

Sommaire

Introduction	15
Première partie	
Attitude des enseignants envers l'inclusion scolaire d'élèves avec autisme dans le contexte du paradigme inclusif	21
1. La scolarisation des élèves handicapés en France : vers l'inclusion scolaire	21
1.1 Les évolutions structurelles et conceptuelles du XX ^e siècle	21
1.2 Inclusion scolaire et classifications internationales	23
1.3 L'inclusion scolaire comme paradigme	26
1.4 Les idées inclusives et la loi du 11 février 2005	29
1.5 Vers l'inclusion : Clis et Ulis	32
1.5.1 Les Clis	32
1.5.2 Les Ulis/UIP	33
1.5.2.1 De l'UPI à l'Ulis	34
1.5.2.2 Les visées des Ulis/UIP	36
2. La scolarisation des élèves avec autisme et troubles envahissants du développement	38
2.1 Les enfants avec autisme et troubles envahissants du développement	38
2.2 Éléments historiques concernant la scolarisation des élèves avec autisme en France	41
2.3 Différents types de scolarisation des élèves avec autisme	42
2.4 Une pédagogie spéciale pour élèves avec autisme ?	43
2.5 Interventions spécifiques et inclusion scolaire	47
3. « Points de vue » des enseignants envers la scolarisation des élèves avec autisme	52
3.1 Les enseignants français et la scolarisation d'élèves handicapés	52
3.2 Enseignants français et scolarisation des élèves avec autisme	54
3.3 Attitudes des enseignants envers l'inclusion : une perspective internationale	56
3.3.1 Le concept d'attitude	56

3.3.2 Croyances, attitudes des enseignants devant l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers	57
3.3.3 Résultats par rapport aux trois composantes de l'attitude	58
3.3.4 Attitude et type de handicap	60
3.3.5 Autres variables influençant les résultats	61
3.3.5.1 Expérience avec des élèves aux besoins éducatifs particuliers	61
3.3.5.2 Profils d'enseignants	61
3.3.5.3 Accompagnement, formation	62
3.4 Attitudes des enseignants envers l'inclusion d'élèves avec autisme	62
4. L'enjeu du changement de paradigme	65
4.1 Le paradigme	65
4.2 Question de départ de notre recherche	69
Deuxième partie	
Approches théoriques, dilemmes et savoir-se-transformer	71
5. Dilemmes des enseignants envers les élèves handicapés	71
5.1 Le dilemme en éducation	72
5.2 Les dilemmes : une question politique	74
5.3 Les dilemmes spécifiques au champ du handicap	74
5.4 Dilemmes rencontrés par les enseignants qui travaillent avec des élèves handicapés	76
5.5 Une réflexion sur les dilemmes est-elle source de développement professionnel ?	78
6. Transformer ses perspectives de sens par les dilemmes : savoir-se-transformer	80
6.1 Transformation et prise de conscience	80
6.2 Interpréter l'expérience : schèmes et perspectives de sens	81
6.3 Les perspectives de sens	83
6.4 Le dilemme perturbateur	85
6.5 Comment les perspectives de sens se transforment-elles ?	87
6.6 Le rôle de la réflexion dans la transformation des perspectives de sens	88
6.7 Différents types d'apprentissages selon Mezirow	90
6.8 Le savoir-se-transformer élaboration de la question de recherche	91

Troisième partie

Création d'une approche de recherche-formation 93

7. Surmonter le dilemme entre savoirs scientifiques et savoirs utiles aux praticiens 93

7.1 Recherches *sur* l'éducation ou *pour* l'éducation ? 93

7.2 Des savoirs stratégiques 97

7.3 Articuler recherche et formation : les recherches collaboratives 100

8. Construction de notre approche au regard de réflexions épistémologiques 107

8.1 Un réel déterminé indépendant de ses observateurs ? 107

8.2 Comment rendre compte de la complexité ? 111

8.3 Entre création et critique : une rationalité ouverte 112

8.4 Intégrer le connaissant dans la connaissance 114

8.5 Se créer comme chercheur-formateur 116

8.6 Élucider le cheminement de recherche 120

8.7 Notre recherche-formation 125

9. Dimensions transductives et approches narratives 127

9.1 Déduction et induction 127

9.2 Le raisonnement analogique dans la résolution de problèmes 129

9.2.1 La résolution de problèmes 129

9.2.2 Analogie et résolution de problème 129

9.3 La transduction 131

9.4 Le récit de formation comme source d'inspiration 133

9.5 L'approche narrative et biographique :
comprendre et s'inspirer de cheminements 137

9.6 Transformer ses schèmes et perspectives de sens
en ayant accès au témoignage d'autrui 139

Quatrième partie

Approches méthodologiques 141

10. Une recherche en trois temps 141

10.1 Premier temps 142

10.2 Deuxième temps 142

10.3 Troisième temps 143

11. L'entretien biocritique 145

12. Singulier et général 152

12.1 L'approche par cas 152

12.2 L'approche de la théorie ancrée	152
12.3 Notre recherche : singulier et général	157
Cinquième partie	
Cheminelements de recherches-formations	159
13. <i>Savoir-se-transformer</i>	
du chercheur-formateur configurés en récit	159
13.1 Un chercheur-formateur inspiré par d'autres recherches : transductions	159
13.2 Devenir chercheur-formateur	164
13.3 Rapports du chercheur-formateur à l'autisme	169
14. <i>Savoir-se-transformer</i> des enseignants spécialisés :	
première approche	176
14.1 Expérience de mes cours en mathématiques	176
14.1.1 Contexte	176
14.1.2 Récit	180
14.2 Le mémoire professionnel	182
14.2.1 Contexte	182
14.2.2 Récit	185
14.3 Analyses de pratiques	189
14.3.1 Contexte	189
14.3.2 Récit	191
14.4 Recherche en inclusion scolaire	194
14.4.1 Contexte	194
14.4.2 Récit	195
14.5 Dominique : enseignante stagiaire travaillant en Clis	201
14.5.1 Contexte	201
14.5.2 Récit	201
14.6 Ateliers pédagogiques	203
14.6.1 Contexte	203
14.6.2 Récit	208
14.7 Bilan de ces expériences de recherche et formation et premières catégorisations	221
14.7.1 Rapport à l'élève avec autisme et accessibilité pédagogique	222
14.7.2 Inclusion scolaire et relation avec les autres professionnels	224

Sixième partie

Schémes et perspectives de sens des coordonnateurs d'Ulis TED

227

15. Recueil des données

227

16. Traitement des données

229

17. Schémes et perspectives de sens actuels

230

17.1 Conception de l'autisme

230

17.1.1 Point du vue général sur l'autisme

230

17.1.2 Problèmes de communication

231

17.1.3 Des capacités mnésiques spécifiques

231

17.1.4 Difficultés par rapport au changement

232

17.1.5 Troubles du comportement possibles

233

17.1.6 Stéréotypies et intérêts restreints

233

17.1.7 Relations aux autres élèves

234

17.2 Spécialisation de la pédagogie

234

17.2.1 Des temps importants d'individualisation

234

17.2.2 Prendre du temps

235

17.2.3 Rester dans le prévisible

236

17.2.4 Organisation de la salle de classe

236

17.2.5 Épurer au niveau sonore et visuel

237

17.2.6 Travail spécifique pour apprendre à généraliser

238

17.2.7 Place et posture de l'enseignante spécifique

239

17.2.8 Gestion des comportements

239

17.2.9 L'autonomie et le vivre ensemble

239

17.3 Relation avec les autres professionnels

240

17.3.1 Relation avec les professeurs de collège/inclusion scolaire

17.3.2 Relation avec les AVS

243

17.3.3 Relation avec d'autres professionnels

244

17.3.4 Relations avec les parents

245

18. Discussion

246

Septième partie

Dilemmes et *savoir-se-transformer* des coordonnateurs d'Ulis TED

249

19. Traitement des données

249

- 19.1 Savoirs sur l'éducation : repérer les dilemmes,
les transformations de schémes et perspectives de sens ;
modéliser les *savoir-se-transformer*

249

19.2 Savoirs <i>pour</i> l'éducation : mise en intrigue pour configurer des <i>savoir-se-transformer</i>	250
20. Acquérir des schèmes et perspectives de sens ; <i>savoir-se-transformer</i> : savoirs sur l'éducation	253
20.1 <i>Savoir-se-transformer</i> , « pratiques de classe »	254
20.1.1 Surmonter le dilemme de la posture professionnelle	254
20.1.2 Surmonter le dilemme de la pratique caduque	255
20.1.3 Acquérir des schèmes et perspectives de sens par l'observation de pratiques	257
20.1.4 Influence de la « prise en main » par l'équipe sur les schèmes et perspectives de sens	259
20.2 <i>Savoir-se-transformer</i> concernant la coordination de l'Ulis	260
20.2.1 Surmonter le dilemme de « l'identité école »	260
20.2.2 Acquisition ou consolidation du schème de sens « coordination d'Ulis »	262
20.3 <i>Savoir-se-transformer</i> : schème « autisme »	263
20.3.1 Surmonter le dilemme du stéréotype	263
20.3.2 Acquisition ou consolidation du schème de sens « autisme »	264
20.4 Influence de la pratique sur les schèmes et perspectives de sens	264
21. Discussion : quels <i>savoir-se-transformer</i> ?	269
21.1 Transformations de schèmes et perspectives de sens à partir de dilemmes : discussion en regard de la littérature et de la formation	269
21.1.1 Au niveau de la conception de l'autisme et de l'accessibilité pédagogique	269
21.1.2 Au niveau de la scolarisation en classe ordinaire et de la collaboration avec d'autres professionnels	270
21.2 Comment les enseignantes ont-elles transformé leurs schèmes et perspectives de sens et ont pu <i>savoir-se-transformer</i> ?	273
21.2.1 Les témoignages	273
21.2.2 Expérience antérieure et nouveauté	274
22. Savoirs <i>pour</i> l'éducation et la formation	278
22.1 Stéphanie	278
22.1.1 Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique	278
22.1.2 Intention de formation	279
22.1.3 Synopsis	280

22.1.4 Récit : Entre comportementalisme et travail en collectif : vers une pédagogie métissée	280
22.2 Corinne	285
22.2.1 Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique	285
22.2.2 Intention de formation	286
22.2.3 Synopsis	286
22.2.4 Le récit	286
22.3 Hélène	292
22.3.1 Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique	292
22.3.2 Intention de formation	292
22.3.3 Synopsis	292
22.3.4 Récit : Prendre la suite du prédécesseur ou innover ?	293
22.4 Lucie	297
22.4.1 Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique	297
22.4.2 Intentions de formation	298
22.4.3 Synopsis	298
22.4.4 Récit : Être enseignante spécialisée un cheminement entre l'éducatif et le pédagogique	299
22.5 Sophie et ses collègues	304
22.5.1 Introduction	304
22.5.2 Sophie	308
22.5.2.1 Intention de formation	308
22.5.2.2 Synopsis	308
22.5.2.3 Récit de Sophie : de l'angoisse à l'énigme de l'autisme	308
22.6 Quatre récits croisés	318
22.6.1 Lecture des entretiens par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique	318
22.6.2 Intention de formation	320
22.6.3 Récit	321
22.6.3.1 Sophie, enseignante en classe TED dans un collège :	321
22.6.3.2 Aurélie, éducatrice spécialisée	324
22.6.4 Sophie, enseignante en classe TED dans un collège : convaincre les professeurs pour la scolarisation dans les classes du collège	326
22.6.5 Valérie : enseignante d'anglais	326
22.6.6 Janine : professeur de mathématiques	332

Conclusion et perspectives	339
Apports principaux	340
Une compréhension des dilemmes vécus par les coordonnateurs d'Ulis TED et des savoir-se-transformer acquis pour les surmonter	340
Une approche transductive pour articuler recherche et formation	342
Limites du travail et perspectives pour la recherche et la formation	343
Références bibliographiques	347
Textes juridiques	365
Sigles	367