueilli. À cette fin, une grille d'analyse a été établie pour chaque type d'enquête (enseignants et autres professionnels) puis les résultats ont été croisés sur l'ensemble du corpus. Il s'agit d'appréhender le rôle des différents acteurs, d'une part, et les relations qu'ils entretiennent au quotidien avec les autres partenaires, d'autre part. Cette analyse prend en compte la subjectivité des sujets, à savoir leur motivation, leur engagement, mais aussi les difficultés qu'ils ont éventuellement rencontrées.

Concernant les observations, elles ont été visionnées, complétées par les notes prises *in situ*, et des séquences jugées significatives ont été sélectionnées. L'objectif est de repérer ce qui fait rupture (irruption de nouveauté) corrélativement à ce qui fait constance (traits saillants communs) afin de sélectionner les séquences jugées significatives, sur lesquelles l'analyse interactionniste va porter. Dans ce travail de construction de sens et d'interprétation, une attention particulière a été portée aux interactions verbales mais aussi à la communication para-verbale (rires, soupirs, intonations) et non-verbale (gestes, expressions, postures).

4.4. Analyse des entretiens d'auto-confrontation

Le travail d'analyse en cours

Disposant d'un important matériau, nous avons commencé l'analyse du recueil de données empiriques. Nous cherchons à comprendre comment des éléments de l'expérience antérieure et en cours, influencent l'activité en cours de l'enseignant. Nous pouvons penser que l'activité de l'enseignante s'inscrit dans le développement d'une dimension émotionnelle co-produite tant avec le parent lors de l'entretien qu'avec l'enfant qu'elle accueille au quotidien au sein de l'UEM (Lemeunier-Lespagnol, 2017). L'enseignant étant confronté à sa propre image,

l'enregistrement vidéo et l'entretien d'auto-confrontation nous permettent d'analyser cette activité communicationnelle. Sachant que le langage est adressé, nous supposons qu'en croisant les différentes données, nous définirons davantage les éléments de l'expérience antérieure ou actuelle, qui pourraient influencer une nouvelle activité à venir. Nous espérons pouvoir montrer en quoi ce travail de distanciation permet éventuellement à l'enseignant de transformer ses représentations quant à son action en vue de déployer une nouvelle activité favorable au parcours d'une éducation inclusive.

Nous faisons l'hypothèse que des éléments de l'expérience (Albarello, Barbier, Bourgeois & Durand, 2013) antérieure et en cours auront un effet de transformation sur ses représentations quant aux compétences parentales et professionnelles. Ainsi de nouvelles constructions de sens pourraient induire un processus de transformation des représentations de son action comme nous l'avons mis en lumière dans nos travaux (Lemeunier-lespagnol, 2016). Nous pourrions éventuellement penser que cette méthodologie de l'auto-confrontation est une séquence d'apprentissage pour l'enseignant ainsi que pour les étudiantes impliquées dans la recherche. Nous pourrions infirmer ou confirmer cette hypothèse au regard de l'analyse que nous ferons du matériau en lien avec cette démarche de recherche.

Résultats

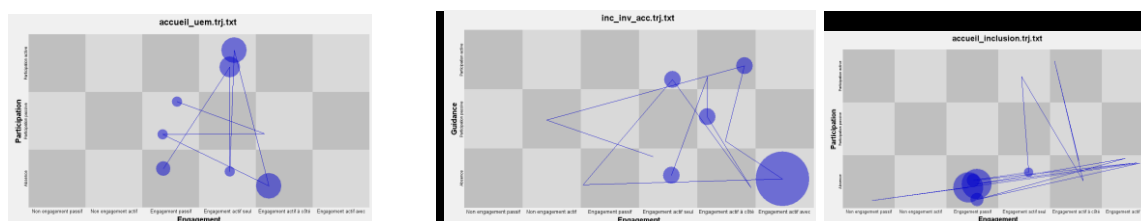
1. Dynamique d'interaction adultes-enfant avec TSA

Nous présentons ici les principaux résultats des observations de la dynamique d'interaction adultes-enfant avec TSA pour les quatre enfants observés. Nous avons choisi de nous centrer sur les transitions entre les dispositifs : spécialisé (UEM), inclusion inversée et inclusion en classe ordinaire.

1.1. Dynamique d'interaction adultes-Kate

Concernant Kate, la dynamique est positive dans toutes les activités proposées lors du passage de l'UEM à l'inclusion inversée (voir figure X et figure X). Nos résultats indiquent qu'elle a gagné en autonomie. Par exemple, lors de l'accueil dans l'UEM en début d'année, Kate déambule, saisit une voiture mais ne joue pas avec, elle observe les autres élèves et les adultes n'interviennent pas. Plus tard dans l'année un adulte suscite et obtient l'engagement de Kate en jouant avec elle avec un hélicoptère ou une petite voiture. Mais, si l'adulte met en place une guidance partagée (participation passive), Kate arrête son activité et observe. Au mois de mai elle joue seule avec son poupon sans présence de l'adulte. Les passages d'un type d'engagement à l'autre semblent liés au comportement de l'adulte qui incite ou s'efface. En **inclusion inversée** en juin, des jeux sont toujours à disposition des élèves lors de l'accueil. Alors que le groupe est composé de 6 enfants, 2 élèves à TSA et 4 élèves typiques, on peut observer que Kate joue seule avec son poupon sans adulte à proximité. Dans le cadre d'un dispositif identique Kate joue au coin cuisine à côté de 2 enfants de petite section pendant qu'un adulte surveille et relance les activités de chacun. Toujours dans ce même cadre Kate **interagit avec un enfant de petite section**. Elle a été mise en contact avec lui par un adulte qui s'est éloigné, laissant les deux élèves jouer ensemble.

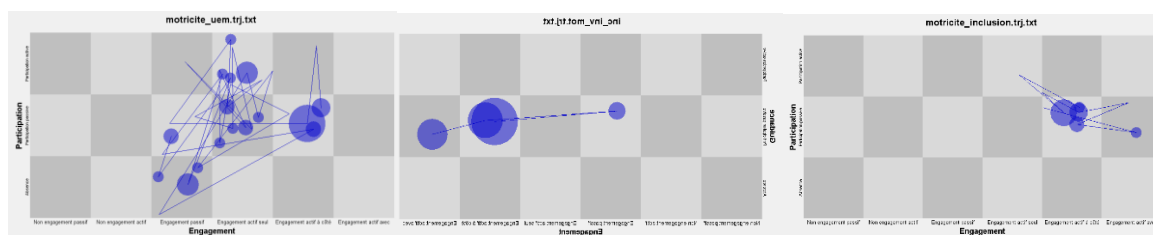
Figure X. SSG de Kate en UEM, en inclusion inversée et en inclusion pendant l'accueil



Lors des séances de motricité, le système est très dispersé en début d'année. Durant les premiers mois de l'année, dans des activités individuelles Kate s'engage seule avec une guidance active

et n'interagit pas avec les autres. Puis à partir du mois de mars un engagement actif seul et surtout un engagement actif à côté de apparaissent, liés à une guidance passive. Un engagement passif, lié à une absence de guidance ou à une guidance partagée, correspond aux phases d'attente (attendre son tour). En **inclusion inversée** en juin un nouvel attracteur apparaît, c'est l'« engagement actif avec » lors d'une guidance passive partagée. C'est d'ailleurs la seule forme de guidance observée, celle-ci étant couplée à 3 formes d'engagements : un léger « engagement passif », « un engagement actif à côté de » et un « engagement actif avec » significatif. En revanche, la dynamique est contrastée lors du passage de l'inclusion inversée à la classe ordinaire. Par exemple, en **inclusion, lors de l'accueil** dans la classe de petite section, Kate est en présence de 8 enfants typiques, de la PE et de l'ATSEM de cette classe. Des jeux libres sont à disposition et les adultes n'interviennent pas. L'absence de guidance est constante. Kate reste très longtemps en engagement passif, elle regarde sur place, sans bouger, les élèves typiques jouer et interagir au coin des poupées. Il arrive qu'elle soit active seule avec son poupon ou une petite voiture et rarement active à côté des autres. Dans tous les cas elle n'a aucune interaction ni avec les enfants ni avec les adultes. On observe une très nette régression de son engagement sûrement liée au changement dans les modalités de guidance des adultes et au contexte matérielle et humain nouveau dans lequel elle est inclus. Lors de l'inclusion dans les séances de motricité. Kate s'engage activement à côté des autres lors d'une participation passive (guidance partagée) dans des activités libres avec engins roulants. Sur le parcours de motricité Kate a **interagit à plusieurs reprises avec un élève typique** qui lui a pris la main spontanément pour l'aider à se déplacer sur la poutre. Suite à cette initiative Kate a attendu cette aide de l'enfant de petite section à chaque fois qu'elle arrivait à la poutre. Ces engagements « actifs avec » sont rendus possibles par la PE qui, volontairement, n'a pas répondu à la demande d'aide de Kate, elle s'est mise en retrait, a observé et valorisé ces interactions positives.

Figure X. SSG de Kate en UEM, en inclusion inversée et en inclusion pendant la motricité



Pistes

- *Importance du rôle de l'adulte :*

La guidance partagée s'accompagne d'une évolution positive de l'engagement en inclusion inversée et en inclusion en motricité notamment. C'est en dosant son degré de guidance que la PE a suscité des interactions en inclusion en motricité. Il semble qu'une guidance forte de l'adulte s'accompagne d'actions individuelles sans interactions avec les autres élèves dans les deux activités. L'absence de guidance adulte peut être associée à une régression de l'engagement de Kate pendant l'accueil en inclusion.

Il semblerait que la détermination du degré de guidance optimale soit complexe et évolutif au regard des ressources des enfants, des contraintes de la tâche et de l'environnement .

- *Importance de l'environnement :*

On observe une baisse de l'engagement de Kate en inclusion lors de l'accueil, ce qui n'est pas le cas en motricité.

Hypothèses : en plus du fait que les adultes présents ne soient pas du tout intervenus, dans la salle de classe de petite section Kate a perdu ses repères spatiaux et humains alors que la salle de motricité lui est familière.

En inclusion inversée Kate est dans son milieu physique et humain habituels ce qui lui permet de se sentir en sécurité pour cotoyer, voire partager des activités avec des élèves typiques.

Quelle proportion d'élèves porteurs de TSA et d'élèves typiques ?

Quelle présence adulte en inclusion et en inclusion inversée ? un référent de l'UEMA en inclusion ? l'ATSEM de la petite section en inclusion inversée ?

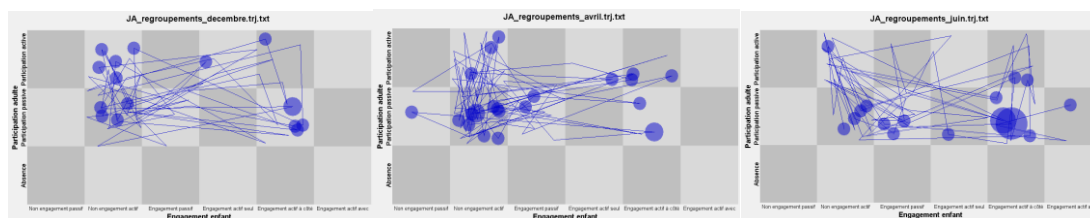
- Importance de l'activité : imposée ou librement choisie ? individuelle ou partagée ? en collaboration ou en coopération ? d'apprentissage ou de réinvestissement ? en visibilité sociale ou à l'écart ?

1.2. Dynamique d'interaction adultes-Jordan

Concernant Jordan, les résultats sont très différents selon l'activité. Alors que l'engagement est plus autonome lors des regroupements et des séances de motricité, le passage à l'inclusion inversée révèle une dynamique négative lors des ateliers et stable lors de l'accueil. Par exemple, lors des regroupements dans le dispositif UEM, Jordan est majoritairement désengagé (e.g.,

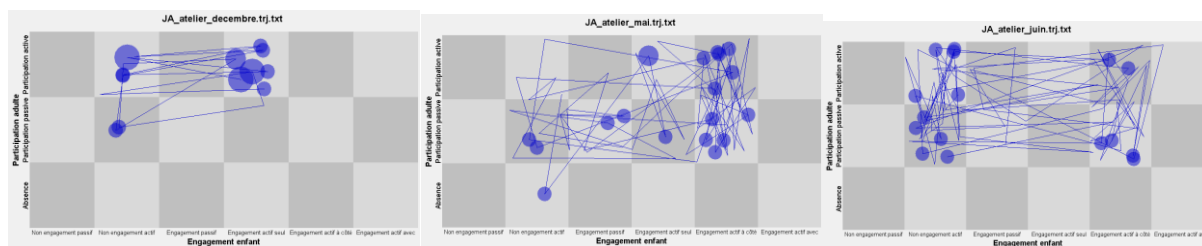
crie, se lève et perturbe le regroupement) avec de nombreuses guidances individuelles de l'adulte (AESH ou enseignante) afin de le recentrer sur l'activité. Le passage en inclusion inversée révèle une dynamique plus positive puisqu'il est majoritairement engagé de manière autonome et que les comportements d'observation des pairs apparaissent (voir figure X). Nous pouvons penser que Jordan arrive davantage à canaliser son attention dans un contexte familier (même environnement physique) mais aussi nouveau car des enfants aux caractéristiques typiques et socialement compétents y sont inclus. Ce nouveau contexte pourrait inciter Jordan à davantage observer ses pairs ; d'autant plus que l'encadrement adulte dans ce dispositif rend moins possible la guidance individuelle.

Figure X. SSG de Jordan en UEM et en inclusion inversée pendant les regroupements



Lors des ateliers dans le dispositif UEM la dynamique est positive puisque Jordan est engagé mais avec une guidance individuelle en début d'année et avec une guidance partagée en fin d'année (voir Figure X). Ces résultats peuvent s'expliquer par l'adéquation entre les tâches proposées et les ressources cognitives de l'enfant et par un guidage efficace de l'adulte qui partage son attention entre deux enfants travaillant parallèlement dans un contexte matériel stable. En revanche, lors de l'inclusion inversée, Jordan est très souvent désengagé. Jordan est très peu engagé lors des jeux interactifs. La coopération sur les abaque (à deux avec Orson) et sur le lynx (à 5) était peu structurée, ce qui perturbe Jordan qui veut prendre le dessus sur ses pairs. Nous pouvons supposer que le dispositif proposé conçu pour diminuer la guidance de l'adulte et fournir des modèles de pairs socialement compétents ne permet pas à Jordan d'interagir positivement avec ses pairs « ordinaires » car la taille du groupe, l'absence de structuration de la coopération, le fait de devoir attendre longtemps son tour créent une situation de compétition entre les enfants nuisant à l'engagement de Jordan.

Figure X. SSG de Jordan en UEM et en inclusion inversée pendant les ateliers



Pistes

- La guidance partagée semble être efficace pour favoriser la transition du dispositif spécialisée à l'inclusion inversée
- La transition vers l'inclusion inversée est bénéfique si les demandes sociales des tâches sont axées sur le travail en parallèle.
- Le travail en coopération nécessiterait sûrement une plus forte structuration des rôles et l'absence de compétition

1.3. Dynamique d'interaction adultes- Archie

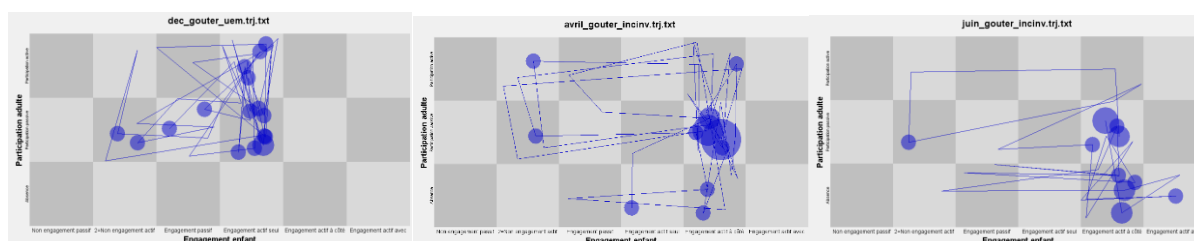
En décembre lors du goûter en UEM, l'attracteur principal est l'engagement actif seul avec une guidance active ou une guidance passive de l'adulte. Apparaissent aussi des attracteurs relatifs à un engagement passif dans le cadre d'une guidance passive ou encore un non engagement actif toujours couplé à une guidance passive (voir Figure X). Il est à noter que l'engagement actif seul se fait dans une tâche organisée avec l'adulte. Le goûter se déroule dans la classe de l'UEM, avec des élèves de l'UEM assis à la même table et un adulte dirige l'activité. Arthur demande quand c'est son tour un aliment à l'adulte qui le lui donne. Il a tendance à s'impatisser ce qui conduit l'adulte à passer d'une guidance partagée à une guidance active. Il recherche l'attention de l'adulte lors de la guidance passive en tendant le doigt par exemple. La guidance active entraîne des progrès langagiers : l'adulte lui demande une phrase de plus en plus complexe (« je veux des chips Lucie s'il te plaît »). Mais Arthur ne communique pas du tout avec les autres enfants de l'UEM.

En avril lors du goûter en inclusion inversée, le système se disperse et un nouvel attracteur apparaît qui est relatif à l'engagement actif à côté de, associé le plus fréquemment à une guidance passive. La guidance active est essentiellement associée à un non engagement actif. Il est à noter que l'engagement se fait dans une tâche organisée avec un élève de petite section. Le dispositif matériel est le même mais un élève de petite section a pris le rôle de l'adulte. C'est à lui que doivent s'adresser les enfants de l'UEM pour obtenir de la nourriture. En début de

séance les élèves refusent de se dire bonjour. L'adulte met en place une guidance active et définit clairement les rôles de chacun. L'engagement actif à côté de se met en place avec une alternance des demandes orchestrée par une guidance passive de l'adulte. Arthur cherche à attirer l'attention de l'élève de PS par le regard. L'adulte surveille à distance et anticipe le dérapage attentionnel d'Arthur en mettant en place une guidance active. Arthur ne communique toujours pas avec les autres enfants de l'UEM. Sa communication verbale avec l'enfant de petite section est uniquement fonctionnelle dans le cadre de la tâche prescrite.

En juin lors du goûter en inclusion inversée, le système montre un nouvel attracteur, l'absence de guidance qui est couplée avec un engagement actif à côté de et même parfois avec un engagement actif avec. L'engagement actif à côté de et le non engagement actif sont aussi couplés à une guidance passive. Il est à noter que l'engagement se fait dans une tâche organisée avec un élève de petite section qui n'est pas le même qu'en avril. L'adulte se met en retrait. En situation d'absence de guidance Arthur est le plus souvent engagé actif à côté de. Son engagement est quasi permanent : il cherche toujours par le regard à monopoliser l'attention de l'élève de petite section. Il enchaîne ses demandes même s'il n'a pas terminé de manger au détriment de la qualité de son expression orale : il utilise des phrases simples ou des mots – phrases. L'adulte lui en fait la remarque. D'ailleurs en réponse à un non engagement actif d'Arthur l'adulte met plutôt en place une guidance passive à distance qu'une guidance active. Des moments de complicité émergent entre Arthur et l'élève de petite section qui conduisent à observer un engagement avec, par exemple quand de la nourriture est tombée sous la table.

Figure X. SSG d'Archie en UEM et en inclusion inversée pendant le goûter



Pistes

-Le goûter en inclusion inversée en juin montre une autonomie et des interactions entre Archie et l'élève de petite section. Les progrès sont notés au niveau social et non au niveau langagier.

- Archie est très engagé mais c'est toujours lui qui initie l'interaction (c'est lui qui demande) : qu'en serait-il en réponse à autrui ?
- Cela nous conduit à réfléchir à l'asymétrie des rôles dans cette inclusion inversée : c'est un élève de petite section qui prend le rôle de l'adulte et il n'y a pas de réversibilité des rôles.
- Quand Archie monopolise l'attention de l'élève de petite section, l'enfant de l'UEM assis à côté de lui est totalement ignoré lors de l'absence de guidance.

1.4. Dynamique d'interaction adultes-Tim

En mars lors de l'accueil en UEM, l'attracteur quasi unique est relatif à un engagement actif seul de l'enfant avec une guidance active de l'adulte. Le système est très stable, un changement discret est à noter avec un engagement passif en absence de guidance. En mars l'accueil en UEM est très encadré, deux adultes pour 2 enfants. Le matériel est disposé sur une table pour les 2 élèves. Guidé par l'adulte Tim entre dans la tâche du « maxi- colorédo ». Pendant qu'il manipule les pions il se raconte des histoires qui sont incompréhensibles pour autrui qui ne peut saisir que quelques mots comme « loup ». Parfois il s'arrête, reste immobile, le regard fixe. L'adulte intervient alors par une guidance corporelle pour qu'il reprenne l'activité. Tim ignore totalement son voisin de table.

En avril lors de l'accueil en inclusion inversée l'attracteur prédominant est relatif à un engagement actif seul de l'enfant avec une guidance active de l'adulte. La guidance passive est associée à un non engagement passif ou à un engagement actif seul. Une élève de petite section joue sur le tapis avec un élève de l'UEM en présence d'une adulte.

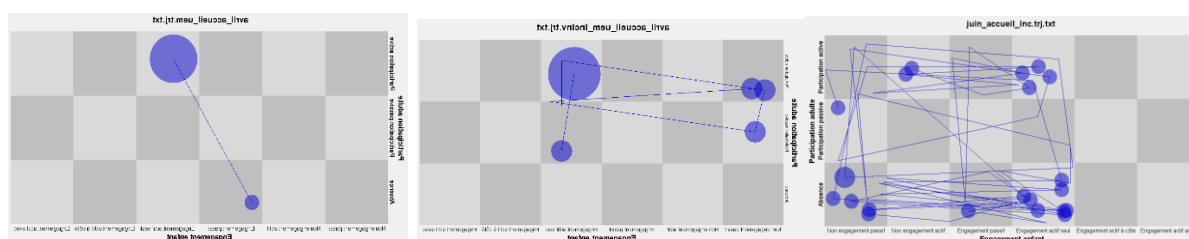
Une autre adulte y conduit Tim. Il se laisse guider, s'assied en leur tournant le dos. Il est dans son monde, Sans réagir à ce qu'il entend. L'adulte est obligée de le retourner. Il joue seul.

La guidance est active, Tim joue seul. Dès que la guidance est passive, Tim a tendance à s'isoler dans son monde. Les tentatives de l'adulte pour jouer avec lui sont vaines. L'inclusion inversée n'a pas d'incidence sur le comportement social de Tim. Il ignore l'élève de PS comme il ignore les autres.

En juin lors de l'inclusion de Tim en classe de petite section, le système est très dispersé et instable. Les attracteurs sont diversifiés : 3 types de guidance sont associés à 5 types d'engagement. L'absence de guidance, nouvel attracteur, est associé à 4 types d'engagement : le non engagement passif, l'engagement passif, l'engagement actif seul et l'engagement actif à côté de. Arthur vit l'accueil en inclusion dans la classe de petite section. Les activités sont au choix de l'enfant. Tim fait ses puzzles en autonomie. Par moments il cesse son activité et attend dans son monde. L'adulte intervient et Tim reprend l'activité. Assis

parmi les autres élèves il les ignore et eux aussi. Mais il est actif à côté des autres. Il fait la même tâche en même temps (puzzle puis albums de jeunesse) même en absence de guidance, ce qui n'était pas le cas en inclusion inversée. Mais cette absence de guidance s'accompagne aussi par moments d'un non engagement passif. Lors de cet accueil en inclusion les formes de guidance et les engagements de l'enfant sont plus variés qu'en UEM et en inclusion inversée. Tim réalise des tâches non prescrites comme les autres mais à côté d'eux sans communiquer ni interagir avec eux.

Figure X. SSG de Tim en UEM, en inclusion inversée et en inclusion pendant le goûter



Pistes

En inclusion Tim est toujours seul avec sa tâche lors de l'accueil. Il reproduit ce qu'il fait à l'accueil en UEM. Pourrait-on lui proposer un jeu avec une complémentarité des rôles en UEM puis en inclusion et ensuite en inclusion ?

Le problème étant que l'une des caractéristiques de ce moment d'accueil est le libre choix de l'activité par l'enfant. Peut-on imaginer lui présenter un choix à faire parmi plusieurs activités en duo avec des rôles définis ?

2. Développement cognitif et émotionnel des enfants avec TSA

Les vidéos des quatre enfants ont été analysées à 3 temps distincts :

Décembre 2018 (T1 – analyse initiale)

Mars 2019 (T2)

Juin 2019 (T3)

L'analyse s'est faite grâce au concours de 4 stagiaires de M2-orthophonie lors de leur stage de sensibilisation à la recherche qui ont visionné et codé les vidéos en double juge à partir de 2 grilles d'observation :

Grille d'observation de la régulation émotionnelle

Grille d'observation de la régulation cognitive

Rappel des items observés :

RE : Type d'émotions, verbal/non-verbal, adaptation au contexte, adaptation en intensité, différence en fonction du type de contexte (tâche libre, tâche cadrée individuelle, tâche cadrée en groupe)

RC : engagement dans la tâche, rupture, persévérance, désynchronisation...

Nous allons présenter les résultats en 3 temps : (1) Tout d'abord, nous poserons le constat initial des dysrégulations observées chez les 4 enfants TSA observés dans les 2 UEM-A et nous les mettrons en lien avec leur profil cognitif évalué par la psychologue de l'UEM ;(2) Ensuite, nous noterons l'évolution de ces enfants à 3 puis 6 mois d'intervalle ; (3) Enfin des pistes seront proposées.

2.1. Observe-t-on des dysrégulations initialement chez les 4 enfants TSA de l'étude ?

2.1.1. Kate (3 ;5 ans) –

Peu d'émotions mais une expression régulée

A l'analyse des vidéos du mois décembre 2018, nous notons peu d'expressions émotionnelles pour Kate que ce soit sur les temps d'accueil « libre » ou lors des tâches en groupe ou individuelles cadrées par l'adulte. Comme le montre les figures 3a et 3b, les quelques émotions exprimées sont globalement adaptées au contexte et en intensité.

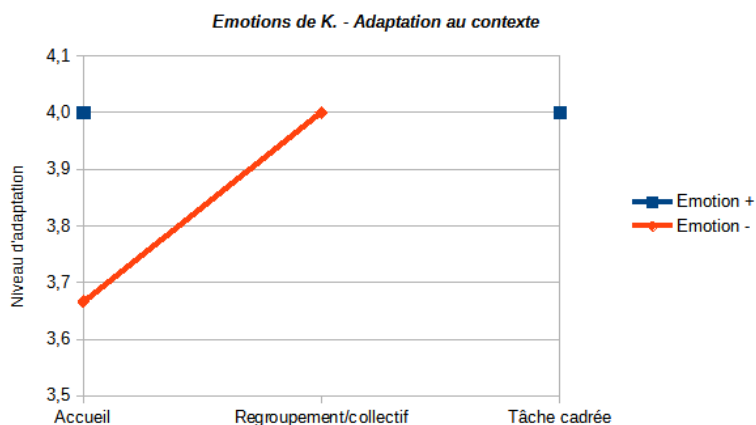


Fig. X (a) – Niveau d'adaptation au contexte des émotions exprimées par Kate en décembre 2018 lors des temps d'accueil, de regroupement et de tâche individuelle cadrée par l'adulte

(0= pas adapté au contexte; 4 = adapté au contexte)

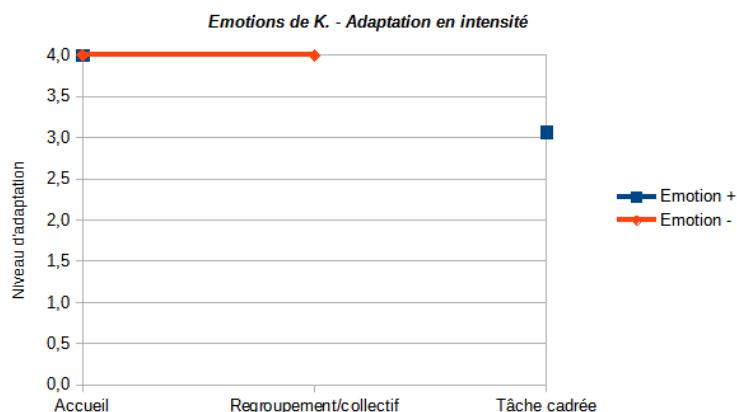


Fig. X (b) – Niveau d’adaptation en intensité des émotions exprimées par K. en décembre 2018 lors des temps d’accueil, de regroupement et de tâche individuelle cadrée par l’adulte (0= pas adapté au contexte; 4 = adapté au contexte)

Par ailleurs, l’analyse de la répartition des émotions en fonction du type de régulation et du type de situation de classe (cf. figure 4), nous indique que Kate montre déjà de nombreux indices de régulation intra-personnelle. Par moment, ses expressions émotionnelles s’accompagnent de quelques petits cris stridents mais elle s’arrête d’elle-même.

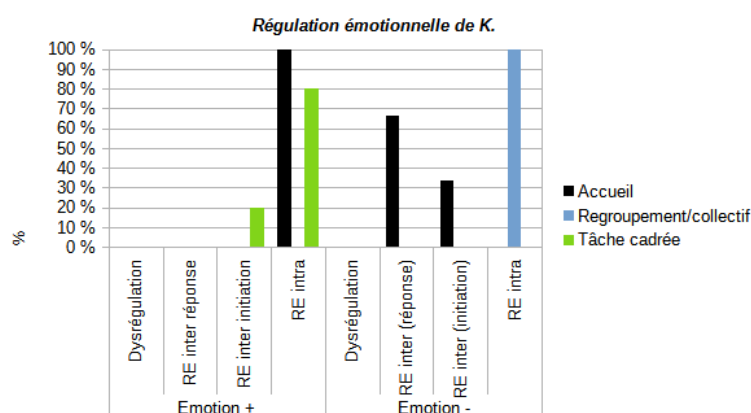


Fig. X – Répartition des émotions de Kate en décembre 2018 en fonction du type de régulation (dysrégulation, inter-personnelle en réponse à l’adulte, interpersonnelle à l’initiative de l’enfant, intra-personnelle), de la nature des émotions (positive ou négative) et du type de situation de classe (accueil, regroupement et tâche individuelle cadrée par l’adulte)

Régulation cognitive : engagement et ruptures

Que ce soit lors des activités d’accueil et/ou de tâche individuelle, K. s’engage assez rapidement dans la tâche. Elle montre quelques ruptures brèves (regarde ailleurs) ou abandon en fonction

de la nature de la tâche proposée. Ainsi, quand de nombreuses stimulations peuvent être présentes (salle de motricité avec ballon, planche à roulette, bulles de savon...), K. a du mal à rester concentrée et vole d'une activité à l'autre. L'engagement est également un peu plus compliqué sur le regroupement que ce soit pour les histoires comme pour les chansons ; temps où l'on observe désynchronisation, rupture brève et persévération (chanson précédente par exemple)

Le profil d'observation semble là encore cohérent avec l'évaluation de la psychologue de l'UEM qui évoque un trouble du langage et des difficultés attentionnelles avec de nombreuses ruptures et persévérations.

2.1.2. Jordan (4 ;3ans) – régulation émotionnelle plutôt adaptée mais régulation comportementale plus difficile

Une régulation émotionnelle variable selon les émotions

La figure 1 ci-dessous présente les niveaux d'adaptation au contexte (a) et en intensité (b) des émotions exprimées par Jordan lors des temps d'accueil, de regroupement et de tâche cadrée par l'adulte en décembre 2018.

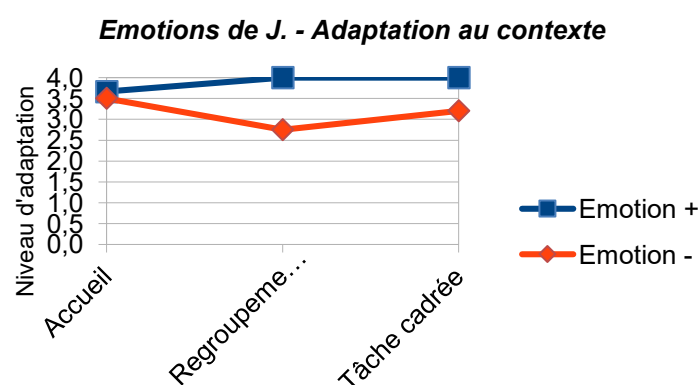


Fig. 1 (a) – Niveau d'adaptation au contexte des émotions exprimées par Jordan en décembre 2018 lors des temps d'accueil, de regroupement et de tâche individuelle cadrée par l'adulte

(0= pas adapté au contexte; 4 = adapté au contexte)

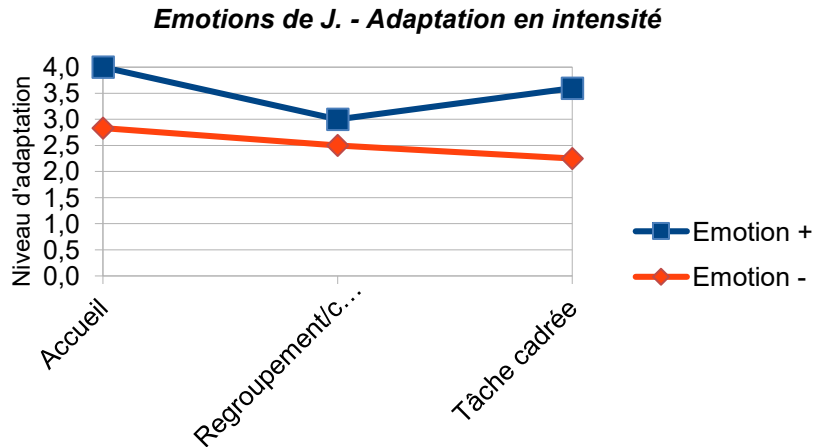


Fig. 1 (b) – Niveau d'adaptation en intensité des émotions exprimées par Jordan en décembre 2018 lors des temps d'accueil, de regroupement et de tâche individuelle cadrée par l'adulte

(0= pas adapté au contexte; 4 = adapté au contexte)

A l'analyse des vidéos du mois de décembre 2018, nous pouvons observer davantage d'occurrences d'émotions négatives chez Jordan que d'émotions positives (23 versus 9). Ces émotions sont essentiellement exprimées de manière non-verbale ; quelques rares mots isolés accompagnent parfois les moues émotionnelles (« Camille », « quad »).

Comme le montrent les figures 1a et 1b ci-dessus, les émotions positives de Jordan sont très adaptées tant du point de vue du contexte que de leur intensité mais c'est un peu plus difficile pour les émotions négatives lors des tâches collectives ou individuelles cadrées par l'adulte, situations qui requièrent un partage de l'adulte ou une charge cognitive plus importante.

En analysant la gestion de la régulation de Jordan (cf. figure 2 ci-dessous), nous pouvons noter que J. fait déjà preuve de régulation intra-personnelle pour les situations d'émotion positive (joie). Pour ce qui est des émotions « négatives » (colère, frustration, tristesse), la régulation intervient davantage en réponse à l'adulte (interpersonnelle réponse) que ce soit lors de l'accueil « libre », en regroupement ou lors de tâche individuelle cadrée par l'adulte. Par exemple, on voit à plusieurs reprises, Jordan se calmer/réguler lorsque l'adulte lui prend la main, lui explique ce qu'il se passe, lui demande de ramasser les jouets jetés, etc.

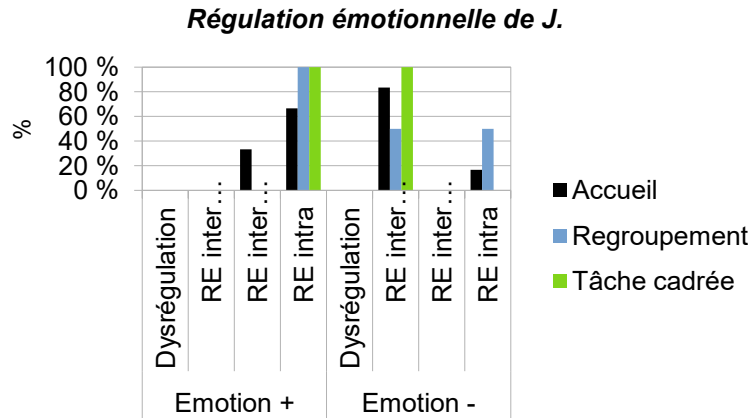


Fig. 2 – Répartition des émotions de Jordan en décembre 2018 en fonction du type de régulation (dysrégulation, inter-personnelle en réponse à l’adulte, interpersonnelle à l’initiative de l’enfant, intra-personnelle), de la nature des émotions (positive ou négative) et du type de situation de classe (accueil, regroupement et tâche individuelle cadrée par l’adulte)

Régulation cognitive : manque de persévérance selon les tâches

Lors du temps d’accueil observé en décembre 2018, Jordan s’engage assez rapidement dans une activité libre de jeu de voitures au sol mais quelques ruptures brèves sont observées (il regarde ailleurs). Si l’engagement est là pour les tâches cadrées par l’adulte, il « décroche » ou persévère dans des erreurs selon le type de tâche proposé. Ainsi les tâches cognitives (écriture, puzzle, lettre) semblent lui demander plus d’énergie et « provoquer » des ruptures plus fréquentes. Il en est de même en situation de regroupement où il n’est pas sollicité directement. Ces observations semblent cohérentes avec l’évaluation faite par la psychologue selon laquelle Jordan présente des problèmes de comportement (PEP-3 comportements-problèmes sévères + agitation motrice importante, difficulté à canaliser son impulsivité) et des difficultés langagières bien inférieures à son âge (entre 1 ;8 et 2 ;8 ans selon les domaines).

2.1.3. Archie (... ans) –

Régulation émotionnelle : peu d’émotions négatives et une régulation « correcte »

A l’analyse des vidéos du mois de décembre 2018, nous pouvons observer beaucoup plus d’émotions positives que négatives chez Archie (49 versus 3). Ces émotions sont essentiellement exprimées de manière non-verbale et peuvent s’accompagner d’excitation (se balance de droite à gauche ou tape des pieds).

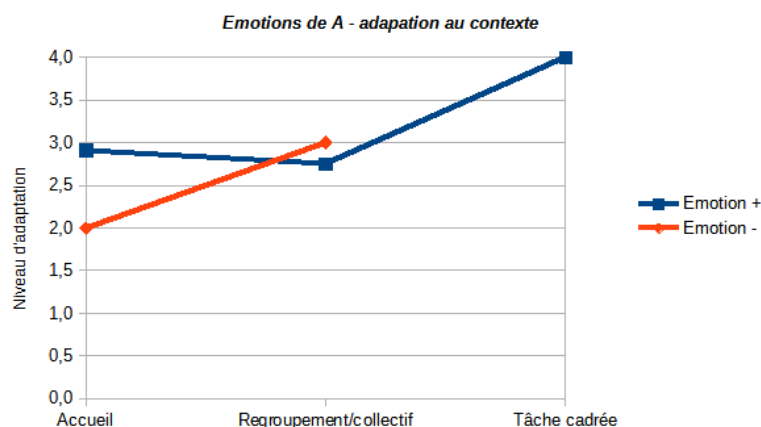


Fig. 5 (a) – Niveau d’adaptation au contexte des émotions exprimées par Archie en décembre 2018 lors des temps d’accueil, de regroupement et de tâche individuelle cadrée par l’adulte

(0= pas adapté au contexte; 4 = adapté au contexte)

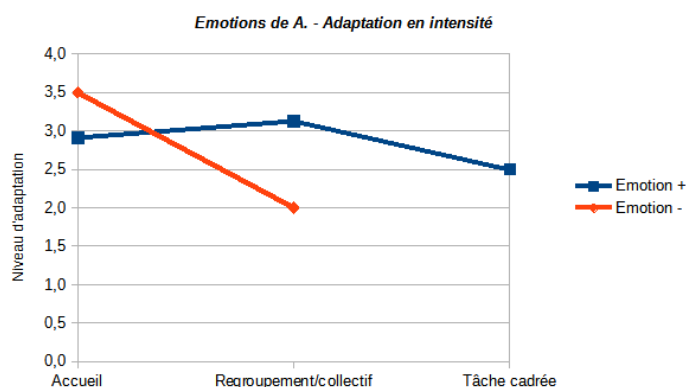


Fig. 5 (b) – Niveau d’adaptation en intensité des émotions exprimées par Archie en décembre 2018 lors des temps d’accueil, de regroupement et de tâche individuelle cadrée par l’adulte

(0= pas adapté au contexte; 4 = adapté au contexte)

Comme le montrent les figures 5a et 5b ci-dessus, les émotions positives de Archie sont globalement adaptées au contexte et en intensité mais elles nécessitent la régulation de l’adulte (cf. figure 6) pour ne pas qu’A. s’excite de trop. Cela a été particulièrement visible lors de la séance d’art-thérapie ou de regroupement. EN situation de regroupement, nous avons observé des marques de joie inadaptées au contexte et des marques de frustration plus nombreuses.

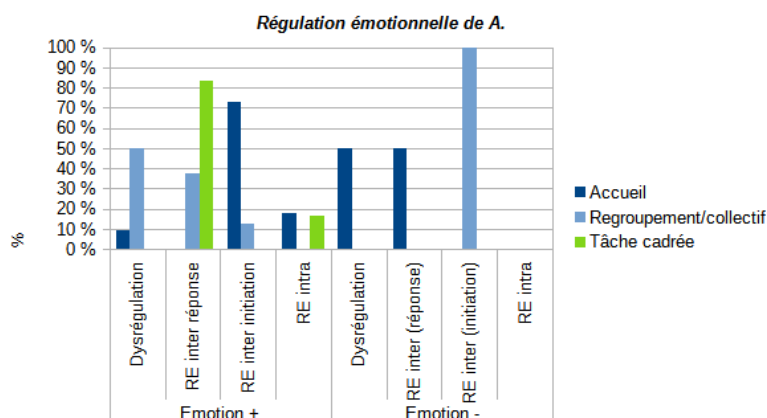


Fig. 6 – Répartition des émotions de Archie en décembre 2018 en fonction du type de régulation (dysrégulation, inter-personnelle en réponse à l’adulte, interpersonnelle à l’initiative de l’enfant, intra-personnelle), de la nature des émotions (positive ou négative) et du type de situation de classe (accueil, regroupement et tâche individuelle cadrée par l’adulte)

Régulation cognitive : engagement et maintien différent selon les situations d’apprentissage

Lors des vidéos de décembre 2018, Archie a montré un niveau d’engagement différent en fonction de la situation d’apprentissage : engagement et maintien pendant les tâches avec présence « assidue » de l’adulte (accueil + art-thérapie) mais très peu d’engagement et beaucoup de distractibilité pendant le regroupement. Le regroupement nécessite un partage d’attention puisqu’il n’est pas ciblé directement. Par ailleurs, les activités d’accueil au préalable ont semble t-il sollicité beaucoup d’énergie chez les élèves car plusieurs élèves (dont Archie) baillent à plusieurs reprises. La fatigue cognitive a raison de sa régulation.

2.1.4. Tim (... ans) –

Des émotions adaptées au contexte mais pas en intensité

A l’analyse des vidéos du mois décembre 2018, nous notons que Tim exprime davantage ses émotions lors des tâches d’accueil* ou tâches cadrées par l’adulte que lors des regroupements. Si ses émotions positives (joie) semblent davantage adaptées au contexte que les émotions négatives (essentiellement frustration) comme le montre la figure 7a, Tim a du mal à adapter son niveau d’intensité que ce soit pour les émotions positives ou négatives (cf. figure 7b) : on le voit très souvent trépigner, pousser des petits cris ou avoir des expressions inadaptées (sautiller, se boucher les oreilles, mordiller sa main...)

*La tâche d’accueil observée n’est pas libre (activité pâte à modeler où adultes sollicitent beaucoup les enfants pour les faire manipuler + langage)

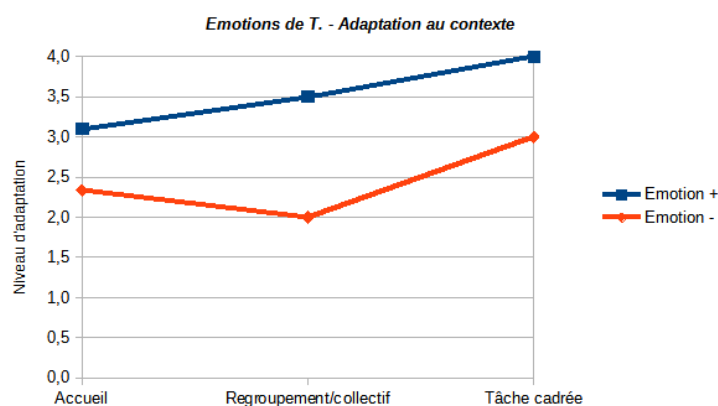


Fig. 7 (a) – Niveau d’adaptation au contexte des émotions exprimées par Tim en décembre 2018 lors des temps d’accueil, de regroupement et de tâche individuelle cadrée par l’adulte (0= pas adapté au contexte; 4 = adapté au contexte)

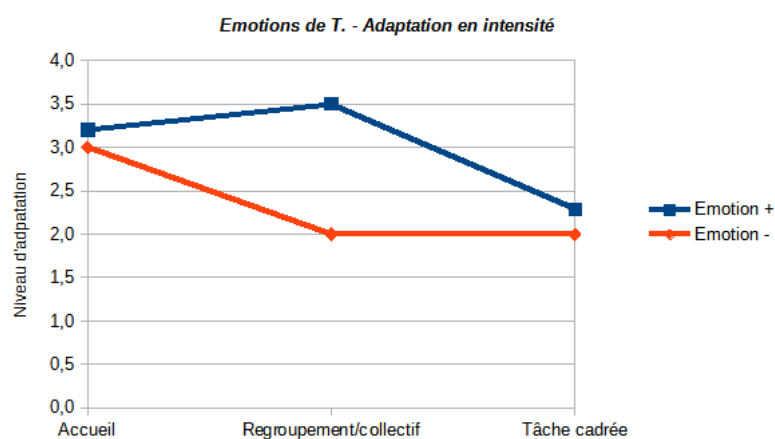


Fig. 7 (b) – Niveau d’adaptation en intensité des émotions exprimées par Tim en décembre 2018 lors des temps d’accueil, de regroupement et de tâche individuelle cadrée par l’adulte (0= pas adapté au contexte; 4 = adapté au contexte)

L’analyse de la régulation des émotions de Tim en fonction du type de régulation mise en œuvre et du type de situation de classe (cf. figure 8), nous indique une grande variabilité. On voit quelques indices de régulation intra-personnelle pour les émotions positives lors des temps d’accueil et de regroupement (même si Tim semble assez passif et éteint pendant ce regroupement, il baille de nombreuses fois) : il sourit souvent sans raison, cherche l’adulte ou la caméra et s’arrête. Les émotions négatives semblent moins régulées et même l’intervention de l’adulte ne l’apaise pas toujours ou immédiatement. La situation « duelle » semble demander beaucoup d’énergie / de charge cognitive puisqu’elle vise à stimuler le langage (échange d’image + mot), beaucoup de changement d’instruments et montre ainsi beaucoup d’excitation mais aussi de frustration chez Tim.

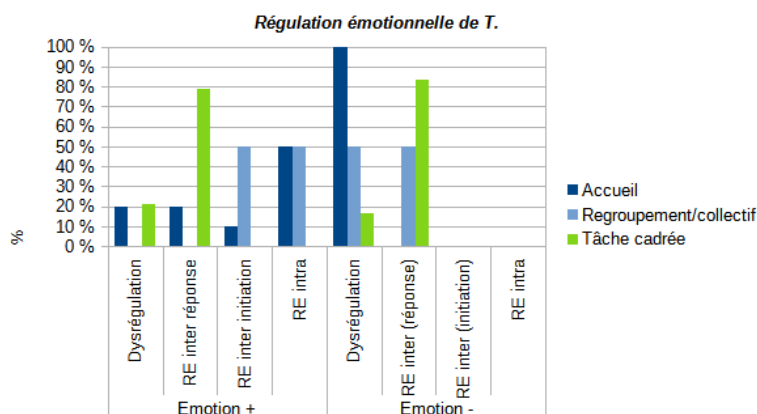


Fig. 8 – Répartition des émotions de Tim en décembre 2018 en fonction du type de régulation (dysrégulation, inter-personnelle en réponse à l’adulte, interpersonnelle à l’initiative de l’enfant, intra-personnelle), de la nature des émotions (positive ou négative) et du type de situation de classe (accueil, regroupement et tâche individuelle cadrée par l’adulte)

Régulation cognitive : charge cognitive et fatigabilité

Que ce soit lors des tâches d’accueil, de regroupement ou de tâche individuelle cadrée, T. ne rentre pas immédiatement dans la tâche : il semble passif et observe ; une fois dans la tâche, il décroche régulièrement (difficulté dues au manque de langage ? difficultés attentionnelles ?). Il semble « subir » un environnement qui va trop vite pour lui.

2.2. Quelles évolutions observe-t-on entre décembre 2018 et juin 2019 ?

2.2.1. Kate (3 ;5ans-3 ;11 ans)

Une régulation émotionnelle « verbalisée »

L’observation des vidéos de Kate en Décembre, Mars et Juin montre des expressions émotionnelles un peu plus fréquentes et notamment des expressions de « joie ». Comparativement à décembre, elle produit quelques verbalisations pour accompagner les marques émotionnelles : onomatopées, mots isolés, phrases très courtes.

Les émotions sont adaptées tant du point de vue du contexte que de l’intensité et Kate montre des indices de régulation intra-personnelle tant dans l’UEM que lors de l’inclusion (juin 2019).

Une régulation cognitive en progrès

Si la régulation cognitive progresse, les vidéos de mars continue de montrer quelques ruptures brèves qui semblent s’améliorer au fur et à mesure de l’année.

L’observation des vidéos de fin d’année montre un profil d’enfant cohérent avec les attendus de la maternelle et la situation de jeu de cartes partagé avec des enfants de maternelle ne montre pas de différence évidente entre Kate et les trois autres enfants avec lesquels elle partage

l'activité : synchronisation de son activité avec celle des autres (respect des tours de jeu), maintien de l'attention tout au long de l'activité et conduite de l'activité jusqu'à son terme sans besoin de l'intervention de l'adulte.

2.2.2. Jordan (4 ;3ans-4 ;9 ans)

Une régulation émotionnelle en progrès

L'observation des vidéos de Jordan en Décembre, Mars et Juin montre une augmentation du niveau d'adaptation des émotions au contexte pour l'accueil et les regroupements (niveau max atteint en mars et maintenu en juin). Pour ce qui est de l'intensité, nous voyons une progression pour les émotions positives comme négatives (niveau de 4 pour les émotions positives et 3.8 en moyenne pour les émotions négatives) également pour l'accueil et le regroupement. La situation semble un peu plus délicate pour les tâches duelles où nous observons peu de progressions.

Néanmoins, Jordan semble gérer davantage sa régulation puisque nous observons majoritairement des régulations intra-personnelles.

Il est à noter toutefois, que l'observation de la situation d'inclusion en juin tend à faire « régresser » Jordan et que Jordan a besoin de l'intervention de l'enseignant pour réguler ses émotions.

Une régulation cognitive en progrès mais dépendante des tâches réalisées

Tout comme l'analyse de la régulation émotionnelle, nous pouvons voir une progression dans la régulation cognitive de Jordan même si les tâches observées n'étant pas tout à fait les mêmes, la comparaison doit être « prudente ». Au fur et à mesure de l'année (mars puis juin), Jordan semble présenter moins de difficultés d'engagement (variables selon les tâches proposées) mais encore des ruptures.

Peut-être une étape intermédiaire entre l'UEM et l'inclusion inversée aurait pu être utile à Jordan pour faciliter son engagement et sa persévérance cognitive ou nécessiterait un étayage « déconnecté ».

2.3. Archie (.... ans)

Des émotions plus adaptées en individuelle qu'en groupe

Entre décembre 2018 et juin 2019, Archie est passé par des phases d'amélioration et de régression dans l'expression de ses émotions. Si au début, nous avons observé que ses émotions étaient plus adaptées en situation individuelle/duelle qu'en groupe (et cela était vrai tant du point de vue du contexte que de l'intensité), en mars, nous avons vu évoluer cette adaptation avec davantage d'expressions verbales. En juin, les observations divergent :

Les émotions positives semblent davantage adaptées et laissent entrevoir des indices de régulation intra-personnelle en situation duelle ; en revanche, les situations de regroupement semblent davantage problématiques pour Archie qui présente à ce moment davantage de dysrégulation (excitation).

Les émotions négatives sont quant à elles bien moins gérées : de nombreuses dysrégulations sont observées pour la frustration ou la colère lors de tâche cadrée par l'adulte.

En deuxième partie de l'année, Archie a montré des signes d'hypersensibilité auditive l'amenant à porter assez souvent un casque anti-bruit. Peut-être y a-t-il un lien entre son hypersensibilité et sa dysrégulation émotionnelle.

Par ailleurs, nous avons également appris que Archie participait à un autre protocole expérimental (impact d'un diurétique) et le changement de comportement pourrait aussi être lié à cette autre expérimentation.

Une régulation cognitive qui peine à évoluer

Au cours des trois temps de l'observation, Archie a évolué du point de vue de son engagement dans la tâche demandée mais cela reste encore parfois difficile en juin (lenteur dans la mise en route). Ar ailleurs, il continue de présenter des difficultés à rester dans la tâche, à maintenir son attention : plusieurs ruptures brèves sont observées menant dans certains cas à l'abandon et cela est vrai en individuel comme en groupe.

Au T3, nous pouvons néanmoins constater que la régulation cognitive de Archie s'appuie sur des demandes d'aide qu'il adresse à l'adulte.

Visiblement, sa régulation émotionnelle et cognitive après un an d'UEM ne lui permet pas d'envisager l'inclusion en classe de maternelle « ordinaire ». Un travail spécifique sur l'apprentissage de stratégies de régulation (cf. dispositif d'auto-régulation) pourrait peut-être lui permettre de se détacher de l'adulte pour accepter la présence et le travail avec ses pairs.

2.2.4. Tim (... ans)

Dysrégulations et émotions neutres

Les observations faites sur les vidéos de décembre, mars et juin montrent encore de nombreuses émotions pas/peu adaptées au contexte ou en intensité. Si ces « dysrégulations » semblent présentes pour les émotions positives ou négatives lors de tâche individuelle libre, c'est un peu plus disparate lors des activités de groupe (beaucoup d'expressions positives ou neutres) ; lors d'activités de groupe cadré par un adulte, nous observons peu d'émotions et les rares qui ont été observées ne sont pas adaptées au contexte ou induites par l'adulte. Tim Semble toujours plus « passif » du côté des émotions en groupe.

Il est à noter néanmoins la baisse des indices d'expression de la frustration qui pouvaient être observés en T1 (décembre) et T2 (mars).

Une régulation cognitive en progrès

Du point de vue de la régulation cognitive de Tim, nous pouvons observer que son entrée dans la tâche progresse mais qu'il a du mal à maintenir son attention malgré les demandes d'aide qu'il adresse à l'adulte. Un effet de longueur de tâche est clairement visible sur les trois temps d'observation aboutissant à des ruptures et des abandons. Lors du T1 (décembre), T. ne montrait que peu de langage mais nous n'observons pas d'évolution marquée du côté langagier à T2 ou T3.

Pour finir, les tâches en groupe amènent Tim à davantage de lenteur et de désynchronisation. Un focus particulier devrait être mis sur cet aspect pour lui permettre d'envisager l'inclusion auprès de pairs « ordinaires ».

2.3. Pistes d'amélioration

- travail partenarial pour développer compétences langagières (orthophoniste < c'est d'ailleurs une demande des professionnels)
- travail à développer sur stratégies de régulation émotionnelle (quelles stratégies autres leur propose-t-on pour exprimer / gérer leurs émotions)
- présence de l'adulte ne leur laisse pas toujours le temps de montrer de quoi ils sont capables (régulation inter / omniprésence de l'adulte même différences observées entre les 2 dispositifs).

3. Collaboration entre professionnels : Une organisation bicéphale orchestrée autour du tandem « enseignante spécialisée » et « psychologue » de l'UEMA

L'organisation de l'UEMA fonctionne à deux têtes : un enseignant spécialisé de l'Éducation nationale, affecté par l'IA-DASEN, et un psychologue issu de l'équipe médico-sociale. Au niveau prescriptif, les modalités de ce travail en partenariat sont explicitées dans l'instruction interministérielle du 10 juin 2016 relative à la modification du cahier des charges national des unités d'enseignement en maternelle prévues par le 3^{ème} plan autisme (2013-2017). Cette instruction précise, entre autres, les missions de ces deux professionnels. D'un côté, l'enseignant spécialisé « *pilote la mise en œuvre du projet de l'UEM et assure la cohérence des actions des différents professionnels. Il partage avec les autres professionnels de l'ESMS un langage et des outils de réflexion communs* » (p. 8). De l'autre côté, le psychologue se voit notamment confier pour mission celle de « *participer avec l'équipe de façon active à la co-construction des objectifs individuels des enfants, en référence aux projets individuels (PPS et*

PIA), et faciliter leur mise en œuvre » (p. 9). Il doit notamment « accompagner/aider l'enseignant lors de l'élaboration des programmes d'apprentissage » (p. 9). Enfin, il doit « coordonner et mettre en œuvre l'action d'accompagnement familial de soutien à la parentalité et de guidance parentale pluri-mensuelle, avec pour cette dernière une fréquence de deux fois par mois la première année et une fois par mois les suivantes, à domicile et en accord avec les familles » (p. 9). La référence explicite au cahier des charges est présente chez les deux enseignantes spécialisées interrogées. Elles rappellent qu'elles pilotent le dispositif et coordonnent l'équipe :

« Alors, moi, mon rôle ici, le cahier des charges stipule que l'enseignant est le pilote du dispositif [...] Donc mon rôle, il est de coordonner les actions de chacun pour favoriser au maximum le retour vers le milieu ordinaire des élèves » (E10).

« [Le cahier des charges] place un peu le rôle de tout le monde, dont l'enseignant qui est pilote de l'UE, mais après le cahier des charges peut être lu de différentes façons en fonction des attentes » (E11).

Les professionnels éducatifs ont, quant à eux, pour mission de « mettre en place les cibles pédagogiques définies par l'enseignant sur l'ensemble des objectifs fixés par le programme individuel conçu pour l'élève en référence à son PPS et son PIA, (mais également) d'accompagner les enfants dans l'acquisition de l'autonomie et de la socialisation sur les temps de restauration scolaire, de récréation, lors des temps périscolaires et de vacances le cas échéant » (p. 9). Sur ce dernier point, ils participent à des guidances parentales, supervisées par le psychologue de l'UEMA. Leur travail, enrichi par un travail en équipe quotidien, est donc à cheval entre le temps de l'école, orchestré par l'enseignant spécialisé, et celui hors école, orchestré par le psychologue¹⁵.

Cette division du travail, telle qu'elle est présentée officiellement dans cette instruction, est également traduite à l'identique par les deux psychologues interrogées :

« De toute façon, c'est elle [l'enseignante spécialisée] qui porte le projet, c'est elle la cheffe. Et... voilà, c'est elle qui prend les décisions, mais on va plus être sur des temps de partages, de discussions, d'analyse de situations où là on va avoir peut-être des fois des petits temps d'échanges un peu plus... toutes les deux quoi » (E4).

« C'est l'enseignante qui va organiser le planning des prises en charge et qui va faire aussi tout le lien avec les professionnels de... avec les... les enseignants de l'école [...] Donc, c'est

¹⁵ À noter également que des supervisions quasi mensuelles sont prévues pour encadrer les pratiques des professionnels de l'UEM.

elle qui va aller voir sur quel moment on inclut tel enfant, dans quel contexte, avec quelle maitresse pour quels objectifs. Ça, c'est vraiment elle qui... qui planifie l'ensemble. Euh après, le... les objectifs qui sont travaillés auprès des enfants, c'est une construction conjointe, d'accord. C'est-à-dire que l'enseignante y met sa pâte, l'éducatrice référente y met sa pâte, moi, j'y mets aussi ma pâte et puis on de... on le finalise en équipe collective » (E6).

Dans cette partie, nous nous situons au niveau microsystemique (Bronfenbrenner, 1979), *i.e.* au niveau des environnements immédiats et quotidiens des professionnels de chaque UEMA. Ce niveau est lié à la « *prescription ordinaire* » (Denis, 2007), c'est-à-dire à la prescription la plus proche des réalités de terrain des équipes des deux UEMA. Ainsi, nous proposons d'analyser la traduction *in situ* de ces prescriptions officielles par les différentes professionnelles interrogées (voir *supra*, tableau n° 1).

Pour ce faire, notre présentation reprend la césure qui apparait dans l'instruction officielle du 10 juin 2016. Aussi nous focalisons-nous, dans un premier temps, sur la traduction du volet scolaire et éducatif. Puis nous rendons compte, dans un deuxième temps, de la traduction du volet éducatif hors école, en plaçant la focale sur les guidances parentales.

3.1. Organisation du volet scolaire et éducatif au sein des écoles, orchestrée par l'enseignante spécialisée

3.1.1. Enseignante spécialisée comme pilote et coordonnatrice

Le fait que le pilotage de l'UEMA soit assuré par un enseignant spécialisé n'est pas anodin. Il permet d'inscrire l'unité spécialisée dans l'école ordinaire, sachant que l'objectif visé est le retour des élèves avec TSA vers le milieu ordinaire :

« [Je suis enseignante] ce qui est important, puisqu'on est à l'école, l'objectif c'était que ces enfants deviennent des élèves. On n'est pas dans un IME, donc c'est important. L'enseignant en fait, c'est lui qui va faire garder le cap pour dire : « on est à l'école et on garde des exigences de l'école ». Donc mon rôle, il est de coordonner les actions de chacun pour favoriser au maximum le retour vers le milieu ordinaire des élèves » (E10).

Ce rôle de pilotage et de coordination implique un sentiment de compétences de l'enseignant et une reconnaissance des collègues dans l'unité, ce qui n'est pas toujours aisé, notamment pour une enseignante spécialisée débutante comme E11, *a fortiori* lorsqu'elle arrive sur le poste après l'ouverture de l'unité :

« Je pense que ma place a été difficile à faire [...]. En fait, c'était très compliqué avec l'enseignante qui a été avant moi. Donc, il y a déjà tout ça à reprendre. Quand je suis arrivée, je ne savais pas forcément non plus ce qu'on attendait de moi. [...] Ça a été très difficile. Je pense que maintenant par contre, ma place est vraiment définie au sein de l'UE [...] La

première année, je pense que j'ai passé énormément de temps à faire ma place au sein de l'UE mais aussi au sein de l'école. Et là en gros, il m'a fallu trois ans pour avoir ma place aux deux, dans les deux et où vraiment maintenant, je peux me consacrer à 100 % aux inclusions et à mon travail en tant qu'enseignante » (E11).

Les deux enseignantes spécialisées revendiquent leur place de « pilote » de l'unité et elles sont bien identifiées comme telles par les autres professionnelles. Comme l'avons évoqué plus haut, pour les équipes médico-sociales et notamment pour les éducatrices, les enseignantes spécialisées rattachées à l'UEMA « *chapote(nt)* » (A3) les plans de travail et « [font] *des programmes* » (E3) des élèves. Les éducatrices suivent ensuite « *la progression que l'institutrice met en place* » (E8). L'organisation d'une journée type correspond à celle d'une classe de maternelle, l'objectif visé étant l'inclusion en classe et le retour vers l'ordinaire. On y retrouve les moments-clés comme l'accueil ou le regroupement :

« Une journée type ? Alors on essaie de se caler le plus possible sur une journée type de maternelle avec un temps d'accueil, un temps de regroupement » (E10). « Alors les enfants [...] ils arrivent, on fait comme toute classe ordinaire, on va aux toilettes [...] » (E11).

Dans l'unité, les temps de regroupement sont l'occasion pour l'enseignant spécialisé de retrouver ses prérogatives pédagogiques. Il s'agit de « *jouer à la maîtresse* » et de répondre aux attendus institutionnels de petite, moyenne ou grande sections :

« À part sur les moments un peu forts d'enseignement type regroupement tout ça où on va jouer à la maîtresse et où je mène (Rire.) » (E10). « Après, on fait un regroupement où je me base un peu sur un niveau Petite Section, Toute Petite Section, avec qui est présent, une petite lecture d'album, des comptines ou des choses comme ça. [...] Après, on fait un regroupement où je fais des petits jeux en fonction du thème qu'on aborde. Par exemple, en ce moment c'est les vêtements, donc on va faire avec un imagier ou des choses comme ça. [...] Après je reviens, on a encore un temps de regroupement qui est là plutôt niveau moyen - grand où je vais faire la date, je vais faire de l'écriture, un album un peu plus long » (E11).

En inclusion, l'enseignant spécialisé reste l'interlocuteur privilégié des enseignants ordinaires. L'échange paraît facilité entre enseignants, spécialisé et ordinaire, comme s'ils partageaient le même langage mais pas la même expertise au sein de la classe :

« Notamment sur les inclusions, [...] j'ai une place un peu d'« experte pédagogique » de ça, où je vais expliquer le travail, ce qu'on attend, etc. [...]. On a beaucoup échangé avec les deux enseignants [ordinaires] » (E11).

En effet, comme l'analyse Tremblay (2012), « *l'enseignement ordinaire est considéré comme un enseignement qui ne conviendrait qu'à une partie, certes majoritaire, des élèves.*

L'enseignement spécialisé serait une réponse à l'incapacité de l'enseignement primaire ordinaire de prendre en charge ces élèves et de permettre leur réussite » (p. 29). Ainsi, l'enseignant spécialisé aurait pour rôle de répondre aux besoins de l'enseignant ordinaire cherchant à répondre aux besoins de l'enfant.

3.1.2. Dans l'UEMA : enseignantes spécialisées et éducatrices interchangeables

Les interventions des différents professionnels se rejoignent dans le travail quotidien. Les enseignants, éducateurs et psychologue sont jugés « *interchangeables* » pouvant assurer les uns ou les autres des tâches du même type :

« Alors, chacun avec la spécificité de son métier par son regard, va apporter des éléments au moment de la rédaction du projet de l'enfant. Et puis après, dans la classe au quotidien, on est plutôt tous à peu près interchangeables, c'est-à-dire qu'une personne... Ce qu'il faudrait, c'est qu'une personne qui ne sait pas qui est qui dans cette classe, quand elle rentre, elle ne sache pas qui est psychologue, qui est éducatrice, qui est enseignante [...]. Mais sinon dans le travail en individuel avec les enfants, au final, on fait tous la même chose, on a tous les mêmes exigences, et là, on est interchangeables » (E10).

La division du travail classique entre l'enseignant en charge du volet pédagogique et l'éducateur assurant le volet éducatif s'estompe au sein des UEMA. Les professionnels ont ainsi une « *double casquette* », leur rôle est susceptible d'évoluer au cours de l'année scolaire :

« On a une double casquette tous à l'UE où est un peu... Il y a certains moments notamment avec les débuts, des élèves qui viennent d'arriver où je me sens des fois peut-être plus éducatrice qu'enseignante, et plus tard où je vais être vraiment enseignante. Il y a aussi des éducatrices, je pense qu'on a un peu ce rôle-là où au début, elles sont vraiment éducatrices, puis au fur et à mesure, il y a de moins en moins de besoin de prise en charge de ce côté-là. Donc ils vont être plus d'un côté de travail pédagogique, d'accompagnement, d'inclusion ou des choses comme ça » (E11).

Comme l'explique l'éducatrice spécialisée E3, « *quand on regarde la classe une après-midi et que chacun travaille avec un enfant, on ne sait pas qui est l'instit et qui est l'éduc* ». Cette division horizontale du travail touche aussi le positionnement de la psychomotricienne interrogée qui aurait tendance à se rapprocher des éducatrices. Ces interventions lui semblent d'ailleurs particulièrement pertinentes pour apprécier, en qualité de psychomotricienne, l'enfant dans sa globalité, *i.e.* au sein de l'environnement scolaire :

« Ce qu'on a mis en place dès le départ et puis moi je trouve ça chouette aussi de pouvoir bah voir l'enfant dans tous les milieux. Même si des fois on n'a pas envie de changer la couche

pleine de caca, mais... mais comme tout le monde (rires). Mais voilà, bah après on peut voir aussi plein de choses dans les déplacements, dans les particularités sensorielles, en accompagnant les enfants dans leurs lieux de vie et dans leur environnement » (E5).

Cette porosité, entre éducation et pédagogie, est une voie qui nous semble relativement riche à développer pour rendre compte de l'élaboration au quotidien de savoirs professionnels métissés. Cette division du travail entre professionnels – faire les mêmes choses, mais pas toujours au même moment ou avec le même enfant – paraît équitable et contraste avec d'autres situations dans lesquelles l'enseignant se contente d'enseigner et délègue à d'autres le « sale boulot » (Tardif et Levasseur, 2010). Pour autant, les professionnelles du secteur médico-social précisent leur spécificité d'éducatrice, notamment en ce qui concerne le regard posé sur l'enfant au cours de l'activité : *« Et puis, nous aussi, on peut avoir notre regard aussi après. On se dit “ bah, là, c'était, j'ai eu beaucoup guidé physiquement, voilà, j'ai beaucoup guidé oralement “, on mesure aussi, quelle guidance on a apportée »* (E4). Ce travail quotidien entre professionnels issus de mondes différents renvoie finalement à la dimension du « pacs » proposée par Marcel Rufo (2008) où chacun garderait sa spécificité professionnelle, notamment son expertise sur l'enfant, tout en acceptant de la « diluer » dans sa pratique et de la confronter avec celle des autres membres de l'équipe de l'UEMA.

La répartition indifférenciée des tâches quotidiennes suppose de trouver des moments de partage et le travail en équipe (Leblanc, 2011). Les réunions hebdomadaires d'équipe pluridisciplinaire – réunissant l'enseignante spécialisée, les éducatrices et la psychologue – permettent à chaque professionnel d'œuvrer en fonction des objectifs fixés, l'enseignant étant celui qui définit les objectifs pédagogiques :

« Ils ont chacun un programme de travail individualisé. On fait un projet en équipe pluridisciplinaire avant chaque vacances, qui est un projet qui est valable pour la période suivante. Donc, chaque corps de métier va mettre dedans les objectifs pour chaque enfant. Et après, moi, au niveau purement scolaire, et donc du travail interne en individuel, chaque semaine, je fais un programme de travail pour les enfants où il y a entre cinq et huit cibles. Objectif de travail, je crée le matériel, et le mercredi matin, on a une réunion d'équipe, et je présente à l'ensemble de l'équipe les objectifs pédagogiques pour les enfants et la façon de procéder pour les apprentissages » (E10).

Ces réunions sont importantes car elles complètent et formalisent les échanges sur le vif qui s'expriment dans le quotidien des pratiques :

« On a la réunion (Rire.) Et ça, c'est ce qui est le mieux, à notre sens. Parce que, après... on se... Alors avec les trois éducatrices, on travaille ensemble en permanence. Donc on échange en permanence. Avec la psychologue, elle est là à mi-temps, mais... parce qu'elle revient quand même régulièrement dans la semaine. Donc c'est pareil, on échange dès qu'on a besoin » (E10).
 « Je pense c'est ce qui fait la force de l'équipe, c'est qu'on échange beaucoup sur ce qui se passe dans la journée, sur les difficultés qu'on a avec un élève, on échange beaucoup et ça, ça aide aussi » (E11).

Ces réunions, riches en échanges, offrent la possibilité d'avoir une vision globale sur chaque enfant :

« On est en équipe complète. Nous, on rédige les projets des enfants dont on est référent et on présente aux autres collègues sur ce temps-là. Donc du coup, ça permet de nouveau de rediscuter, de rééchanger sur telle modalité, ou est-ce que bah... “Je pensais mettre ça en place, mais je sais pas si c'est pertinent, qu'est-ce que vous en pensez ? “ [...] C'est construit mais après, c'est échangé ensemble et c'est complété... donc on a des temps comme ça » (E1).

En outre, elles permettent d'enrichir le collectif de travail, en offrant la possibilité de faire le point sur le travail effectué par l'équipe. À ce titre, elles contribuent à rapprocher les cultures scolaires et médico-sociales, en entrecroisant les différentes expertises professionnelles :

« Apprendre aussi à travailler sous le regard d'autres personnes parce que... ça, quand on est tout seul dans une pièce avec des enfants, bah on a des pratiques, mais on n'a jamais au final de regard positif ou négatif qui se pose sur ce qu'on fait, donc là, il faut aussi dépasser ça. [...] Et après, eux, ils ont la connaissance de l'école que nous on n'a pas, nous on a la connaissance du public, donc c'est intéressant ces deux mondes qui se... » (E1).

3.1.3. En classe dite « ordinaire » : une répartition des rôles entre enseignantes spécialisées et généralistes, directrices et éducatrices

Dans cette section, par souci d'intelligibilité, nous avons choisi une présentation par professions, en commençant par exposer le regard et le positionnement des enseignantes ordinaires sur le dispositif. Nous proposons, dans un deuxième temps, de rendre compte du rôle de la direction d'école et des postures d'enseignantes ordinaires vis-à-vis des élèves avec des TSA. Nous présenterons, dans un troisième temps, les postures des éducatrices.

Regard et positionnement des enseignantes ordinaires

Contrairement aux enseignantes spécialisées qui ont suivi une formation, les enseignantes ordinaires affirment avoir eu peu de connaissances préalables sur l'autisme :

« *J'avais eu, moi, une année, un enfant en CE2 qui était diagnostiqué avec TSA. J'en avais vu aussi en cours de remplacement, mais c'est vrai que j'avais peu de connaissances à propos de ces élèves-là et des besoins qu'ils pouvaient avoir* » (E12).

« *Bon, par rapport à l'autisme, non je n'avais pas... bah j'avais quelques notions comme ça, mais vagues... enfin bon, je ne suis pas spécialisée quoi en fait. Voilà, c'est ça* » (E10).

Elles ont découvert ce dispositif pour les enfants avec TSA lors de leur arrivée sur le poste (E12) ou bien lors de l'ouverture de l'UEMA dans leur école (E13) :

« *C'est quelque chose que j'ai découvert parce que quand je suis arrivée ici pour un remplacement, je ne connaissais pas du tout ni le dispositif, ni la façon dont ça pouvait marcher. J'avais eu, moi, des élèves TSA ou avec d'autres handicaps en classe à gérer toute seule, mais c'est la première fois que je découvrais ce genre de dispositifs* » (E12).

« *Il n'y avait pas [de dispositif] quand je suis arrivée. Donc après, ça a été proposé... [...] C'est-à-dire que oui, on savait que... on savait qu'il allait y avoir cette classe UE, mais on ne nous en avait pas parlé, on ne nous a pas dit... alors qu'on était dans la même école quoi, enfin c'est dans notre école quoi en fait, voilà* » (E13).

L'implantation des deux UEMA s'est déroulée dans des contextes différents. Dans un cas, elle a été souhaitée par l'équipe et a déclenché la venue de la directrice actuelle. Dans l'autre cas, elle s'est faite sans concertation avec les enseignants de la part de l'ancienne directrice, ce qui a impacté la dynamique initiale de l'unité :

« *J'ai redemandé la direction ici, entre autres aussi parce que les projets avec l'unité d'enseignement me plaisaient [...]. Voilà, c'était une manière de réfléchir en équipe et puis de les voir travailler. J'avais trouvé que c'était intéressant* » (E12).

« *Alors nous en tant qu'enseignant, on n'a pas été... par rapport au projet, la directrice qui était là ne nous en avait pas énormément parlé. Enfin, elle nous en avait parlé, mais sans plus. [...] On aurait bien aimé avoir [un] échange avec des gens pour nous expliquer un petit peu comment ça allait se passer, comment ils voyaient l'implantation de cette classe dans l'école, enfin voilà. Ça a été fait, mais bon, on n'était pas contre, au contraire* » (E13).

La division du travail qui est marquée entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires peut s'analyser à travers deux dimensions : la clarification et la répartition de leurs rôles au sein de l'école et de la classe, d'une part, et la mise en cohérence de leurs interventions auprès des élèves, d'autre part. Cela revient à comprendre comment « faire la classe à plusieurs » (Garnier, 2003) dans le contexte de l'inclusion des élèves relevant de l'UEMA.

Le Rôle de la direction

Le rôle affiché par les directrices est de donner l'exemple en favorisant l'inclusion des élèves avec TSA dans leur propre classe avec pour objectif d'enclencher une dynamique auprès des autres enseignants de l'école :

« *Alors en tant qu'enseignante, c'est important d'avoir cette dynamique-là, d'ouvrir sa classe, de participer à ce projet-là avec l'UE. Et je crois qu'en tant que directrice, c'est encore plus important parce que c'est à nous aussi de dire à un moment, on essaie d'insuffler aussi cette envie-là, cette dynamique-là. On essaie d'en parler de façon positive, de faire voir aux collègues à quel point c'est enrichissant, etc., pour qu'ils aient envie, eux aussi, puisque l'inclusion...* (E12).

« [En tant que directrice], je favorise l'inclusion, si vous voulez. C'est-à-dire qu'en fait, je vois avec Camille comment on peut... elle vient me voir pour voir comment on peut inclure les enfants dans les classes. J'en parle... enfin, on en parle aux enseignants. C'est surtout l'animation [...] au niveau... [de l'équipe] » (E13).

La conception de la place de l'UEMA au sein de l'école varie en fonction du positionnement prioritaire de chacun : dans un cas, en tant qu'enseignante (E12), les élèves sont considérés comme des élèves de la classe ; dans l'autre cas, en tant que directrice (E13), ils sont reconnus comme des élèves de l'école. Leur inclusion scolaire et sociale est donc plus ou moins aboutie :

« *Déjà, je pourrai vous dire que pour les enfants de ma classe, c'est des élèves comme les autres, voilà. Pour eux, il n'y a pas... quand ils ne sont pas là le matin, ils le voient. Voilà. Ils sont intégrés aux groupes de travail [...]. Après, avec les enfants qui sont inclus dans ma classe, je pense que pour eux, c'est comme avec mes élèves à moi, c'est-à-dire que c'est la maîtresse et que, pour moi, ce sont mes élèves aussi » (E12).*

« *En fait moi, je considère cette classe comme une classe de l'école en fait. Comme une classe de l'école. Donc alors bon, quand je présente l'école, je dis qu'il y a une classe pour enfants avec autisme. Mais pour moi, voilà, ils sont... c'est comme si j'avais une classe ici, une autre classe, ouais, on est sept classes, quoi en fait. Et les enfants aussi quoi... enfin ce sont des enfants de l'école, quoi en fait » (E13).*

On constate dans ce passage l'utilisation du vocable « classe » par l'interviewée E13 et non « unité » ou « dispositif », qui renvoie à un mode de fonctionnement plus cloisonné et moins ouvert (Bedoin, 2018).

Postures des enseignantes ordinaires auprès des élèves : des interventions différenciées des « spécialistes »

Les enseignantes ordinaires ont peu connaissance des modalités de fonctionnement au sein de l'UEMA ou bien si elles ont pu les observer, elles ne perçoivent pas le transfert possible :

« Le fonctionnement qu'il y a là-haut et les manières dont Julie travaille quand elle est là-haut ne sont pas des choses que moi, je peux transférer comme ça en classe en tout cas. C'est plus intéressant pour moi de les voir fonctionner quand ils sont en inclusion, de voir Julie fonctionner avec ses élèves ou même les éducus, fonctionner avec ces élèves-là, quand ils sont en inclusion parce que c'est des choses-là, dont je peux m'emparer. Quand je vais là-haut, c'est intéressant personnellement. Je trouve ça passionnant, mais ce n'est pas des choses dont je m'empare pour pratiquer en bas. Quand ils sont là-haut, c'est un enfant et un adulte quasiment donc c'est très différent » (E12).

Les interventions des enseignantes ordinaires ont lieu lors des moments d'inclusion. Leurs pratiques pédagogiques visent à se rapprocher de celles du milieu ordinaire et à se conformer à la norme scolaire. Les autres professionnels, prennent en charge les aspects plus spécialisés, en termes de mode de communication ou d'adaptations des supports :

« L'idée c'est que quand s'ils viennent dans ma classe, c'est pour être baigné dans quelque chose d'ordinaire, s'il y a besoin d'ajustement, ce n'est pas moi, c'est l'éducateur. Mais moi, je reste ce qui représente l'ordinaire et la maîtresse, donc j'agis avec eux de la même manière qu'avec les miens [...]. Après moi, par exemple, je n'utilise pas les classeurs de communication sauf si eux, naturellement, viennent me faire une demande et je sais comment ça marche, donc je sais y répondre. Mais moi, je ne vais pas les envoyer vers leurs classeurs de communication. Ça, c'est éventuellement les éducateurs quand ils descendent qui induisent ça. Mais moi, sinon, je m'adresse à eux comme à mes élèves » (E12).

« Je ne fais rien de particulier. Je m'adresse à eux comme aux enfants de ma classe. Je peux même... oui, leur dire : « viens, viens t'asseoir avec... on va s'asseoir maintenant écouter une histoire ». Non, non. Je ne fais rien de différent. Maintenant, c'est l'adulte qui les accompagne, qui étaye mon propos, quoi. [...] Je propose le même atelier, sauf que je dis à l'adulte qui les accompagne qu'elle [peut] proposer le même atelier, mais en adaptant quoi en fait » (E13).

En cas de troubles de comportement ou de crise, la différenciation des interventions est encore plus marquée. Les enseignantes ordinaires affirment ne plus intervenir et passer le « relais » aux autres professionnels présents. La situation est généralement gérée en dehors de la classe :

« Ce n'est pas moi qui les gère, finalement, tous ces troubles du comportement. Et puis, les élèves qui sont dans ma classe, qui sont inclus, les quatre nouveaux là, ils en font peu. Ils en

font rarement, on va dire. [...] Si vraiment ça ne se calme pas, moi je sais réagir si ça reste contrôlable, en fait. Une fois que ça devient incontrôlable, en général, ils sont isolés, ils sont sortis de la pièce. Donc là, moi je n'interviens plus » (E12).

« Camille [...] qui essaie de... bon, de parler un petit peu avec lui et... Et après bon, ça se passe relativement bien. Mais il a des petits moments plus difficiles, quoi en fait. Et l'année dernière aussi, il y avait des enfants qui venaient dans ma classe. Donc moi, j'essaie aussi un petit peu. Puis après, je donne... je passe le relais à l'adulte qui les accompagne. [...] Oui. Parce que moi, je ne vais peut-être pas savoir comment réagir à certains comportements. Et je ne veux pas faire de bêtise, quoi en fait voilà. Donc, je n'ai pas une formation spécialisée » (E13).

Cette situation critique qui rompt l'inclusion avec l'enseignante en classe ordinaire fait écho aux propos de Guirimand et Mazereau (2016) : « Les savoirs spécialisés sont la plupart du temps, du fait de l'histoire de l'éducation spéciale, envisagés par les professionnels généralistes comme relevant de lieux et/ou de professionnalités autres » (p. 54). Malgré la forte distinction des rôles et des interventions entre professionnels de l'ordinaire et du spécialisé, l'école inclusive peut être bénéfique à la fois pour les élèves et pour les enseignants (pour une synthèse, voir Rousseau *et al.*, 2017). Ainsi, les propos de l'interviewée E12 rappellent que l'école inclusive peut profiter à tous les élèves au plan des apprentissages :

« Je me nourris beaucoup de ce qu'ils me disent. Après, je vous ai dit, ça m'intéresse parce que je pense vraiment qu'il y a des choses à prendre, même pour mes élèves neurotypiques, très ordinaires, etc., que c'est intéressant » (E12).

La présence de professionnels spécialisés en classe ordinaire permet également un enrichissement des pratiques chez les enseignants. Le nécessaire travail en équipe et la richesse qui en découle est souligné à plusieurs reprises :

« [...] ça a renforcé le plaisir que je peux avoir de travailler avec une équipe. On est obligé de travailler en équipe. Et puis personnellement, ça a remis aussi en cause mes pratiques [...]. J'étais déjà sensible à ce que peuvent être la différenciation, etc., mais je crois que ça renforce ces convictions-là, ça motive aussi parce qu'on voit des résultats, parce qu'on arrive à un moment à aider des enfants à progresser, à aller vers l'ordinaire... » (E12).

« Là c'est Camille qui vient avec eux, donc l'enseignante. Mais l'année dernière, c'était une éducatrice. Bon, puis ça se passe très bien aussi. [...] En général, les inclusions, ça se passe très bien. Toute l'équipe est... de toute façon porte le projet hein. Et toute l'équipe est tout à fait favorable à des inclusions » (E13).

Ce travail en équipe implique d'accepter la présence d'autres adultes dans la classe, ce qui n'est pas forcément évident pour un enseignant habitué à être seul en classe :

« Et l'inclusion avec l'UEM, ça implique, en effet, qu'on accepte qu'il y ait beaucoup d'adultes dans la classe, qu'il y ait des gens tout le temps. Alors, ils ne sont pas là pour regarder nos pratiques pédagogiques, mais ils les voient forcément. Donc voilà, ça implique [...] qu'il y ait des regards sur la manière dont on travaille. Ça implique aussi qu'on soit capable d'expliquer ce qu'on va faire, d'avoir la flexibilité de se dire : « bah là, il faudra peut-être que je fasse tout à fait pareil, etc. » (E12).

Ainsi, le travail en équipe apparaît comme une condition essentielle au développement de pratiques inclusives. Comme le souligne Plaisance (2009), il faut alors veiller à ne pas *« éliminer les spécificités professionnelles qui reposent sur des corpus légitimes et fondent des identités de métiers, mais inciter plutôt à la collaboration, au dialogue et à l'échange de savoirs »* (p. 30).

Des postures « en retrait » chez les éducatrices

Les postures professionnelles des éducatrices en classe ordinaire sont généralement plus en retrait au moment des travaux en ateliers et du temps de regroupement. Ce positionnement est très fortement revendiqué dans l'UEMA A. Comme le précise l'interviewée E2, *« on essaie de se faire le plus discrets possible pour qu'ils [les élèves, ndlr.] se réfèrent à l'enseignant et à l'ATSEM »*. Elle précise plus loin que son rôle est de *« régler les troubles du comportement, [...] de mettre tous les outils en place, toutes les stratégies en place pour... si toutefois il y a un trouble du comportement »*. De même, pour ses collègues E3 et E4, *« on se met au maximum en retrait »* (E3), le but *« c'est qu'ils se réfèrent aussi à l'enseignante et c'est pas qu'ils soient tournés vers nous et qu'ils attendent nos gestes et nos paroles, c'est un peu la posture de l'inclusion »* (E4).

Ce positionnement est moins clairement revendiqué dans l'UEMA B. Néanmoins, au moment du regroupement, les éducatrices s'effacent au profit de l'enseignante, mais restent vigilantes vis-à-vis du comportement des élèves. L'interviewée E7 explique par exemple que lors d'une lecture en regroupement l'élève qu'elle accompagne *« n'est pas super attentif »*, le but du regroupement n'étant *« pas forcément qu'il écoute l'histoire, [mais] qu'il reste assis, [...] qu'il ne crie pas, [...] qu'il ait un comportement ... calme »*. Dans ces conditions, le rituel est un prétexte pour travailler des savoir-être :

« Souvent l'histoire est un peu compliquée donc on lui donne un livre que... plus adapté ou qu'il peut manipuler ou autre, le temps du regroupement pour qu'il... bah qu'il reste assis et qu'il... qu'il soit un peu dans le même domaine que le regroupement histoire » (E7).

Les espaces de jeux, investis par les élèves de la classe de façon autonome en dehors des temps d'ateliers, sont propices à un travail sur les interactions sociales entre pairs. Ainsi, l'éducatrice E8 précise son rôle dans ces espaces :

« S'il y a un jeu de poupées, [...] je vais essayer que deux petites filles communiquent entre elles, « donne la poupée ». Au début, ça va être juste « donne » même si l'enfant et la petite fille ne se regardent pas, puis progressivement les enfants apprennent à s'imiter, à se regarder [...]. On a vraiment toujours besoin d'impulser, on impulse la relation par vraiment de la guidance, une guidance physique ou verbale, et puis toujours en étant très fun, en faisant les choses très exagérées pour que l'enfant nous remarque et interagisse » (E8).

Pendant les ateliers, les consignes sont parfois reformulées et adaptées par les éducatrices :

« L'exercice me semble trop compliqué. Par exemple, ça va être des lettres capitales et réécrire en dessous en script, il va y avoir trop d'informations sur la feuille et du coup, je vais découper pour qu'il y ait le moins d'infos possibles et je vais lui demander de refaire la consigne » (E9).

Cependant, en écho à l'analyse des entretiens auprès des professionnels de l'Éducation nationale, les adaptations proposées par les enseignantes des classes ordinaires restent embryonnaires :

« La [maîtresse], elle va adapter la façon de parler, se mettre à sa hauteur ou se mettre devant ou parler plus doucement... voilà. Elle va adapter... juste ça, enfin, ce n'est pas des gros... ce n'est pas... comment dire... Ce n'est pas spectaculaire, mais c'est... voilà, c'est des adaptations comme tout un chacun en ferait avec n'importe quel enfant » (E2).

3.1.4. A la cantine et en récréation : positionnement mixte des éducatrices

Ce positionnement est qualifié de mixte car les éducatrices alternent, en fonction des besoins des enfants, entre des interventions rapprochées auprès d'eux et des interventions à distance. Certains enfants ont en effet besoin d'être accompagnés pendant les temps de repas ou de récréation quand d'autres sont plus autonomes. Ce positionnement sur-mesure nécessite de bien évaluer les besoins. En effet, comme l'indique l'éducatrice A3, un accompagnement

systématique peut, dans certaines situations, alimenter la dépendance d'un jeune enfant vis-à-vis de l'adulte :

« Parce que, des fois aussi, c'est ça qui entrave un peu leur autonomie, c'est qu'ils recherchent un peu notre attention, ils font un peu n'importe quoi pour attirer l'attention, et parfois, quand on se détache, bah, ça leur rend plus d'autonomie » (E3).

Au niveau de la cantine, dans l'UEMA A, les enfants mangent avec leur classe de référence. Seuls deux enfants mangent avec les adultes, pendant « *un service après* » (E1) :

« Par exemple le petit garçon pour qui la proximité avec les autres, elle est compliquée [...]. Au niveau du bruit [...] c'est pas envisageable. Mais par contre, dès qu'ils sont prêts, on y va » (E1).

Dans l'UEMA B, les enfants « *ne sont pas complètement mélangés* » (E6) : ils sont dans la même salle mais « *il y a une claustrophobie* » (E9). La psychologue explique ce choix car selon elle la cantine « *pour des enfants avec autisme, c'est un des trucs les plus atroces* » (E6) :

« Il y a le bruit, il y a les odeurs, il y a le mouvement. Enfin, sensoriellement, c'est un truc compliqué plus des particularités au niveau alimentaire pour certains » (E6).

Dans les deux UEMA, les éducatrices participent aux temps de récréation, avec plus ou moins de guidance en fonction des besoins des enfants. En règle générale, « *on peut guider sur tous les jeux parce qu'il y a beaucoup de jeux pendant les récréations, mais c'est compliqué aussi pour eux d'aller vers l'autre, de comprendre* », explique E1. L'entraide entre pairs est également travaillée : « *s'il y en a un qui est un petit peu en difficulté pour monter, on demande à un autre élève de lui prendre la main et puis... juste ça, mais ça suffit... mais c'est comme ça que du coup, on crée des liens, faire des jeux* » (E2). À l'instar des coins jeux dans les classes, la cour de récréation est également investie pour favoriser les interactions entre pairs :

« Une guidance gestuelle ou verbale, et puis, en valorisant beaucoup plus fort, voilà, avec de grands applaudissements quand c'est fait, quand... voilà, quand l'enfant a attendu, quand il y a eu un échange de regard aussi, et des fois on peut dire « regarde-le, regarde-le ou parle-lui ». [...] On sollicite aussi nos enfants [...] parce que, des fois, il y a les enfants qui se posent des questions « mais il ne veut pas jouer avec moi », donc on accompagne aussi les enfants de l'école, et à dire « bah, viens avec moi, on va jouer tous les deux [avec lui] » (E8).

Enfin, la récréation reste parfois un temps difficile pour certains enfants. Des adaptations sont alors proposées que ce soit au niveau de la durée de la récréation ou encore au niveau du matériel proposé pour diminuer le volume sonore (casque anti-bruit) :

« Pour un petit garçon, on a écourté parce qu'au niveau sensoriel, [...] c'est quelque chose qui le met très très mal. Donc du coup, [...] avant de descendre en récréation, il a un temps où on le laisse tranquille, il n'y a plus de bruit, [...] il a des petits objets sensoriels pour s'occuper. Mais vraiment, on le laisse évacuer tout ce qu'il a accumulé dans la matinée et il descend avec un casque antibruit » (E1).

3.2. Organisation du volet éducatif en dehors de l'école, orchestrée par la psychologue

L'instruction interministérielle du 10 juin 2016 rappelle que *« l'implication des parents est fortement recommandée pour assurer la cohérence des interventions [...] »* (p. 12). À cet égard, l'instruction précise la nécessité de mettre en place très tôt une guidance, *« dès l'entrée de l'enfant dans l'UEM, en accord avec les parents et en tenant compte de leurs contraintes »* (p. 9). Selon cette perspective, la guidance éducative *« favorise la généralisation des apprentissages de l'enfant et met en œuvre un soutien concret pour les parents dans la gestion du quotidien »* (p. 12). Cette guidance, coordonnée par le psychologue, est effectuée par l'ensemble de l'équipe médico-sociale rattachée à l'UEMA.

3.2.1. Rôle des psychologues dans la guidance parentale

Conformément à l'instruction, dans les UEMA A et B, les psychologues organisent les modalités de guidance parentale : *« j'ai quand même cette mission-là bien particulière de coordonner tout l'accompagnement des familles »*, précise la psychologue E6. *« C'est moi qui chapeaute un petit peu les guidances »*, explique sa collègue E4. Ainsi, leur rôle est de *« missionner entre guillemets une éducatrice pour aller travailler sur la mise en place d'un outil très spécifique à la maison »* (E6). Une fois par semaine, les psychologues et les éducatrices des deux UEMA font *« un point guidance [...] pour voir ce qui a été travaillé, ce qui s'est passé, ce qu'on a à faire pour les fois prochaines »* (E4). Ce point guidance hebdomadaire se fait par l'entremise d'un cahier où sont consignées toutes les remarques des éducatrices. Un cahier sert également aux parents :

« Quand on a des objectifs particuliers à travailler avec les parents, on laisse une trace écrite, avec les recommandations pour... voilà, pour la période à venir, pour les 15 jours, 3 semaines

à venir. La fois d'après, on reprend le cahier et on voit ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, comment il faut faire autrement » (E4).

Les deux psychologues participent à ces guidances, mais de façon moins soutenue que les éducatrices référentes : « *c'est parce que moi, je suis les sept enfants. Et elles, elles ont des enfants en référence* », explique à cet égard l'interviewée E4. Elles précisent enfin qu'il s'agit de guidances éducatives, tout le travail de centration sur l'écoute de la souffrance parentale s'effectuant sur un autre temps, soit en amont (E6) soit encore dans un autre lieu que le domicile (E3) :

« *On sait que cet enfant a besoin d'un emploi du temps et que la famille [...] n'est pas prête à l'utiliser parce qu'elle n'en a pas compris le sens, bah ça fait une décoration dans le... dans la maison, mais l'outil n'est pas, n'est pas utilisé. Donc il y a tout le travail en amont qui est sur la compréhension du handicap, sur la gestion de la vie quotidienne et puis sur aussi le... le soutien face aux difficultés et face à l'acceptation du handicap parce que... généralement, le diagnostic, il est posé, allez, au mieux un an avant l'entrée à l'UE* » (E6).

« *Quand je vais être en soutien psychologique, c'est quand... [...] les parents vont avoir un petit peu une baisse de moral, quand ça va être compliqué, quand ils vont se questionner sur leur place de parents, où là je vais plutôt être... mais là, ça va être ici* [dans l'UEMA, ndlr.] [...]. *Je le propose vraiment quand je sens vraiment que c'est très compliqué.* (E3).

Être à cheval entre un rôle de guidance éducative et un rôle de soutien psychologique auprès des familles est d'ailleurs difficile à tenir systématiquement selon l'interviewée E3 :

« *Parce que c'est dur d'avoir ces deux rôles-là. C'est... s'il pouvait y avoir une autre psy pour faire ce travail là – enfin c'est quelque chose que... bah je pense qui est nécessaire, mais des fois, c'est dur d'avoir les deux positions* » (E3).

3.2.2. La guidance parentale : un ré-enchantement du métier chez les éducatrices

L'accompagnement effectué par les éducatrices auprès des familles s'appuie sur un travail de *care* nécessitant souvent d'agir avec tact, en tenant compte de la singularité des situations rencontrées au domicile (Tronto, 2009). Ainsi résumé par l'éducatrice E3, « *les parents ne nous disent pas forcément [ce qui ne va pas] [...] et puis en fait, après, on se rend compte que tout ne va pas forcément bien, qu'il y a des petits trucs qui clochent et qu'ils ont besoin d'aide pour*

des petits aménagements du quotidien ». Sa collègue E1 précise qu'il « n'y a pas vraiment de façon de faire parce qu'avec chaque famille, ça va être différent, à chaque temps, ça va être différent ». Elle poursuit en expliquant les tensions qui traversent la guidance éducative : « Il ne faut pas être intrusif, mais il faut quand même être suffisamment là pour les épauler là-dedans parce que c'est pas évident et que c'est des choses que nous en tant que professionnel, on est habitué à manier ».

Il faut donc trouver le bon équilibre et le bon timing pour étendre voire généraliser au domicile parental des pratiques préalablement engagées au sein de l'établissement scolaire. Par exemple, les éducatrices E1, E3 et E7 ont progressivement généralisé au domicile un travail engagé à la cantine, concernant des enfants avec des difficultés au niveau alimentaire. « *Le travail au niveau sensoriel effectué à la cantine a permis à l'enfant de diversifier son alimentation* », précise l'interviewée E1. Cependant, elle constate « *qu'à la maison, ça restait très compliqué. Il était toujours avec ses Blédichef* ». Idem pour sa collègue E3 en ce qui concerne l'utilisation de la fourchette, la guidance consistant ici à aiguiller la mère de l'enfant pendant le repas :

« Je suis allée en guidance, la semaine dernière, pour faire un repas avec une maman et sa petite fille parce qu'elle ne mange pas avec sa fourchette et parce qu'elle ne veut pas manger de légumes. Donc nous, ici, on mange à la cantine avec les autres enfants, elle mange tout, elle mange avec sa fourchette [...]. La maman nous explique [...] qu'elle mange beaucoup avec les mains, avec du pain, avec tout ça, donc forcément, c'est tout un travail d'expliquer à la maman que si elle veut que sa fille mange à la fourchette, il faut qu'elle aussi, elle donne l'exemple, etc. Donc du coup, j'étais là pendant le repas » (E3).

Cette posture d'accompagnement auprès des familles s'appuie sur des « *savoirs d'expérience* » (Demailly, 2008), souvent construits dans l'action. Comme le signalent les éducatrices interrogées, la guidance parentale est d'ailleurs une pratique inédite pour elles :

« La guidance parentale, c'est quelque chose de nouveau. C'est dommage qu'il n'en existe pas dans les IME et dans les autres structures parce qu'on voit bien les effets quand l'éducateur vient à la maison. [...] Parce que, voilà, il y a des choses qui se passent dans les IME ou ici qui ne sont pas reprises. Ou alors, oui, on va expliquer aux parents le classeur communication, les emplois du temps comme ça, mais ils ont juste la théorie, mais pas en pratique ». (E2)

Les éducatrices sont néanmoins encadrées par les psychologues de chacune des deux UEMA, ce qui permet de dépasser l'appréhension initiale et d'éprouver un sentiment d'enrichissement professionnel et de revalorisation de son métier :

« *Je n'étais pas confiante et au final, à chaque fois, je ressors ravie. Il y a les parents, ils ont tout plein de questions... après moi, j'ai un tempérament... enfin je suis assez à l'aise, au final* ». (E2)

« *Cette année, je veux dire, j'étais d'autant plus confiante de partir avec une stagiaire qui débute en tant qu'aide-éducatrice et d'aller avec elle, enfin je me sentais responsable*. (E9).

3.3. Synthèse et pistes prometteuses

Cette analyse a permis de rendre compte d'un enrichissement de la professionnalité des éducatrices, des enseignantes spécialisées et des psychologues. La constitution de nouvelles ressources et de nouveaux savoirs professionnels s'appuie sur un travail en partenariat au quotidien, balisé par des réunions prévues dans l'organigramme des deux UEMA. Ce travail semble propice à l'élaboration de « *cultures partagées* » (Chauvière et Plaisance, 2008) entre l'Éducation nationale et le secteur médico-social. Cependant, certains éléments de l'analyse indiquent qu'il s'agit davantage d'une co-construction de « *cultures spécialisées partagées* », les adaptations pédagogiques des enseignants ordinaires restant parfois limitées¹⁶, ce qui pourrait courir le risque d'alimenter un fonctionnement exclusivement intégratif¹⁷ du dispositif. Deux passages de l'entretien avec l'éducatrice de jeunes enfants (E8) nous ont particulièrement interpellés et pourraient constituer des pistes prometteuses dans l'organisation future des UEMA.

Le premier passage a trait aux critères de recrutement, l'instruction interministérielle du 10 juin 2016 précisant que « *les UEM concernent plus particulièrement des enfants n'ayant pas acquis suffisamment d'autonomie, le langage et/ou qui présentent d'importants comportements-problèmes* » (p. 3). L'interviewée constate que ce dispositif est bénéfique à tous les élèves, et notamment aux élèves qui ne poursuivront pas leur scolarité en milieu ordinaire, comme cela est pourtant affiché dans l'instruction de 2016 qui souligne que « *l'UEM a l'objectif de*

¹⁶ Des analyses vidéo, complétées par des entretiens d'auto-confrontations croisées, soulignent néanmoins l'émergence de construction de nouvelles postures professionnelles chez les enseignants ordinaires, élargies à la prise en compte des élèves avec autisme (voir *supra* dans le rapport).

¹⁷ Lire à cet égard, Toullec-Théry, M. (dir.). (2020). *Il/elle va en inclusion, Ressources*, n° 22.

scolarisation en milieu scolaire ordinaire des élèves à l'issue ou au cours des trois ans d'accompagnement » (p. 9) :

« Pour moi, c'est d'abord avoir donné les... un maximum de bagages dans sa petite enfance pour acquérir des bases en communication. Bah, il y en a qui sortent, ils ne vont pas aller en milieu ordinaire, mais ils ont un super bagage avec l'outil PECS qu'ils n'auraient peut-être pas eu. Donc au niveau autonomie, il y a eu beaucoup... un gros travail. Donc, pour moi, ce n'est pas un échec, voilà. Il va continuer à progresser en IME, mais voilà, le retard intellectuel est tel qu'il ne faut pas... [...]. Il faut une prise en charge adaptée [...]. (Mais) la famille, voilà, elle a été très entourée pendant ces deux ou trois années et ce n'est pas rien, sur tout le cheminement qu'elles ont fait, sur les adaptations [...] avec un dispositif intensif, on a fait ce qu'on peut, mais il en sort déjà avec beaucoup de bagages » (E8).

Le second passage souligne l'intérêt d'une expertise pluri-professionnelle qui pourrait s'étendre à chacune des écoles, au-delà des élèves bénéficiant du dispositif UEMA. À cet égard, l'interviewée E8 suggère *« d'être plus ressource par rapport à des AVS ou des ASTEM/ATSEM »* et à des enseignants ordinaires.

3.1.2. Dans l'UEMA : enseignantes spécialisées et éducatrices interchangeables

Les interventions des différents professionnels se rejoignent dans le travail quotidien. Les enseignants, éducateurs et psychologue sont jugés *« interchangeables »* pouvant assurer les uns ou les autres des tâches du même type :

« Alors, chacun avec la spécificité de son métier par son regard, va apporter des éléments au moment de la rédaction du projet de l'enfant. Et puis après, dans la classe au quotidien, on est plutôt tous à peu près interchangeables, c'est-à-dire qu'une personne... Ce qu'il faudrait, c'est qu'une personne qui ne sait pas qui est qui dans cette classe, quand elle rentre, elle ne sache pas qui est psychologue, qui est éducatrice, qui est enseignante [...]. Mais sinon dans le travail en individuel avec les enfants, au final, on fait tous la même chose, on a tous les mêmes exigences, et là, on est interchangeables » (E10).

La division du travail classique entre l'enseignant en charge du volet pédagogique et l'éducateur assurant le volet éducatif s'estompe au sein des UEMA. Les professionnels ont ainsi une *« double casquette »*, leur rôle est susceptible d'évoluer au cours de l'année scolaire :

4. *« On a une double casquette tous à l'UE où est un peu... Il y a certains moments notamment avec les débuts, des élèves qui viennent d'arriver où je me sens des fois peut-être plus éducatrice qu'enseignante, et plus tard où je vais être vraiment enseignante. Il y a aussi*

des éducatrices, je pense qu'on a un peu ce rôle-là où au début, elles sont vraiment éducatrices, puis au fur et à mesure, il y a de moins en moins de besoin de prise en charge de ce côté-là. Donc ils vont être plus d'un côté de travail pédagogique, d'accompagnement, d'inclusion ou des choses comme ça » (E11).

Comme l'explique l'éducatrice spécialisée E3, « *quand on regarde la classe une après-midi et que chacun travaille avec un enfant, on ne sait pas qui est l'instit et qui est l'éduc* ». Cette division horizontale du travail touche aussi le positionnement de la psychomotricienne interrogée qui aurait tendance à se rapprocher des éducatrices. Ces interventions lui semblent d'ailleurs particulièrement pertinentes pour apprécier, en qualité de psychomotricienne, l'enfant dans sa globalité, *i.e.* au sein de l'environnement scolaire :

« Ce qu'on a mis en place dès le départ et puis moi je trouve ça chouette aussi de pouvoir bah voir l'enfant dans tous les milieux. Même si des fois on n'a pas envie de changer la couche pleine de caca, mais... mais comme tout le monde (rires). Mais voilà, bah après on peut voir aussi plein de choses dans les déplacements, dans les particularités sensorielles, en accompagnant les enfants dans leurs lieux de vie et dans leur environnement » (E5).

Cette porosité, entre éducation et pédagogie, est une voie qui nous semble relativement riche à développer pour rendre compte de l'élaboration au quotidien de savoirs professionnels métissés. Cette division du travail entre professionnels – faire les mêmes choses, mais pas toujours au même moment ou avec le même enfant – paraît équitable et contraste avec d'autres situations dans lesquelles l'enseignant se contente d'enseigner et délègue à d'autres le « sale boulot » (Tardif et Levasseur, 2010). Pour autant, les professionnelles du secteur médico-social précisent leur spécificité d'éducatrice, notamment en ce qui concerne le regard posé sur l'enfant au cours de l'activité : « *Et puis, nous aussi, on peut avoir notre regard aussi après. On se dit " bah, là, c'était, j'ai eu beaucoup guidé physiquement, voilà, j'ai beaucoup guidé oralement", on mesure aussi, quelle guidance on a apportée* » (E4). Ce travail quotidien entre professionnels issus de mondes différents renvoie finalement à la dimension du « *pacs* » proposée par Marcel Rufo (2008) où chacun garderait sa spécificité professionnelle, notamment son expertise sur l'enfant, tout en acceptant de la « diluer » dans sa pratique et de la confronter avec celle des autres membres de l'équipe de l'UEMA.

La répartition indifférenciée des tâches quotidiennes suppose de trouver des moments de partage et le travail en équipe (Leblanc, 2011). Les réunions hebdomadaires d'équipe pluridisciplinaire – réunissant l'enseignante spécialisée, les éducatrices et la psychologue –

permettent à chaque professionnel d'œuvrer en fonction des objectifs fixés, l'enseignant étant celui qui définit les objectifs pédagogiques :

Ils ont chacun un programme de travail individualisé. On fait un projet en équipe pluridisciplinaire avant chaque vacances, qui est un projet qui est valable pour la période suivante. Donc, chaque corps de métier va mettre dedans les objectifs pour chaque enfant. Et après, moi, au niveau purement scolaire, et donc du travail interne en individuel, chaque semaine, je fais un programme de travail pour les enfants où il y a entre cinq et huit cibles. Objectif de travail, je crée le matériel, et le mercredi matin, on a une réunion d'équipe, et je présente à l'ensemble de l'équipe les objectifs pédagogiques pour les enfants et la façon de procéder pour les apprentissages » (E10).

Les réunions sont importantes car elles complètent et formalisent les échanges sur le vif qui s'expriment dans le quotidien des pratiques :

« On a la réunion (Rire.) Et ça, c'est ce qui est le mieux, à notre sens. Parce que, après... on se... Alors avec les trois éducatrices, on travaille ensemble en permanence. Donc on échange en permanence. Avec la psychologue, elle est là à mi-temps, mais... parce qu'elle revient quand même régulièrement dans la semaine. Donc c'est pareil, on échange dès qu'on a besoin » (E10).
« Je pense c'est ce qui fait la force de l'équipe, c'est qu'on échange beaucoup sur ce qui se passe dans la journée, sur les difficultés qu'on a avec un élève, on échange beaucoup et ça, ça aide aussi » (E11).

Ces réunions, riches en échanges, offrent la possibilité d'avoir une vision globale sur chaque enfant :

« On est en équipe complète. Nous, on rédige les projets des enfants dont on est référent et on présente aux autres collègues sur ce temps-là. Donc du coup, ça permet de nouveau de rediscuter, de rééchanger sur telle modalité, ou est-ce que bah... “Je pensais mettre ça en place, mais je ne sais pas si c'est pertinent, qu'est-ce que vous en pensez ? “ [...] C'est construit mais après, c'est échangé ensemble et c'est complété... donc on a des temps comme ça » (E1).

En outre, elles permettent d'enrichir le collectif de travail, en offrant la possibilité de faire le point sur le travail effectué par l'équipe. À ce titre, elles contribuent à rapprocher les cultures scolaires et médico-sociales, en entrecroisant les différentes expertises professionnelles :

« Apprendre aussi à travailler sous le regard d'autres personnes parce que... ça, quand on est tout seul dans une pièce avec des enfants, bah on a des pratiques, mais on n'a jamais au final de regard positif ou négatif qui se pose sur ce qu'on fait, donc là, il faut aussi dépasser ça. [...] »

Et après, eux, ils ont la connaissance de l'école que nous on n'a pas, nous on a la connaissance du public, donc c'est intéressant ces deux mondes qui se... » (E1).

5. Les relations école-famille

Le travail empirique conduit pour la recherche s'est déroulé au sein de deux UEM sur l'année scolaire 2018-2019 auprès de deux familles et de trois enseignantes.

La famille F1 (fratrie de 2 enfants) a un enfant accueilli depuis un an en UEM qui va être orienté en CP l'année suivante. La famille F2 (fratrie de 4 enfants dont 3 enfants sont en situation de handicap) a un enfant accueilli au sein de l'UEM depuis 3 ans qui va être orienté en ULIS. Les deux enfants n'avaient pas acquis de communication verbale en arrivant au sein de l'UEM.

Quatre entretiens (Entr- d'environ 30mn chacun) ont été conduits auprès de deux familles (les mères) avec deux enseignantes spécialisées (E1-E2) d'UEM. Un entretien a été réalisé avec le parent P1 et trois entretiens ont été conduits avec l'autre parent P2. A la suite, 4 entretiens d'auto-confrontation (AC) ont été réalisés : 1 en présence d'une enseignante spécialisée (E1), 3 en avec l'enseignante spécialisée (E2), dont un entretien d'auto-confrontation en binôme avec une enseignante non spécialisée (de maternelle). Ces entretiens ont duré environ 30 à 45 minutes. Les entretiens avec les parents, comme avec les enseignantes se sont déroulés dans un lieu annexe à la classe (coin ou salle bibliothèque). L'analyse de ce travail a été conduite avec la participation de trois chercheurs et de quatre professionnels experts du champ de l'autisme (sur les années scolaires 2018-2020).

Les deux enfants accueillis au sein des UEM sont en **inclusion** en maternelle sur cette dernière année au sein de ce dispositif. Ce dispositif conduit à des rencontres préalables entre les deux enseignantes de l'UEM et de la maternelle comme mentionné dans la première situation avec le parent (P1). Les deux enseignantes précisent que les enfants sont contents d'aller en inclusion, les objectifs étant de développer chez l'enfant des apprentissages dont l'autonomie. En ce qui concerne l'accueil de l'enfant de la seconde famille (P2) il est mentionné par l'enseignante non spécialisée l'importance d'anticiper la période d'inclusion dans le cadre de la prochaine rentrée scolaire. Un travail serait également à instaurer dans la rencontre des familles avec l'enseignante spécialisée de l'UEM. L'enseignante non spécialisée indique s'appuyer sur une éducatrice lorsqu'elle accompagne l'enfant au sein de la classe.

Dans le cadre de l'auto-confrontation, l'enseignante non spécialisée semble s'inscrire dans une « *logique de réflexion sur l'action [...] situation de formalisation de ses propres pratiques par*

une réflexion rétrospective sur l'action » (Wittorski, 2007, p. 122). Cette rencontre avec le parent (P2) est l'occasion de faire le bilan en auto-confrontation (AC) avec l'enseignante spécialisée (E2) par rapport à ce qui a été proposé dans le cadre du dispositif d'inclusion. Cette démarche méta-cognitive s'articule à une « *logique de réflexion pour l'action [...] situation de formalisation de pratiques nouvelles par une réflexion anticipatrice de changement pour l'action* » (ibid, 2007, p. 122). A partir d'une recherche d'efficience des pratiques dans l'intérêt de l'enfant et de sa famille, plusieurs propositions sont faites par l'enseignante non spécialisée. Elle souhaite anticiper cette démarche de co-éducation avec sa collègue et la famille dont elle accueille l'enfant. Il s'agit pour l'enseignante non spécialisée comme elle l'indique, de créer cette relation de confiance avec la famille le plus tôt possible dans l'année et de bénéficier de l'expérience de sa collègue qui a suivi une spécialisation dans le champ du handicap. Elle mentionne en effet que la conduite d'entretien avec la famille nécessite de trouver la posture la plus adaptée pour transmettre des informations de façon objective sans être dans la projection d'une situation idéalisée : en quelque sorte un faux espoir qui serait alors donné au parent quant à l'orientation scolaire qu'il serait en mesure d'envisager pour son enfant « *on a peur de donner de l'espoir et c'est compliqué/vous vous êtes plus formées* » [AC3- enseignante non spécialisée]. L'enseignante face à une relation interpersonnelle avec la famille exprime un ressenti de « peur », une émotion d'anticipation. Cette évaluation subjective de la situation est réalisée par l'enseignante au regard de ce que son discours pourrait induire chez le parent. Cette émotion de peur vécue par l'enseignante lui « *permet d'envisager les changements qui s'imposent* » (Larivey, 2002, p.84) pour mener à bien cette rencontre professionnelle et formaliser à sa collègue sa demande de participation aux rencontres des parents (dont l'enfant va aller en inclusion en CP), dès le début de l'année scolaire et en binôme avec elle.

A travers cette proposition, l'enseignante non spécialisée mobilise sa collègue spécialisée pour une « *situation de transmission de connaissances, de co-construction de pratiques nouvelles et de modification des façons habituelles de voir la situation par l'intervention d'un tiers [c'est] dans une co-construction de l'expérience nouvelle au moment de l'action* » avec l'enseignante spécialisée que l'enseignante paraît être dans une « *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* » (Wittorski, 2007, p.122). Vraisemblablement, ce processus de professionnalisation est transversal à d'autres situations vécues par l'enseignante ordinaire comme l'accueil au sein de la classe des éducatrices de l'UEM (pendant le temps d'inclusion au CP de l'enfant) « *je me suis beaucoup appuyée sur les éducatrices* » [AC3-enseignante non spécialisée]. De nombreux enseignants non spécialisés se sentent démunis lorsqu'ils accueillent au sein de leur classe un jeune enfant en situation de handicap avec autisme, cherchant ainsi à rencontrer des personnes

ressources face à une situation vécue comme inhabituelle (leurs pratiques leur semblant inopérantes). L'enseignante mentionne ici sa coopération avec l'éducatrice dans le cadre des adaptations pédagogiques proposées à l'enfant lorsqu'il est en inclusion.

4.1. La question de l'orientation

Le thème de l'orientation est abordé dès septembre par les enseignantes spécialisées de chaque UEM. On constate l'importance de réfléchir en amont de la réunion à la façon d'évoquer par les enseignantes ce point, avec beaucoup de précautions. En effet cette décision cruciale pour l'avenir de l'enfant est vécue par le parent comme une réelle inquiétude (verbalisée par l'un d'entre eux) nécessitant à l'enseignante d'être dans une démarche de réassurance de la famille. Le sujet sera abordé lors de chaque rencontre avec la seconde famille (il est à noter qu'en juillet la famille n'a pas encore reçu la confirmation de l'établissement d'affectation scolaire pour son enfant). Les enseignantes spécialisées (E1/E2) précisent aux familles (P1/P2) que des informations (évaluations, adaptations, outils...) seront transmises à l'enseignante qui va accueillir leur enfant (et ensuite à l'accompagnant, directement si besoin-E1). Des éléments précis concernant les particularités de l'enfant transmis entre professionnels du secteur éducatif et médico-social et communiqués lors de l'auto-confrontation par l'enseignante (E1) auraient pu rassurer le parent ; c'est comme s'il était nécessaire de garder une certaine réserve professionnelle vis-à-vis de tout le travail institutionnel réalisé, travail qui n'est pas mis en valeur par les professionnels de l'institution ; serait-ce par crainte d'une remise en question par le parent des pratiques professionnelles ?

La notion de « *confiance* » est verbalisée par l'enseignante (E1), la passation semble parfois difficile entre les équipes qui accueillent les enfants des UEM et on entend en toile de fond l'attachement de la professionnelle pour ce jeune enfant qu'elle a vu grandir et progresser. Le parent (P2) quant à lui exprime son sentiment d'insatisfaction à l'idée d'un accueil en ULIS ; elle dit être « *contrariée* » et « *gênée* » car son enfant sera inclus avec des enfants plus âgés ayant différents handicaps, risquant de se sentir « *perdu* » au sein du groupe. Le parent indique qu'une réflexion a été abordée précédemment avec son mari « *Oui, voilà. Je pense qu'effectivement, on en discutait encore avec mon mari l'autre jour. De toute façon, on le dit, même si à la base on aurait préféré autre chose... On est quand même parfaitement conscient que ce n'est encore pas... Tiptop et que....* » (P2, Ent1). Le parent semble être face à un sentiment ambivalent : avoir conscience qu'il est difficile pour son enfant de poursuivre un cursus classique de scolarisation et se sentir « *gênée* » de ce que pourrait vivre son enfant dans une orientation plus spécialisée accueillant uniquement des enfants ayant différents handicaps. Comme le précise Larivey (2002, p. 185) « *la gêne me dit que je me trouve coincée entre deux*

forces contraires qui s'affrontent en moi ». Finalement le parent souscrira lors de l'entretien au fait d'inscrire son enfant en ULIS quitte à l'inscrire en CP l'année suivante (avec AVS).

Ce long échange entre l'enseignante (E2, Entr1) et le parent (P2) au sujet de l'orientation en septembre de son enfant est co-construit entre les deux partenaires. Chaque protagoniste donne son point de vue et l'argumente. Le parent évoque sa propre réflexion et n'hésite pas à demander des informations à l'institution. L'enseignante donne une argumentation en faveur ou non de chaque modalité de scolarisation (CP, ULIS), au regard du développement de l'enfant et du travail inter-professionnel/ inter-institutionnel qui pourrait être envisagé par la suite. L'enseignante (E2, Entr1) mentionne au parent qu'une réflexion conjointe entre école/famille concernant l'orientation en septembre de leur enfant est à poursuivre. Elle indique qu'il est possible de proposer lors de la réunion de suivi de scolarisation (ESS) de janvier une orientation de leur enfant en ULIS ; par ailleurs, elle indique qu'il sera possible également en fonction des progrès de l'enfant, de demander une ESS en avril-mai en faveur d'une orientation pour un CP (avec affectation d'une AVS/AESH). La décision comme l'indique l'enseignante reviendra à la famille. *« Donc voilà, donc après c'est une possibilité. Pour le moment, rien n'est fait. De toute façon, la décision, elle vous revient à vous et à votre conjoint donc euh... »* (E2, Entr1). Il semble que par ces propos l'enseignante redonne toute la place aux parents détenteurs de l'autorité parentale et de ce qui leur semble être le mieux en terme d'éducation pour leur enfant. La maman (P2) exprime ses inquiétudes quant à la préparation à cette nouvelle orientation scolaire : une réunion d'équipe sera-t-elle organisée ? Une visite de l'école est-elle prévue avec son enfant ? D'autres inquiétudes manifestées concernent plus précisément l'inclusion de son enfant au sein d'un groupe de camarades qu'il ne connaît pas *« Quand il va arriver en Ulis comment est-ce que ça va se passer ? »*. L'enseignante (E2) va percevoir l'inquiétude du parent dans une résonance émotionnelle (Lipiansky, 1998, p.132-135) *« sorte de réaction « viscérale » à la perception subliminale des manifestations émotionnelles du locuteur [...] on constate souvent que l'émotion partagée rapproche les interlocuteurs et stimule la communication »* ; elle va évoquer longuement les liens qui seront effectués avec les différentes équipes éducatives (enseignante spécialisée de l'ULIS et enseignante (voire AESH si affectée)) de la classe de CP. L'enseignante (E2) précise que des bilans vont être organisés avant le départ de l'enfant afin de transmettre les informations aux différents professionnels et à la famille *« Et là je fais un bilan de tout ce qu'il sait faire, tout ce qu'il aime, tous les points d'appui de travail [...] les renforçateurs /tout cela sera expliqué à l'école et nous on reste à leur disposition en septembre en octobre/ pour nous appeler s'il y a le moindre souci [...] ne vous inquiétez pas on ne vous laisse pas [...] il va venir avec son emploi du temps [...] et ce qu'on donne à l'école on vous le*

donne à vous aussi » (E2, Entr2). L'enseignante a su entendre et répondre à l'inquiétude du parent « Vous m'avez bien expliqué [...] je m'inquiète pas je vois bien qu'il y a un lien qui est fait » (P2, Entr2). Comme le mentionne Larivey (2002, p. 292) « l'inquiétude est une opération intellectuelle qui consiste à imaginer et à explorer, à partir du présent, une situation plus ou moins désagréable et à se faire du souci à son sujet ».

4.2. La question des apprentissages scolaires

Les apprentissages scolaires développés par l'enfant sont valorisés par les trois enseignantes, ils font l'objet de nombreux échanges pendant les entretiens. Sont évoqués longuement et dans le détail les apprentissages développés au sein de l'UEM comme en maternelle. Les cinq domaines d'apprentissage sont déclinés avec beaucoup de détails et illustrés par la présentation des productions de l'enfant (pour un entretien) modifiant la relation interpersonnelle entre l'enseignante et le parent (rires...). La grande fatigabilité et des ruptures d'attention sont régulièrement évoquées par l'enseignante (E2) lors des trois entretiens. L'enseignante (E2) précise alors *« Il a vraiment peur de l'échec et il a vraiment besoin qu'on l'encourage mais il est aussi très fier quand il nous montre que c'est bien/ et du coup nous on est super content/il a envie de nous faire plaisir » (Entr2).* Il semble que l'enfant soit satisfait de pouvoir communiquer son « travail » réalisé, satisfaction partagée par les professionnels. Ce sentiment de « fierté » ressenti par l'enfant selon l'enseignante, indique comme l'explique Larivey (2002, p.124), *« la satisfaction que nous éprouvons par rapport à l'investissement personnel que nous avons fait et auquel nous attribuons notre réussite ».* Nous pouvons comprendre que *« l'enseignante fait appel à sa perception et à son observation pour interpréter l'engagement [de l'enfant] dans l'activité. Elle conduit ce processus à partir de l'émotion qu'elle perçoit chez [l'enfant], qui s'articule à sa propre émotion en cours d'activité. Il s'agit en quelque sorte d'une dimension émotionnelle co-produite ».* (Lemeunier-Lespagnol, 2017)

Les adaptations pédagogiques et outils sont présentés, parfois initiés par la famille (P1). Le parent (P1) pour communiquer avec son enfant, réalise des supports visuels (achat d'une plastifieuse, utilisation de pictogrammes, prise de photographies, réalisation d'un classeur), s'inscrivant ainsi dans une *« logique de réflexion et de l'action »* (Wittorski, 2007) face à cette situation vécue comme inédite. Sa façon de communiquer habituellement avec ses autres enfants par le langage verbal n'étant pas accessible à son petit enfant, le parent va chercher d'autres façons de faire à partir d'une communication alternative visualisée. Son *« développement-dit-professionnel »* (Lemeunier-Lespagnol, 2013) se construit dans *« une itération entre la recherche d'informations et leur utilisation pour agir »* (Wittorski, 2007, p.

122). Le parent qui avait recruté au domicile une éducatrice paraît entrer dans « *une logique de traduction culturelle par rapport à l'action [...] un tiers assure une transmission de savoirs ou de connaissances [...] dans une culture d'accompagnement* » (ibid, 2007, p. 119). Il va pouvoir bénéficier également de la transmission des savoir-faire de l'éducatrice de l'UEM qui par ailleurs connaît bien l'enfant lorsqu'il est au sein de l'UEM. Il semble que la mère soit également « *dans une dynamique d'autoformation* » (ibid, 2007). Pour faciliter la communication avec son enfant « *c'est dans une logique d'intégration assimilation que le parent va acquérir des savoirs et de nouvelles connaissances. Le parent peut ainsi accéder à une démarche pédagogique innovante* » (Lemeunier-Lespagnol, 2013). L'enseignante (E1) indique ne pas avoir observé ce que les parents proposaient au domicile : est-ce pour garder cette « frontière » entre la sphère institutionnelle et la sphère privée ou, le rapport au savoir deviendrait-il de ce fait plus symétrique entre savoirs académiques du professionnel et savoirs expérientiels du parent, remettant éventuellement en question « la place attribuée » et le rôle de chacun ?

Les outils comme le classeur (de l'UEM ou le classeur d'inclusion) sont utilisés pour transmettre aux familles les productions des enfants. Le parent (P2) en le consultant semble toujours étonné des progrès de son enfant. L'enseignante (E2) dit avoir proposé les années précédentes aux parents de l'UEM, de noter des informations à transmettre à l'école, mais ce dispositif n'ayant pas « *fonctionné* » comme l'indique l'enseignante, il n'a pas été reconduit. « *J'ai vraiment essayé de faire le lien, qu'on puisse travailler la communication avec des photos, des choses comme ça. Mais ça n'a jamais été fait, donc je ne propose même plus.* » (E2, AC1). Cette initiative de l'enseignante qui semble s'inscrire dans une démarche de co-éducation n'a pas été relayée par les familles (manque de temps ? contexte socio-économique défavorisé de la population locale ?) et donc n'a pas été poursuivie cette année.

Le livret d'évaluation de grande section où sont précisées les acquisitions scolaires de l'enfant ainsi que les domaines restants à acquérir est présenté au parent (P2) par l'enseignante non spécialisée. Les deux enseignantes n'ont pas eu le temps de se rencontrer avant ce rendez-vous. Les différents domaines d'apprentissage sont développés alternativement par chaque enseignante, précisant pour chacun d'entre eux les connaissances acquises par l'enfant, ses progrès réalisés (exemple, en graphisme : écriture cursive sur le cahier d'écriture) ainsi que ses difficultés actuelles (exemple, en mathématiques : la notion de quantité ; pour le langage : le langage phonologique). Le parent lit à haute voix les commentaires qui seront au fil de l'entretien repris par chaque enseignante dans la valorisation des acquisitions de l'enfant.

Certains conseils donnés par l'équipe des UEM sont réutilisés par la famille (P1) ce qui illustre un transfert de connaissances entre les professionnels et le parent. La seconde famille (P2) est en demande de conseils également mais il n'est pas envisagé de transmettre l'outil support visuel à la famille. Le parent sollicite les enseignantes afin d'obtenir des conseils pour aider son enfant dans ses repères temporels « *comment à la maison je peux travailler ça* » [P2-E2-E3]. Des éléments d'informations sont portés à la connaissance du parent afin qu'il puisse personnellement construire et utiliser un support visuel (emploi du temps) qu'il pourrait mettre à disposition de son enfant. Mais le parent de trois enfants en situation de handicap aura-t-il du temps pour réaliser ce support ? Peut-être aurait été-t-il envisageable de lui transmettre le modèle ou un outil confectionné pour la classe même si cette démarche a été explicitée lors de l'auto-confrontation comme un moyen pour le parent de s'approprier le support qu'il confectionne ? Le parent dans cette situation ne ressent-il pas la dissymétrie des savoirs comme nous l'avons mis en évidence dans la recherche du Grand Réseau de Recherche Normand (2012) « *le parent s'implique dans une recherche de connaissances [...] il ne souhaite plus être spectateur mais il s'engage activement en tant qu'acteur de sa parentalité [...] le rapport au savoir (supposé) profane du parent s'articule parfois difficilement avec le rapport au savoir (supposé) expert des professionnels du milieu médical ou éducatif* » (Lemeunier-Lespagnol, 2013)

Une enseignante (P2) indique au parent que son enfant ne participe pas à l'activité motrice de maternelle qui dure une demi-heure car n'est pas en inclusion sur cet horaire (en dehors des heures accueil en UEM). Le parent entend cette demande et y répond « *Si jamais fallait le faire, on trouvera, faut trouver une demi-heure où moi je suis disponible pour venir le chercher et puis... comme ça, il pourrait le faire.* » (P2). L'enseignante accueille cette proposition parentale mais précise au parent la nécessité d'avoir l'accord institutionnel (en lien avec la notion de responsabilité). Lors de l'auto-confrontation l'enseignante indiquera que c'est la première fois qu'un parent propose de participer à une activité scolaire avec son enfant dans le cadre de l'inclusion. L'enseignante mentionne craindre que l'enfant de par la présence de son parent ait des troubles du comportement ; elle propose d'envisager d'autres solutions (participer le matin à un atelier motricité, mettre en place de l'inclusion inversée). Pour autant la proposition familiale est valorisée par l'enseignante.

Un échange entre les enseignantes (E2 et enseignante de maternelle E3) à ce sujet évoque le fait de réorganiser les emplois du temps l'année prochaine afin que les enfants puissent participer sur des temps d'inclusion à l'activité motrice proposée en maternelle. Les sorties à la piscine ont été également abordées amenant le parent à évoquer l'importance de surveiller son

enfant. Une situation à risque a été relatée par le parent conduisant le chercheur à donner des conseils à la suite de l'entretien quant à la prévention des risques possiblement encourus par les enfants dans le cadre de cette activité. Il a été mentionné lors de l'auto-confrontation que les conseils concernant la sécurité sont donnés dans le cadre des guidances conduites au domicile. Comme nous pouvons le lire dans un document récent du Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse « *Guide d'entretien entre l'enseignant, l'AESH et la famille - Pour l'école de la confiance* » (2019, p. 4-5), « *l'entretien à l'objectif d'informer et d'échanger avec la famille sur la classe [...] le temps de scolarisation [...] les outils [...] la scolarisation [avec les programmes scolaires]* ».

Il nous semble important indépendamment du contexte professionnel, que tous les acteurs des différents champs (éducatif, sanitaire, médical, social..) qui sont en relation avec la famille et l'enfant s'inscrivent par l'information, dans cette prévention des accidents domestiques chez le jeune enfant comme des risques encourus dans leur développement lorsqu'ils sont confrontés à l'utilisation des écrans (thématique évoquée lors de l'entretien).

4.3. La question de la socialisation

La socialisation est abordée au regard de l'espace classe comme de l'espace récréation par le biais des comportements à renforcer et des comportements-problèmes. Parents comme enseignants expriment des émotions vécues dans ces inter-relations (enfant/parent ; enseignant/enfant ; enseignant/parent).

L'enseignante (E2) nous précise que la socialisation se développe chez l'enfant ; il joue de plus en plus avec ses camarades en inclusion ; il exprime plus facilement ses émotions, ne peut les nommer mais les exprime autrement par des signes émotionnels qui peuvent traduire la tristesse (pleurs) ainsi que par des manifestations vocales qui traduisent la joie « *youpi* ». L'enseignante nous indique également qu'il gère plus facilement ses frustrations qui le conduisaient à être dans l'opposition ; son activité se traduisant avant par un comportement particulier comme « *taper* », laisse place aujourd'hui à la mise en mot de son opposition par la verbalisation du « *non* ». La proposition de participation à un atelier de motricité accompagné par le parent n'a pas été évoquée pendant l'entretien.

Un travail a été engagé avec l'équipe de l'UEM pour accompagner la maman (P2) face à des réactions de son enfant (rires) vécues comme de la « provocation » selon l'enseignante. Les rires exprimés par l'enfant traduisent-ils un sentiment de provocation, ou sont-ils l'expression d'une difficulté à exprimer réellement son émotion ou encore un « *mauvais accordage émotionnel de l'enfant autiste avec son entourage* » comme le développe Vermeulen (2009) cité par Plumet (2014, p.149) ? L'enseignante nous expliquera l'importance de séparer l'enfant

du groupe afin de revenir par des explications sur la situation vécue et de préciser le comportement souhaité à renforcer « *Il va être exclu du groupe pour qu'on puisse discuter avec lui [...] lui donner les comportements adaptés [...] pouvoir parler avec lui et ensuite il réintègre le groupe* ». L'enseignante nous précise reprendre avec l'enfant son activité se traduisant par un comportement particulier, en dehors du groupe classe. Un échange durant l'auto-confrontation, permettra de revenir sur le terme d'« exclusion » (en référence aux lois sur la protection de l'enfance et en lien avec les recommandations HAS 2012 et ANSEM 2009) ; dans cette situation l'enseignante s'éloigne du groupe avec l'enfant afin de ne pas reprendre la situation devant tous les autres enfants. L'enseignante mentionne par ailleurs l'importance d'avoir une observation de l'enfant pour anticiper les situations à venir qui pourraient être liées à la frustration ou à la non acceptation des limites.

4.4. La question de la vie quotidienne

Des éléments de la vie quotidienne sont abordés à chaque entretien. Ils concernent les repas (dont la participation à la cantine), le sommeil (dont l'objet transitionnel), la propreté diurne, l'hygiène bucco-dentaire, l'habillage/déshabillage. Le jeu fait l'objet de nombreux échanges. Le travail de guidance est mentionné à chaque entretien. Les interventions des professionnels extérieurs médico-sociaux (libéraux ou du SESSAD) sont peu développées conduisant l'enseignante de maternelle à mentionner la nécessité de développer les transmissions (actuellement un écrit par an).

L'alimentation reste un problème pour la première famille (P1), l'enseignante (E1) utilise des photos prises au sein de la cantine pour rassurer le parent, une guidance est également évoquée pour accompagner la famille au domicile. Un autre point sera abordé en équipe pluridisciplinaire. Lors de l'auto-confrontation (E1) beaucoup de précisions ont été données sur la pédagogie utilisée pour répondre à certains comportements particuliers de l'enfant. Il nous semble qu'il aurait été intéressant que cette réflexion de l'enseignante puisse être communiquée au parent favorisant ainsi la réassurance du parent (comme nous l'avons rencontré également dans le champ de la petite enfance). Des conseils sont relayés par le parent « *mais en fait la mère, elle s'est saisie de ce qui lui a été transmis* » (E1). L'enseignante (E1) découvre lors du visionnage à posteriori de l'entretien que le parent s'est approprié les conseils prodigués par la professionnelle de l'UEM dans une démarche de co-éducation (parent-professionnel), elle exprime un sentiment de satisfaction à cet effet.

En ce qui concerne le second enfant, il a un protocole d'accueil individualisé (PAI) pour ses allergies alimentaires, le parent (P2) fournit un panier repas. L'enfant ne peut (selon le protocole

établi) aller en inclusion sur le temps cantine pour déjeuner avec les enfants de maternelle ; il reste avec les professionnels et les enfants de l'UEM. Ce point est également abordé lorsqu'un enfant est accueilli en établissement d'accueil de jeunes enfants (EAJE) ; un protocole est établi et l'organisation des repas est pensée avec les professionnels (affectation d'une personne référente pour l'accompagnement au repas, préparation et conservation du repas dans un réceptacle différent, matériel différent-biberon) ; il est prévu que l'enfant intègre son groupe et ne soit pas installé à distance de celui-ci. Bien sûr l'effectif dans une unité d'accueil d'un EAJE est moins important que dans une cantine scolaire.

Concernant l'objet transitionnel (évoqué par P1) et sa mise à disposition en dehors des périodes de sieste, nous aurions bien souhaité approfondir ce point avec l'enseignante considérant selon nous l'importance de l'objet transitionnel (Winnicott) pour le jeune enfant dans la construction de sa sécurité affective, comme nous avons pu l'observer chez le très jeune enfant accueilli en milieu collectif ordinaire, mais il semble que ce sujet fasse encore débat au sein de l'institution, ne permettant pas une position partagée à ce sujet.

Le sujet de la propreté a été également évoqué par la maman (P1) qui s'inquiète que son enfant n'ait pas encore acquis la propreté et de ce fait ne soit pas accueilli à l'école maternelle à la prochaine rentrée scolaire. L'enseignante assure que le sujet est pris en compte actuellement et qu'il ne sera pas un « *obstacle* » à la scolarisation de son enfant en milieu scolaire ordinaire. Le parent (P2) évoque une difficulté dans le cadre de l'hygiène bucco-dentaire de son enfant. La maman avait demandé qu'un relais soit pris à l'UEM pour que l'on apprenne à son enfant à se brosser les dents. L'exemple de l'hygiène bucco-dentaire montre le souhait de la famille d'être soutenue dans cet apprentissage de la vie quotidienne (même si cela reste difficile à organiser) ; on connaît le risque de caries chez les jeunes enfants avec autisme (qui par ailleurs bien souvent ne savent pas exprimer leur douleur) et la nécessité de mettre en place des situations d'apprentissage séquencé pour apprendre à l'enfant la technique du brossage des dents. L'apprentissage de l'hygiène buccodentaire est également évoqué dans les EAJE, certains établissements proposant aux enfants de se brosser les dents au sein de l'unité d'accueil après le repas du midi.

En définitive, rappelons que l'idée testée ici était celle de savoir comment la co-construction de savoirs entre familles et professionnelles pouvait favoriser l'inclusion scolaire de l'enfant avec TSA. Au delà des contenus des échanges que les précédentes analyses qualitatives des données font apparaître, nous avons également observé que les différents échanges entre parents et professionnelles décrits ci-dessus se présentent sous **quatre séquences types de communication** entre parents et enseignantes. Le tableau suivant résume ces différentes

séquences observées.

Séquence de communication	Description de la séquence	Type de contenus échangés	Caractéristiques des échanges
Séquences « d'accueil » à l'initiative de la professionnelle	Séquences durant lesquelles l'enseignante et le parent échangent ensemble à propos du comportement scolaire de l'enfant	Apprentissages scolaires, socialisation	<ul style="list-style-type: none"> - Alternances des propos entre enseignantes et parents - Commentaires de plus en plus courts au fil de l'échange - Commentaires simultanés
Séquences de description de l'enfant initiées par le parent	Séquences durant lesquelles le parent décrit le comportement de son enfant au domicile et le compare avec celui que l'enfant donne à voir à l'école.	Vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute de la part de l'enseignante puis propositions d'interprétation du comportement - Partage émotionnel entre parents et enseignantes
Séquences « pédagogiques »	Séquences durant lesquelles l'enseignante explicite, « traduit » le comportement de l'élève	Apprentissages scolaires	<ul style="list-style-type: none"> - « Monologues » de la part de l'enseignante - Approbations courtes de la part du parent
Séquences « prospectives »	Séquences qui décrivent les futurs comportements scolaires de l'enfant	Orientation	<ul style="list-style-type: none"> - Commentaires de la part de l'enseignante - Ecoute silencieuse

	avec TSA, la poursuite scolaire imaginée, les futurs aménagement, etc...		de la part du parent - Questions/réponses entre le parent et l'enseignante
--	--	--	--

Comme l'indique le tableau, les statuts des différents interlocuteurs (parent, enseignante) sont respectés par les interlocuteurs eux-mêmes. L'enseignante intervient prioritairement sur les thèmes en lien direct avec le comportement de l'élève (contenus du type « apprentissages scolaires », « socialisation », « orientation ») alors que le parent participe majoritairement en rapportant des informations issues du domicile (« vie quotidienne ») ou en interrogeant l'enseignante pour obtenir des précisions relatives aux comportements de son enfant (orientation). Tout se passe comme si chaque partenaire intervenait en respectant les fonctions de son interlocuteur en respectant les savoir-faire de chacun, le rôle de chacun. En réalité, des échanges et des questionnements qui reposeraient sur la prise en compte de savoir-faire nouveaux susceptibles d'être adoptés soit en classe, soit au domicile sont encore peu visibles. Ce que l'on observe essentiellement c'est la juxtaposition respectueuse de postures éducatives et pédagogiques qui se complètent mais qui, à l'origine, n'ont pas été conjointement élaborées et débattues entre les différents acteurs. Dans cette perspective, si l'implication des familles dans la scolarité de leurs enfants est perceptible, si l'engagement des enseignantes dans la communication avec les familles est visible, il nous semble que l'idée de co-construction des savoir-faire reste à développer dans les relations famille/école. Comme le souligne Asdih (2012, 2017), le déploiement de pratiques nouvelles entre les différents partenaires impliqués dans l'éducation de l'enfant, notamment avec TSA, reste encore à organiser de manière à pouvoir s'éloigner « des représentations teintées d'affects, des attentes idéalisées, des interprétations décalées et du besoin de reconnaissance et de soutien » que peuvent manifester parents et professionnel(le)s.

Conclusion

Impact des résultats

Les retombées de la recherche CNSA concernant à la fois sur les dimensions scientifique, professionnelle et sociale. Elles comprennent les stratégies inclusives en classe, la

collaboration entre professionnels et les relations école-famille. Les résultats mettent en évidence les bénéfices du dispositif UEMA mais interrogent aussi les conditions d'inclusion des enfants avec TSA en classe ordinaire. En ce sens, des pistes d'amélioration favorisant la transition entre le dispositif spécialisé et la classe ordinaire sont proposées ainsi que des prolongements en termes de recherches futures à mener.

Stratégies inclusives des adultes dans la classe

Concernant le développement social, cognitif et émotionnel des enfants avec TSA, les résultats de cette recherche révèlent que le dispositif UEMA offre aux enfants l'opportunité de construire progressivement une plus grande autonomie dans les situations d'apprentissage. Ces bénéfices sont notamment liés à (a) l'ajustement progressif des demandes cognitives ou motrices des tâches aux besoins des enfants, (b) la mise en place d'un milieu ritualisé et sécurisant, et (c) un guidage individualisé des adultes. Ce dispositif a également le potentiel pour assurer une continuité entre le dispositif spécialisé et la classe ordinaire. Dans cette optique, le dispositif d'inclusion inversée semble être une transition très intéressante. Toutefois, cette continuité vers la classe ordinaire mérite d'être interrogée au regard de deux éléments clés. D'une part, la continuité des modalités de guidage et notamment de la guidance partagée des adultes en classe représente une condition importante de l'engagement de ces élèves. A ce titre, la construction par les adultes d'une guidance de plus en plus partagée est une condition prometteuse pour favoriser l'autonomie progressive de l'enfant. D'autre part, si les demandes cognitives ou motrices des tâches proposées sont progressives et souvent en adéquation avec les besoins des enfants, les demandes sociales lors de la mise en place de tâches interactives en inclusion inversée ou inclusion apparaissent parfois trop complexes au regard des habiletés sociales des enfants. Dans le prolongement de cette recherche, il est prévu de proposer une recherche orientée par la conception de dispositifs coopératifs dans des classes d'école maternelle incluant des élèves avec TSA. Cette recherche collaborative à visée épistémique et transformative visera à la fois à mieux connaître les processus d'interaction sociale entre pairs, à étudier les dispositifs coopératifs et leurs effets sur ces interactions et à participer au développement des professionnels impliqués dans la conception et dans l'évaluation de ces dispositifs. Ce projet s'inscrit dans l'action 2 (« réseau d'écoles formatrices ») du PIA3 « 100% inclusion, un défi, un territoire »

Modalités de collaboration entre professionnels

Concernant le travail en partenariat auprès des élèves avec TSA et la coordination interprofessionnelle qui en découle, le principal apport de la recherche est de rendre compte d'un enrichissement de la professionnalité des enseignantes spécialisées et généralistes, des éducatrices et des psychologues. La constitution de nouvelles ressources et de nouveaux savoirs professionnels s'appuie sur un travail en partenariat au quotidien, balisé par des réunions prévues dans l'organigramme des deux UEM. Ce travail semble propice à l'élaboration de « cultures partagées » (Chauvière et Plaisance, 2008) entre l'Éducation nationale et le secteur médico-social. Cependant, certains éléments de l'analyse indiquent qu'il s'agit davantage d'une co-construction de « cultures spécialisées partagées ». Ce regard croisé entre professionnels peine parfois à dépasser le cadre des deux UEM et les adaptations pédagogiques des enseignants ordinaires restant parfois limitées en classe, ce qui pourrait courir le risque d'alimenter un fonctionnement exclusivement intégratif du dispositif. Dans le prolongement de cette recherche, il pourrait être intéressant d'étudier comment étendre cette expertise pluri-professionnelle dans chacune des écoles maternelles ayant une UEM mais également au-delà de la seule prise en compte des élèves avec TSA, dans une perspective d'éducation inclusive. A cet égard, le rôle de personne ressource joué par les professionnels de l'UEM auprès des ATSEM, des AVS/AESH ou des enseignants ordinaires serait intéressante à développer dans l'organisation future des UEM. Cela passerait, par exemple, par la proposition de formations conjointes entre professionnels des secteurs scolaire et médico-social dont les effets sur les représentations et les pratiques pourraient être testés.

Relations école-famille

La présente recherche permet de rappeler que l'école est une niche de développement (Brun et Mellier, 2016) dans laquelle la prise en compte des représentations conjointes entre familles et professionnels est essentielle pour définir une éducation à la fois cohérente et adaptée aux besoins particuliers de l'enfant en situation de handicap. Précisément, concernant l'enfant avec TSA, la difficulté de généralisation dans les apprentissages impose aux différents acteurs (parents et enseignantes) la nécessité d'une communication partagée, d'une transmission efficace relativement aux activités pédagogiques et éducatives. Tout ne se joue pas à l'école et tout ce qui se passe au domicile peut intéresser l'école.

Dans cette perspective, la question qui se pose est comment organiser le partage d'*expertise et d'expériences* entre parents et professionnels ? Un centre de ressources pour

l'inclusion pourrait contribuer au déploiement de « bonnes pratiques » éducatives. La mise à disposition de ressources pédagogiques (présentation de séquences pédagogiques spécifiques aux TSA, ateliers de création de supports éducatifs et pédagogiques, formations aux principes d'inclusion, mise à disposition de capsules d'autoformation sur les TSA, ressources bibliographiques, etc..) pourrait constituer une modalité utile à la conceptualisation et la réalisation d'une éducation inclusive pour les enfants avec TSA.

Les difficultés rencontrées et les solutions mises en œuvre

Des démarches administratives parfois difficiles

Les délais de réponse des autorisations des responsables institutionnels étaient parfois longs, retardant le début de la recherche empirique. Par ailleurs, les demandes du comité d'éthique concernant les autorisations à produire étaient parfois complexes et alourdissaient la procédure. Grâce aux rencontres organisés par les coordonatrices de chaque UEM avec les parents afin de présenter la recherche, sur les 14 enfants des UEM, seul un enfant n'a pas été filmé car nous n'avons pas obtenu l'autorisation de ses parents.

Un contexte de crise sanitaire qui a rendu difficile les rencontres avec les experts

Les rencontres initialement prévues avec les experts d'usage pour analyser les extraits vidéo de rencontre enseignant/famille

Les interactions entre les équipes, les efforts en matière d'interdisciplinarité

Les échanges interdisciplinaires ont été réalisés tout au long de la démarche de recherche.

Afin de faciliter le travail interdisciplinaire, chaque sous axe a d'abord défini ses fondements théoriques et sa méthode. Puis, ces éléments ont été partagés au sein de rencontres par axe puis entre les axes. Ces échanges ont été très riches et permettent d'appréhender le processus d'inclusion avec différents regards. Les méthodologies ont notamment été partagées par les chercheurs afin d'optimiser le recueil de données et de perturber le moins possible le fonctionnement des UEM. Par exemple, les mêmes observations vidéo de classe servaient de supports d'analyse à la fois à l'approche psychosociale, sociologique et psychologique de l'axe 1. Les entretiens semi-directifs servaient également de support commun à différentes approches théoriques.

Lors de l'analyse, les regards ont été croisés à l'intérieur de chaque axe. Par exemple, au sein de l'axe 2, le partage de l'observation des enfants avec TSA au sein des mêmes situations inclusives a facilité l'analyse croisée de la psychologie sociale, cognitive et du développement pour mieux comprendre l'évolution des enfants dans le contexte des dispositifs. Ces analyses croisées montrent notamment que les progrès constatés sont à mettre en lien avec une évolution de l'accompagnement des adultes (passage d'un guidage individuel à un guidage partagé ; stratégies émotionnelles « données » par l'adulte à « choisies » par l'enfant, etc.). Par ailleurs ces analyses indiquent également que le passage de ces enfants de l'UEM vers le dispositif d'« inclusion inversée » confirme les progressions des élèves et l'impact de l'UEM sur leur autonomisation croissante (continuité entre l'espace du dispositif et celui de la classe au niveau des modalités de guidance comme des situations d'apprentissage). Enfin, ces analyses questionnent les modalités du passage de l'inclusion inversée à l'« inclusion ordinaire » notamment concernant la stabilité des repères (modalités de guidage, situations d'apprentissage proposées, interactions entre pairs).

Le croisement des analyses entre les axes a aussi été engagé même s'il s'avère plus complexe. Par exemple, il a permis de mettre en évidence l'importance du partage des compétences entre l'enseignante spécialisée et les enseignantes « ordinaires » pour la réussite du passage de l'enfant du dispositif UEMA à la classe ordinaire.

Justification des écarts par rapport aux prévisions initiales

La crise sanitaire a retardé d'une année la valorisation

Valorisation

Valorisation réalisée

Journée d'étude

Une journée d'étude intitulée "Inclusion et innovation : quelles nouvelles pratiques ?" a été organisée à l'INSPE de Rouen le 4 mars 2020 et a réuni 200 personnes (Universitaires et professionnels).

Un colloque international « Dispositifs inclusifs des enfants autistes à l'école » s'est déroulé à l'INSPE de Rouen le 4 mai 2022 et a réuni 700 personnes.

Communications scientifiques

André, A., Despois, J., Amiot, A. & Deneuve, P. (2022). Dynamics of the interaction between adults and a preschool child with autism: Transition from segregated to inclusive settings. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1003750>

Bedoin, D. et Despois, J. (2019). L'inclusion inversée comme vecteur de développement social des jeunes enfants avec TSA, *Colloque Accompagnement, médiation et altérités : de l'inclusion prescrite à l'inclusion réelle (EMELCARA)*, Université de Bordeaux, 26-28 août 2019.

Articles soumis

Bedoin, D. et Laville, M. *Les dossiers de l'éducation* (juillet 2021) : Travailler au sein d'une Unité d'Enseignement Maternelle Autisme (UEMA) : vers l'élaboration d'un genre professionnel inter-métiers ?

Chapitre d'ouvrage

Midelet, J., Brun, P., & André, A. (2021). Tisser des liens entre l'école et les familles : le rôle de la coéducation. In R. Wittorski & P. Obertelli (dir.). *Recherches en sciences humaines et sociales et (mieux) faire société*. Champ social.

Valorisation à venir

- Création de ressources vidéo à destination des étudiants MEEF et des enseignants permettant d'identifier les conditions de l'inclusion des élèves avec TSA en classe.
- Diffusion régionale : journée d'étude à destination des professionnels des UEM (1^{er} semestre 2022) : inclusion, coéducation
- Université d'été de l'inclusion
- Colloque international : autisme à l'école maternelle (hybride) (second semestre 2022)
- Réflexion sur une offre de formation conjointe entre tous les professionnels intervenant dans le champ de l'autisme et du handicap en général (rentrée 2023, cf. projet PIA3).
- Réflexion sur le développement d'un pôle régional de ressources éducatives et pédagogiques pour la scolarisation de jeunes enfants avec TSA
- Publication d'articles scientifiques francophones et anglophones
- Ouvrages

Références

Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago-Londres : University of Chicago Press.

- Anderson, J.R. (1981). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale : Erlbaum.
- Anderson, A., Moore, D., Godfrey, R., & Fletcher, C. (2004). *Social skills* assessment of children with *autism* in free-play situations. *Autism*, 8(4), 369-385.
- André, A., Deneuve, P., Despois, J., & Tant, M. (2016). Dynamique du système d'interaction enseignant/élève porteur de troubles du spectre autistique lors de deux activités à la maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 196, 101-115.
- André, A., Bedoin, D., Deneuve, P., Guerimand, N., & Janner-Raimondi, M. (2015). Effets de la politique inclusive à l'école maternelle française : le moment de l'accueil. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 69, 59-71.
- André, A., Kogut, P., Tant, M., & Midelet, J. (2014). Citoyenneté et handicap: le défi inclusif. In A. André (Ed.), *la citoyenneté* (pp. 64-82). Paris: Revue eps.
- André, A., Louvet, B., Despois, J., & Velez, V. (2019). Inclusion of a Child with Autism in a Preschool: Preliminary Exploration with Complex Dynamic Systems. *Journal of Special Education*.
- Arborio, A.-M., Fournier, P. (2008). *L'observation directe. L'enquête et ses méthodes*. Coll. 128. Paris : Armand Colin, 2^{ème} édition.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New-York : Freeman.
- Barbier, J.M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. In L. Albarello, J.M. Barbier, E. Bourgeois, M. Durand. *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : P.U.F.
- Barbier, J.M. et Galatanu, O. (éd., 2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan, collection Action et Savoir.
- Bateson, G. (1984). *La nature de la pensée*. Paris : Seuil.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge : Harvard university press.
- Cappe, É. & Boujut, É. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant*, 143, 391-401.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF.

- Carré, P. et Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Caraglio, M. (2017). Les élèves en situation de handicap. *Que sais-je ? n° 4065*. Paris : Presses universitaires de France
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Revue Savoirs*, 8, 11-50.
- Chauvière, M. & Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 1, 31-44.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 35-50.
- Clot, Y. (2008). *La fonction psychologique du travail*. 5^{ème} édition corrigée, 2^{ème} tirage - 2008/2. Coll. Le travail humain. Paris : PUF.
- Coudronnière, C. & Daniel Mellier (2016). *Qualité de Vie à l'école des enfants en situation de Handicap*. *Revue de Questions*. Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école, à paraître en 2016-2017. URL : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/handicap2.pdf>
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos, Education.
- Despois, J., André, A., Deneuve, P., & Louvet, B. (2016). Etude de la dynamique d'interaction "enseignant-élève porteur de troubles du spectre autistique" à la maternelle. *Spiral-E*, 59, 83-95.
- Deswaere, B. (2005). L'évolution contrainte du rôle et de la place de la famille dans les institutions médico-sociales. *Revue Handicap, CTNERHI*, 107-108.
- Dewey, J. (1967). *Experience and education*. New York : Mac Millan.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Editions.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.

- Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 71-83). Paris : PUF.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et Formation*, 61, 71-83.
- Galvani, P. (1995). Trois approches. *Educations*, 2, 37-39.
- Gillis, J., & Butler, R. (2007). Social skills interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: A description of single-subject design studies. *Journal of Early & Intensive Behavior Intervention*, 4(3), 532-547.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Gossot, B. (2008). Vers une culture commune ? *Reliance*, 1, 54-57.
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège du secondaire. *Formation et pratiques d'enseignements en question*, 9, 159-176.
- Grossetti M. (2006). Réseaux sociaux et ressources de médiation dans l'activité économique. *Sciences de la société*, 73, 83-103.
- Goffman E. (1973) *La Mise en scène de la vie quotidienne*, T1 et T2. Paris, Minuit.
- Goffman E. (1974) *Interaction ritual*. (Ed. française : Les rites d'interaction. Paris, Minuit.).
- Gotman, A. & Blanchet, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gotman, J., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359-377.
- Harper, L., & McCluskey, K. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions ? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184.

Hollenstein, T. (2007). State Space Grids: Analyzing dynamics across development. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 384-396.

Hugues, E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : EHESS.

Hundert, J., Mahoney, B., Mund, F., & Vernon, M. (1998). A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and inclusive preschools in southern Ontario. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 49-65.

Hutchins, E. (1988). The technology of team navigation. In Galagner, J. et al. (éd.). *Intellectual teamwork : the social and technological foundations of cooperative work* (p. 199-221). New Jersey: Erlbaun.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

Janner-Raimondi, M. (2016). *Spécificité de l'accueil à la crèche*. In *Petite enfance et handicap*. Coll. Handicap vieillissement et société. Grenoble : PUG.

Janner-Raimondi, M., & Bedoin, D. (2016). *Parcours d'inclusion en maternelle : portraits de jeunes enfants en situation de handicap*. Paris: Armand Colin.

Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2012). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*. 28, 134-143.

Kishida, Y., & Kemp, C. (2006) A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings: A preliminary study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 31, 99-112.

Kishida, Y., Kemp C. (2009) The engagement and interaction of children with autism spectrum disorder in segregated and inclusive early childhood center-based settings. *Topic in Early Childhood Special Education*, 29, 105-118.

Jeantet, A. (1998). Les objets intermédiaires dans la conception. *Éléments pour une sociologie des processus de conception*. *Sociologie du travail*, 40 (3), 291-316.

Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.

Lamarre, A. M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.

Lave, J. et Wenger, E. (1993). *Situated learning*. New York : Cambridge University Press.

Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.

Lemeunier-Lespagnol, M., Wittorski, R. (2011). Les apprentissages développés au cours des transitions professionnelles : le cas des responsables adjointes de crèches collectives. In A. Bailleux et T. Perez-Roux (coord.) *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Recherche en éducation*, n° 11. Nantes.

Lemeunier-Lespagnol, M. (2013). Perché i genitori di un bambino in situazione di handicap decidono di entrare in un processo di « sviluppo-detto-professionale » ? In M. Pavone (dir) *Integrazione scolastica e sociale. Rivista pedagogico-giuridica*. Italie : Erickson. Vol. 12, n° 2, maggio 2013.

Lemeunier-Lespagnol, M. (2016). *Place des émotions et des interprétations dans la construction de l'expérience professionnelle. Le cas d'une enseignante qui accueille en milieu ordinaire un enfant en situation de handicap*. Thèse sous la direction de R. Wittorski. Laboratoire CIVIIC. Université de Rouen.

Lemeunier-Lespagnol, M. (2017). Le développement d'une dimension émotionnelle co-produite dans la construction de l'expérience. In T. Ardouin, S. Briquet-Duhazé, E. Annoot (dir.) *Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes : attentes sociales, pratiques, lexique et postures identitaires*. Coll. Ingénieries et formations. Paris : L'Harmattan.

Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-114.

Leplat, J. (2001a). Compétence et ergonomie. In J. Leplat et M. Montmollin (éd.). *Les compétences en ergonomie* (p. 41-53). Paris : Octares.

Leplat, J. (2001b). Les compétences collectives. In J. Leplat et M. Montmollin (éd.). *Les compétences en ergonomie* (p. 161-170). Paris : Octares.

Martin-Noureux, P. (2016). La scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école maternelle. *Spirale*, 57, 57-66.

- Matteï-Mieusset, C. & Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42 (2), 149-173.
- Mazereau, P. (2002). La déficience mentale chez l'enfant entre école et psychiatrie : contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale, 1909-1989. Paris : L'Harmattan.
- Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*, 8.
- McGee, G., Feldmann, R., & Morrier, M. (1997). Benchmarks for social treatment for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(4), 353-364.
- Menger, P.-M. (1988/2010). Présentation. In H. Becker (dir.). *Les mondes de l'art* (pp. 5-19). Paris : Champs Flammarion,
- Merini, C. (1999). *Le partenariat en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Merini, C. & Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. *Les cahiers des PEP*, 2, 25-31.
- Merton, R.K. (1957). *The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Paris : Chronique sociale.
- Nahmias, A., Kase, C., & Manell, D. (2014). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism*, 18(3), 311-320.
- Odom, S., McConnell, S., McEvoy, M., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L., Spicuzza, R., Skellenger, A., Creighton, M., & Favazza, P. (1999). Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 75-91.
- Odom, S., & Bailey, D. (2001). Inclusive preschool programs : Classroom ecology and child outcomes. In M. Guralnick (Ed.). *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 253-276). Baltimore MD: Brookes.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13-35.

Pelchat, D. & Lefebvre, H. (2005). *Apprendre ensemble. Le PRIFAM : programme d'intervention interdisciplinaire et familiale*. Montréal : Éditions de la Chenelière, Collection Éducation.

Philip, C. (2009). *Autisme et parentalité*. Malakoff : Dunod.

Philip, C. (2011). Les relations parents/professionnels: partenariat ou mariage forcé? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 263-274.

Plaisance E., Belmont B., Verillon A., & Schneider C. (2007) Intégration ou inclusion, éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de adaptation et de la scolarisation*. 37, 159-164.

Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.

Savoyant, A. (1974). Eléments pour un cadre d'analyse des situations de résolution de problème par des équipes de travail. *L'Année psychologique*, 74, 219-238.

Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Education Permanente*, 123, 91-99.

Schwartz, Y. (1999). La compétence, une question pour le philosophe. In Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p.213-218). Paris : Les cahiers du club CRIN.

Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Chicago : University of Illinois Press.

Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, Collection Action et Savoir.

Steenbeck, H., Jansen, L., van Geert, P. (2012). Scaffolding dynamics during instruction and its role in the emergence of problematic learning trajectories: A case study based on the dynamic systems framework. *Learning and Individual Differences*, 22, 64-75.

Steenbeck, H., & van Geert, P. (2013). The Emergence of Learning-Teaching Trajectories in Education: a Complex Dynamic Systems Approach. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 17(2), 233-267.

Stoneham, G. (2001). Friendship skills in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication disorders*, 36(2), 276-281.

Strauss A. (1963). The Hospital and Its Negotiated Order. In E. Freidson (dir). *The Hospital in Modern Society* (pp. 147-168). New York : The Free Press.

Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Louvain : De Boeck.

Tarondeau, J.C. (1998). *Le management des savoirs*. Paris : PUF.

Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-211). Paris : PUF.

Thomazet, S. & Merini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives, Recherches en éducation*, 21. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1509>

Thouroude, L. (coord.), Bedoin, D., Brun, P., Chanoni, E., Janner-Raimondi, M., Lemeunier-Lespagnol, M., Mazereau, P., Mellier, D., Renout, C. et Rovira, K. (2012). *Intégration et inclusion des jeunes enfants en situation de handicap dans les dispositifs d'accueil préscolaires hauts normands*. Rapport de recherche pour la région de Haute-Normandie. Rouen. Université de Rouen.

Tsao, L., Odom, S., Buysse, V., Skinner, M., West, T., & Vitzum-Komannecki, J. (2008). Social Participation of Children with Disabilities in Preschools Programs: Program, Typology and Ecological Features. *Special Education Journal*, 16(3), 125-140.

Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). Manuel de recherche en sciences sociales. 4^{ème} édition. Paris : Dunod.

Vygotsky, L.S. (1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société Française*, 50, 46-47.

Walsh, R., & Kemp, C. (2013). Evaluating interventions for young gifted children using single subject methodology. A preliminary study. *Gifted child quarterly*, 57(2), 110-120.

Weiss, M., & Harris, S. (2001). *Reaching out, joining in: Teaching social skills to young children with autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Weick. (1965). *Laboratory experimentation with organizations*. In J.G. March (éd.), *Handbook of organizations*. Chicago: Rand Mac Nally.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Woods, D.D. et Roth, E.M. (1988). Cognitive systems engineering. In Helander (éd.). *Handbook of human computer interaction*. Elsevier.

Zeitler, A. (2001). Une conception située de l'alternance : se construire dans plusieurs mondes. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *Action et identité* (p. 95- 108). Paris : INRP.

ANNEXES

Annexe 1 : Avancée de la recherche

1. Planification du travail de recherche

Dans le tableau ci-dessous sont indiqués les différentes phases de la recherche :

- La planification des différentes réunions de juillet 2018 à aujourd'hui : réunions de direction (2), de coordination (13), de l'équipe 1(5), de l'équipe 2(5) ainsi que des deux équipes réunies (1).
- La période de demande et réception des autorisations : de juillet 2018 à novembre 2019
- Le travail empirique : de novembre 2018 à juin 2020
- La rédaction du cadre théorique : de novembre 2018 à janvier 2020
- L'analyse des données est en cours
- Le pré-rapport scientifique sera déposé en mars 2020
- Le rapport scientifique de la recherche sera déposé en décembre 2021

ANNES	2018						2019												2020					
MOIS	Juin	Juillet	Sent	Oct	Nov	Déc	Janv	Fev	Mars	Avr	Mai	Juin	Juil	Aout	Sent	Oct	Nov	Dec	Janv	Fev	Mars	Mai	Juin	Juill
Accord du projet de recherche																								
Dépôt du pré-rapport scientifique																								
Réunions de direction et coordination																								
Réunions des coordonnateurs																								
Autorisation Comité Ethique et CNIL																								

déposés au sein du laboratoire CIRNEF (sous clef). Il est programmé qu'ils soient scannés et déposés sur l'espace partagé sécurisé de l'Université de Rouen. Tous les documents sont anonymes et les correspondances (lettres, prénoms fictifs) sont mentionnées dans un document conservé dans un autre endroit au sein du laboratoire CIRNEF.

Quatre dossiers ont été réalisés regroupant (annexe 3) :

- Les autorisations des responsables institutionnels, des professionnels et des parents (AC)
- Les autorisations pour les chercheurs, étudiantes et professionnels experts
- Les autorisations des parents, structure A
- Les autorisations des parents, structure B

Des tableaux récapitulatifs précisent au regard des autorisations les différents item remplis par les participants. Les coordonnées des familles qui souhaitent recevoir les résultats de la recherche sont recensées. Une codification a été refaite en 2019 et entreposée dans un espace annexe aux autorisations.

La recherche empirique a débuté mi-décembre 2018 après réception des autorisations des familles pour les deux structures. Dans un premier temps un ordinateur du CIRNEF a été dédié à la recherche pour dépôt et consultation des données par les chercheurs (ainsi qu'un disque dur), par la suite les données ont été transférées sur un espace sécurisé de l'Université de Rouen (février 2019) ; un ordinateur a été commandé et est utilisé pour travailler sur la recherche.

3. Budget

3.1 Budget alloué pour la recherche

	Tranche 1- sept 2019-février 2020	Tranche 2- Mars 2020- aout 2021	TOTAL
Externalisation des prestations	3000	10600	13600
Achat de petit matériel consommable et fonctionnement	1107	800	1907
Missions	1700	3000	4700
Frais de gestion		7420	7420

Tableau 17 Budget alloué à la recherche CNSA/Iresp/CIRNEF

3.2 Budget mis à jour

Années	2018		2019		2020		2021
Dépenses/solde	Dépenses	Solde	Dépenses	Solde	Dépenses	Solde	Solde
Frais prestation 13600	-	13600	870	12730	-	12730	12730
Missions 4700	-	4700	3730,22	969,78	84	885,78	885,78
Equipements 1907	-	1907	740,35	1166,65	185,11	981,54	981,54
Personnel 53244	8680,80	44563 ,20	28215,95	16347,25	16347,25	-	-

Frais de gestion	7420			
TOTAL : 80871				
Dépenses	86800, 80+7420	33556,52	16616,36	
Solde	64770,20	31213,68	14597,32	14597,32

Tableau 18 Budget recherche CNSA/Iresp/CIRNEF mis à jour en février 2020.

Frais de prestation	Retranscriptions d'entretiens
Missions	Frais de déplacement, hôtellerie, restauration.
Equipements	Ordinateur, coffre-fort, disque dur.
Personnel	Salaire poste IGR.
Frais de gestion	Gestion administrative du budget de la recherche.

Tableau 19 Détail des dépenses effectuées pour la recherche CNSA/Iresp/CIRNEF

4. Etude empirique

Comme indiqué dans le tableau ci-dessous, l'étude empirique a été conduite sur les périodes suivantes :

- Observations : de décembre 2018 à juin 2019
- Entretiens : de décembre 2018 à avril 2019
- Etude standardisée : octobre 2019
- Auto-confrontation et travail avec groupe d'experts : de décembre 2018 à juin 2020

STR	ANNES	2018	2019	2020
------------	--------------	-------------	-------------	-------------

MOIS		déc	janv	fev	mars	avr	mai	juin	juil	août	sept	oct	nov	dec	janv	fev	mars	avr	mai	juin	
OBSERVATIONS		ANNEE SCOLAIRE 1										ANNEE SCOLAIRE 2									
A	Enfants-professionnelles																				
B	Enfants-professionnels																				
A	Enfants cantine, déb. Prof.																				
ENTRETIENS																					
A	Professionnels																				
B	Professionnels																				
	Retranscription des entretiens																				
AUTO-CONFRONTATIONS																					
A	Entretiens ens.parent																				
	Travail avec groupe experts																				
	Débriefing enseignante																				
B	Entretiens ens.parent/																				
	Travail avec groupe experts																				
	Débriefing enseignante																				
	Travail avec groupe experts																				

Tableau 20 Présentation du travail empirique réalisé à partir de décembre 2018 et prévu jusqu'en juin 2020

Dans le tableau ci-dessous est indiqué le matériau recueilli en fonction des différentes méthodologies utilisées par l'équipe de chercheurs (les quelques situations particulières rencontrées ont été réglées en équipe) :

Observations	Etude standardisée	Entretiens professionnels	Entretiens parents-professionnels	Auto-confrontation simple	Travail groupe experts (journées)
16	2	13	4	8	7

Tableau 21 Tableau récapitulatif du nombre de données recueillies

Annexe 2 Guide d'entretien avec les professionnels

Phrase d'introduction :

Vous êtes (nom du métier) et vous travaillez à l'UEMA. L'objectif de cet entretien est d'appréhender votre rôle au sein de cette UEMA et de recueillir plus largement votre point de vue sur l'organisation de cette UEMA.

1. Situation professionnelle

Question :

- Pouvez-vous vous présenter et revenir sur votre parcours professionnel ?

Relance(s) :

- Comment avez-vous eu l'opportunité de travailler dans une UEMA ?
- Depuis combien de temps êtes-vous en poste dans cette UEMA ?
- Quelle était votre connaissance préalable des élèves porteurs de TSA ?
- Avez-vous travaillé avec des personnes TSA auparavant ?
- Avez-vous suivi des formations spécifiques ?
- Avez-vous effectué des recherches personnelles au sujet des TSA (livres, témoignages, documentaires, conférences...) ?

2. Caractéristiques des élèves

Questions :

- Pouvez-vous décrire les élèves avec lesquels vous travaillez ?
- Comment s'effectue leur répartition entre UEMA et inclusion ?

Relance(s) :

- Quel(s) est/sont le(s) profil(s) d'élèves avec TSA accueillis ici ?
- Ce profil a-t-il évolué au cours des dernières années ?
- Quelles sont les principales difficultés rencontrées par ces élèves ?
- Quels sont également les points d'appui qui peuvent être identifiés ?
- Les temps d'inclusion peuvent-ils progresser au cours de l'année ?
- Les choix de modulation des temps d'inclusion (augmentation ou diminution) sont effectués selon quels critères ? Par qui ?

3. Interactions et socialisation**Questions :**

- Comment qualifieriez-vous les relations que vous entretenez avec ces élèves ?
- Quelles sont les interactions qui se nouent avec les autres élèves ?
- Que mettez-vous en place pour favoriser le développement de la socialisation ? Pouvez-vous donner un exemple ?

Relance(s) :

- Comment communiquez-vous avec eux ? Par quel biais ?
- Avez-vous noué un lien plus particulier avec certains élèves ? Pourquoi ?
- Quelle est la relation de ces élèves par rapport aux autres adultes ?
- Quelle est la relation entre les élèves au sein de l'UEMA ?
- Comment décririez-vous les relations entre ces élèves et les pairs dans l'école ?

4. Pratiques pédagogiques/éducatives et apprentissages**Questions :**

- Comment se passe une journée type au sein de l'UEMA ?
- Que mettez-vous en œuvre pour favoriser la réussite dans les apprentissages ? Pouvez-vous donner un exemple ?
- Intervenez-vous uniquement au sein de l'UEMA ? Si oui, pourquoi ? Sinon dans quel cadre (autre classe, récréation, cantine, sorties scolaires...) ?

Relance(s) :

- Parmi les pratiques pédagogiques mises en œuvre, lesquelles vous paraissent les plus importantes auprès de ce public ? Pourquoi ?
- Vos pratiques ont-elles évolué depuis que vous avez commencé à travailler en UEMA ? En quoi ?
- Est-ce qu'un point précis reste encore difficile à l'heure actuelle pour vous sur le plan pédagogique ? Lequel ?
- Avez-vous connaissance des méthodes d'enseignement/apprentissage dans les classes ordinaires dans lesquelles les élèves sont inclus ?
- Les temps d'inclusion sont-ils réguliers (prévus dans EDT) et/ou modulables ?
- Comment se passe l'évaluation des élèves ?
- Comment réagissez-vous face à des comportements problèmes ?

5. Partenariat interprofessionnel : école/médico-social

Questions :

- Quels sont les différents professionnels avec lesquels vous êtes en contact dans le cadre des UEMA ?
- Quel est votre rôle en tant qu'enseignant spécialisé (*autres métiers*) dans ce dispositif ?
- Quels sont les échanges avec d'autres professionnels ?

Relance(s) :

- Quels sont les échanges avec vos collègues au sein de l'équipe de l'UEMA ?
- Avez-vous mis en place des outils pour échanger ensemble (documents de cadrage des pratiques, comptes-rendus suite à des réunions...) ?
- Quels rapports entretenez-vous avec les professionnels médicaux/paramédicaux (libéraux, CMP, CMPP) qui accompagnent certains enfants en dehors de l'UEMA (RDV, contacts, téléphone, déplacements à l'école) ?
- Quels rapports entretenez-vous avec les professionnels du périscolaire ou les personnels de la garderie et cantine ?
- Y a-t-il des réunions d'ESS ? Qui est invité ? Comment cela se passe-t-il ?
- Comment se passent ces rencontres ? Selon quel mode, quelle fréquence ?
- Selon vous, quels sont les freins/leviers au développement de ce partenariat entre professionnels ?
- Qui coordonne les différents accompagnements ?

6. Partenariat avec les familles

Questions :

- Quels sont les liens avec les parents ? A quelles occasions ?
- Comment vivez-vous ces moments d'échanges avec les parents ?

Relance(s) :

- Utilisez-vous des outils pour échanger avec les parents (cahier de suivi, RDV téléphoniques, etc.) ?
- Des réunions sont-elles organisées ? Si oui, à quelle fréquence ?
- Qui sont présents à ces réunions, mis à part les parents ? Si d'autres professionnels, lesquels ?
- Selon vous, quels sont les freins/leviers au développement du partenariat avec les familles ?

7. UEM et politique inclusive

Questions :

- A votre avis, qu'est-ce qu'apporte l'accueil en UEMA aux élèves ?
- L'inclusion en milieu ordinaire est-il toujours l'objectif visé ?

Relance(s) :

- La fréquentation de l'UEMA vous paraît-elle bénéfique pour tous les élèves ? Si oui pourquoi ? Sinon pour quel(s) profil(s) d'élève l'est-elle ?
- Pensez-vous que les besoins spécifiques des élèves sont pris en compte ? Pouvez-vous donner un exemple ? Sinon que préconiserez-vous ?
- Selon vous, l'inclusion est-elle envisageable/souhaitable pour tous les élèves de l'UEMA ?

8. Ouverture et perspectives

Questions :

- En travaillant dans cette UEMA, avez-vous développé de nouvelles postures professionnelles ?
- Est-ce que travailler en UEMA demande une charge de travail supplémentaire ?
- Comment voyez-vous l'avenir de vos élèves ?
- Votre relation avec la famille a-t-elle évolué au fil des mois (des ans) ?

Relance(s) :

- Est-ce qu'il a des choses qui ont changées dans votre métier ?

- Est-ce que ces nouvelles postures professionnelles, vous pourriez les « utiliser » de nouveau dans un autre dispositif ?
- Quelles sont vos satisfactions professionnelles ?
- Qu'est-ce qui reste perfectible et que vous envisageriez d'améliorer ?
- Est-ce que ça vous arrive parfois d'être stressé ? A quelles occasions ?
- Est-ce que vous vous voyez continuer dans ce poste ?
- Si vous pouviez changer quelque chose à votre travail, qu'est-ce que ce serait ?
- Avez-vous déjà évoqué cet avenir avec les autres professionnels de l'UEMA ou avec les parents d'élèves ?
- Ces partenaires (professionnels et parents) partagent-ils votre avis ?
- Quels sont les outils pédagogiques utilisés par la famille et transmis pour informations aux enseignants ?

Avez-vous quelque chose à ajouter à ce sujet ?

Je vous remercie pour ces échanges.

Annexe 3 Dossiers d'autorisations

Autorisations	ECOLE A		ECOLE B	
	UEM	Maternelle	UEM	Maternelle
Institutionnels	4		3	
Du parent pour entretiens filmés	1	-	1	
Des enseignantes pour entretien et vidéos	5	-	4	-
Des enseignantes pour entretiens filmés	1	-	1	1
Total	7	0	6	1
	21			

Tableau 22 Tableau autorisations des responsables institutionnels, des professionnels et des parents (AC)

Autorisations	Chercheurs	Etudiantes	Professionnels experts
Lecture charte nationale de déontologie	1 pour 11	1 pour 4	1 pour 4
Respect de l'éthique et de la recherche		4	4
Liste de consentement d'information		4	4
Total	1	9	9
	19		

Tableau 23 Tableau des autorisations pour les chercheurs, étudiantes et professionnels experts

Autorisations des parents	UEM 2018-2019	UEM 2019-2020	Maternelle
Autorisation cantine	1		
Vidéos enfants	6		14
Tests		2	
Total	23		

Tableau 24 Tableau des autorisations des parents, structure A

Autorisations des parents	UEM 2018-2019	UEM 2019-2020	Maternelle
Vidéos enfants	6		5
Tests		2	
Total	13		

Tableau 25 Tableau des autorisations des parents, structure B

Annexe 4 Recherche coopérative à partir de l'observation d'une activité scolaire et péri-scolaire

Str	Méthodologies		Participants Année Mois	2018	2019				
A	AC1			DEC	JANV	FEV	AVRIL	MAI	JUIN
				Entr. ens. parent	13				
			AC ens.ch.et.	13					
			Travail groupe experts ch. et.	24	24			02	
			Rencontre ens. chercheure			08			
			Entr. ens.et.				23		
			OBSERVATIONS	Obs1	Observation cantine		10		
	Ent prof.et.ch.				10				
	Obs2	Observation cantine				08			
		Ent prof.et.ch.				08			
	Obs3	Observation cantine				25	05		
		Ent prof.et.ch.					05		
B	AC1		Entr. ens.-parent	07					
			AC ens.ch.et.	07					
			Travail groupe expert-ch.et.	24			02		
			Rencontre ens.ch.		05				
			Entr. ens.-parent			29			
			AC ens.ch.et.			29			

	AC 2	Travail groupe experts ch.et.				03		
		Rencontre ens.ch.				07		
	AC 3	Entr. Ens.parent					06	01
		AC ens.ch.-et.						01
		Travail groupe experts chercheurs						09

Tableau 26 Recherche coopérative à partir de l’observation d’une activité scolaire et péri-scolaire : date du recueil des données empiriques

St	Méthodologies	Années Mois	2018	2019
----	---------------	----------------	------	------

A	AC	Participants		DEC	JANV	FEV	AVRIL	MAI	JUIN
				Entr. parent	Ens.	32mn25			
		AC ens.ch.et.		1h02mn07					
		Travail groupe expert cher.et.			1h09mn50			1h13mn12	
		Entr. ens. et.					23mn		
	OBSERVATIONS	Obs1	Observation cantine		45mn				
			Entr prof.et.ch.		15mn (NE)				
		Obs2	Observation cantine			45mn			
			Ent prof.et.ch.			20mn54			
		Obs3	Observation cantine				45mn		
			Ent prof.et.ch.				16mn37		
	AC1	Entr. parent		ens.		35mn24			
		AC ens.ch.et.				58mn46			
		Travail groupe experts ch.et.				52mn35		1h37mn06	

B	AC2	Entr. ens.parent				47mn50		
		AC ens.ch.et.				1h35mn11		
		Travail groupe experts ch.et.					59mn13	
	AC3	Entr. Ens. parent-video						13mn22
		Entr. Ens. parent-audio						23mn58
		AC ens.ch.						40mn43
		Travail groupe experts chercheurs						2h33mn3
		Ent. ens.et.				23mn		
		Travail groupe experts chercheurs						

Tableau 27 Recherche coopérative à partir de l'observation d'une activité scolaire et péri-scolaire : durée des données recueillies