

MASTER MÉTIER DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉDUCATION

Mention Professorat du 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

Étude dans un contexte scolaire inclusif de l'influence du Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) et de variables multifactorielles sur le Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE) de l'enseignant.e

Présenté par **Malak Abrouk**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Simoës-Perlant, Aurélie, MCF

Co-directeur-trice de mémoire :

Nom, prénom, statut

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom Statut

Nom et prénom Statut

Nom et prénom Statut

Soutenu le 05/05/2026



PROFESSEUR DES ÉCOLES

ACADÉMIE DE TOULOUSE

INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION DE TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES INSPE DU TARN-ET-GARONNE

Étude dans un contexte scolaire inclusif de l'influence du
Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) et de variables
multifactorielles sur le Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE) de
l'enseignant.e

Malak ABROUQ

MÉMOIRE POUR LE MASTER:
MÉTIER DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA
FORMATION 1ER DEGRÉ

ENCADRANTE: Aurélie Simoës-Perlant

Année 2024-2026

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce mémoire. Ce travail est le fruit d'un cheminement personnel, mais il n'aurait jamais pu aboutir sans votre soutien.

À mes encadrants et mentors

En premier lieu, je remercie chaleureusement Mme Aurélie Simoës-Perlant. Son expertise et ses encouragements ont été une véritable source de motivation. Ses précieux conseils pédagogiques, couplés à la bienveillante et la chaleur de son encadrement, ont grandement enrichi ma réflexion et m'ont guidée tout au long de ce projet.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance toute particulière à M. El Yagoubi, mon professeur de TER en Licence 3. Il a été le véritable catalyseur de mon parcours universitaire en m'encourageant à poursuivre la recherche dès que cet attrait s'est manifesté. Ses encouragements et la transmission de ses compétences m'ont non seulement servi pour ce mémoire, mais continuent de m'accompagner jusqu'à aujourd'hui.

À ma famille, mes piliers

Un immense merci à mon mari, Flavio, qui est bien plus qu'un soutien : tu es le pilier de ma vie. Merci d'avoir été mon refuge avant, pendant et après cette aventure. Ta présence constante a rendu ce défi possible, et je suis impatiente de poursuivre avec toi les prochains chapitres de notre vie.

À ma famille, Dounia, Youssef, Ghita, Mayeul et Ghalia merci pour votre écoute active et attentionnée. Vos idées ont sans cesse nourri ma construction intellectuelle et personnelle. Réaliser ce mémoire était un véritable challenge, mais grâce à vous, ce fut un moment d'inspiration mutuelle. Vous me disiez souvent que c'était impressionnant, mais c'est vous qui m'avez nourrie ; vos contributions sont la preuve que l'union de notre famille est si précieuse. Je suis chanceuse d'être une fille et une sœur pour vous.

À mes amies, mes compagnes de route

À mes amies, Bleuenn, Lucille, Marylou, Claire et Coline. Nos longs trajets en covoiturage ont tous été des moments exquis grâce à vous, et qui resteront gravés dans ma mémoire. Merci de m'avoir épaulée, soutenue et soulagée. Merci d'avoir essuyé mes larmes et d'avoir su me faire rire quand j'en avais le plus besoin. J'ai réussi à arriver au bout de ce projet, c'est aussi grâce à vous.

Si je suis fière de ce travail aujourd'hui, c'est parce qu'il porte en lui une part de chacun de vous.

ABROUQ Malak

RÉSUMÉ.

Cette recherche explore l'influence de l'inclusion scolaire des élèves présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) sur le Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE) des professeurs des écoles du 1^{er} degré.

Caractérisé par des altérations de la communication sociale et des comportements stéréotypés, le TSA représente un défi d'inclusion dans un milieu scolaire ordinaire. En s'appuyant sur la théorie sociocognitive d'Albert Bandura, cette étude analyse comment le SAE de l'enseignant.e, prédictéur majeur de la réussite des élèves et du climat de classe, évolue lorsque ceux.celle-ci accueillent dans leur classe un élève avec ce diagnostic.

À travers une étude pilote quantitative ($n = 50$), nous avons comparé le SAE d'enseignants accueillant un élève TSA avec celui d'enseignants n'y étant pas confrontés.

Les résultats révèlent un impact négatif significatif de la présence d'un élève TSA sur le sentiment de compétence ($p < .01$).

L'étude examine également si des variables telles que le genre, l'expertise ou les ressources agissent comme un effet tampon pour protéger le SAE. Un paradoxe majeur est mis en évidence. Les femmes ont un SAE plus élevé que leur collègues masculin. L'accumulation de ressources matérielles et humaines ne semble pas restaurer le SAE, mais peut générer un sentiment de dépossession pédagogique. Enfin, seule une expertise technique et structurée, plutôt qu'une simple ancienneté, constitue un levier de protection efficace.

Ce travail souligne la nécessité de soutenir l'expérience subjective des enseignants via une coordination de qualité et l'usage des outils numériques (EIAH) pour pérenniser l'école inclusive.

Mots clés : Sentiment d'auto-efficacité (SAE), Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA), École inclusive, Psychologie de l'éducation, Pratiques enseignantes.

ABSTRACT.

This research explores the influence of inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) on the Self-Efficacy (SE) of primary school teachers.

Characterized by impairments in social communication and stereotyped behaviors, ASD represents a unique inclusion challenge within mainstream school environments. Drawing on Albert Bandura's social cognitive theory, this study analyzes how teacher SE, a major predictor of student success and classroom climate, evolves when educators welcome a student with this diagnosis into their classroom. Through a quantitative pilot study ($n = 50$), we compared the SE of teachers including a student with ASD with that of teachers who were not. The results reveal a significant negative impact of the presence of a student with ASD on professional self-efficacy ($p < .01$). The study also examines whether variables such as gender, expertise, or resources act as a buffer effect to protect teacher SE. A major paradox is highlighted: female teachers exhibited higher SE than their male colleagues. Furthermore, the accumulation of material and human resources does not appear to restore SE, but can instead generate a sense of pedagogical dispossession. Finally, the data suggest that only technical and structured expertise, rather than mere seniority, constitutes an effective protective lever. This work emphasizes the necessity of supporting the subjective experience of teachers through quality coordination and the use of digital tools (ILE) to sustain inclusive education.

Key words : Self-efficacy, Autism Spectrum Disorder (ASD), Inclusive education, Educational psychology, Teaching practices.

SOMMAIRE

PARTIE I - INTRODUCTION GÉNÉRALE

PARTIE II - PARTIE THÉORIQUE

Chapitre 1 - Le Trouble du Spectre de l'Autisme.....	10
1.1. Définition, symptômes, causes:.....	10
1.2. Diagnostic et prise en charge précoce:.....	11
1.3. Enjeux du repérage du TSA chez l'enfant:.....	13
Chapitre 2 - L'école inclusive.....	16
2.1. Contexte, cadre légal et dispositifs institutionnels.....	16
2.2. Les acteurs et dispositifs au service de l'inclusion des élèves TSA.....	17
2.3. De l'intégration à l'inclusion : un changement de paradigme encore inachevé.....	18
Chapitre 3 - L'enfant avec un TSA dans un milieu scolaire:.....	20
3.1. Enjeux pour l'enfant:.....	20
3.2. Rôle de l'enseignant.e dans l'inclusion des élèves avec un TSA:.....	21
3.3. Exemple d'outils inclusifs et les limites des stratégies institutionnelles actuelles:.....	22
Chapitre 4 - SAE de l'enseignant, un levier pour l'inclusion des enfants TSA.....	24
4.1. Le Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE) dans un contexte scolaire:.....	24
4.2. Les facteurs facilitants ou freinant un SAE: facteurs démographiques.....	25
4.3. Les facteurs facilitants ou freinant un SAE: facteurs contextuels.....	26

PARTIE III - PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 1 - hypothèses de recherche.....	27
1.1. Synthèse de la partie théorique et problématisation.....	27
1.2. Objectif de la recherche.....	29
1.3. Plan expérimental.....	29
1.4. Variables.....	29
1.5. Hypothèses théoriques.....	31
1.6. Hypothèses opérationnelles.....	32
Chapitre 2 - Méthodologie.....	33
2.1. Échantillonnage:.....	33
2.2. Population:.....	33
2.3. Matériel:.....	33
2.4. Procédure/protocole.....	34
Chapitre 3 - Résultats.....	36
3.1. Analyse de H1.....	36
3.2. Analyse de H2.....	37
3.3. Analyse de H3.....	40
Chapitre 4 - Discussion.....	44
4.1 - Origine de la recherche.....	44
4.2 - Hypothèses et principaux résultats.....	45

4.3 - Apports et limites.....	51
Chapitre 5 - Conclusion.....	52
5.1 - Synthèse générale et réponses aux questions de recherche.....	52
5.2 - Perspectives de recherche.....	52
5.3 - Objectifs de recherche et recommandations.....	53
1. Références issues de la littérature scientifique:.....	54
2. Références institutionnelles:.....	61
Annexe 1: schéma représentatif du parcours allant des premiers signes d’alerte du TSA au projet personnalisé d’intervention.....	63
Annexe 2 : Évolution des effectifs d’élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019) - Rentrée 2019....	64
Annexe 3 : Mail type envoi du questionnaire.....	64
Annexe 4 : schéma représentatif de la procédure, de sélection des participants et de la passation du questionnaire.....	65
Annexe 5 : Notice d’information et consentement éclairé.....	66
Annexe 6: Questions du formulaire.....	68
Annexe 7: Fin de l’expérience – message de remerciement.....	72
Annexe 8 : L'échelle d'autoefficacité des enseignants (Dussault, 2001).....	73
Annexe 9: Résultats des tests inférentiels pour toutes les hypothèses.....	74
H1 - Test t pour échantillons indépendants.....	74
Hypothèses.....	74
H2a - Test t pour échantillons indépendants.....	74
Hypothèses.....	74
H2B Test t pour échantillons indépendants.....	75
Hypothèses.....	75
H2a - Test t pour échantillons indépendants.....	75
Hypothèses.....	75
ANOVA.....	76
Vérifications des hypothèses.....	76
Tests post hoc.....	76
Estimation des moyennes marginales.....	77
Régression linéaire.....	78
Vérifications des hypothèses.....	78
Graphes des résidus.....	78

Partie I - INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis la Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap est reconnu comme un droit fondamental. Dans cette perspective, l'école s'inscrit progressivement dans une dynamique d'inclusion garantissant l'accès à la scolarisation pour tous les élèves sans prendre en compte leur origine, leur culture ou leur situation de handicap (dyslexie, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble du spectre de l'autisme, etc.)

Depuis 2006, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans un milieu ordinaire n'a cessé d'augmenter. Selon les données du Ministère de l'Éducation nationale (2025), ce nombre a été multiplié par 3,2 entre 2006 et 2025 (Ministère de l'Éducation nationale, 2025). Cela représente une évolution notable témoignant d'un développement progressif de l'école inclusive (2013) et de la volonté de l'éducation nationale à scolariser tous les élèves dans un milieu ordinaire.

Parmi ces élèves, certains présentent des troubles du spectre de l'autisme. D'après les dernières études épidémiologiques récentes, ces troubles autistiques concernent environ 1% de la population générale (Bouchoucha, 2018). En France, cela représente environ 7 500 bébés à la naissance en 1 an soit 100 000 jeunes de moins de 20 ans diagnostiqués. Ainsi, la présence d'élèves présentant un TSA dans les classes ordinaires tend à devenir de plus en plus fréquente.

Notre parcours universitaire nous conduisant à devenir professeur des écoles dans une école inclusive instaurée notamment par la Loi d'orientation (1989), la question de la scolarisation des élèves présentant un TSA nous paraît centrale. En effet, l'inclusion de ces élèves implique une adaptation des pratiques pédagogiques ainsi qu'un engagement important de la part des enseignants. Elle suppose également la mobilisation de connaissances théoriques relatives aux TSA ainsi que l'utilisation de ressources pédagogiques. Par ailleurs, nos expériences nous ont permis de prendre conscience des enjeux que représente l'école inclusive, tant pour les élèves présentant un TSA que pour les enseignants qui les accueillent dans leur classe. Il apparaît primordial de s'intéresser aux conditions dans lesquelles les enseignants se retrouvent face à cette inclusion, et plus précisément à leur sentiment d'auto-efficacité (SAE).

Le sentiment d'auto-efficacité correspond à la croyance qu'un individu possède en sa capacité à organiser et à réaliser les actions nécessaires pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés (Bandura, 1997). Dans le domaine de l'enseignement, ce concept joue un rôle essentiel dans l'engagement professionnel et à l'adaptation que ce métier préconise (De Stercke et al., 2014). Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité peut influencer la manière dont les enseignants font face aux défis liés à l'inclusion d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Dans ce contexte, cette recherche vise à étudier les enjeux que peuvent avoir cette école inclusive sur le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant.e du premier degré

accueillant des élèves présentant un TSA. Ce mémoire a donc pour but d'identifier les facteurs susceptibles de soutenir ou d'aliéner le sentiment d'auto-efficacité des enseignants afin de mieux comprendre comment répondre aux besoins éducatifs des élèves présentant un TSA.

Afin de répondre à cet objectif, ce mémoire s'organise en deux grandes parties. La première partie sera consacrée au cadre théorique. Dans un premier chapitre, nous définirons le trouble du spectre de l'autisme et ses principales caractéristiques. Dans un second chapitre, nous aborderons le concept d'école inclusive et ses implications dans le contexte scolaire. Le troisième chapitre s'intéressera à la scolarisation des élèves présentant un TSA en milieu ordinaire. Enfin le quatrième chapitre portera sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et sur le rôle dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. La seconde partie sera dédiée à la démarche de recherche. Dans un premier chapitre, nous présenterons la problématique ainsi que les hypothèses de recherche. Le second chapitre mettra en avant la méthodologie mise en place afin de répondre à ces hypothèses. Enfin, le troisième chapitre sera consacré à l'analyse des résultats, suivie d'une discussion visant à mettre en perspective les principaux apports de cette recherche.

Chapitre 1 - Le Trouble du Spectre de l'Autisme

Selon Bobin (2001), « L'autisme est un soleil inversé : ses rayons sont dirigés vers l'intérieur ». Cette image poétique tente d'illustrer le fonctionnement de ce trouble ainsi que sa manière de façonner la relation aux autres et à soi-même.

Ce chapitre a donc pour objectif de mieux comprendre le trouble et de lever tout obstacle concernant les représentations initiales qu'on peut avoir dessus. Pour ce faire, nous allons commencer par poser les fondements théoriques concernant le TSA de manière à pouvoir le définir. Ensuite, nous nous intéresserons à la procédure diagnostique et de prise en charge qui soulève une question majeure; l'âge de la personne à diagnostiquer. Nous allons donc finir par étudier l'ensemble des caractéristiques développementales des enfants ayant un TSA. Ces éléments constituent un prérequis indispensable pour comprendre, dans les chapitres suivants, les enjeux liés à leur inclusion en milieu scolaire ordinaire.

1.1. Définition, symptômes, causes:

Le TSA fait partie des troubles neurodéveloppementaux, d'apparition précoce et qui affectent le développement de l'individu tout au long de sa vie (DSM-IV, 1994). Le *Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux* (DSM-IV) de 1994 définissait les troubles autistiques comme des troubles envahissants du développement (TED). Le terme général TED décrit les troubles qui causent une altération du développement de l'interaction sociale réciproque, des capacités de communication et la présence de comportements, d'intérêts et d'activités stéréotypés. Dans le DSM-IV, les composantes de la catégorie TED sont les suivantes : trouble autistique, syndrome d'Asperger (mauvaise transmission entre la réception et le traitement des informations), syndrome de Rett (trouble grave du développement du système nerveux central), trouble désintégratif de l'enfance (régression dans plusieurs domaines du fonctionnement), trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS) (mêmes symptômes que pour le trouble autistique sans qu'ils soient tous présents).

Cependant, depuis mai 2013, les TED ont été rebaptisés Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA). La version 5 du DSM abandonne les anciennes sous catégories, au profit d'un unique spectre avec une qualification de l'intensité des troubles, et ce, malgré la controverse au sein de la communauté de scientifiques et de professionnels qui s'intéressent à la thématique de l'autisme. Désormais, le trouble autistique, le trouble envahissant du développement non spécifié et le syndrome d'Asperger sont réunis sous la même appellation de trouble du spectre de l'autisme ou TSA. Ainsi, depuis 2013, le TSA se caractérise par trois niveaux de sévérité:

- Niveau 1 : nécessite un soutien
- Niveau 2 : nécessite un soutien important
- Niveau 3 : nécessite un soutien très important

Afin de déterminer le niveau de soutien dont a besoin l'individu TSA, le DSM-V recommande de considérer 3 symptômes caractéristiques de ce trouble. D'après l'association internationale de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent et des professions associées (IACAPAP) pour la Santé Mentale de l'Enfant et de l'Adolescent, le fait référence à "l'interaction sociale, la communication ou utilisation verbale et non verbale du langage et un mode de comportement, ainsi que des intérêts et des activités stéréotypés, limités ou

répétitifs.” Ces trois critères sont ce que l’on appelle la triade autistique (Frith, 1989; ; Howlin, 2003; Tager-Flusberg, 2000).

Ainsi, le TSA se distingue d’autres troubles neurodéveloppementaux par des difficultés de socialisation, de communication sociale et des difficultés d’imagination entraînant des comportements répétitifs et des centres d’intérêt restreints.

1.2. Diagnostic et prise en charge précoce:

Après avoir défini les caractéristiques et les manifestations du TSA, il convient à présent de s’intéresser à la manière dont celui-ci est identifié et confirmé sur le plan clinique. Savoir diagnostiquer correctement et de manière efficace le TSA représente un enjeu majeur. En effet, avoir une certaine définition d’un trouble influence directement la manière d’identifier celui-ci car les professionnels de santé chargés de cette mission se basent sur les critères diagnostiques qui découlent de cette définition. En l’occurrence, pour le TSA, le diagnostic s’établit principalement sur la base de critères comportementaux, faisant référence à la triade autistique, définie précédemment. D’après Baduel (2014), les critères diagnostiques du TSA peuvent être résumés de la manière ci-dessous.

Il y a d’abord des difficultés de communication (verbale et non-verbale), soit un retard ou une absence totale de développement du langage parlé, une incapacité à engager ou à soutenir une conversation avec autrui (aspects pragmatiques du langage), écholalie, langage idiosyncrasique.

Des difficultés de socialisation aussi, qui se traduisent par le contact visuel. Celui-ci est souvent absent ou rarement employé dans le but de communiquer (Stone, et al., 1997). L’utilisation de gestes et d’expressions faciales appuyant l’interaction entre les individus peut être déficiente. Alors que le pointage peut être utilisé pour obtenir ou nommer un objet, il est rarement employé dans le but de partager un intérêt (Baron-Cohen et al., 1992).

Enfin, nous avons des difficultés d’imagination se traduisant par des comportements répétitifs et des centres d’intérêt restreints. Les personnes atteintes de TSA ont une obsession pour l’uniformité, elles rejettent le changement et mettent en place des activités pauvres, sans cesse répétées, et des stéréotypies.

Le diagnostic de TSA repose donc sur l’observation du comportement de l’enfant ou de l’adulte et sur la recherche des signes décrits dans les classifications internationales (DSM-5, CIM-11). Cependant, poser le diagnostic de TSA est le fruit d’une procédure clinique, impliquant le recours à une équipe pluriprofessionnelle spécialisée ainsi que la participation active des responsables légaux de l’enfant, ou de la personne concernée dans le cas d’un diagnostic à l’âge adulte. Les manifestations cliniques varient selon l’âge, ce qui a un impact direct sur la démarche diagnostique; diagnostiquer un adulte n’est pas équivalent à diagnostiquer un enfant.

- Procédure de diagnostic chez l’adulte

Les manifestations cliniques de TSA évoluent au cours du développement (Catherine Lord et al., 2020). Chez l’adulte ou chez l’enfant, le TSA prend forme à travers différentes manifestations de symptômes. Considérons, par exemple, le symptôme des stéréotypies. Chez les enfants, le jeu se réduit à la manipulation d’objets, utilisés de façon détournée ou stéréotypée. Il n’y a pas ou peu de jeux spontanés ou imaginatifs ; les enfants avec TSA jouent rarement, voire pas du tout à « faire semblant ». L’utilisation d’objets en tant que symboles représentant d’autres objets (jeu symbolique) est absente ou anormale (Baron-Cohen, 1987). Chez les adultes, on peut observer des intérêts spécifiques très développés (e.g. horaires de trains, réseaux routiers, calculatrices) ainsi qu’un besoin excessif de routine. Chez certaines personnes, de petits changements dans l’environnement peuvent

provoquer des perturbations émotionnelles importantes allant jusqu'à des crises de colère (Filipek et al., 1999). Des maniérismes moteurs répétitifs peuvent également être présents.

Ainsi, la diversité et l'évolution des manifestations du TSA rendent le diagnostic chez l'adulte particulièrement spécifique, nécessitant une démarche clinique structurée et adaptée, telle que définie par les recommandations institutionnelles.

Selon les recommandations de bonne pratique de la Haute Autorité de Santé (HAS, 2011), la démarche diagnostique du TSA chez l'adulte repose sur une approche clinique et pluridisciplinaire. Elle débute généralement par le repérage de signes d'appel, tels que des difficultés persistantes dans les interactions sociales, la communication ou l'adaptation à l'environnement, pouvant interroger la présence d'un TSA. Chez l'adulte, ce repérage est le plus souvent initié par la personne elle-même, parfois à la suite de difficultés personnelles, professionnelles ou relationnelles, ou encore dans le cadre d'un parcours de soins pour d'autres troubles associés.

Le diagnostic repose ensuite sur une évaluation clinique approfondie, menée par un médecin formé, le plus souvent un psychiatre, et s'appuyant sur les critères des classifications internationales en vigueur. Cette évaluation vise à analyser les dimensions centrales du TSA, notamment les altérations des interactions sociales et de la communication, ainsi que la présence de comportements restreints, répétitifs ou d'intérêts spécifiques. Une attention particulière est portée à l'histoire développementale de la personne, afin de rechercher la présence de signes évocateurs dès l'enfance, bien que ces informations soient parfois difficiles à recueillir à l'âge adulte.

La démarche diagnostique inclut également une évaluation globale du fonctionnement de la personne, permettant d'identifier ses capacités, ses difficultés et ses besoins spécifiques. Cette évaluation peut mobiliser différents professionnels et s'appuyer sur des outils standardisés adaptés à l'adulte. Bien que certains outils soient proches de ceux utilisés chez l'enfant, leur utilisation est ajustée à l'âge, au niveau de développement et au contexte de vie de la personne. Ces outils viennent compléter l'observation clinique, sans se substituer au jugement du clinicien.

Enfin, le diagnostic du TSA chez l'adulte ne constitue pas une fin en soi, mais s'inscrit dans une démarche plus large visant à orienter la personne vers des accompagnements et des aménagements adaptés. Il permet ainsi de mieux comprendre le fonctionnement de l'individu et de favoriser la mise en place de réponses personnalisées, tant sur le plan médical que social et professionnel.

- Procédure de diagnostic chez l'enfant

Selon la synthèse de la recommandation de bonne pratique de la Haute Autorité de Santé (2018), la procédure diagnostique du TSA chez l'enfant mobilise plusieurs niveaux d'intervention, visant principalement trois objectifs:

- optimiser le parcours de l'enfant et de sa famille, depuis l'identification des premiers signes atypiques de développement jusqu'à l'établissement du diagnostic
- à réduire le délai entre les premières inquiétudes parentales et la mise en place d'interventions adaptées
- à harmoniser les pratiques professionnelles afin de garantir une évaluation cohérente et fiable du trouble chez l'enfant ou l'adolescent.

La HAS (2018) propose un schéma représentatif du parcours permettant de passer des premiers signes d'alerte et d'aboutir au projet personnalisé d'interventions (cf. Annexe 1). D'après ce schéma synthétique, la première étape par laquelle tout commence est

l'identification des signes d'alerte. Le repérage initial de ces signes se fait majoritairement par le biais des parents, professionnels de la petite enfance, enseignants qui s'inquiètent pour l'enfant après avoir observé un retard de langage, des comportements inhabituels, des difficultés d'interactions sociales, et/ou régression du développement. Ces observations conduisent à une consultation médicale en soins primaires (auprès du médecin traitant, du pédiatre ou du médecin de PMI) qui réalise un examen clinique approfondi dans un délai maximal de trois semaines. En cas de doute ou de suspicion de TSA, l'enfant est orienté vers une consultation dédiée et bénéficie, si nécessaire, d'un bilan complémentaire (évaluations orthophonique, motrice, sensorielle, ou d'observation en milieu d'accueil).

Dans le cas où les éléments recueillis confirment la suspicion d'un TSA, l'enfant est adressé à une équipe spécialisée de deuxième ligne composée de professionnels spécifiquement formés aux troubles du neurodéveloppement: pédopsychiatres, pédiatres, psychologues, orthophonistes, psychomotriciens et autres professionnels de rééducation. Cette équipe procède alors à une évaluation pluridisciplinaire complète (observation clinique, anamnèse développementale, examen des fonctions cognitives, communicationnelles et sensorielles) impliquant l'utilisation d'outils standardisés tels que l'ADOS. Dans certains cas plus complexes, il peut y avoir l'intervention d'une équipe de troisième ligne (par exemple un Centre de Ressources Autisme) pour affiner le diagnostic.

À la suite de cette seconde phase, le diagnostic du TSA est posé et les résultats sont présentés à la famille afin de co-élaborer un projet personnalisé d'interventions d'éducation et thérapeutiques. Ce projet prévoit une réévaluation régulière du développement et de l'évolution des besoins de l'enfant sur le long-terme afin d'adapter continuellement sa prise en charge. Le but de ce projet reste de soutenir au mieux le développement de l'enfant au sein des différents milieux de vie, notamment à l'école.

En définitive, la procédure diagnostique du TSA est différente selon les signes évocateurs apparaissent chez l'adulte ou chez l'enfant. Chez l'adulte, la démarche diagnostique repose principalement sur une initiative personnelle et sur une évaluation clinique approfondie, rendue parfois complexe par l'évolution des manifestations au cours du développement et par les stratégies d'adaptation mises en place au fil du temps. Chez l'enfant, c'est à travers les inquiétudes des parents, responsables légaux, des professionnels de la petite enfance ou des enseignants que commence le repérage. Ce sont souvent les premiers à observer et relever des signes d'alerte amenant à se questionner sur la présence ou non d'un trouble.

Le repérage et le diagnostic précoce des troubles du spectre de l'autisme constituent ainsi des enjeux majeurs, puisqu'ils conditionnent la mise en place rapide d'interventions adaptées visant à soutenir le développement et les apprentissages de l'enfant. Ces constats nous amènent donc à nous questionner sur les facteurs susceptibles de faciliter ou, au contraire, de freiner le repérage précoce du TSA, questionnement qui sera développé dans la partie suivante.

1.3. Enjeux du repérage du TSA chez l'enfant:

Comme nous avons pu l'étudier dans la partie précédente, le repérage et le diagnostic précoce du TSA chez l'enfant est important pour assurer une prise en charge rapide, favorable au bon développement de l'enfant. En revanche, ce repérage varie selon plusieurs facteurs démographiques tels que le sexe assigné à la naissance, l'origine ethnoculturelle et le statut socio-économique de la famille (Durkin et al., 2010 ; Li et al., 2022; Wiggins et al., 2020). Ces variables impactent à la fois la prévalence observée ainsi que l'âge du diagnostic, ce qui interroge l'équité du système de santé actuel. La question du repérage n'est donc pas neutre,

mais traversée par des biais sociaux et culturels que nous allons aborder dans la partie ci-dessous.

D'une part, le TSA est historiquement perçu comme un trouble majoritairement masculin, ce qui suggère l'existence d'un biais de genre dans le diagnostic; une notion très actuelle dans la littérature scientifique (Onaiwu, 2020 ; Strang et al., 2020). En effet, les données épidémiologiques indiquent qu'en moyenne, dans un groupe de 5 enfants avec un diagnostic TSA, 4 sont des enfants de sexe masculin contre 1 enfant de sexe féminin, soit un ratio de 4:1 (Fombonne, 2009). De plus, le diagnostic chez les enfants de sexe féminin arrive en moyenne 12 à 24 mois plus tard que celui chez les enfants de sexe masculin, en particulier lorsque l'enfant présente un langage plus élaboré (Harrop et al., 2021). De surcroît, les profils féminins avec moins de besoins de soutien visibles sont fréquemment sous-diagnostiqués, voire non identifiés (Lockwood Estrin et al., 2021). Ainsi, malgré une amélioration des connaissances cliniques, un biais en défaveur de personne de sexe féminin à la naissance persiste, pouvant engendrer des inégalités de genre dans le diagnostic du TSA.

D'autre part, la littérature a aussi montré que la prévalence et l'âge du diagnostic varient selon l'origine ethnique et le contexte socio-économique des sujets (Liptak et al., 2008 ; Mandell et al., 2002, 2007). Selon Mandell et al. (2010), les enfants issus de minorités ethniques aux États-Unis (e.g., afrodescendants, hispaniques etc...) sont moins souvent diagnostiqués et ce de manière plus tardive, en comparaison avec des enfants caucasiens. Ces écarts seraient donc liés à des biais systémiques dont des erreurs de diagnostics seraient à l'origine; comparé à des enfants de la population "majoritaire", les enfants afro-descendants sont plus fréquemment diagnostiqués lorsqu'ils présentent des troubles du comportement ou de l'adaptation tel que le TDAH avant qu'un TSA ne soit identifié (Mandell et al., 2007). Un autre constat s'ajoute à ce dernier; les enfants issus de minorités sont paradoxalement plus souvent diagnostiqués lorsque les symptômes du TSA sont sévères (Jo et al., 2015).

Tous ces résultats suggèrent donc que les enfants issus de minorités ethniques rencontrent des difficultés pour poser le diagnostic du TSA; celui-ci peut être erroné ou tardif ou encore moins fréquent pour les profils de TSA "plus discrets". Le TSA est par conséquent une variable à envisager selon le système socioculturel et institutionnel à laquelle elle s'intègre. En l'occurrence, ces études ont toutes été menées aux États-Unis où la catégorisation raciale est exploitable dans le cadre d'une étude. Il est par exemple possible aux États-Unis de demander la "race" d'un participant. À l'inverse, le contexte français se caractérise par l'absence de statistiques ethno-raciales officielles, ce qui limite la transposition directe de ces résultats. Ces différences de cadre méthodologique et sociopolitique n'empêchent tout de même pas d'interroger alors l'influence de facteurs démographiques sur l'accès au diagnostic et la reconnaissance du TSA, ainsi que les conséquences de ce lien.

Il existe donc quelques biais pouvant retarder le diagnostic ainsi que le repérage du TSA chez l'enfant. Comme expliqué précédemment, ce diagnostic peut être tardif, absent ou erroné pour certains groupes ayant une caractéristique tels que: les enfants de sexe féminin à la naissance, les enfants issus de groupes minoritaires, ainsi que ceux issus de familles bénéficiant de ressources socio-économiques limitées (Harrop et al., 2021 ; Mandell et al., 2010). L'âge médian du diagnostic du TSA reste toutefois situé autour de quatre ans (Maenner et al., 2023). Or, en France les enfants entrent à l'école en petite ou toute petite section à l'âge de 3 ans. Il arrive que, pour certains enfants, l'arrivée à l'école se fasse sans reconnaissance officielle du TSA; sans diagnostic, ni projet personnalisé. Les symptômes du TSA devront alors être repérés dans le milieu scolaire. L'école devient ainsi un lieu central du repérage secondaire, en particulier pour les profils invisibles par le système de soin ou par l'environnement social.

En effet, l'école est le premier contexte social incluant du collectif que la plupart des enfants rencontrent. C'est donc un environnement propice à faire émerger les particularités comportementales, émotionnelles et sociales des enfants. Ces particularités peuvent, certaines fois, devenir des signes d'alerte du TSA (telles que des difficultés d'interaction sociale, des particularités communicationnelles ou comportements répétitifs). D'après les recommandations nationales (HAS, 2018), « Tout professionnel de la petite enfance et de l'enfance doit porter une attention particulière au développement de la communication sociale. », une vigilance qui doit être « précoce et continue » et renforcée lors de l'entrée en collectivité préscolaire puis à l'école (HAS, 2018). En tant qu'acteurs essentiels du parcours de vigilance et d'orientation vers une évaluation spécialisée, les observations quotidiennes des enseignants les placent donc en position privilégiée pour détecter des signaux d'alerte. Les professionnels de l'enfance et de l'enseignement sont donc des acteurs clés dans la procédure de repérage dite "secondaire", pour les enfants arrivant à l'école sans diagnostic.

Toutefois, ce rôle central de l'école peut également susciter des tensions lorsque les interprétations des enseignants ne concordent pas avec les préoccupations parentales, ou lorsque le repérage ne mène pas immédiatement à une prise en charge adaptée (Magaña et al., 2012, 2015). Lorsque les préoccupations parentales ne sont pas reconnues ou partagées par l'équipe éducative, la relation famille-école peut alors devenir un espace d'incompréhensions, fragilisant la confiance mutuelle et ralentissant le parcours vers un diagnostic ou une prise en charge.

En définitive, l'idéal serait, in fine, de favoriser une collaboration efficace entre les familles et l'institution scolaire pour le bien-être de l'élève, mais aussi pour celui des enseignants et du collectif de classe. Ces efforts s'inscrivent pleinement dans la logique de l'école inclusive, qui constitue le cadre de référence des chapitres suivants et l'horizon vers lequel tend toute démarche visant à accueillir la diversité des profils d'élèves.

Chapitre 2 - L'école inclusive

Selon Booth et Ainscow (2002), l'école inclusive vise à accueillir tous les enfants quels que soient leurs besoins spécifiques et particuliers en introduisant une adaptation propre à chacun et en apportant une éducation équitable. De ce fait, les élèves avec TSA ont parfaitement leur place au sein de l'école inclusive. Dans ce cas, il est important de comprendre depuis quand cette exigence est en vigueur et quelles en sont les bases institutionnelles. Considérant que l'école soit de nos jours inclusive, des dispositifs adaptés aux enfants TSA sont alors indispensables à leur bien être ainsi qu'à leur scolarisation.

2.1. Contexte, cadre légal et dispositifs institutionnels

Bien que la loi Jules Ferry de 1881-1882 ait instauré le principe d'une éducation obligatoire, gratuite et laïque pour tous les enfants, l'histoire de la scolarisation des élèves avec autisme est une histoire récente qui date d'une trentaine d'années (Philip, Christine, 2012). En effet, celui-ci explique qu'avant cette nouvelle ère, les élèves avec autisme se trouvaient "dans une catégorie inadéquate pour laquelle le soin est considéré comme prioritaire et l'éducation et la scolarisation renvoyées au futur".

Des évolutions progressives sont apparues dans les années 1990, notamment avec la circulaire de 1995 sur l'intégration scolaire des enfants handicapés. Mais c'est la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, qui marque un tournant décisif, en affirmant le droit pour chaque élève en situation de handicap à une scolarisation dans l'établissement le plus proche de son domicile, avec les aides et aménagements nécessaires. La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République renforce cet engagement, en précisant que le système éducatif doit "veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction". Elle prépare ainsi le terrain pour des dispositifs plus ciblés, tels que les PIAL, Pôles inclusifs d'accompagnement, généralisés à partir de 2019, pour une meilleure coordination des moyens d'accompagnement.

Comme l'expliquent Leleu-Galland et Hernandez (2022), les enfants TSA nécessitent un besoin éducatif particulier. Besoin est un terme pouvant recouvrir plusieurs réalités. En effet, selon le dictionnaire Le Larousse (en ligne), il s'agit d'une "exigence pour l'être humain ou l'animal, provenant de la nature ou de la vie sociale". En contexte scolaire, nous comprenons qu'un besoin correspond à un écart entre les exigences du milieu scolaire et les ressources de l'élève, nécessitant une réponse individualisée pour favoriser son inclusion et sa réussite éducative.

Les adjectifs accolés à « besoins », à savoir « éducatifs particuliers » désignent des aménagements ou des réponses pédagogiques spécifiques, rendus nécessaires par les caractéristiques singulières de certains élèves, comme ceux présentant un TSA. Cette expression renvoie ainsi à la nécessité d'adapter l'environnement scolaire pour permettre à chaque élève de bénéficier d'un parcours éducatif équitable. Afin d'accueillir un élève à besoins éducatifs particuliers (EBEP), il est alors primordial pour l'école de rechercher les conditions optimums pour sa scolarisation, c'est-à-dire pour ses apprentissages (cognitifs et sociaux), pour son bien-être et pour sa santé. Pour que cet accueil soit le plus favorable, les parents et l'école ont la possibilité de travailler sur un Projet Personnalisé de scolarisation (PPS).

En règle générale, l'enseignant.e de la classe n'est pas seul pour aider l'enfant TSA, il est souvent accompagné d'un enseignant.e spécialisé. Le rôle de ce dernier est de mettre en place des outils pédagogiques permettant l'adaptation des besoins de l'élève TSA et de suivre l'évolution de l'élève au fur et à mesure de sa scolarisation. Au PPS, s'ajoute le Pôles

Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL) qui permet la coordination des besoins éducatifs indispensables aux élèves en situation de handicap. C'est d'ailleurs ce dispositif qui gère la mise à disposition d'un Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap (AESH), accompagnement fortement recommandé. La création des classes ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire), en 2015, dans les écoles du premier degré, permet également aux enfants TSA de suivre un enseignement adapté à leurs besoins en alternant des cours en classe entière et des cours en classe ULIS.

Si les dispositifs classiques tels que le PPS, les PIAL ou les classes ULIS permettent une adaptation pédagogique individualisée, de nouvelles approches complémentaires voient le jour pour soutenir plus largement les élèves dans leur développement émotionnel et comportemental.

2.2. Les acteurs et dispositifs au service de l'inclusion des élèves TSA

L'inclusion des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) repose sur un ensemble d'acteurs et de dispositifs qui, lorsqu'ils sont bien articulés, permettent de répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. En classe ordinaire, l'enseignant.e ne peut assurer seul cette mission complexe c'est pour cela que conformément à la circulaire n°2017-084 du 3 mai 2017, les Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH), ont pour mission de faciliter l'accès aux apprentissages, soutenir l'autonomie et favoriser la participation à la vie scolaire et sociale. Leur présence, au côté d'un élève TSA, permet de mieux gérer la surcharge sensorielle, les moments phares ou de transitions en classe et d'accompagner l'élève scolairement. Toutefois, un travail co-construit avec l'enseignant.e favorise une inclusion active et un possible accès à des SAE (situations d'apprentissages). Cependant, comme le prouve les recherches de Toullec-Théry (2020) une mauvaise communication entre l'enseignant.e et l'AESH peut mener à un isolement précoce de l'élève et une autonomie diminuée. En soit, un soutien mutuel est donc indissociable pour une inclusion possible des élèves avec TSA.

Dans ce continuum, le dispositif d'autorégulation (DAR), expérimenté depuis 2018, s'inscrit dans cette dynamique d'inclusion qui pourrait aider les élèves avec TSA ainsi que les enseignants. En effet, d'après le Bulletin officiel de l'éducation nationale, ce dispositif d'autorégulation (DAR) favoriserait la réussite et l'autonomie de tous les élèves (Handicap.gouv, 2022). Plus précisément, ce dispositif encourage les élèves TSA à revenir à un environnement stable en rappelant les règles de la vie en collectivité telles que les règles de classe, mais aussi en les aidant à exprimer leurs émotions et à les maîtriser. Ce bon déroulement des interactions sociales et des émotions provient de la théorie de l'esprit qui « désigne la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre. Le principe de base étant celui de l'attribution ou de l'inférence, les états affectifs ou cognitifs d'autres personnes sont déduits sur la base de leurs expressions émotionnelles, de leurs attitudes ou de leur connaissance supposée de la réalité » (Duval et coll., 2011). De ce fait, le dispositif d'autorégulation est un bon moyen chez les élèves avec des troubles autistes. D'ailleurs, nous retrouvons ces spécificités dans les critères diagnostiques établis dans le DSM-5 (2013) que nous avons abordé dans la première partie concernant le diagnostic du TSA.

L'inclusion des élèves TSA ne repose pas seulement sur les dispositifs dont ils disposent mais également sur les divers outils dont l'enseignant.e dispose. De ce fait, le professeur des écoles peut trouver des ressources dans le domaine institutionnel. Bergeron (2019), Baghdadli (2011) et Ruel et Poirier (2015) relèvent des besoins particuliers de la part

des enseignants pour réussir la scolarisation des élèves ayant un TSA tels que les besoins de formation, de soutien et de temps. Cependant, afin de bénéficier d'une formation ou d'une aide spécialisée, il faut avoir recours aux équipes mobiles d'appui à la scolarisation (EMAS) sous la demande du directeur de l'école. L'EMAS "peut proposer des sensibilisation pour les membres de la communauté éducative, permettre la liaison avec les dispositifs existants et intervenir directement auprès de la communauté éducative en lui apportant appui et conseil en cas de difficulté avec un élève en situation de handicap, et/ou en amont d'une notification MDPH". A ce jour, aucune autre formation ne peut être possible, dans le milieu institutionnel, mais l'enseignant.e peut se le payer de son propre chef. Évidemment, nous l'avons évoqué plus haut, le professeur des écoles peut faire appel à l'enseignant.e spécialisé de l'élève TSA afin d'avoir recours aux adaptations déjà mises en place les années précédentes ou afin de réfléchir à de nouvelles adaptations possibles.

Néanmoins il est assez régulier que, malgré tout l'engagement du corps enseignant, les élèves atteints de troubles autistes doivent changer de lieu scolaire. En effet, l'apparition des instituts médico-éducatifs, souvent nommés par le signe IME, en 1972, permet de scolariser des élèves en situation de handicap en s'adaptant à leur besoin éducatif. Les IME sont définis selon la MDPH comme étant "des établissements qui accueillent les enfants et adolescents atteints de handicap mental, ou présentant une déficience intellectuelle liée à des troubles de la personnalité, de la communication ou des troubles moteurs ou sensoriels." Finalement, l'école n'est pas toujours adaptée aux élèves ayant un trouble autistique. En effet, en fonction des situations, des formations des enseignants, des parents mais également des outils utilisés l'école n'est pas forcément adéquate. Il est donc important que l'école ainsi que les enseignants continuent de s'adapter aux élèves atteints de TSA. Cependant, c'est un processus inachevé qui pourrait tout de même tendre à une inclusion idéalisée.

2.3. De l'intégration à l'inclusion : un changement de paradigme encore inachevé

Bien que la notion d'inclusion remonte aux années 2000 en France, celle-ci reste encore évasive et conjointement liée à celle d'intégration. Selon la revue *Intégration ou Inclusion* d'Éric Plaisance, Brigitte Belmont, Aliette Vérillon et Cornelia Schneider (2007), l'inclusion mène à différentes interrogations. Contrairement à l'Angleterre, où le terme d'inclusion est celui d'*éducation inclusive*, l'inclusion en France repose sur "une pratique d'accueil qui se limitent à placer des élèves handicapés en milieu ordinaire, sans aucune réflexion sur les conditions d'accueils" (*Intégration et inclusion*, Eric.P, Brigitte.B, Aliette.V et Cornelia.S, 2007) là où l'Angleterre définit l'intégration de la même manière que l'inclusion de l'école française. Or, nos voisins Anglais, considèrent l'inclusion ou *éducation inclusive* comme une manière "d'impliquer une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire" (*Intégration et inclusion*, Eric.P, Brigitte.B, Aliette.V et Cornelia.S, 2007). En outre, comme l'expliquent Armstrong et Barton (2003) « Une école inclusive accueille tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé (...). Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité », il serait alors question d'une reconnaissance de diversité totale au sein de l'école. Par conséquent, l'inclusion à l'école devrait se concentrer sur la réduction des obstacles aux apprentissages en mettant l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques.

Cependant, bien que ces contraintes soient nécessaires, voire indispensables, elles sont très exigeantes (Gillig, 2006). C'est pour cela que d'après les analyses de Carine Doucet, les enseignants seraient davantage compétents auprès des élèves avec plus de connaissances et de

formation. Or, comme nous l'avons dit précédemment, si ça ne vient pas de leur propre initiative, les enseignants n'ont pas de formation et n'ont pas de connaissances et de ressources pour s'adapter aux élèves TSA. De plus, depuis la loi de 2005, une nette augmentation des élèves en situation de handicap est constatée. Le graphique proposé par le MEN en 2019 (annexe 2) montre bien une constante augmentation des élèves en situation de handicap de 2006 à 2019 scolarisés en milieu ordinaire. Elle met en évidence que le nombre d'élèves en situation de handicap a été multiplié par plus de 3 puisque l'effectif d'élèves en situation de handicap accueillis dans un milieu ordinaire passe de 118 000 en 2006 à 361 500 élèves en 2019. Ajoutons à cela que, d'après le rapport de Paul Blanc (2011), la majeure partie de cette augmentation est constitué d'élèves avec *“des troubles des fonctions cognitives”* au sein de l'école ordinaire.

De ce fait, puisqu'une nette augmentation des élèves avec des troubles du spectre de l'autisme est constatée, alors les enseignants doivent disposer de connaissances et compétences adéquates pour assurer la réussite de l'inclusion. Cependant, ce contexte d'inclusion, encore trop peu formé et certains, *“constitue un contexte particulièrement stressant pour les enseignants, quelle que soit la structure d'accueil”* (Cappe, 2016).

En conclusion, ce n'est qu'avec la loi du 11 février 2005 que l'école inclusive et la reconnaissance officielle des élèves TSA a pris tout sens. Dès lors, chaque élève a droit à une éducation adaptée à ses besoins spécifiques. L'apparition du PIAL et des ULIS ont permis une meilleure intégration des élèves à besoins particuliers, organisant des accompagnements adaptés pour une éducation équitable. De ces élèves à besoins particuliers en résulte les élèves avec TSA et sont considérés comme personnes à part entières. Cependant, lorsque la scolarisation en milieu ordinaire n'est pas suffisante, des structures adaptées comme les IME (Instituts Médico-Éducatifs) sont parfois une meilleure solution pour la scolarisation de ces élèves. Cependant, nous avons pu constater que bien que l'inclusion scolaire s'améliore en France, depuis la loi de 2005, elle reste encore trop évasive et insuffisamment réfléchi. Alors que l'Angleterre repose la transmission des pratiques et des mentalités de l'éducation inclusive, l'éducation française, quant à elle, peine à transmettre des conditions pédagogiques et des formations aux enseignants de l'Éducation Nationale. Or, une augmentation constante du nombre d'élèves en situation de handicap est constatée. De ce fait, l'inclusion ne peut pas être appliquée sans moyen, sans formation et de soutien envers les professeurs des écoles.

Chapitre 3 - L'enfant avec un TSA dans un milieu scolaire:

« L'enfant autiste est d'abord un enfant. Son autisme ne doit pas occulter ses droits, et en premier lieu celui d'apprendre » (Petitpierre, 2014). Si l'école représente un lieu d'apprentissage, de socialisation et de développement personnel pour tous, elle peut aussi, pour les élèves avec un TSA, devenir un environnement source de surcharge sensorielle, d'isolement ou d'incompréhension. À travers ce chapitre, il s'agira de mieux cerner les défis que représente l'école pour ces enfants, en explorant leurs besoins spécifiques et les facteurs qui influencent leur intégration, leur bien-être et leurs apprentissages.

3.1. Enjeux pour l'enfant:

Il est nécessaire de scolariser à 3 ans pour tous les enfants avec un TSA. Toutefois, seulement 30% d'entre eux sont scolarisés en école maternelle contre 40% à l'école primaire (Ministère de l'Éducation nationale, n.d.). Si elles ne sont pas convenablement prises en compte, les singularités du fonctionnement autistiques se présentent alors comme un défi majeur dans leur scolarisation, leur sociabilisation et dans leur apprentissage.

Tout d'abord, l'environnement de la classe est un élément qui peut mettre l'élève avec un TSA en difficulté. Une revue récente de la littérature (Yamasaki, 2014) identifie les altérations électrophysiologiques (EEG, électro-encéphalogramme) chez les personnes avec TSA, tant pour les processus visuels qu'auditifs. Il en résulte des traitements de l'information sensorielle différents ou potentiellement plus coûteux. Cette hypersensibilité et/ou hyposensibilité aux stimuli sensoriels (bruits, lumières, textures) peut parfois provoquer des comportements d'évitement ou des crises, notamment en classe car ces stimuli ne sont pas toujours contrôlés, contrôlables ou adaptés à tous.

De plus, les enfants ayant des difficultés à comprendre les codes sociaux de communication verbale ou non verbale peuvent se retrouver dans une situation d'apprentissage plus complexe (Volkmar & McPartland, 2014). En effet, plusieurs moments en classe sont basés sur de la communication unilatérale. L'enseignant.e délivre un message oralement que les élèves reçoivent par le biais de leurs sens auditifs et visuels. Suite à cela, le message est traité au niveau cognitif pour être "compris". Comme le TSA altère les fonctions cognitives responsables de la communication verbale et des interactions sociales, le développement de la communication sociale chez ses enfants est considéré comme atypique ou déficitaire (Yaillan, 2018). Par conséquent, ces compétences socio-cognitives limitées peuvent interférer dans la compréhension des attentes implicites du cadre scolaire (Charman & Howlin, 2003), ce qui peut expliquer le faible taux de scolarisation des enfants ayant un TSA.

L'intégration sociale auprès des pairs est aussi un aspect éventuellement problématique dans la relation de l'enfant avec un TSA dans son milieu scolaire. Si les études se multiplient sur la relation entre pairs chez l'enfant "ordinaire" depuis une quarantaine d'années, un consensus demeure; "ceux qui vivent des difficultés sont à risque de plusieurs problèmes d'adaptation future, y compris d'abandon scolaire, de délinquance et de problèmes affectifs." (Boivin, 2024). Le développement socio-cognitif et psycho-affectif de l'enfant peut donc être altéré ou influencé par la qualité et la quantité des interactions sociales établies avec les pairs.

Concernant le TSA, Yaillan (2018) a étudié les processus étiologiques dans la communication sociale d'enfant avec un TSA. Suite aux progrès en génétique, il y a un déficit de reconnaissance des expressions faciales, une altération des connaissances sociales et de la théorie de l'esprit dans de nombreuses atteintes génétiques. Dans le contexte scolaire, ces caractéristiques du fonctionnement autistique pourraient donc expliquer les difficultés

significatives d'intégration sociale avec les pairs des enfants avec un TSA. Il s'agit d'un phénomène qui lui est propre: la disparité d'engagement interactif entre les pairs et les adultes. En effet, une étude publiée dans La Nouvelle Revue (Tsamitrou & al, 2024) souligne que ces enfants interagissent majoritairement avec les adultes (85,8 %) plutôt qu'avec leurs pairs (14,2 %). Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les adultes sont plus aptes à s'adapter aux besoins spécifiques découlant du TSA.

En définitive, l'environnement scolaire constitue un défi significatif pour la scolarisation des enfants ayant un TSA, ce qui renforce l'intérêt d'y mettre en place des stratégies et des dispositifs d'inclusivité. L'environnement sensoriel, les difficultés à comprendre les codes sociaux pouvant impacter les relations avec les pairs chez les élèves avec TSA constituent un défi majeur en milieu scolaire, impactant leur bien-être et leur réussite académique. Quant à elle, l'étude de Tsamitrou et al. (2024) a réussi à mettre en lumière un élément crucial pour se rapprocher progressivement de l'école inclusive idéale; la place centrale de l'adulte dans l'expérience scolaire des élèves, et par conséquent l'importance de l'enseignant.e dans la scolarisation des élèves avec un TSA.

3.2. Rôle de l'enseignant.e dans l'inclusion des élèves avec un TSA:

Dans le processus long et complexe de l'apprentissage, l'enseignant.e joue un rôle didactique central. Bien au-delà de la simple transmission frontale et unilatérale du savoir, ses choix, ses attitudes et ses comportements participent à construire l'expérience d'apprentissage des élèves. Il ne suffit pas de détenir le savoir pour enseigner, il faut avant tout considérer ces interactions comme un système dynamique de relations sociales entre l'enseignant.e et les élèves se mouvant conjointement à des processus internes et propres à chacun. La dimension psycho-affective de ces interactions est donc indéniable.

En adoptant une approche systémique, l'attention se tourne alors vers les interactions entre les différents éléments constituant le système; à savoir le système triadique de l'enseignant, de l'élève et du contenu d'enseignement dans l'environnement scolaire. À l'instar de l'approche écosystémique de Cappe et al. (2016), plusieurs études choisissent de se centrer sur les processus internes de l'enseignant.e et leurs effets sur le milieu scolaire, qui a un rôle central dans l'inclusion à l'école.

En effet, depuis 2005, les élèves avec un TSA sont placés en priorité dans un milieu scolaire ordinaire et l'établissement n'est pas en mesure de refuser. Plusieurs études ont montré l'effet positif et bénéfique de l'introduction d'élèves avec un TSA dès la maternelle (pour une synthèse voir: Rousseau et Bélanger, 2004).

En revanche, cette situation peut s'avérer délicate pour l'enseignant, qui est souvent en première ligne pour agir sur l'inclusion à l'école. Parmi ces défis, nous pouvons citer la communication pour assurer la collaboration entre l'enseignant.e et les parents d'élèves ayant un TSA. Selon Hayek et Planche (2016), une collaboration efficace entre enseignants et parents est essentielle pour répondre aux besoins éducatifs spécifiques des élèves TSA. Une communication inefficace peut non seulement complexifier la gestion des besoins pédagogiques, mais également aggraver les difficultés rencontrées par les enseignants (Plateforme GPS Educ', 2025). Ainsi, les malentendus ou incompréhensions avec les parents peuvent aggraver les difficultés d'adaptation que les enfants avec un TSA peuvent rencontrer durant leur scolarité.

Dans cette perspective, il est crucial d'examiner les pratiques pédagogiques et les stratégies d'adaptation actuellement mises en œuvre, notamment les outils institutionnels tels que le Livret de Parcours Inclusif (LPI), afin d'en évaluer la portée effective dans l'inclusion scolaire des élèves avec un TSA.

3.3. Exemple d'outils inclusifs et les limites des stratégies institutionnelles actuelles:

Suite à la concertation *Ensemble pour une école inclusive* (Ministère de l'Éducation nationale, 2019) et à la *Loi pour une école de la confiance* (Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019), le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a décidé la création d'un système d'information dédié au suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers : le Livret de Parcours Inclusif (LPI). La création d'un livret numérique pour améliorer le suivi de ses élèves contribue à la réalisation d'une école pleinement inclusive. Cette volonté commune de faciliter l'accès aux apprentissages et de favoriser la réussite de tous les élèves, de la maternelle au lycée, se traduit en un triple objectif:

- La mise en place rapide et effective des aménagements et adaptations, dès l'identification d'un besoin éducatif particulier.
- La numérisation des formulaires des différents plans et projets dans un seul outil.
- Une transmission des informations facilitée par l'interconnexion des systèmes d'information des institutions concernées (MDPH, corps médico-social)

Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et leurs familles, les apports sont de permettre la mise en place des premiers aménagements dès que possible, d'être informés de leurs droits tout au long de la scolarisation, de disposer d'un livret via un portail dédié regroupant toutes les informations utiles liées à la scolarisation de l'enfant.

Pour l'équipe pédagogique, il s'agit de mieux appréhender la rentrée scolaire en ayant accès au livret de parcours inclusif de leurs futurs élèves, d'éviter la double saisie des informations liées à l'élève et son parcours et de générer les documents en version numérique.

Le LPI est donc un outil mis à disposition des enseignants afin de faciliter et d'améliorer leur quotidien dans le cadre d'un enseignement inclusif. En ayant accès à un historique des aménagements mis en place pour l'élève, il devient possible de suivre son évolution pour mieux cerner ses besoins. Ainsi, l'enseignant.e peut mettre plus aisément en place des stratégies de différenciation pédagogique ; un outil clé d'inclusion, inspiré des travaux sur l'éducation inclusive (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005).

Malgré la mise en place de plusieurs outils, méthodes, projets et stratégies pour l'inclusion d'élèves avec un TSA dans un milieu scolaire (tels que la structuration de l'espace, l'emploi du temps visuel, la guidance, ou encore les modes de communication alternative comme TEACCH, PECS, etc.), une limite persiste; sans accompagnement ou connaissance suffisante, ces pratiques peuvent être mal utilisées ou absentes. En effet, Simpson & al (2004) ont mis en évidence que malgré l'augmentation du nombre d'élèves à besoin particulier continue d'augmenter, il y a un manque "bouleversant" de professionnels capables de répondre aux besoins spécifiques de ces élèves (Simpson & al, 2004). Dans le cas du TSA, les enseignants d'élèves avec ce trouble doivent acquérir des méthodes et outils supplémentaires pour répondre aux particularités du fonctionnement autistique :

- a) stratégies d'amélioration de l'interaction sociale, de la communication et de l'autonomie dans la vie quotidienne ;
- b) stratégies de soutien et d'adaptation sensorielle ;
- c) méthodes de gestion et d'adaptation de l'environnement ;
- d) interventions comportementales positives.

Ces résultats témoignent de l'importance du rôle de l'enseignant.e dans la réussite de l'inclusion d'élèves TSA en milieu scolaire ordinaire. Une absence de préparation spécifique limite donc la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées et entrave l'inclusion réussie de ces élèves. Les compétences réelles d'un enseignant.e sont donc une variable à considérer sérieusement.

Paradoxalement, l'attitude de l'enseignant.e joue un rôle crucial dans la réussite de l'inclusion scolaire des élèves TSA. Gregor et Campbell (2001) ont montré par exemple qu'une posture bienveillante et proactive de la part de l'enseignant.e peut avoir une influence positive sur les élèves avec un TSA. Ces observations mettent en lumière l'importance des dimensions psycho-affectives de la posture de l'enseignant, qui s'avèrent déterminantes dans la manière dont il interagit avec l'élève, les parents et le reste de la classe. Cette variable ne relève pas de compétences réelles mais reflète davantage l'efficacité perçue de l'enseignant.e sur ses propres compétences réelles. Il s'agit du Sentiment d'Auto-Efficacité de l'enseignant.

Chapitre 4 - SAE de l'enseignant, un levier pour l'inclusion des enfants TSA

« La croyance qu'a un enseignant.e en sa propre capacité à faire réussir ses élèves n'est pas simplement une variable individuelle : c'est un moteur puissant de transformation pédagogique et institutionnelle » (Bandura, 1997).

Ce chapitre explore comment cette croyance subjective sur ses propres capacités peut devenir un levier concret en faveur de la mise en place de l'inclusion à l'école. En analysant d'abord les conséquences d'un SAE-enseignant.e dans le contexte scolaire, puis en identifiant les facteurs susceptibles de le renforcer ou de l'entraver, nous proposerons enfin un modèle dynamique illustrant les interactions entre SAE, l'expérience, le nombre de ressources pédagogiques et le genre de l'enseignant.e dans la réussite de l'inclusion des élèves avec un TSA.

4.1. Le Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE) dans un contexte scolaire:

Le sentiment d'auto-efficacité (SAE) reflète la croyance selon laquelle une personne évalue subjectivement sa capacité à réussir une tâche, qui peut différer d'une mesure objective de ses compétences "réelles". Cette évaluation subjective détermine ainsi les performances par ses effets sur la quantité d'effort (temps passé à...) et aussi sur la qualité de l'effort (stratégies) (Bandura, 1986).

Selon De Stercke, J., et al. (2014), le bien-être au travail des enseignants est étroitement lié à leur SAE, qui agit comme un levier pour adapter leurs pratiques éducatives. Un SAE élevé est généralement associé à une meilleure capacité à répondre aux besoins des élèves, même en contexte d'inclusion, et à une réduction du stress professionnel. (De Stercke et al., 2014). Le SAE de l'enseignant.e ne se limite donc pas à une croyance individuelle figée : il peut avoir des conséquences positives ou négatives en milieu scolaire ordinaire.

D'une part, le premier élément concerne le stress lié au sentiment de compétence et d'efficacité lorsque des élèves sont intégrés dans une classe. Un faible SAE peut entraîner un stress accru, un sentiment d'impuissance et l'adoption de stratégies pédagogiques inadéquates (Brackenreed, 2011). Ce sentiment est souvent influencé par les conditions de travail : l'absence de soutien institutionnel ou de formation spécifique renforçant les difficultés, tandis que des ressources adaptées et une collaboration avec d'autres acteurs éducatifs, comme les parents ou les AESH (Accompagnants des élèves en situation de handicap), peuvent l'améliorer. De plus, les résultats de la recherche de Friedman (2003) indiquent que le sentiment perçu d'auto-efficacité est inversement corrélé avec l'épuisement professionnel: plus le sentiment d'auto-efficacité est bas, plus l'épuisement mesuré est élevé. Par conséquent, si l'inclusion est un avantage avéré pour les élèves en difficulté, ces travaux mettent en exergue les risques associés à l'application de politiques inclusives qui ignoreraient les éventuels effets collatéraux en particulier pour les enseignants. (Curchod-Ruedi et al., 2013)

À l'inverse, un SAE élevé aurait une influence positive sur la classe. À travers la revue systémique de Finch et al. (2023), les auteurs examinent comment le SAE des enseignants de maternelle et leur perception du climat scolaire étaient liés aux problèmes d'extériorisation et d'intériorisation des élèves en maternelle et en première année (équivalent CP), et ce même après contrôle des variables démographiques et des fonctions exécutives des enfants. En effet, un niveau de SAE élevé chez les enseignants de maternelle prédit un niveau plus faible de problèmes de comportements extériorisés chez les enfants en première année, tandis que des

perceptions positives du climat scolaire prédisent des niveaux plus faibles de problèmes intériorisés chez ces mêmes enfants. Ainsi, ces résultats publiés en 2024 à partir d'un échantillon représentatif de la population américaine ($N \approx 14,810$) témoignent de l'importance du SAE enseignant.e et du climat scolaire pour le développement socio-émotionnel des enfants, et mettent en évidence l'urgence de soutenir le bien-être des enseignant.e.s afin d'optimiser les résultats des élèves.

Les études sur le sujet ont ainsi démontré que les enseignant.e.s possédant de fortes croyances d'efficacité présentent leurs leçons de façon plus efficace, font preuve d'une meilleure gestion de classe et interagissent avec les élèves de manière plus adaptée à leurs besoins (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Lorsque le SAE est faible, l'enseignant.e peut alors être sujet à de l'absentéisme et un épuisement au travail (Brouwers et Tomic, 2000) pouvant le pousser à adopter des stratégies pédagogiques inadéquates.

Comme Doudin et Curchod-Ruedi (2010), Curchod-Ruedi, Doudin, et Moreau (2010) l'ont montré, l'épuisement des professionnels peut alors générer des relations empreintes de froideur, de cynisme et de violences d'attitudes qui risquent d'entraver les progrès scolaires et sociaux, notamment des élèves les plus vulnérables.

Il convient donc de s'interroger sur les facteurs facilitants ou freinant un SAE pour les enseignant.e.s, considérés comme vecteurs favorables à la réussite de l'inclusion des élèves présentant des besoins particuliers. C'est cet aspect-là que nous abordons ci-dessous.

4.2. Les facteurs facilitants ou freinant un SAE: facteurs démographiques

Un ensemble de recherches suggère que le SAE varie selon le genre. En effet, les hommes et les femmes ne sont pas exposés aux mêmes attentes sociales, notamment en matière de gestion de classe (Bandura, 2007). Les femmes enseignantes rapportent souvent un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que leurs homologues masculins (Klassen & Chiu, 2010). Ce différentiel peut s'expliquer en partie par des niveaux plus élevés de stress professionnel, comme l'ont noté plusieurs études (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Les femmes pourraient subir une charge de travail globale plus importante (Greenglass & Burke, 2003), ce qui impacterait négativement leur SAE en classe. Ces résultats invitent à considérer le genre comme une variable significative dans la compréhension du SAE enseignant.

L'expertise préalable, notamment dans des contextes inclusifs, est souvent citée comme facteur renforçant le SAE. Les enseignant.e.s ayant déjà été confrontés à des élèves à besoins éducatifs particuliers, comme ceux avec un TSA, se montrent en général plus à l'aise dans leur gestion de classe (Janzen et al., 1995). Une telle exposition permet donc de développer des compétences transférables, consolidant ainsi leur sentiment de compétence.

En revanche, les expériences professionnelles et personnelles antérieures peuvent aussi avoir un impact ambivalent sur le SAE de l'enseignant. Comme le montre l'étude de Terzi (2022), dans une approche longitudinale, le SAE tend à augmenter progressivement avec l'accumulation d'expériences pratiques, mais surtout lorsque ces expériences sont réussies et intégrées dans une dynamique de formation continue. Mais à l'inverse, des études comme celles de Lauermann & König (2016) mettent en évidence une baisse du SAE avec l'ancienneté, notamment en matière de gestion de classe. Cela s'expliquerait par une exposition prolongée à des facteurs contextuels négatifs (manque de soutien, surcharge, complexité croissante des classes). De plus, George, Richardson et Watt (2018) observe que le SAE des enseignant.e.s en début de carrière peut diminuer après la première année

d'enseignement, malgré une formation initiale solide; phénomène qu'ils qualifient de "choc de réalité" pour les nouveaux enseignant.e.s.

Ainsi, il convient de nuancer l'effet de ce facteur : l'expérience seule ne suffit pas à maintenir un SAE élevé sans un soutien adéquat. Ce qui compte, c'est la qualité de l'expérience et les ressources disponibles, ce qui fait référence aux facteurs contextuels traités ci-dessous.

4.3. Les facteurs facilitants ou freinant un SAE: facteurs contextuels

Le soutien perçu par l'enseignant.e qu'il soit institutionnel, hiérarchique ou collégial joue un rôle central dans la consolidation de son sentiment d'auto-efficacité (SAE). En agissant comme un facteur tampon contre le stress (Gong & Xu, 2024), ce soutien favorise l'engagement dans une dynamique inclusive, même face à des profils complexes. Lorsque l'enseignant.e se sent entouré, reconnu dans ses efforts et ses besoins, il développe un SAE plus élevé, condition essentielle à une inclusion réussie (Avramidis et al., 2000). À l'inverse, le manque de ressources réelles (temps, aides humaines, formations continues) ou de soutien perçu (isolement professionnel, absence de dialogue avec la hiérarchie ou les collègues) peut alimenter une fatigue émotionnelle, une impression d'échec, voire une résistance à l'inclusion (Curchod-Ruedi et al., 2013).

L'étude d'Avramidis et al. (2000) montre que les enseignants soulignent la pression structurelle que représente l'inclusion, notamment l'absence de temps dédié à la préparation pédagogique différenciée, les classes surchargées ou encore la rareté des supports spécialisés. Ces obstacles concrets sapent leur SAE, réduisant leur marge d'action inclusive. Dans le même sens, Gandhi (2007) rappelle qu'une inclusion sans moyens humains suffisants peut nuire à l'ensemble du groupe classe, y compris à l'élève concerné, alors que cet effet disparaît en présence d'un accompagnement à temps plein.

Enfin, si la majorité des enseignants se déclarent favorables à l'inclusion sur le principe (Scruggs & Mastropieri, 1996), seuls un tiers d'entre eux estiment disposer du temps, des compétences et des ressources nécessaires pour l'appliquer efficacement. Ces résultats suggèrent que l'adhésion des enseignants aux politiques inclusives dépend largement du niveau de ressources perçues et disponibles, ce qui façonne directement leur SAE.

Afin de comprendre les variations interpersonnelles de SAE des enseignants mais aussi de son évolution au cours de leur carrière, il est essentiel de considérer les caractéristiques propres à chacun telles que le nombre d'années d'expériences sur le terrain, le genre de l'enseignant.e ainsi que la qualité des ressources exploitables. Mais à notre connaissance, aucune étude ne s'est attardée à évaluer les éventuelles variations de sentiment d'auto-efficacité (SAE) des enseignants qui accueillent ou non un élève à besoin particulier, notamment TSA, bien que ce concept soit fortement lié à la performance et à la motivation de l'individu.

Partie III - PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 1 - hypothèses de recherche

1.1. Synthèse de la partie théorique et problématisation

Si de nombreuses études ont exploré les effets du trouble du spectre de l'autisme (TSA) sur le développement cognitif et social de l'enfant, ainsi que sur les pratiques pédagogiques dans le cadre de l'école inclusive, peu de travaux ont cherché à comprendre de manière fine l'impact de cette inclusion sur le sentiment d'auto-efficacité (SAE) de l'enseignant.e. Or, comme cela a été souligné précédemment, le SAE constitue un levier psychologique essentiel dans l'engagement professionnel des enseignant.e.s, notamment dans des contextes éducatifs perçus comme complexes ou exigeants (Bandura, 1997 ; De Stercke et al., 2014).

En effet, accueillir un élève avec TSA implique souvent d'adapter ses pratiques, de gérer des situations d'imprévisibilité, et de mobiliser des ressources pédagogiques ou relationnelles spécifiques. Ces ajustements, bien que potentiellement bénéfiques pour l'élève, peuvent aussi susciter chez l'enseignant.e un sentiment de surcharge, d'incertitude, voire d'impuissance s'il ne se sent pas suffisamment préparé ou soutenu (Avramidis et al., 2000 ; Hayek & Planche, 2016).

Dès lors, une question centrale se pose : qu'en est-il du SAE chez les enseignant.e.s accueillant un élève avec TSA dans leur classe ? Plus précisément, l'influence de cette présence est-elle directe, ou bien modulée par d'autres facteurs tels que l'expertise, le genre ou encore la disponibilité de ressources pédagogiques ? Et comment ces éléments interagissent-ils pour renforcer ou, au contraire, fragiliser le SAE-enseignant.e ?

Ces questionnements portent donc sur un effet principal du TSA sur le SAE-enseignant.e tout en s'interrogeant sur un effet secondaire; un effet d'interaction modulaire. Dans cette perspective, il apparaît nécessaire de dépasser une approche centrée uniquement sur l'effet principal, pour s'intéresser également aux facteurs contextuels et démographiques susceptibles de moduler cette relation. L'approche exploratoire qu'adopte cette étude s'inscrit donc dans un modèle théorique bien connu dans les sciences humaines et sociales; l'effet "tampon" ou "*buffering effect*".

Dans le champ de la psychologie du stress, certains travaux ont mis en évidence le rôle modérateur de variables individuelles et contextuelles dans la relation entre un facteur de stress et le bien-être. À ce titre, Sheldon Cohen et Thomas A. Wills (1985) distinguent deux modèles explicatifs : un modèle d'effet principal, selon lequel le soutien social exercent une influence bénéfique indépendamment du niveau de stress, et un modèle d'« effet tampon » (*buffering effect*), dans lequel ce sentiment atténue spécifiquement l'impact négatif des situations stressantes. Cohen & Wills (1985) ont donc montré que le soutien social n'a pas seulement un effet direct sur le bien-être, mais intervient aussi dans la relation entre le stress et ses conséquences, en en réduisant l'intensité.

Appliqué dans un contexte inclusif, il est donc possible d'envisager que, par analogie, certains facteurs individuels et contextuels ne se contentent pas d'influencer directement le SAE des enseignant.e.s, mais qu'ils pourraient aussi atténuer l'effet délétère de la présence d'un élève TSA sur le SAE-enseignant.e. Autrement dit, ces variables pourraient jouer un rôle d'effet tampon dans la relation entre la présence d'un élève avec TSA et le SAE. Ainsi, des ressources pédagogiques suffisantes, une expertise accrue ou certaines caractéristiques individuelles telles que le genre pourraient constituer un facteur de protection pour le

SAE-enseignant.e en contexte inclusif. À l'inverse, l'absence de ces facteurs pourrait accentuer cette difficulté.

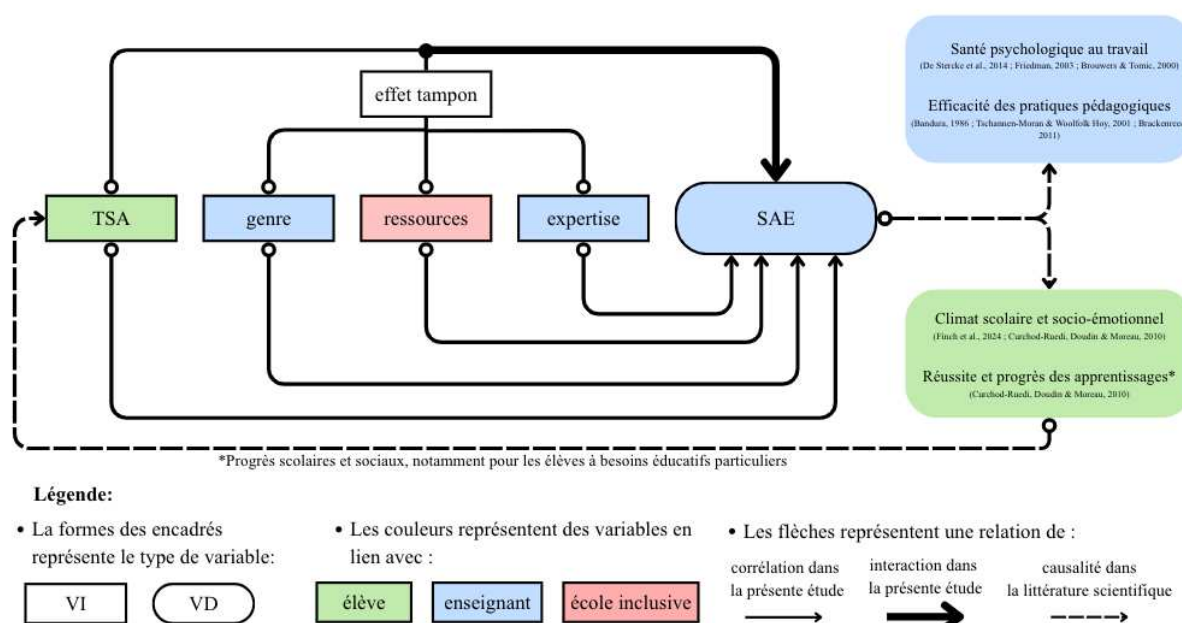
Dans le présent travail, nous proposons d'explorer ces questions à travers l'élaboration et la mise à l'épreuve d'un modèle explicatif du SAE-enseignant.e, spécifiquement dans des contextes d'inclusion scolaire d'élèves avec TSA. Ce modèle intègre des variables contextuelles (type de classe; présence ou non d'un élève TSA), des facteurs interpersonnels (genre, année d'ancienneté dans le métier de professeur.e des écoles ou les expériences personnelles ou professionnelles en lien avec le TSA), et des facteurs contextuels (ressources matérielles, humaines, institutionnelles disponible). Il vise à mieux cerner les conditions dans lesquelles le SAE peut être élevé ou, au contraire, mis à mal, dans des environnements scolaires différents.

Deux questions de recherche guident notre démarche :

- De quelle manière la présence d'un élève avec TSA influence le SAE de l'enseignant.e ? (**Question 1**)
- Quel est le rôle des facteurs démographiques et contextuels pris en compte dans cette étude sur cette relation entre TSA et SAE? (**Question 2**)

Dès lors, la question n'est pas uniquement de savoir si la présence d'un élève avec TSA influence le SAE de l'enseignant, mais de comprendre les mécanismes par lesquels cette influence s'exerce. Dans cette optique, le modèle proposé ne vise pas uniquement à identifier l'effet principal de la présence d'un élève TSA en classe sur le SAE-enseignant.e, mais également à explorer les mécanismes d'interaction avec les variables secondaires (genre, ressources, expertise), afin de mieux comprendre dans quelles conditions le SAE des enseignant.e.s est préservé ou fragilisé en contexte inclusif. Nous proposons donc une représentation schématique du modèle théorique proposé par cette présente étude (voir figure 1 ci-dessous).

Figure 1: Schéma transactionnel de la dynamique multifactorielle du SAE en fonction du TSA



1.2. Objectif de la recherche

Nous constatons un manque d'études sur l'expérience subjective de l'enseignant.e . face aux défis de l'inclusion. Nous tenterons alors de mieux comprendre ces dynamiques pour identifier des leviers pratiques favorisant une école inclusive efficace.

L'approche adoptée consiste à comparer le niveau d'auto-efficacité personnelle des enseignant.e .s dans différentes situations. Cette démarche permettra de contribuer à l'amélioration du bien-être et de la réussite scolaire des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), à travers l'analyse du SAE de leurs enseignant.e .s. Cet objectif constitue l'axe principal de cette étude d'un point de vue professionnel.

Par ailleurs, ce travail vise à proposer une nouvelle lecture des problématiques rencontrées par les enseignant.e .s, tout en identifiant les limites de l'école inclusive, notamment en matière de formation. D'un point de vue scientifique, il s'agit ainsi de combler une lacune dans la littérature en s'intéressant à l'expérience subjective des enseignant.e .s et en suscitant une réflexion approfondie sur les enjeux de l'inclusion.

Enfin, les résultats de cette recherche permettront d'orienter des recommandations adaptées aux réalités du terrain, susceptibles de favoriser un niveau élevé de SAE chez les enseignant.e .s.

1.3. Plan expérimental

L'expérience menée dans cette étude consiste à comparer le niveau de SAE des professeurs des écoles dans plusieurs conditions; de manière à évaluer l'influence de la présence d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) sur le SAE, ainsi que la manière dont certains facteurs individuels et contextuels interagissent avec cette situation d'enseignement inclusive.

Les participants sont des enseignant.e .s du premier degré, sélectionnés selon des critères d'inclusion et d'exclusion définis dans la partie méthodologique. Les enseignant.e .s sont ensuite répartis en groupes et pour ensuite comparer leurs SAE moyens. Aucune variable indépendante n'est manipulée dans cette étude. L'ensemble des variables étudiées sont invoquées, dans la mesure où elles préexistent à la recherche et ne font l'objet d'aucune intervention ou assignation. L'étude s'inscrit ainsi dans un cadre non expérimental.

Le plan expérimental est de type comparatif transversal, de manière à impliquer des groupes distincts de participants soumis à différentes conditions pour explorer des effets spécifiques selon la nature du traitement. Ce plan permet alors une comparaison inter-sujets des différents profils d'enseignant.e .s. L'étude ne comporte pas de mesures répétées dans le temps : chaque participant répond une seule fois au questionnaire. Le plan peut ainsi être qualifié de plan factoriel inter-sujets, intégrant plusieurs variables indépendantes invoquées.

Ce dispositif permet à la fois : de comparer le niveau moyen de SAE entre enseignant.e .s accueillant ou non un élève avec TSA ; d'examiner de manière isolée l'effet des variables secondaires (genre, ressources, expertises) sur le SAE de l'enseignant.e .e. ; d'explorer comment, une fois ces facteurs cumulés, interagissent-ils avec la présence d'un élève avec TSA, notamment en termes de facteurs de risque ou de protection du SAE.

1.4. Variables

L'étude prend en compte plusieurs variables indépendantes.

La variable indépendante principale est la présence d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans la classe. Cette variable peut être désignée conceptuellement comme le « contexte d'enseignement inclusif » et opérationnellement comme le « type de classe », comportant deux modalités : présence d'au moins un élève avec TSA versus absence d'élève avec TSA. Il s'agit d'une variable inter-sujets, nominale, dichotomique et invoquée, car chaque enseignant.e . appartient à une seule condition sans intervention du chercheur.

Par ailleurs, l'étude intègre trois variables indépendantes secondaires, fondées sur des facteurs identifiés dans la littérature comme pouvant influencer le SAE des enseignant.e .e.s.

Le genre de l'enseignant.e . constitue une variable indépendante nominale, dichotomique, inter-sujets et invoquée. Après son opérationnalisation, la variable « genre » a donc deux modalités; « homme » codé 2 ou « femme » codé 1.

Les ressources pédagogiques disponibles (la présence d'une AESH ou l'accès à des dispositifs institutionnels tels que le DRAS ou l'EMAS) constituent une variable indépendante inter-sujets et invoquée. Cette variable a été opérationnalisée sous la forme d'un score de ressources, obtenu par l'attribution d'un point pour chaque ressource disponible, aboutissant à une variable quantitative discrète. Dans un second temps, ce score a été catégorisé en deux modalités (« peu de ressources » vs « ressources suffisantes ») afin de permettre certaines analyses comparatives. Cette variable dérivée est ainsi de nature ordinale dichotomisée.

Enfin, l'expertise en contexte inclusif, incluant la familiarité avec le TSA et l'expérience professionnelle en inclusion, constitue également une variable indépendante inter-sujets et invoquée. Elle a été opérationnalisée à partir de deux aspects: l'existence d'une expérience personnelle ou professionnelle en lien avec le TSA et l'ancienneté dans l'enseignement (voir Annexe 6). Un score d'expertise a été construit en attribuant un nombre de points à chacune de ces dimensions, puis en les additionnant, aboutissant à une variable quantitative discrète dont les valeurs s'étendent de 2 à 7. Dans un second temps, ce score a été dichotomisé en deux modalités (« expertise faible » vs « expertise élevée ») afin de permettre certaines analyses comparatives. Cette variable dérivée est ainsi de nature ordinale dichotomisée.

Dans une logique prédictive, une quatrième variable « score composite » est construite à partir des variables indépendantes secondaires (notamment le genre, les ressources et l'expertise) afin d'examiner leurs effets sur le SAE. Ce score ne constitue pas une variable indépendante supplémentaire, mais une variable dérivée utilisée pour étudier l'effet protecteur ou non des facteurs. Pour son opérationnalisation, cette variable a été construite en faisant la somme des scores obtenus aux variables « genre », « ressources » et « expertise », pouvant varier de 5 à 15. Elle constitue ainsi une variable quantitative discrète, issue de l'agrégation de plusieurs dimensions. Dans un second temps, ce score a été catégorisé en deux modalités (« score composite faible » vs « score composite élevé ») afin de permettre des analyses comparatives. Cette variable dérivée est donc également appréhendée sous une forme ordinale dichotomisée.

Quant à elle, la variable dépendante générale de l'étude est le SAE de l'enseignant.e .. Après opérationnalisation, elle est mesurée à l'aide d'un questionnaire standardisé (TSSES), permettant d'obtenir un score global de SAE. Cette variable dépendante est quantitative,

pouvant être analysée sous forme continue ou dichotomisée (SAE faible vs SAE élevé) pour les besoins des analyses comparatives.

Nous vous proposons, dans le tableau 1 ci-dessous, un aperçu du tableau qui récapitule les variables étudiées lors de cette expérience. À titre d’exemple, nous avons mis les résultats d’un participant choisi aléatoirement.

Tableau 1: tableau récapitulatif de l’organisation des données d’après le plan expérimental et des variables.

	Variables indépendantes secondaires				Variable indépendante principale	Variable dépendante
Participants	Genre (1 ou 2)	Ressources (2 à 6)	Expertise (2 à 7)	Score composite (5 à 15)	TSA ou non dans la classe (1 = oui ou 2 = non)	Score SAE (15 à 90)
1	2	5	6	13	1	45

1.5. Hypothèses théoriques

Nous cherchons à savoir si la présence d’un élève avec un TSA influence le niveau de SAE de l’enseignant.e .e. Toutefois, même en présence d’un élève avec TSA, certains profils d’enseignant.e .s maintiennent un SAE élevé, notamment ceux qui disposent de ressources et d’une expertise.

Au regard de la littérature existante, plusieurs relations sont déjà bien établies : les enseignant.e .s de sexe féminin rapportent en moyenne un SAE (SAE) plus faible que leurs homologues masculins, le manque de ressources pédagogiques est associé à un SAE plus faible, et une faible expertise en contexte inclusif est liée à un moindre SAE. Par ailleurs, plusieurs travaux indiquent que la présence d’un élève présentant un trouble du spectre de l’autisme (TSA) en classe est généralement associée à une diminution du SAE des enseignant.e .s.

La présente recherche s’inscrit dans le prolongement de ces résultats et vise à examiner la manière dont la présence d’un élève avec TSA interagit avec ces facteurs déjà identifiés.

Les hypothèses théoriques suivantes sont formulées :

H1 – La présence d’au moins un élève présentant un TSA dans la classe est associée à un SAE plus faible chez les enseignant.e .s.

H2 – Les caractéristiques démographiques et contextuelles des enseignant.e .s (genre, ressources, expertise) influencent significativement leur SAE, indépendamment du contexte d’enseignement inclusif.

H3 – L’effet de la présence d’un élève avec TSA sur le SAE des enseignant.e .s varie en fonction des caractéristiques démographiques et contextuelles. Une combinaison favorable de ces facteurs est supposée atténuer l’impact de la présence d’un élève avec TSA sur le SAE de l’enseignant.e .; suggérant un effet “tampon” ou “protecteur du SAE”.

1.6. Hypothèses opérationnelles

Les hypothèses théoriques précédentes sont traduites en hypothèses opérationnelles testables empiriquement.

H1 – Les enseignant.e.s accueillant au moins un élève avec TSA présentent un SAE plus faible que les enseignant.e.s n'accueillant pas d'élève avec TSA.

H2a – Les enseignants présentent un SAE plus faible que les enseignantes.

H2b – Les enseignant.e.s disposant de peu de ressources présentent un SAE plus faible que ceux disposant d'assez de ressources.

H2c – Les enseignant.e.s ayant un score d'expertise faible présentent un SAE plus faible que les enseignant.e.s ayant un score d'expertise élevé.

H3a – Chez les enseignant.e.s présentant un score composite faible, ceux accueillant un élève avec TSA présentent un SAE plus faible que ceux n'en accueillant pas.

H3b – Chez les enseignant.e.s présentant un score composite élevé, il n'y a pas de différence de SAE entre ceux accueillant un élève avec TSA et ceux n'en accueillant pas.

Chapitre 2 - Méthodologie

Comme son nom l'indique, ce chapitre a pour but d'exposer le cadre méthodologique dans laquelle s'inscrit la présente étude. Nous y détaillerons les modalités de recrutement des participants, notamment à travers nos critères d'inclusion et d'exclusion, les outils de mesure mobilisés ainsi que le protocole expérimental suivi.

2.1. Échantillonnage:

L'enquête a débuté le 7 novembre 2025 et s'est achevée le 27 janvier 2026. Initialement prévue sur un mois, la période de récolte a été prolongée afin d'optimiser la taille d'échantillon.

Nous avons eu recours à un échantillon de convenance de type "non probabiliste". En effet, un appel à la participation a été diffusé en ligne par le biais de différents canaux de communication; les réseaux sociaux (groupes professionnels sur Facebook, Instagram et LinkedIn), réseaux institutionnels (listes de diffusion de l'INSPÉ de Montauban et de Toulouse) et réseau de proximité (envois ciblés par courriel aux Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs (PEMF), Maîtres d'accueil temporaire (MAT) et directeurs d'école rencontrés lors de nos expériences professionnelles antérieures).

Une stratégie de "boule de neige" a également été induite en demandant aux participants de relayer le questionnaire (voir Annexe 3) au sein de leurs propres réseaux pédagogiques, ce qui justifie le prolongement de la période de recrutement. À l'issue de cette phase, nous avons pu constituer un échantillon avec presque une centaine de participants ($n = 90$).

2.2. Population:

Afin de garantir la validité interne de nos résultats, des critères d'éligibilité stricts ont été appliqués via les premières questions du formulaire (voir Annexe 6). En effet, ce questionnaire était destiné à des participants majeurs, à des professeur.e.s des écoles titulaires en France métropolitaine. Ont été écartés de l'expérience les participants mineurs, les retraités, les étudiants, les alternants ainsi que les enseignant.e.s contractuels. De même, les enseignant.e.s exerçant dans les DOM-TOM ou justifiant de moins d'un an d'ancienneté (première année d'exercice) n'ont pas été retenus pour cette étude. Cette sélection permet de stabiliser les variables liées au statut, à la formation initiale ainsi qu'au contexte socio-économique et culturel du poste d'enseignant.e, afin de se concentrer sur le vécu des enseignant.e.s.

2.3. Matériel:

Le recueil de données a été réalisé à partir du logiciel Qualtrics. L'outil se compose en 5 blocs distincts :

Le premier bloc est "Consentement et neutralité" (voir Annexe 5). Celui-ci présente la notice d'information et demande le consentement éclairé du participant. Les participants qui refusent de donner leur consentement sont alors exclus de l'expérience. L'étude a été menée en simple aveugle : l'objectif réel n'était pas explicitement détaillé afin de limiter les biais de désirabilité sociale.

Le second bloc représente nos filtres de sélections. Il y avait deux questions relatives à l'âge et à la profession exercée (voir Annexe 6).

Pour l'identification de la variable indépendante principale, une question spécifique a été ajoutée pour identifier si l'enseignant.e accueille, durant l'année scolaire en cours, au moins un élève présentant un TSA. C'est le troisième bloc.

Les facteurs contextuels et démographiques

Pour les variables indépendantes secondaires réunis dans le quatrième bloc, nous avons intégré des questions relatives aux caractéristiques personnelles et professionnelles des participants notamment leur genre (femme, homme, préfère ne pas répondre ou autre), les ressources disponibles au sein de leur école (EMAS, Dispositif d'autorégularisation ou autre), la présence d'un(e) AESH dans leur classe, leurs expériences professionnelles et personnelles en lien avec le trouble du spectre de l'autisme (TSA) ainsi que leur ancienneté dans le métier d'enseignant.e . (voir Annexe 6).

L'échelle de Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE)

Concernant la mesure du SAE dans le cinquième bloc, nous nous sommes appuyées sur l'échelle d'autoefficacité des enseignant.e.s dans sa validation canadienne-française (Dussault, 2001). Cette échelle est fréquemment mobilisée dans la recherche en raison de ses qualités psychométriques ainsi que la pertinence de ces conceptions théoriques. L'échelle se compose de 15 items répartis en deux dimensions : 9 items évaluant le SAE personnelle ; 6 items mesurant le SAE générale. Les enseignant.e.s indiquent leur degré d'accord avec chaque énoncé allant de 1 « fortement en désaccord » à 6 « fortement en accord ». Le score global, allant de 15 à 90, obtenu permet d'estimer le niveau de SAE des participants. Pour mettre en place une dichotomisation de la variable dépendante "score de SAE", nous avons établi que la médiane allait marquer la séparation entre score élevé ou faible. Un score élevé, allant de 53 à 90, traduit un niveau élevé de SAE, tandis qu'un score plus faible, allant de 15 à 52 indique un SAE plus limité.

Afin de limiter les biais de réponse, notamment un effet d'ordre, l'ordre des différentes échelles, à savoir les blocs 3, 4 et 5, ainsi que les items ou questions au sein des blocs ont été présentés de manière aléatoire pour chaque participant, à l'exception des filtres démographiques placés impérativement en début de questionnaire. De plus, afin de limiter la mortalité expérimentale et d'assurer l'intégrité des données, toutes les questions étaient obligatoires. Un message de remerciement et de débriefing (Annexe 7) clôturait l'expérience pour tous les participants, qu'ils aient fini le formulaire ou qu'ils en aient été exclus.

2.4. Procédure/protocole

Pour rappel, la recherche de cette présente étude repose sur un plan non expérimental, inter-sujets à mesures uniques. Il s'agit d'une étude pilote à visée exploratoire. La chronologie s'est donc articulée comme suit :

1. Phase de conception (Octobre 2025) : Élaboration du questionnaire numérique et intégration des questions pour mesurer les variables ciblées par l'expérience.
2. Phase de passation : Le participant accède au questionnaire via un lien hypertexte reçu par le biais d'un des canaux de communications cités précédemment. Après avoir pris connaissance de la notice d'information et validé son consentement éclairé, le participant répond aux filtres de sélection (âge et profession). En cas de non-correspondance aux critères, le logiciel met fin à l'expérience. Dans le cas échéant, le participant a accès à l'intégralité du formulaire. Afin d'assurer une

traçabilité rigoureuse, l'intégralité des interactions a été enregistrée: questionnaires complétés, participations interrompues en cours de route ou exclusions automatiques par les filtres. Ce suivi exhaustif explique la différence numérique entre le volume initial de 90 formulaires collectés et l'échantillon final de 50 sujets retenus pour l'analyse, après application des critères d'exclusion et retrait des protocoles incomplets.

3. Phase de traitement des données (Janvier 2026) : Une fois la collecte clôturée, les données ont été extraites pour subir un traitement statistique visant à corrélérer le niveau de SAE avec le genre, les ressources disponibles et l'expertise (personnelle ou professionnelle) des participants.

L'annexe 4 synthétise visuellement cette procédure, de la sélection des participants à la passation finale.

Chapitre 3 - Résultats

3.1. Analyse de H1

Pour tester l'hypothèse 1 qui prévoit que “les enseignant.e.s accueillant au moins un élève avec TSA présentent un SAE plus faible que les enseignant.e.s n'accueillant pas d'élève avec TSA.”, nous avons alors comparé le niveau de SAE moyen de deux groupes issus de notre échantillon; c'est la VI-1 “type de classe” à deux modalités. Le groupe 1 contient les enseignant.e.s dans des classes caractérisées par la “présence d'au moins un élève TSA”. Inversement, le groupe 2 est composé d'enseignant.e.s dans des classes avec une “absence d'élèves TSA”.

Ainsi, un test t de Student pour échantillons indépendants a été réalisé pour la comparaison des moyennes de SAE dans les deux groupes; enseignant.e.s accueillant au moins un élève avec TSA ($n = 21$) et ceux n'en accueillant pas ($n = 29$). Les postulats statistiques du t de Student ont été respectés; la normalité de la distribution par le test de Shapiro-Wilk ($p = ,840$) et l'homogénéité des variances a été vérifiée par le test de Levene ($F = 0.0527$; $p = ,819$) (voir Annexe 9). Les résultats révèlent une différence statistiquement significative avec une taille d'effet importante, $t(48) = -3,18$, $p = ,003$, $d = -0,91$. Les enseignant.e.s accueillant un élève avec TSA présentent un score de SAE significativement plus faible ($M = 53,2$; $SD = 8,25$) que ceux.celles n'en accueillant pas ($M = 60,6$; $SD = 7,88$). L'hypothèse H1 est donc confirmée.

Tableau 2: Comparaison du sentiment d'auto-efficacité (SAE) des enseignant.e.s selon le type de classe (présence ou absence d'élève TSA)

Statistiques descriptives des groupes

	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
VD - score SAE	1	21	53.2	52.0	8.25	1.80
	2	29	60.6	61.0	7.88	1.46

Test t pour échantillons indépendants

		Statistique	ddl	p		Taille de l'effet
VD - score SAE	t de Student	-3.18	48.0	.003	d de Cohen	-0.910

Note. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

3.2. Analyse de H2

L'hypothèse 2 a pour objectif de tester les facteurs dits "secondaires" qui peuvent avoir un effet sur le SAE-enseignant.e .. Dans le "chapitre 1: hypothèses de recherche" de la partie empirique, nous avons établis que ces facteurs, contextuels et démographiques, sont le genre, les ressources à disposition de l'enseignant.e ., et le niveau d'expertise qui traduit le niveau de familiarité des enseignant.e .s avec le TSA indépendamment de leur profession. Nous avons ainsi formulé trois sous-hypothèses pour tester individuellement l'effet de chacune de ces trois variables sur le SAE-enseignant.e .

Les trois sous-hypothèses (H2a, H2b et H2c) ont toutes été testées par un *t* de Student pour échantillons indépendants. Tout d'abord, la nature des trois variables indépendantes "genre", "ressources" et "expertise" nous permet d'appliquer le *t* de Student car elles sont nominales ou ordinales mais avec toujours à deux modalités. Si la variable "genre" est intrinsèquement binaire, nous avons fait le choix de dichotomiser les variables "ressources" et "expertise" en deux niveaux ("faible" vs "élevé") afin de faciliter la lecture et la comparaison des groupes. De plus, le choix de ce test paramétrique est aussi justifié par le respect des postulats statistiques fondamentaux. En effet, nous avons mené une vérification de la normalité de la distribution par le test de Shapiro-Wilk et l'homogénéité des variances a été vérifiée par le test de Levene en amont pour les trois sous-hypothèses.

Concernant l'hypothèse H2a "Les enseignants présentent un SAE plus faible que les enseignantes", l'effet du genre sur le SAE a été testé via un test *t* de Student pour échantillons indépendants. La normalité de la distribution a été confirmée par le test de Shapiro-Wilk ($p > ,05$) et l'homogénéité des variances a été validée par le test de Levene ($F = 3,12$; $p = ,084$) (voir Annexe 9). Les résultats indiquent une différence statistiquement significative, $t(48) = -2,34$, $p = ,023$, avec une taille d'effet importante, $d = -0,90$. Les participants du Groupe 1 (e.g. les femmes enseignantes) présentent un score de SAE significativement plus élevé ($n = 41$; $M = 58,7$; $SD = 7,74$) que les participants du Groupe 2 (e.g. les hommes enseignants) ($n = 8$; $M = 51,1$; $SD = 11,4$). Cependant, le sens de cette différence est opposé aux attentes initiales. L'hypothèse H2a, qui prévoyait un SAE plus élevé chez les hommes, est donc infirmée.

Tableau 3: Comparaison du SAE entre les hommes et les femmes enseignant.e .s du 1e degré.

Statistiques descriptives des groupes

	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
VD - score SAE	2	8	51.1	46.0	11.4	4.03
	1	42	58.7	58.5	7.74	1.19

Test t pour échantillons indépendants

		Statistique	ddl	p		Taille de l'effet
VD - score SAE	t de Student	-2.34	48.0	.023	d de Cohen	-0.903

Note. $H_a \mu_2 \neq \mu_1$

La deuxième sous-hypothèse H2b porte sur la variable “ressource” et prévoit que “Les enseignant.e.s disposant de peu de ressources présentent un SAE plus faible que ceux disposant d’assez de ressources”. Cette hypothèse respecte aussi la normalité de la distribution via le test de Shapiro-Wilk ($p > ,05$) et l’homogénéité des variances avec par le test de Levene ($F = ,770$; $p = ,385$) (voir Annexe 9). Les résultats au test t de Student indiquent une différence significative, $t(48) = -2,12$, $p = ,040$, $d = -0,60$. Toutefois, contrairement à l’hypothèse H2b, les enseignant.e.s disposant de « peu » de ressources rapportent un SAE significativement plus élevé ($M = 59,8$; $SD = 7,72$) que ceux disposant de “assez” de ressources ($M = 54,7$; $SD = 9,25$). L’hypothèse H2b est donc infirmée par le sens de la différence observée.

Tableau 4: Comparaison du SAE entre les enseignant.e.s disposant de peu ou d’assez de ressources

Statistiques descriptives des groupes

	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
score SAE	assez	23	54.7	55.0	9.25	1.93
	peu	27	59.8	61.0	7.72	1.49

Test t pour échantillons indépendants

		Statistique	ddl	p		Taille de l'effet
score SAE	t de Student	-2.12	48.0	.040	d de Cohen	-0.600

Note. $H_a: \mu_{\text{assez}} \neq \mu_{\text{peu}}$

Pour la variable indépendante “expertise”, nous avons formulé la troisième sous-hypothèse H2c selon laquelle “les enseignant.e.s ayant un score d’expertise faible présentent un SAE plus faible que les enseignant.e.s ayant un score d’expertise élevé”. Un test t de Student a été réalisé, après vérification des deux conditions du test de Shapiro-Wilk ($p > ,05$) et du test de Levene ($F = ,0413$; $p = ,840$) (voir Annexe 9). Ce test a montré que l’expertise des enseignant.e.s concernant le TSA n’a pas d’effet sur leur niveau de SAE car il n’y a pas de différence significative entre les deux groupes $t(48) = 1,47$, $p = ,148$, $d = 0,45$. De plus, les statistiques descriptives ont montré que les enseignants ayant une expertise « élevée » affichent une moyenne de SAE légèrement supérieure ($M = 58,7$; $SD = 8,63$) à ceux ayant une expertise « faible » ($M = 54,7$; $SD = 8,68$). Cependant, cet écart n’est pas suffisant pour conclure à un effet réel de l’expertise dans cet échantillon. L’hypothèse H2c n’est donc pas confirmée.

Tableau 5: Comparaison du SAE en fonction du niveau d’expertise des enseignant.e.s.

Statistiques descriptives des groupes

	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
VD - score SAE	élevée	35	58.7	59.0	8.63	1.46
	faible	15	54.7	55.0	8.68	2.24

Test t pour échantillons indépendants

		Statistique	ddl	p		Taille de l'effet
VD - score SAE	t de Student	1.47	48.0	.148	d de Cohen	0.454

Note. $H_a \mu_{\text{élevée}} \neq \mu_{\text{faible}}$

3.3. Analyse de H3

Enfin, l'hypothèse H3 visait à tester un éventuel "effet tampon" (ou effet de modulation) des facteurs secondaires. Nous avons postulé que le genre, le niveau de ressources et d'expertise (regroupés sous la variable "score composite") viendraient atténuer l'impact négatif de l'accueil d'un élève avec TSA sur le SAE des enseignant.e.s. Pour ce faire, cette hypothèse a été opérationnalisée en deux sous-hypothèses; H3a qui prédit que “chez les enseignant.e.s présentant un score composite faible, ceux accueillant un élève avec TSA présentent un SAE plus faible que ceux n’en accueillant pas.” et H3b selon laquelle “chez les enseignant.e.s présentant un score composite élevé, il n’y a pas de différence de SAE entre ceux accueillant un élève avec TSA et ceux n’en accueillant pas.”.

Ainsi, les variables indépendantes prises en compte par l’hypothèse 3 sont le “type de classe” qui est nominale dichotomique et le “score composite” qui a aussi été dichotomisé pour garder une cohérence avec le plan expérimental. En effet, nous avons traité la variable “score composite” de la même manière que celles qui la composent, permettant ainsi une analyse de variance entre deux groupes d'enseignant.e.s; ceux qui ont un score composite élevé vs ceux qui en ont un faible. Par conséquent, le test statistique choisi pour cette hypothèse est une ANOVA factorielle 2x2 sans mesures répétées. Pour répondre aux postulats statistiques pour ce test, l'homogénéité des variances a été préalablement vérifiée par le test de Levene ($F = ,213$; $p = ,887$) et les résidus suivent une distribution normale (voir Annexe 9), ce qui justifie son utilisation.

D’après les statistiques descriptives dans le tableau ci-dessous, on observe qu’en présence d'un élève avec TSA, le score de SAE reste bas, que le score composite soit élevé ($M = 53,0$) ou faible ($M = 53,33$). À l'inverse, en l'absence de TSA, le SAE se maintient à un niveau élevé indépendamment du score composite ($M = 60,46$ vs $M = 60,63$). Ces résultats suggèrent que l'écart du SAE-enseignant.e de ceux ayant un élève TSA en classe et de ceux qui n'en n'ont pas reste stable, indépendamment de leur niveau de protection induit par leur niveau au score composite.

Tableau 6.1: Statistiques descriptives des groupes en fonction du score composite et du type de classe

	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
VD - score SAE	Score composite faible	19	58,11	59	6,80	1,56
	Présence TSA	6	53	53,50	7,18	2,93
	Absence TSA	13	60,46	61	5,36	1,49
	Score composite élevé	31	57,10	57	9,84	1,77
	Présence TSA	15	53,33	52	8,88	2,29
	Absence TSA	16	60,63	61	9,63	2,41

De plus, l'ANOVA révèle un effet principal très significatif du type de classe sur le SAE $F(1, 46) = 10,17$; $p = ,003$; $\eta^2p = ,188$. Cela confirme que la présence d'un élève avec un TSA est un facteur qui impacte de manière considérable le SAE de l'enseignant.e qui l'accueille dans sa classe. En revanche, les résultats de l’ANOVA ont montré que le deuxième effet principal, celui du “score composite” sur le SAE-enseignant.e est non significatif, $F(1, 46) = 0,03$; $p = ,869$. En d’autres termes, lorsque l’on cumule les effets du genre, des ressources disponibles et du degré d’expertise sur le SAE des enseignant.e.s, on obtient ce score composite qui n’a pas d’impact sur le SAE de manière globale. Pour finir, le cœur de l’hypothèse 3 porte sur l’interaction “type de classe” X “score composite” qui a elle aussi été testée statistiquement par l’ANOVA. Et le test montre que cette interaction est non

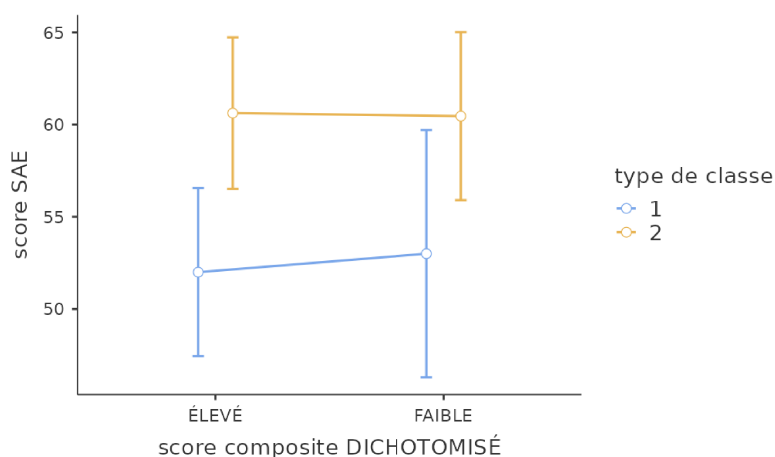
significative $F(1, 46) = 0,053$; $p = ,818$. La p -value étant très supérieure à ,05, il n'y a pas donc d'effet d'interaction. Ce qui implique que l'effet du TSA sur le SAE ne varie pas en fonction du score composite. L'hypothèse d'un effet tampon du score composite sur la relation TSAxSAE-enseignant.e est donc infirmée.

Tableau 6.2: Résultats de l'ANOVA: Interaction entre le score composite et le type de classe sur le SAE.

ANOVA - score SAE

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p	η^2p
score composite DICHOTOMISÉ	1.83	1	1.83	0.0275	.869	0.001
type de classe	675.63	1	675.63	10.1704	.003	0.188
score composite DICHOTOMISÉ * type de classe	3.53	1	3.53	0.0532	.819	0.001
Résidus	2922.98	44	66.43			

Pour valider graphiquement l'hypothèse 3, une estimation des moyennes marginales a également été réalisée, attestant de la présence ou non d'un effet tampon. En l'occurrence, le graphique ci-dessous illustre cette absence d'effet tampon. Le graphique montre deux lignes quasiment parallèles, ce qui indique que l'effet du type de classe sur le SAE est constant, quel que soit le niveau du score composite de l'enseignant.e .



Graphique 1: Estimation des moyennes marginales du score composite * type de classe

L'hypothèse H3 est donc infirmée. Dans cet échantillon, le genre, les ressources et l'expertise, tous les trois réunis dans un score composite, ne semblent pas agir comme un facteur protecteur capable de moduler l'impact du type de classe sur le SAE. Enfin, pour pallier la perte de précision due à la dichotomisation du score composite, une régression linéaire multiple a aussi été menée (voir Annexe 9). Celle-ci a aussi confirmé l'absence de pouvoir prédictif du score composite sur le SAE ($p = ,893$), renforçant ainsi la validité de ce résultat. De ce fait, ce test renforce la solidité et la validité des résultats trouvés avec l'ANOVA.

Tableau 7: Résultats de la régression linéaire: Interaction entre le score composite et le type de classe sur le SAE.

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0.417	0.174

Note. Models estimated using sample size of N=50

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p	Estimation standard
Ordonnée à l'origine ^a	54.2453	7.656	7.085	<.001	
Score composite	0.0988	0.731	0.135	- .893	-0.0180
VI-1 type de classe:					
2= absence TSA – 1= présence TSA	7.2778	2.341	3.108	.003	0.8319

^a Représente le niveau de référence

Chapitre 4 - Discussion

Pour rappel, ce travail de recherche est né de la volonté de mieux comprendre les mécanismes et les interactions interprofessionnelles entre les élèves et leur enseignant.e dans un contexte scolaire inclusif. Ainsi, l'objectif premier est d'étudier comment l'inclusion scolaire d'élèves présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) impacte le Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE) des enseignant.e.s, tout en identifiant d'éventuels facteurs protecteurs tels que le genre, les ressources à dispositions de l'enseignant, leur degré d'expertise en terme de connaissance du TSA.

4.1 - Origine de la recherche

D'après la revue de littérature menée dans la partie théorique, il a été démontré que le SAE de l'enseignant.e a un impact sur les élèves, qui peut être positif si le SAE est élevé (Finch et al., 2023 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), ou négatif s'il n'est pas préservé (Brackenreed, 2011 ; Brouwers et Tomic, 2000 ; Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Curchod-Ruedi, Doudin, et Moreau, 2010).

À l'issue de la revue de littérature menée dans la partie théorique, une question reste en suspens et a piloté ce travail de recherche. Nous nous sommes interrogées sur l'influence que ces mêmes élèves exercent sur le SAE de leur enseignant.e. En particulier, les élèves présentant un TSA. En effet, les enfants avec un TSA présentent des caractéristiques comportementales émotionnelles et cognitives qui ont inévitablement un effet sur leur scolarisation (Boivin, 2024 ; Frith, 1989 ; Howlin, 2003 ; Tager-Flusberg, 2000 ; Tsamitrou & al, 2024 ; Volkmar & McPartland, 2014 ; Yamasaki, 2014 ; Yailian, 2018). Si l'impact du SAE sur la réussite des élèves est largement documenté (Finch et al., 2023), la relation inverse reste moins explorée. Si le SAE influence l'élève, l'élève TSA influencerait-il aussi le SAE ? Ce questionnement impliquerait l'existence d'une relation bi-directionnelle entre les élèves et l'enseignant.e, illustrant de manière plus fidèle la complexité des interactions dans la réalité scolaire. Et c'est cette idée qui est à l'origine de cette recherche.

Par ailleurs, les enseignant.e.s sont "au front" de l'inclusion. Ce sont les garants de l'application des politiques ministérielles sur le terrain. Placer l'enseignant.e au centre de l'étude revient à considérer cette population comme le principal levier d'action, notamment en considérant leur SAE. Par conséquent, nous postulons qu'un SAE élevé serait favorable pour tous les élèves, l'enseignant.e lui-même et plus largement l'école inclusive. La variable du SAE constitue alors une condition sine qua non pour une inclusion réussie et mutuellement bénéfique.

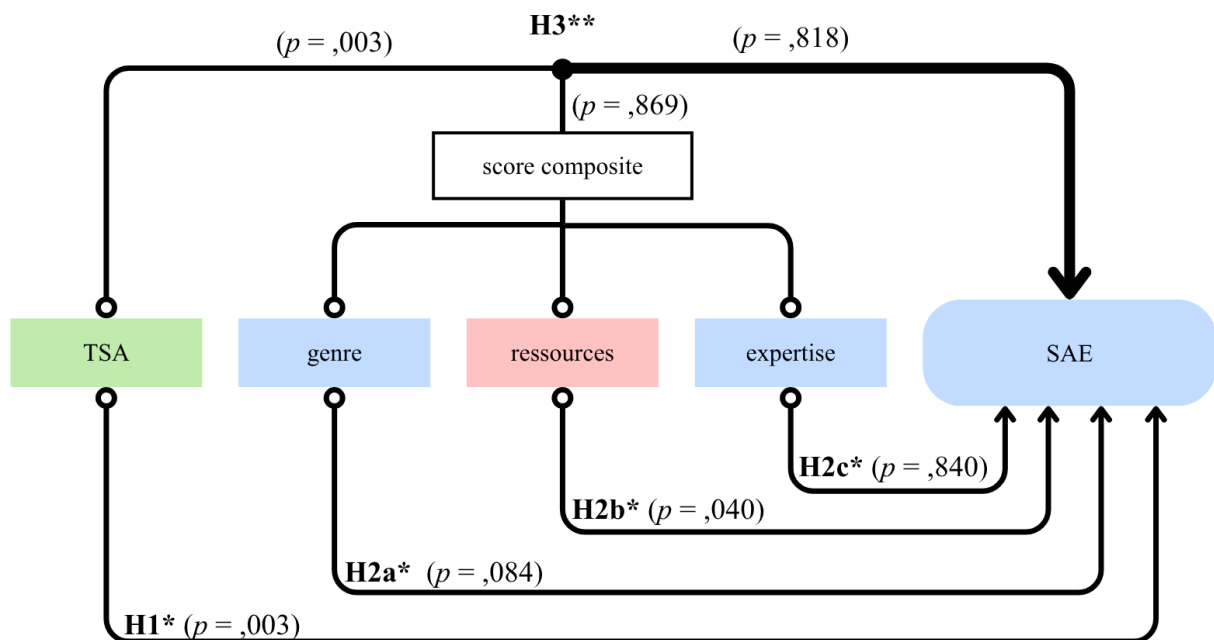
Pour finir, le choix de se centrer sur les enseignant.e.s et non sur les élèves eux-mêmes, répond aussi à des impératifs éthiques, de rigueur scientifique et de faisabilité. D'une part, les contraintes déontologiques liées à la recherche sur des mineurs (accords parentaux, protocoles CNRS) et les biais potentiels de communication inhérents au diagnostic de TSA auraient complexifié le recueil de données. D'autre part, la temporalité d'un mémoire de Master MEEF et la durée limitée des stages imposent un protocole de recherche fiable et réaliste. En somme, là où l'analyse des processus internes des élèves aurait exigé un dispositif expérimental lourd et coûteux en temps, l'étude du vécu professionnel offre une approche plus directe et opérationnelle des enjeux de l'école inclusive.

4.2 - Hypothèses et principaux résultats

Au travers de nos recherches, nous avons pu dégager trois hypothèses ainsi que des prédictions de résultats. Mais d'abord, passons en revue les points clés avant de les discuter individuellement et plus en détail.

L'analyse de nos résultats confirme en premier lieu l'hypothèse H1 : la présence d'un élève présentant un TSA au sein de la classe impacte significativement et négativement le SAE des enseignant.e.s. Les tests inférentiels révèlent une très forte présomption contre l'hypothèse nulle ($p \leq 0,01$), érigeant le type de classe en prédicteur majeur du sentiment de compétence. En revanche, les autres résultats sont soit infirmés car dans le sens opposé de l'hypothèse (genre, ressources), soit non significatifs (expertise, score composite). Dans le schéma ci-dessous, on reprend le modèle théorique (figure 1) auquel on y ajoute désormais, et ce de manière synthétique, les résultats aux tests statistiques, notamment les p-values.

Figure 2: Schéma récapitulatif des résultats aux tests inférentiels



* hypothèses testées statistiquement par un t de Student pour échantillons indépendants

** hypothèse testée statistiquement avec une ANOVA factorielle 2x2 sans mesures répétées

La figure 3 nous renseigne à la fois sur les valeurs p mais aussi sur les tests statistiques réalisés pour les obtenir. La première chose à remarquer est que certaines hypothèses sont très significatives (l'influence de la présence du TSA sur le SAE), une autre ne révèle qu'une tendance marginale (l'hypothèse H2b) car très proche du 0,05 et le reste demeure largement non-significatif (hypothèse H2a, H2c et H3). L'objet de cette partie est donc de donner des pistes de réflexions pour tenter d'expliquer comment ces résultats ont été obtenus et dans quelles mesures les choix réalisés sont valides ou non.

Sur le plan méthodologique, il convient de noter une apparente divergence entre la formulation unilatérale de nos hypothèses et l'utilisation de tests bilatéraux, comme on peut le voir sur les notes en bas de chaque test inférentiel (Note. $H_a \mu_2 \neq \mu_1$). Ce choix s'inscrit

toutefois dans une volonté d'adopter une approche statistique conservatrice, courante dans la littérature scientifique. En tant qu'étude pilote, il nous a semblé primordial de vérifier en priorité l'existence d'une différence significative entre les groupes avant d'en confirmer le sens, garantissant ainsi une plus grande rigueur dans l'interprétation des données.

Concernant l'opérationnalisation des variables, un problème s'est posé. Toutes les VI secondaires (genre, ressources, expertise, score composite) ont été transformée de manière à avoir deux modalités (homme/femme ; élevé/faible). Ce choix a été dicté par des impératifs de parcimonie et de cohérence : il s'agissait de simplifier la lecture des résultats ainsi que d'appliquer le même test t de Student pour uniformiser le traitement des variables. De cette manière, nous avons gardé une cohérence entre les VI car le genre et le type de classe sont deux variables intrinsèquement nominales et catégorielles. Avec cette opérationnalisation, nous pourrions considérer que certaines VI (ressources, expertise et score composite) auraient perdu en précision car nous n'avons pas conservé leur qualité numérique continue.

Afin de pallier les limites de la dichotomisation, une régression linéaire multiple a alors été conduite de manière complémentaire, en conservant les variables sous leur forme numérique continue. Pour garder un schéma simple à interpréter, les résultats de la régression linéaire n'y ont pas été ajoutés (figure 3) mais il n'en garde pas moins d'importance. Cette étape constitue un gage de robustesse pour notre recherche : en traitant les données avec une approche continue au lieu d'une catégorielle, la régression confirme les tendances observées lors de l'ANOVA.

En définitive, le manque de significativité des variables ne peut pas être attribué à la manière dont on les a opérationnalisées; que les variables soient traitées de manière catégorielle ou continue, les résultats convergent vers les mêmes conclusions. Les choix techniques opérés n'ont donc pas pu introduire de biais significatif dans l'analyse de l'impact du TSA sur le sentiment de compétence, renforçant ainsi la stabilité et la fiabilité des effets statistiques de nos découvertes. Pour mieux comprendre les raisons qui peuvent expliquer ce contraste entre les différents degrés de significativité, il convient désormais d'explorer les raisons structurelles et fonctionnelles de ces résultats.

Hypothèse 1: le type de classe

Dans un premier temps, nous avons émis la première hypothèse (H1) selon laquelle "les enseignant.e.s accueillant au moins un élève avec TSA présentent un SAE plus faible que les enseignant.e.s n'accueillant pas d'élève avec TSA". L'analyse des données confirme sans ambiguïté notre première hypothèse. Les statistiques descriptives, étayées par des tests inférentiels hautement significatifs ($p = .003$), révèlent que la présence d'un élève avec TSA impacte négativement le SAE. Avec une probabilité d'erreur de seulement 0,3 %, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle avec une extrême confiance : le type de classe est le prédicteur majeur du sentiment de compétence dans notre échantillon.

Ce résultat s'éclaire à la lumière des travaux de Boujut et al. (2017). Ces auteurs ont démontré que le stress spécifique généré par les particularités du TSA (comportements défits, imprévisibilité) fragilise directement le sentiment de compétence, qui correspond exactement à notre variable "sentiment d'Auto-Efficacité" abrégée sous l'acronyme SAE. En situation d'inclusion, l'enseignant.e se retrouve exposé à une charge émotionnelle qui, si elle n'est pas médiée par un SAE solide, constitue le premier facteur de risque d'épuisement professionnel. Cette dynamique est d'autant plus notable que la littérature souligne une corrélation négative robuste entre le SAE et le burnout (Friedman, 2003). Plus le sentiment d'efficacité s'étiolo face aux défis de l'inclusion, plus la vulnérabilité psychologique de l'enseignant.e augmente. Nos résultats suggèrent donc que l'inclusion d'un élève TSA n'est pas neutre pour la santé au travail des professeurs des écoles. Ce constat n'est plus seulement un défi pédagogique

préoccupant, c'est aussi une variable qui bouscule le vécu professionnelle de l'enseignant.e , fragilisant ainsi les conditions d'inclusion de ces mêmes élèves.

En conclusion, cette étude met en lumière une dimension cruciale de l'école inclusive : l'existence d'un processus de réciprocité (ou rétro-feedback) entre l'enseignant.e et l'élève. L'inclusion ne doit plus être pensée uniquement comme l'adaptation d'un enfant à un système, mais comme une interaction bidirectionnelle où les caractéristiques de l'élève impactent directement la structure psychologique de l'adulte, conditionnant en retour la qualité de l'accueil pédagogique.

Hypothèse 2: les facteurs démographiques et contextuels

Dans un second temps, nous avons supposé que certains facteurs dits “protecteurs” pouvaient avoir un effet sur le SAE. Nous en avons étudié trois par le biais des sous-hypothèses (H2a, H2b, H2c) développées ci-dessous.

La question du genre et de la représentativité (H2a)

Notre première sous-hypothèse (H2a) postulait un SAE moindre chez les enseignants de genre masculin par rapport à leurs collègues de genre féminin. Si les résultats semblent confirmer l'inverse de cette tendance, ce résultat peut s'expliquer par la forte sous-représentation des hommes dans notre échantillon (n = 8), ce qui invite à interpréter cette différence avec prudence.

Il y a une asymétrie majeure de notre échantillon qui est composé de seulement 8 hommes pour 42 femmes (soit 16 % de l'effectif total). Sur le plan statistique, un effectif aussi réduit (n = 8) est particulièrement vulnérable aux variables individuelles. Il suffit que deux ou trois d'entre eux soient en difficulté ou en début de carrière pour faire s'effondrer la moyenne du groupe. Le résultat est statistiquement significatif, mais il est peut-être peu représentatif de tous les hommes enseignants.

Néanmoins, ce constat s'inscrit dans la réalité sociologique et démographique du métier de professeur des écoles du premier degré en France (qui a été le critère d'inclusion majeur de cette étude). La profession est féminisée à plus de 80 % (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021). On peut émettre l'hypothèse qu'un environnement professionnel majoritairement féminin offre aux enseignantes un réseau de soutien entre pairs et un sentiment de “légitimité” accru, renforçant ainsi leur sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, le biais de la désirabilité sociale ne doit pas être écarté. Il est possible que les femmes verbalisent plus volontiers leur sentiment de compétence dans le domaine de l'inclusion, ou que les hommes soient plus réservés dans l'auto-évaluation de leur efficacité face, influençant ainsi les scores recueillis. Malgré cette différence de SAE en fonction du genre, d'autres facteurs comme les ressources disponibles pourraient jouer un rôle plus déterminant sur le terrain.

Le paradoxe des ressources : l'effet de saturation (H2b)

L'analyse de l'hypothèse H2b révèle le résultat le plus contre-intuitif de notre étude : les enseignants disposant de “peu” de ressources affichent une moyenne de SAE significativement supérieure à ceux qui en ont “assez” (M = 59.8 ; M = 54.7). Ce constat infirme notre hypothèse initiale et suggère que l'accumulation de dispositifs non seulement ne garantit pas un sentiment de compétence accru, mais prédit un SAE faible.

Un paradoxe émerge alors de ces résultats; quand “plus” de ressources ne signifie pas “mieux”. Et celui-ci s'explique par la nature même de ces ressources. Comme le soulignent Boujut et al. (2017), la présence de tiers (AESH) et la multiplicité des partenaires imposent une charge de coordination considérable. L'enseignant.e ne se sent plus seulement pédagogue,

mais devient un "gestionnaire de ressources". Ainsi, la multiplicité des ressources serait davantage synonyme d'une perte de contrôle pédagogique ou d'une charge de coordination épuisante, entraînant une dilution de la responsabilité et par conséquent une diminution du sentiment d'efficacité. L'étude de Boujut et al. (2017) nous permet alors d'expliquer ce qui a été "surprenant" dans cette présente étude.

Mais une autre hypothèse peut être formulée pour expliquer ce résultat; peut-être que ceux qui ont peu de ressources développent d'autres stratégies qui boostent leur SAE. L'absence de ressources pourrait favoriser un locus de contrôle interne. En effet, selon la théorie de l'attribution causale (Weiner, 1985), l'individu cherche à identifier l'origine de sa performance : lorsque les soutiens externes sont inexistant, l'enseignant.e ne peut imputer la réussite qu'à des facteurs dont il est l'unique acteur. En réussissant à inclure un élève TSA avec peu de ressources à disposition, l'enseignant.e attribue ses succès à ses propres efforts et stratégies, ce qui renforce durablement son sentiment de compétence personnelle.

Ces références scientifiques apportent un point d'amélioration majeur pour cette étude; les limites d'une évaluation quantitative des ressources. Il aurait fallu aborder la question des ressources à travers le prisme de la subjectivité. Ce n'est pas tant les ressources réelles qui comptent mais celles "perçues" par le sujet. Dans une perspective de réplication, il semble indispensable de substituer le nombre de dispositifs (approche objective) par la mesure d'une variable subjective; telles que le soutien social perçu (approche subjective). Cette variable a d'ailleurs été centrale dans l'étude de Cappe, Smock et Boujut (2016), qui soulignent que la perception du soutien (qu'il soit informationnel, émotionnel ou instrumental) est un prédicteur plus robuste du bien-être et de l'efficacité que la simple présence matérielle d'une aide. Ainsi, en alignant la nature subjective de la variable prédictive (perception du soutien social) avec celle de la variable dépendante (SAE), nous gagnions en cohérence théorique et en finesse d'analyse. Cela finit par expliquer le paradoxe du départ : un enseignant.e peut avoir plusieurs ressources à disposition mais se sentir très mal soutenu à cause d'une mauvaise coordination, tandis qu'un autre peut être "seul" mais se sentir soutenu par un.e collègue ou s'attribuer l'entière responsabilité des petites réussites, ce qui boosterait son SAE.

Intéressons-nous maintenant au matériel utilisé pour recueillir ses informations. Dans la partie du formulaire dédiée à la VI ressource, nous avons demandé aux participants s'ils disposaient des trois ressources majeures définies dans la partie théorique (DAR, EMAS, AESH). Et pour récolter des données qualitatives, nous avons créé un items supplémentaire "autres ressources" permettant aux participants de dire s'ils disposaient de ressources que nous n'aurions pas déjà listé. Les participants ont alors cité une diversité d'intervenants, de ressources et de dispositifs bien plus large que celle proposée: "RASED", "enseignants spécialisés", "dispositifs ULIS", "référénts départementaux TND" ou encore "SESSAD". La présente étude a ainsi été confrontée à un décalage entre son cadre théorique et la réalité du terrain. Cette profusion invite, pour de futures recherches, à élargir la liste des soutiens institutionnels qui sont considérés par les enseignant.e du 1e degré comme une "ressource" pour faciliter l'accueil d'un élève TSA.

Pour finir, du point de vue de l'opérationnalisation de cette variable, nous pouvons discuter d'un choix méthodologique. Alors que le score va de 2/6 à 6/6, la variable a été scindée en deux modalités afin de maintenir une cohérence avec le reste du protocole. Or, le nombre de modalité possible de la VI ressource est pair, il n'y a donc pas de valeur médiane. Une approche en trois modalités (peu, moyen, assez) aurait pu affiner le traitement de la variance.

La notion d'expertise: un score composite non-prédictif (H2c)

Concernant l'expertise en TSA (H2c), nos résultats ne permettent pas d'établir un lien significatif entre le degré d'expertise et le maintien du SAE, même les tests descriptifs allaient dans le sens de H2c. Ce constat suggère qu'une expertise "générale" ne constitue pas, en soi, un facteur favorable au SAE de l'enseignant.e .

Nous rappelons d'abord que notre variable expertise a été construite en combinant deux aspects; d'une part le niveau d'ancienneté dans la profession et d'autre part une expérience antérieure qui a permis de se familiariser avec un ou des enfants avec un TSA.

À noter aussi que nous avons mis une question ouverte pour savoir préciser l'expérience antérieure pour ceux qui l'ont sélectionné. Les données qualitatives récoltées dans cette question révèlent une hétérogénéité des parcours : certains participants évoquent une proximité personnelle avec le trouble (cercle familial; "enfant" "neveu"), tandis que d'autres s'appuient sur une pratique professionnelle antérieure "animatrice en centre de loisir", "Un élève TSA pendant 3 ans dans ma classe.". Bien que ces profils spécifiques affichent des scores de SAE élevés (63, 67, 58, 72, 63), l'analyse statistique globale sur l'ensemble de l'échantillon ne permet pas de valider H2c.

En considérant les résultats obtenus ainsi que les points évoqués précédemment, nous pouvons en conclure que l'ancienneté et la familiarisation avec le TSA ne prédit pas une modification du SAE de l'enseignant.e . Autrement dit, la connaissance "vécue" ou affective, bien qu'essentielle pour l'empathie, ne fournit pas nécessairement les outils didactiques requis pour la gestion d'un groupe-classe contenant un élève avec un TSA. Ce n'est donc pas parce qu'on est familier avec une population qu'on se sent réellement capable d'assurer correctement leur enseignement. Ces résultats soulèvent donc la question de la distinction entre empathie et didactique.

Ce résultat rejoint les conclusions de Vallée (2018), pour qui le SAE ne dépend pas d'une expertise diffuse, mais de formations structurées et spécifiques, telles que l'approche TEACCH ou la gestion des comportements défis. À défaut de telles compétences techniques, l'enseignant, même expérimenté, peut se sentir démuni face à l'imprévisibilité de l'élève.

Seule une formation structurée et spécialisée permet de prédire une hausse du SAE. La connaissance "du cœur" ne fournit pas forcément les outils didactiques pour gérer les comportements défis en classe, induit par la présence d'un élève TSA. C'est plutôt les apports théoriques et cliniques issus de formations spécialisées qui aideraient à protéger le SAE. À ce titre, une évolution de notre protocole, ciblant spécifiquement la détention d'une certification ou d'une formation qualifiante plutôt qu'une expertise diffuse, aurait probablement permis de confirmer l'hypothèse H2c.

Hypothèse 3 "effet tampon": le type de classe X facteurs de protection

Ce chapitre s'achève par l'analyse de la dernière hypothèse (H3), laquelle se place au cœur du modèle théorique et statistique de cette étude. Après avoir évalué les effets de chaque VI individuellement (H1 et H2) sur le SAE, nous nous sommes interrogées sur les interactions que ces mêmes VI entretiennent entre elles et sur la manière dont leur synergie impacte sur le SAE-enseignant.e.

Pour rappel, notre troisième hypothèse (H3) visait à évaluer l'existence d'un effet tampon. Nous avons émis l'idée que la combinaison de facteurs protecteurs, regroupés sous un score composite, permettrait de limiter l'impact délétère de la présence d'un élève TSA sur le SAE. Toutefois, les résultats à l'ANOVA ainsi que la régression linéaire rejettent cette hypothèse d'interaction, laissant apparaître un effet "écrasant" du type de classe qui ne semble pas non plus être médié par les variables protectrices du SAE. Nous proposons dans cette partie quelques pistes de réflexions qui pourraient expliquer les résultats obtenus.

Une première interprétation de cette absence d'effet réside dans la construction même du score composite. Ce dernier repose sur les trois variables de l'hypothèse H2 (genre, ressources, expertise). Or, nous l'avons vu, le genre et les ressources ont agi sur le SAE de manière opposée à nos prévisions, tandis que l'expertise n'a pas atteint le seuil de significativité. Mathématiquement, si les composantes individuelles ne se comportent pas comme des facteurs de protection, leur combinaison ne peut logiquement pas générer d'effet tampon. Il convient alors de s'interroger sur la validité d'un tel modèle de modulation si les améliorations suggérées dans la partie 4.2 étaient appliquées : la construction d'un échantillon avec autant d'hommes que de femmes, ajouter à la VI ressources une échelle subjective (par exemple un questionnaire du soutien social perçu) tout en incluant plus dispositifs possiblement à disposition, remplacer la VI "expertise" par une VI "formation spécialisée sur le TSA" etc...

Parallèlement, si l'on considère que la validité intrinsèque de nos mesures est fiable, une seconde interprétation, plus structurelle, s'impose. Au-delà de l'aspect statistique, les résultats pour l'hypothèse H3 pourraient être le reflet d'une réalité de terrain préoccupante. Il semblerait que ni le genre, ni les ressources institutionnelles, ni le degré d'expertise perçu ne constituent des remparts suffisants face aux défis de l'inclusion d'élèves TSA pour l'enseignant.e qui les accueille dans sa classe. L'imprévisibilité et la charge mentale inhérentes au trouble semblent saturer les capacités d'adaptation de l'enseignant, rendant son SAE particulièrement vulnérable, quelles que soient les aides à sa disposition.

Ainsi, l'absence d'effet tampon, suggéré par le non-rejet de l'hypothèse nulle de H3, souligne une forme de fragilité institutionnelle. Les enseignant.e.s de notre échantillon semblent « à nu » face à l'inclusion d'élèves TSA. Ce constat est alarmant pour la santé au travail, car il suggère que les leviers classiques de l'école inclusive ne parviennent pas encore à restaurer un sentiment d'efficacité personnelle une fois confrontés à la réalité du trouble.

Bien que cette conclusion doive être nuancée par les limites statistiques de H3 (étroitement liée aux résultats de H2), la valeur de cette étude pilote réside dans sa capacité à ouvrir la réflexion sur une dimension encore trop peu explorée de l'inclusion scolaire. Quelque soit la fiabilité des résultats et des conclusions formulées, cette recherche, à l'instar de tout travail scientifique, présente des forces ayant permis d'enrichir la littérature sur l'école inclusive, tout en comportant des limites méthodologiques inhérentes à son format. Ces deux dimensions, apports et points de vigilance, seront développées dans la partie suivante afin de mettre en perspective la validité et la portée de nos résultats.

4.3 - Apports et limites

La validité de ce travail repose, en premier lieu, sur la robustesse de ses résultats statistiques. La force des effets mesurés pour les hypothèses H1 et H3 ($p < .01$) témoigne d'une forte significativité de l'impact de la présence d'un élève TSA sur le SAE de son enseignant.e. De plus, le recours à une régression linéaire multiple sur les variables continues a permis de confirmer l'absence de pouvoir prédictif de la dichotomisation des VI, validant ainsi la fiabilité des résultats obtenus via l'ANOVA.

Sur le plan du contrôle expérimental, le dispositif en simple aveugle a permis de limiter les attentes des participants, réduisant ainsi les biais de réponse. L'échantillon recueilli ($n = 50$) offre une base d'analyse conséquente pour une étude de niveau Master. Aussi, le caractère transversal de la recherche écarte tout « effet de testage » possible, garantissant que les réponses n'ont pas été influencées par une exposition répétée aux outils de mesure.

Enfin, la standardisation du protocole via un formulaire numérique assure une bonne réplicabilité de l'expérience. Cette force permet d'envisager une extension de la recherche à d'autres corps de métiers ou l'ajustement des variables indépendantes. À terme, la multiplication de telles études pourrait, éventuellement, aboutir à une démarche scientifique

cumulative (méta-analyse), offrant des pistes de réflexion concrètes pour améliorer les conditions de travail des enseignant.e.s et, par extension, la qualité de l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Malgré ces forces, des limites méritent d'être soulignées. Le mode d'échantillonnage, de type non probabiliste et par convenance, ne permet pas de garantir une équivalence stricte entre le groupe expérimental (enseignant.e.s avec élèves TSA) et le groupe contrôle. Cette hétérogénéité des groupes, non appariés, constitue un biais de sélection classique qui invite à une généralisation prudente des conclusions à l'ensemble du corps enseignant.

Il conviendrait également de considérer la période de passation de l'expérience, qui n'a pas été la même pour tous les participants. En effet, cette période s'est étendue du mois de novembre au mois de janvier, introduisant ainsi une variable parasite liée à la temporalité scolaire. Le SAE n'étant pas une mesure figée, il fluctue selon les "états physiologiques et émotionnels" des participants (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). La fatigue accumulée en période 3 (janvier) par rapport à l'énergie de début d'année (novembre) aurait bien pu impacter les scores de SAE indépendamment du type de classe.

De plus, lors du traitement des données, un phénomène notable de mortalité expérimentale a été observé : environ 10 % des répondants ont abandonné le formulaire précisément avant le bloc consacré au SAE. L'analyse montre que ce taux est plus élevé chez ceux finissant par ce bloc. Nous pouvons alors formuler l'hypothèse d'une "menace de l'ego". L'auto-évaluation de sa propre compétence professionnelle est un exercice psychologiquement coûteux. Cette confrontation réflexive pourrait saturer les ressources attentionnelles des répondants, entraînant un désengagement du protocole. Aussi, un effet de lassitude ou de fatigue pourrait aussi expliquer ces abandons. Malgré la randomisation des blocs et des titres thématiques, le formulaire aurait pu être perçu comme trop long, et/ou avec des questions répétitives. Pour pallier cet obstacle, une barre de progression aurait pu être ajoutée au-dessus de chaque page du formulaire, réduisant ainsi l'anxiété liée à la durée de l'expérience.

Enfin, cette recherche se limite à un constat descriptif et corrélationnel. En l'absence de manipulation directe des variables (par exemple, l'introduction d'une formation spécifique) et de mesures répétées (pré-test / post-test), il est impossible d'établir un lien de causalité certain. Ce point constitue le pivot central de nos perspectives de recherche, orientant le travail vers un plan quasi-expérimental.

Chapitre 5 - Conclusion générale

5.1 - Synthèse générale et réponses aux questions de recherche

Ce travail de recherche visait à explorer la dynamique complexe du Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE) chez les professeurs des écoles confrontés à l'inclusion. Au terme de cette étude, nous pouvons apporter des éléments de réponse à nos deux problématiques initiales :

- De quelle manière la présence d'un élève avec TSA influence le SAE de l'enseignant.e ? **(Question 1)**

Nos résultats confirment, de manière hautement significative ($p < .01$), que cette présence constitue un facteur de vulnérabilité pour le SAE. Ce constat valide l'idée que l'inclusion du TSA en milieu scolaire n'est ni une question simple ni un enjeu pédagogiquement neutre. C'est un événement qui bouscule le sentiment de compétence professionnelle de l'enseignant.e. Par sa seule présence en classe, un enfant avec un TSA a un impact significatif sur son environnement, notamment sur le SAE de son enseignant.e. Dans un modèle transactionnel et bidirectionnel, le SAE de l'enseignant.e impacte la réussite et le climat de classe, influençant en retour le bien-être de l'élève TSA. L'enjeu est donc de déterminer si ces dynamiques s'inscrivent dans un cercle vertueux ou, à l'inverse, dans un cycle de fragilisation mutuelle.

- Quel est le rôle des facteurs démographiques et contextuels pris en compte dans cette étude sur cette relation entre TSA et SAE? **(Question 2)**

Contrairement à nos attentes, les facteurs de protection pris en compte (genre, ressources, expertise) n'ont pas exercé l'effet tampon escompté, révélant un paradoxe sur les ressources disponibles; plus de dispositifs pédagogiques à disposition de l'enseignant.e sont significativement corrélés à un SAE plus faible. Ainsi, l'accumulation de dispositifs semble parfois saturer les capacités d'adaptation de l'enseignant, sans pour autant restaurer son sentiment de compétence. Ce n'est donc pas la quantité de dispositifs qui est à considérer. Dans le cadre d'interactions interpersonnelles en milieu inclusif, c'est l'étude de qualité, notamment subjective et perçue, des ressources qui doit être centrale, à l'instar de la coordination et du soutien social perçu.

Néanmoins, ces résultats doivent être interprétés avec retenue. En l'absence de manipulation directe des variables (design non-expérimental), cette étude ne permet pas d'établir de lien de causalité formel, mais souligne seulement des associations, plus ou moins fortes, entre les variables. Ce constat appelle à une évolution nécessaire du cadre méthodologique pour isoler les mécanismes d'action.

5.2 - Perspectives de recherche

Dans cette perspective, la poursuite de ce travail devrait s'orienter vers un plan quasi-expérimental longitudinal.

Si un design expérimental pur (assignation aléatoire) n'a pas été possible pour des raisons éthiques et pratiques, l'appariement de groupes comparables permettrait de gagner en rigueur. Dans le prolongement de cette idée, il serait aussi important d'évaluer le SAE avant et après une formation spécialisée (type approche TEACCH), au sein de groupes appariés. En intégrant un groupe contrôle, il deviendrait possible d'étudier l'impact causal de la formation et son interaction avec le temps.

De cette façon, nous pourrions étudier l'impact causal cette fois ci, et non corrélé, d'une formation structurée sur le SAE, complétant ainsi les travaux de Vallée (2018). Ce design permettrait de valider si l'expertise technique, contrairement à l'expertise, agit réellement comme un levier protecteur.

5.3 - Objectifs de recherche et recommandations

Au-delà des chiffres, cette étude remplit les objectifs professionnels et scientifiques que nous nous étions fixés au début de la partie empirique.

Une nouvelle lecture des limites de l'inclusion:

D'un point de vue scientifique, ce travail a permis de mettre en lumière la primauté de l'expérience subjective dans l'étude d'un environnement scolaire inclusif et social.

Nous avons démontré que l'expertise "générale" telle que les années d'exercice de la profession ou le nombre d'expériences antérieures avec le TSA ne suffit pas. Certains professeurs des écoles peuvent avoir eu des contacts plus ou moins nombreux, avec plus ou moins proximité, avec un public tel que le TSA. Mais ce n'est pas le cas pour tous.tes les professeur.e.s des écoles et ça ne garantit pas un SAE plus élevé.

Nous proposons une nouvelle lecture de l'inclusion : une interaction bidirectionnelle où l'enseignant.e est un acteur aussi fragile que son élève. Pour protéger le SAE, la littérature (Vallée, 2018) ainsi que nos analyses plaident pour une formation technique et structurée (type approche TEACCH). C'est ici que se situe la lacune de l'école inclusive actuelle : les outils didactiques manquent.

Recommandations pour le terrain en faveur d'un SAE élevé

Pour le terrain, nos résultats orientent des recommandations pour favoriser un SAE élevé. Il serait intéressant de substituer l'accumulation quantitative de moyens par une coordination de qualité (e.g. dédier des moments pour que l'AESH et l'enseignant.e puisse échanger et communiquer). Aussi, l'usage des EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain) pourrait ici offrir un étayage précieux : en valorisant les progrès de l'élève par des feedbacks clairs, ils nourrissent le sentiment de maîtrise de l'enseignant.e et réduisent sa charge mentale par une prédictibilité accrue.

Mot de la fin

En conclusion, l'inclusion réussie ne repose pas seulement sur la présence physique de l'élève, mais sur la solidité psychologique de l'adulte qui l'accompagne. L'école inclusive ne pourra se pérenniser qu'en considérant l'enseignant.e comme un acteur pivot du système. Soutenir son sentiment d'efficacité, c'est protéger la promesse d'une scolarité pérenne et égalitaire pour chaque élève.

1. Références issues de la littérature scientifique:

Agnès Guiet, P., & Bonnet-Brilhault, F. (n.d.). *Trouble du spectre de l'autisme, comprendre et aider*.

American Psychiatric Association (APA). (1994) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association, Washington, DC.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). *Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece*. *Journal of managerial psychology*, 21(7), 682-690.

Asperger, H. (1944). *Die autistischen Psychopathen im Kindesalter*. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136.

Aubineau, M, *Vécu de l'inclusion scolaire au secondaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme: regards croisés des adolescents et de leurs parents, en France et au Québec*. https://hal.science/tel-01884074v1/file/Thèse%20Morgane%20Aubineau_Finale.pdf

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). *A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
<https://doi.org/10.1080/713663717>

Baduel, S. (2013). *Du dépistage à la confirmation du diagnostic de trouble du spectre autistique: dispositif, outils et suivi du développement en population tout venant* (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II). (NNT : 2013TOU20120). (tel-00996883)

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28), 2.

Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (pp. 4-6). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (2007). *Impeding ecological sustainability through selective moral disengagement*. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 2(1), 8-35.

Baron-Cohen, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). *Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT*. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 161, 839-843.

Brackenreed, D. (2011). *Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.

- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). *A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management*. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Bobin, P. (2001). *La lumière du monde*. Paris : Gallimard
- Bouchoucha, B. (2018). *Autisme et scolarisation, des outils pour comprendre et agir*, Volumes 1 et 2.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A., & Cappe, E. (2017). *Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8-20.
- Booth et Ainscow (2002), *Index for Inclusion*
- Boivin, M. (2024). *Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impact sur l'adaptation psychosociale et le développement des jeunes enfants*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.
<https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/relations-entre-pairs/selon-experts/origines-des-difficultes-dans-les-relations-entre-pairs-pendant>
- Cappe, É., Smock, N., & Boujut, É. (2016). *Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants: sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu*. *L'Évolution psychiatrique*, 81(1), 73-91.
<https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Charman, T., & Howlin, P. (2003). *Research into early intervention for children with autism and related disorders: Methodological and design issues*. *Autism*, 7(2), 217-225.
<https://doi.org/10.1177/1362361303007002005>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). *Stress, social support, and the buffering hypothesis*. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.0033-2909/85/\$00.75
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P. A. (2010). *L'empathie face aux conduites violentes: aspects émotionnels et cognitifs: Denise Curchod-Ruedi et Pierre-André Doudin*.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2013). *De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social*. *Alter*, 7(2), 135-147.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants: la relève issue des Hautes Écoles*. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/10208>
- Durkin, M. S., Maenner, M. J., Meaney, F. J., Levy, S. E., di Guiseppi, C., Nicholas, J. S., Kirby, R. S., Pinto-Martin, J. A., & Schieve, L. A. (2010). *Socioeconomic inequality in the prevalence of autism spectrum disorder: Evidence from a U.S. cross-sectional study*. *PloS One*, 5(7), <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0011551>.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). *La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge*. *Revue de neuropsychologie*, 3, 41-51. <https://doi.org/10.3917/rne.031.0041>

- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook, E. H., Jr, Dawson, G., Gordon, B., ... Volkmar, F. R. (1999). *The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders*. Journal of autism and developmental disorders, 29(6), 439- 484
- Finch, J. E., Akhavein, K., Patwardhan, I., & Clark, C. A. C. (2023). *Teachers' Self-Efficacy and Perceptions of School Climate are Uniquely Associated with Students' Externalizing and Internalizing Behavior Problems*. Journal of applied developmental psychology, 85, 101512. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101512>
- Friedman, C. S., & Finley, C. A. (2003). *Anthropogenic introduction of the etiological agent of withering syndrome into northern California abalone populations via conservation efforts*. Canadian Journal of Fisheries and Aquatic Sciences, 60(11), 1424-1431.
- Frith, U. (1989). *A new look at language and communication in autism*. The British journal of disorders of communication, 24(2), 123- 150.
- Fombonne, E. (2009). *Epidemiology of pervasive developmental disorders*. Pediatric Research, 65(6), 591–598. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e31819e7203>.
- Fondation Autisme. (n.d.). *Histoire de l'autisme.*, sur <https://fondation-autisme.org/histoire-de-lautisme/>.
- Gandhi, A. G. (2007). *Context matters: exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities*. International Journal of Disability Development and Education, 54(1), 91–112.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Moore, K. A. (2003). *Reactions to increased workload: Effects on professional efficacy of nurses*. Applied psychology, 52(4), 580-597.
- George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). *Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia*. Australian Journal of Education, 62(2), 217-233.
- Gregor, E. M., & Campbell, E. (2001). *The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools*. Autism, 5(2), 189-207. <https://doi.org/10.1177/13623613010050020>
- Gong, X., Jadhav, N. D., Lonikar, V. V., Kulkarni, A. N., Zhang, H., Sankapal, B. R., ... & Guo, Z. (2024). *An overview of green synthesized silver nanoparticles towards bioactive antibacterial, antimicrobial and antifungal applications*. Advances in Colloid and Interface Science, 323, 103053.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). *Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies*. Behavior Modification, 25(5), 762–784. <https://doi.org/10.1177/0145445501255006>
- Harrop, C., Libsack, E., Bernier, R., Dapretto, M., Jack, A., McPartland, J. C., van Horn, J. D., Webb, S. J., Pelphrey, K., & the GENDAAR Consortium. (2021). *Do Biological Sex and Early Developmental Milestones predict the age of first concerns and eventual diagnosis in Autism Spectrum Disorder?* Autism Research, 14(1), 156–168. <https://doi.org/10.1002/aur.2446>.
- Hayek, H., & Planche, P. (2016). *L'influence des attentes des enseignants et des parents d'enfants avec autisme sur leur collaboration et l'action didactique en milieu ordinaire de*

scolarisation. ANAE Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant. [hal-02425499](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02425499)

Howlin, P. (2003). *Can early interventions alter the course of autism?* Novartis Foundation symposium, 251, 250- 259; discussion 260- 265, 281- 297.

Janzen L., Wilgosh L., and McDonald L., (1995) *Experiences of classroom teachers integrating students with moderate and severe disabilities*, Developmental Disabilities Bulletin. 23, no. 1, 40–57.

Jo, H., Schieve, L. A., Rice, C. E., Yeargin-Allsopp, M., Tian, L. H., Blumberg, S. J., Kogan, M. D., & Boyle, C. A. (2015). *Age at Autism Spectrum disorder (ASD) diagnosis by race, ethnicity, and primary Household Language among children with Special Health Care needs, United States, 2009–2010*. Maternal and Child Health Journal, 19(8), 1687–1697. <https://doi.org/10.1007/S10995-015-1683-4>.

Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. Nervous Child, 2, 217-250.

Karray, A. (Ed.). (2021). *Penser les émotions dans l'espace scolaire*. Presses universitaires de Provence.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). *Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress*. Journal of educational Psychology, 102(3), 741.

Lauermann, F., & König, J. (2016). *Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout*. Learning and Instruction, 45, 9-19.

Le Larousse. (n.d.). *Besoin*. Dans Le Larousse en ligne. <https://www.larousse.fr>

Leleu-Galland, È. (2022). *Ebook-Dictionnaire des besoins éducatifs particuliers-Démarches, projets, théories d'apprentissage-Cycles 1, 2 et 3-Livre de pédagogie*. Nathan.

Lockwood Estrin, G., Milner, V., Spain, D., Happé, F., & Colvert, E. (2021). *Barriers to Autism Spectrum Disorder diagnosis for Young Women and Girls: A systematic review*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders (Vol, 8(4), 454–470. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00225-8>. Springer.

Lopes, T. A., Rivard, M., Morin, D., & Forget, J. (2012). *La scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme par l'intermédiaire du Soutien au comportement positif*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (4), 143-156.

Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). *Autism spectrum disorder*. The Lancet, 392(10146), 508-520.

Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). *Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders*. Journal of autism and developmental disorders, 38(8), 1426- 1438. doi:10.1007/s10803-007-0510-1

Maenner, M. J., & al. (2023). *Prevalence and characteristics of Autism Spectrum Disorder among Children aged 8 years* — Autism and Developmental Disabilities Monitoring

Network, 11 Sites, United States, 2020. MMWR Surveillance Summaries, 72(2), 1–14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>.

Maenner, M. J., & al (2020). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder among Children aged 8 years* — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. MMWR Surveillance Summaries, 69(4), 1. <https://doi.org/10.15585/MMWR.SS6904A1>.

Magaña, S., Parish, S. L., Rose, R. A., Timberlake, M., & Swaine, J. G. (2012). *Racial and ethnic disparities in quality of Health Care among children with autism and other Developmental Disabilities*. Intellectual and Developmental Disabilities, 50(4), 287–299. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.4.287>.

Magaña, S., Parish, S. L., & Son, E. (2015). *Have racial and ethnic disparities in the quality of Health Care Relationships changed for children with Developmental Disabilities and ASD?* American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 120(6), 504–513. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-120.6.504>.

Mandell, D. S., Listerud, J., Levy, S. E., & Pinto-Martin, J. A. (2002). *Race differences in the age at diagnosis among medicaid-eligible children with autism*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41(12), 1447–1453. <https://doi.org/10.1097/00004583-200212000-00016>.

Mandell, D. S., Ittenbach, R. F., Levy, S. E., & Pinto-Martin, J. A. (2007). *Disparities in diagnoses received prior to a diagnosis of autism spectrum disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(9), 1795–1802. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0314-8>.

Mandell, D. S., Wiggins, L. D., Carpenter, L. A., Daniels, J., DiGuseppi, C., Durkin, M. S., Giarelli, E., Morrier, M. J., Nicholas, J. S., Pinto-Martin, J. A., Shattuck, P. T., Thomas, K. C., Yeargin-Allsopp, M., & Kirby, R. S. (2009). *Racial/ethnic disparities in the identification of children with autism spectrum disorders*. American Journal of Public Health, 99(3), 493–498. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.131243>.

Mandell, D. S., Morales, K., Xie, M., Lawer, L., Stahmer, A. C., & Marcus, S. (2010). *Age of diagnosis among Medicaid-Enrolled children with autism, 2001–2004*. Psychiatric Services, 61(8), 822–829. <https://doi.org/10.1176/PS.2010.61.8.822>.

Morel, A., & Demily, C. (2017). *Cognition sociale dans les troubles neurogénétiques de l'enfant : revue de la littérature*. Archives de Pédiatrie, 24, 757-765. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2017.05.006>

Onaiwu, M. G. (2020). *They don't know, don't show, or don't Care": Autism's White Privilege Problem*. <https://Home.Liebertpub.Com/Aut>, 2(4), 270–272. <https://doi.org/10.1089/AUT.2020.0077>.

Plaisance, E. (2019). *Autrement capables*. Éditions Autrement.

Philip, C (2012), *Scolarisation des élèves avec autisme en France : trente ans d'histoire*” https://www.insee.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-produits/Article_Philip_Nras60.pdf?utm_so

Poirier, N. & Cappe, E. (2016). *Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien*

Liptak, G. S., Benzoni, L. B., Mruzek, D. W., Nolan, K. W., Thingvoll, M. A., Wade, C. M., & Fryer, G. E. (2008). *Disparities in diagnosis and access to health services for children with autism: Data from the national survey of children's health*. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 29(3), 152–160. <https://doi.org/10.1097/DBP.0B013E318165C7A0>.

Q., Li, Y., Liu, B., Chen, Q., Xing, X., Xu, G., & Yang, W. (2022). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder among Children and Adolescents in the United States from 2019 to 2020*. JAMA Pediatrics, 176(9), 943–945. <https://doi.org/10.1001/JAMAPEDIATRICS.2022.1846>.

Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (Vol. 8). PUQ.

Simpson, R. L. (2004). *Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders*. Exceptional Children, 70(2), 135–144. <https://doi.org/10.1177/001440290407000201>

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). *Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958–1995: a research synthesis*. Exceptional Children, 63(1), 59–74.

Strang, J. F., van der Miesen, A. I., Caplan, R., Hughes, C., daVanport, S., & Lai, M. C. (2020). Both sex- and gender-related factors should be considered in autism research and clinical practice. Autism, 24(3), 539–543. <https://doi.org/10.1177/1362361320913192>.

Strain, P. S., & Hoyson, M. (2000). *The Need for Longitudinal, Intensive Social Skill Intervention: LEAP Follow-Up Outcomes for Children with Autism*. Topics in Early Childhood Special Education, 20, 116–122.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). *Nonverbal communication in two- and three-year-old children with autism*. Journal of autism and developmental disorders, 27(6), 677–696

Terzi, C. (2022). *From practicum to real classroom: Does experience change perceived self-efficacy beliefs of English language teachers?*. Focus on ELT Journal, 4(1), 124–142.

Thommen, E. (2019). *Quelques réflexions actuelles sur l'autisme*. Sécurité sociale, 8. <https://www.autismo.ch/wp-content/uploads/2019/06/Quelques-r%C3%A9flexions-actuelles-sur-lautisme.pdf>

Toullec-Théry, M. (2020). *L'AESH, aide ou écran à l'inclusion scolaire : étude de cas d'un accompagnement individuel d'un élève en CEI*. HAL Archives ouvertes.

Tsamitrou, S., Ramos Pereira, S., Briet, G., Le Sourn-Bissaoui, S., & Plumet, M. (2024). *Les relations d'enfants avec TSA avec leurs pairs à l'école maternelle : analyse de la littérature et observations systématiques en dispositifs inclusifs*. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, N° 98-99(1), 83-100. <https://doi.org/10.3917/nresi.098.0083>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. Teaching and teacher education, 17(7), 783–805.

- Vallée, A. (2018). *La prédiction du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et la compréhension de leur vécu: une recherche mixte* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Rimouski). <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Volkmar, F. R., & McPartland, J. C. (2014). *From Kanner to DSM-5: Autism as an evolving diagnostic concept*. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 193-212. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153710>
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., & Caldwell, N. K. (1996). *Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(1), 9–21. <https://doi.org/10.1177/154079699602100102>
- Yailian, A. (2018). *Développement de la communication sociale chez l'enfant : troubles du spectre de l'autisme*. *Revue Francophone d'Orthoptie*, 11(3), 150-152.
- Yamasaki, T., Maekawa, T., Takahashi, H., Fujita, T., Kamio, Y., & Tobimatsu, S. (2014). *Electrophysiology of visual and auditory perception in autism spectrum disorders*. *Comprehensive Guide to Autism*, 791-808.
- Yamasaki, T. (2014). *Electrophysiological abnormalities in autism spectrum disorders: A review of EEG and ERP studies*. *Autism Research and Treatment*, 2014, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2014/924752>

2. Références institutionnelles:

- Haute Autorité de Santé. (2018). *Troubles du spectre de l'autisme : Des signes d'alerte à la consultation dédiée en soins primaires (1re ligne) - Synthèse*.
https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/tsa_-_des_signes_dalerte_a_la_consultation_dediee_en_soins_primaires_1er_ligne_-_synthese.pdf
- Haute Autorité de Santé. (2011). *Autisme et autres troubles envahissants du développement : diagnostic et évaluation chez l'adulte*.
https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/autisme_et_autres_ted_diagnostic_et_evaluation_chez_ladulte_-_recommandations.pdf
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005. *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Journal Officiel de la République Française.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013. *Réforme de l'École de la République*. Journal Officiel de la République Française.
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 *pour une école de la confiance*. (2019). Journal officiel de la République française.
- MDPH13. (n.d.). *Instituts Médico-Éducatifs (IME)*.
<https://www.mdph13.fr/demarches/Pages/IME.aspx>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Dispositifs ULIS*.
[https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm#:~:text=À%20compter%20du%201er%20septembre,inclusion%20scolaire%20\(Ulis\)](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm#:~:text=À%20compter%20du%201er%20septembre,inclusion%20scolaire%20(Ulis)).
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *Stratégie nationale 2018-2022 pour l'autisme : Garantir la scolarisation effective des enfants et des adolescents*.
<https://www.education.gouv.fr/strategie-nationale-2018-2022-pour-l-autisme-garantir-la-scolarisation-effective-des-enfants-et-des-11585>
- Ministère de l'Éducation nationale. (n.d.). *Scolarisation des élèves avec des troubles du spectre de l'autisme*. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2019). *Ensemble pour une école inclusive*.
<https://www.education.gouv.fr/pour-une-ecole-de-la-confiance-5708>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Rapport de situation comparée relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes : Enseignement scolaire*.
<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/Consultez%20le%20Rapport%20de%20situation%20compar%C3%A9e%20relatif%20%C3%A0%20l%26%23039%3B%C3%A9galit%C3%A9%20professionnelle%20entre%20les%20hommes%20et%20les%20femmes%20du%20MENJS-Enseignement%20scolaire-292434.pdf>
- Ministère des Solidarités et de la Santé. (2018). *La stratégie nationale pour l'autisme et les troubles du neuro-développement 2018-2022*. Handicap.gouv.fr.

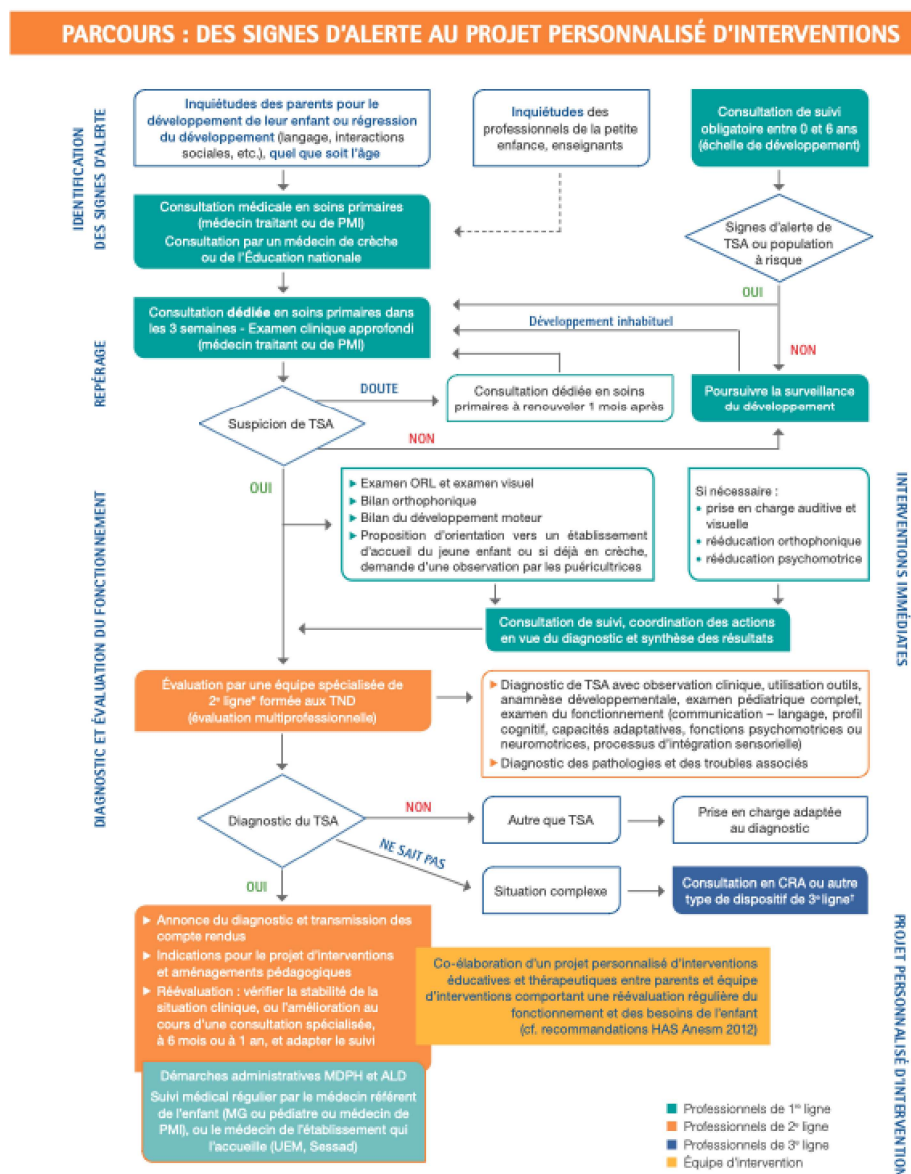
<https://handicap.gouv.fr/la-strategie-nationale-autisme-et-troubles-du-neurodeveloppement-2018-2022>

Ministère des Solidarités, de l'Autonomie et de l'Égalité entre les hommes et les femmes.
(n.d.). Diagnostic et accompagnement des personnes atteintes de troubles autistiques.
Disponible sur : <https://www.solidarites-sante.gouv.fr>

Plateforme GPS Educ'. (2025, 31 janvier). *Conséquences d'une relation école-famille dégradée sur l'inclusion scolaire*.
<https://www.plateforme-gps-educ.fr/analyses/consequences-dune-relation-ecole-famille-degradee-sur-linclusion-scolaire/>

République Française. (1881-1882). *Lois Jules Ferry sur l'instruction primaire obligatoire et gratuite*. Journal Officiel de la République Française.

Annexe 1: schéma représentatif du parcours allant des premiers signes d'alerte du TSA au projet personnalisé d'intervention



*Équipes de pédopsychiatrie (services de psychiatrie infanto-juvénile dont centres-médico-psychologiques - CMP), services de pédiatrie, centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP), centres médico-psycho-pédagogiques (CMP), réseaux de soins spécialisés sur le diagnostic et l'évaluation de l'autisme ou praticiens libéraux coordonnés entre eux par un médecin. *Professionnels exerçant en centre ressources autisme (CRA) ou en centre hospitalier pour des avis médicaux spécialisés complémentaires, notamment en neuropédiatrie, génétique clinique et imagerie médicale.

Annexe 2 : Évolution des effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019) - Rentrée 2019.



Annexe 3 : Mail type envoi du questionnaire

« Madame, Monsieur,

Nous sommes étudiantes en deuxième année de **Master MEEF** et réalisons actuellement un mémoire de recherche dans le cadre de notre formation.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un travail universitaire portant sur la perception que les enseignants ont de leur métier et de leurs relations avec leurs élèves. Nous nous intéressons à certaines dimensions de l'expérience professionnelle des enseignants afin de mieux comprendre les facteurs entrant en jeu.

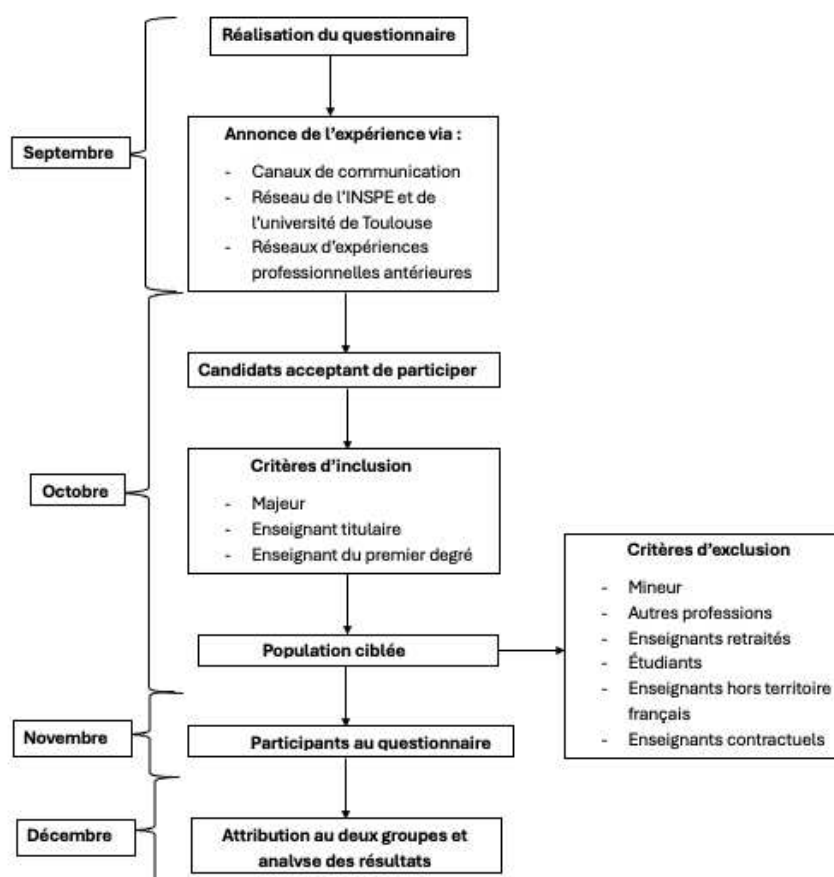
Dans ce contexte, nous proposons un **questionnaire anonyme** destiné aux **enseignants du premier degré** en poste **depuis au moins un an**. Ce questionnaire a pour objectif de recueillir vos perceptions et expériences professionnelles.

Vous disposez d'un **délai d'un mois** pour y répondre. Les réponses recueillies seront ensuite analysées dans le cadre de notre mémoire, dans le respect de la confidentialité et de l'anonymat des participants.

https://qualtricsxm29ps9n9wd.qualtrics.com/jfe/form/SV_2lcn0R8aTb8Fase

Nous vous remercions vivement pour le temps que vous consacrerez à cette recherche et pour votre précieuse contribution. Nous restons à votre disposition si vous avez des questionnements. »

Annexe 4 : Schéma représentatif de la procédure



Annexe 5 : Notice d'information et consentement éclairé

Enquête sur le métier d'enseignant.e et les relations au sein de la classe

Chercheur titulaire responsable scientifique du projet : Docteur Aurélie SIMOËS-PERLANT, bât. MDR Université Toulouse - Jean Jaurès 5 allées Antonio Machado 31058 TOULOUSE Cedex 9, aurelie.simoes@univ-tlse2.fr

Étudiantes responsables du projet : ABROUQ Malak, RUIZ Océane, Étudiantes en Master 2 mention métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation du premier degré (MEEF) – Année 2025-2026 – l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) – 76, bd Montauriol 82017 Montauban

But du projet de recherche : Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un travail universitaire portant sur la perception que les enseignants ont de leur métier et de leurs relations avec leurs élèves. Nous nous intéressons à certaines dimensions de l'expérience professionnelle des enseignants afin de mieux comprendre les facteurs entrant en jeu.

Ce que l'on attend de vous : Votre participation consiste à répondre à un questionnaire anonyme. Grâce à une série d'affirmations et de questions contextuelles, vous devez sélectionner la réponse qui correspond le plus fidèlement possible à votre perception ou à votre expérience. Dans certaines sections, vous pourrez également préciser certaines de vos réponses par des choix ou de courts commentaires.

La durée totale de l'expérimentation est estimée à 8 minutes.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps :

- 1- Vous participez à cette recherche sur la base de votre volontariat.
- 2- Vous pouvez interrompre votre participation à tout moment.
- 3- Sans avoir à en justifier les raisons et sans aucun préjudice.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée :

- 1- Les données obtenues seront traitées de manière totalement anonyme.
- 2- Votre identité sera masquée par un numéro de participant aléatoire.
- 3- Aucun autre renseignement ne sera dévoilé qui puisse révéler votre identité.
- 4- Toutes les données seront gardées dans un endroit sécurisé et seuls les responsables scientifiques y auront accès.

Risques possibles : Une question peut amener à une réflexion personnelle sur vos pratiques professionnelles, mais elles ne comportent aucun jugement de valeur et n'impliquent aucun risque ni inconfort.

Diffusion : Les résultats de cette recherche sont susceptibles d'être présentés dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF et diffusés dans des colloques scientifiques ou publications académiques, sans qu'il ne soit jamais possible d'identifier les participants ou leurs réponses individuelles. Les données recueillies seront utilisées exclusivement à des fins de recherche universitaire, dans le respect du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) et des principes éthiques de la recherche en éducation. Aucune information personnelle permettant de vous identifier ne sera collectée.

Vos droits de poser des questions en tout temps : Vous pouvez poser des questions à propos de la recherche en tout temps en communiquant avec les étudiants à l'origine de ce projet de recherche (ABROUQ Malak et RUIZ Océane respectivement aux adresses suivantes: malak.abrouq@etu.univ-tlse2.fr oceane.ruiz@etu.univ-tlse2.fr).

En cochant la case « J'ai compris, et j'accepte de participer à cette enquête » ci-dessous, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus.

- J'ai compris, et j'accepte de participer à cette enquête
- J'ai compris et je ne souhaite pas participer à cette enquête (si cette proposition sélectionnée, le participant est exclu de l'expérience; il reçoit le message de fin de l'Annexe 7)

Annexe 6: Questions du formulaire

Questions d'âge et de profession:

Avez-vous plus de 18 ans ?

- oui
- non (si "non" sélectionné, le participant est automatiquement exclu de l'expérience et reçoit le message de fin de l'Annexe 7)

Quelle est votre profession actuelle?

- Enseignant·e titulaire exerçant en France métropolitaine (seule cette proposition permet d'accéder à la suite du formulaire. Dans le cas contraire, le participant est aussi exclu)
- Enseignant·e titulaire exerçant dans les DOM-TOM
- Enseignant·e contractuel·le
- Étudiant·e
- Alternant.e
- Retraité·e
- Autre profession: "précisez"

VD : SAE enseignant.e

Consigne:

"Cette partie propose plusieurs situations d'enseignement. Nous vous proposons une échelle allant de 1 "fortement en désaccord" à 6 "fortement en accord" pour indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou non avec la proposition, selon votre ressenti personnel et votre expérience professionnelle."

(Il n'existe pas de bonne ou de mauvaise réponse; tentez de répondre le plus honnêtement possible)

Réponses possibles:

fortement en désaccord	en désaccord	légèrement en désaccord	légèrement en accord	en accord	fortement en accord
---------------------------	--------------	----------------------------	-------------------------	-----------	---------------------

Questions:

Question 1 : Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un effort supplémentaire

Question 2 : Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial

Question 3 : La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux

Question 4 : Si les élèves ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline

Question 5 : Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure à l'adapter à son niveau

Question 6 : Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner

Question 7 : Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles

Question 8 : Ce qu'un enseignant.e peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire

Question 9 : Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces

Question 10 : Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématiques, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept

Question 11 : Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même

Question 12 : Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmise au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle

Question 13 : Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.

Question 14 : Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serai en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile

Question 15 : Même un enseignant.e qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.

VI 1 : “ Type de classe”

Consigne:

“La question suivante concerne votre environnement de travail. Les données sont purement descriptives et ne permettront pas de vous identifier personnellement.”

Question 1 : Durant cette année scolaire, j'accueille dans ma classe :

- au moins un élève présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA)
- aucun élève présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA)

VI 2 : “ Variables modératrices “

Consigne:

“Les questions suivantes nous permettent de récolter des données démographiques et contextuelles sur votre environnement de travail. Ces données sont purement descriptives et ne permettront pas de vous identifier personnellement.”

Question 2 : Quel est votre genre ?

- Un homme
- Une femme
- préfère ne pas répondre
- autre (précisez): ...

Question 3 : Bénéficiez-vous de l'accompagnement d'un(e) AESH dans votre classe?

- Oui, à temps complet
- Oui, à temps partiel
- Non, jamais

Question 4 : Dans votre école, pouvez-vous avoir recours aux dispositifs suivants (plusieurs réponses possibles) :

- Dispositif d'autorégulation (DAR)
- Équipes mobiles de scolarisation (EMAS)
- Autres dispositifs (précisez): ...
- Aucun dispositif disponible

Question 5 : En dehors de votre pratique professionnelle actuelle, avez-vous une expérience professionnelle antérieure ou des expériences personnelles ou familiales avec le TSA ?

- Oui : (précisez brièvement)
- Non:
- préfère ne pas répondre

Question 6 : Nombres d'années d'enseignement :

- Moins d'un an (première année)
- 1 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 à 15 ans

- 16 ans ou plus

Annexe 7: Fin de l'expérience – message de remerciement

Nous vous remercions sincèrement d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Vos réponses, anonymes et confidentielles, permettront d'enrichir cette recherche et d'apporter un éclairage utile sur les pratiques éducatives inclusives. Merci encore pour votre disponibilité et votre engagement.

RUIZ Océane et ABROUQ Malak, étudiantes en seconde année de Master MEEF, à l'INSPE de Montauban.

Annexe 8 : L'échelle d'autoefficacité des enseignants (Dussault, 2001)

Tableau 2
Moyennes et écarts-types des items du questionnaire
de sentiment d'autoefficacité des enseignants (* = items inversés)

	Items	$\bar{x}$	σ
1.	Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.	3,67	1,18
2.*	Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.	4,39	1,41
3.*	La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.	4,14	1,41
4.*	Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.	3,52	1,40
5.	Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.	4,74	1,05
6.	Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.	4,19	0,98
7.	Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	4,86	0,91
8.*	Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.	3,79	1,26
9.	Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.	4,45	0,95
10.	Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.	4,34	1,03
11.	Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.	3,28	1,29
12.	Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.	4,86	0,97
13.	Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	4,80	1,00
14.	Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.	4,56	1,03
15.	Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.	3,55	1,54

Annexe 9: Résultats des tests inférentiels pour toutes les hypothèses

H1 – Les enseignant.e.s accueillant au moins un élève avec TSA présentent un SAE plus faible que les enseignant.e.s n'accueillant pas d'élève avec TSA.

H1 - Test t pour échantillons indépendants

Hypothèses

Test de normalité (Shapiro-Wilk)

	W	p
VD - score SAE	0.987	.840

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition de normalité

Test d'homogénéité des variances (test de Levene)

	F	ddl	ddl2	p
VD - score SAE	0.0527	1	48	.819

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition d'égalité des variances

H2a – Les enseignants présentent un SAE plus faible que les enseignantes.

H2a - Test t pour échantillons indépendants

Hypothèses

Test de normalité (Shapiro-Wilk)

	W	p
VD - score SAE	0.981	.610

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition de normalité

Test d'homogénéité des variances (test de Levene)

	F	ddl	ddl2	p
VD - score SAE	3.12	1	48	.084

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition d'égalité des variances

H2b – Les enseignant.e.s disposant de peu de ressources présentent un SAE plus faible que ceux disposant d'assez de ressources.

H2B Test t pour échantillons indépendants

Hypothèses

Test de normalité (Shapiro-Wilk)

	W	p
score SAE	0.986	.803

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition de normalité

Test d'homogénéité des variances (test de Levene)

	F	ddl	ddl2	p
score SAE	0.770	1	48	.385

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition d'égalité des variances

H2c – Les enseignant.e.s ayant un score d'expertise faible présentent un SAE plus faible que les enseignant.e.s ayant un score d'expertise élevé.

H2a - Test t pour échantillons indépendants

Hypothèses

Test de normalité (Shapiro-Wilk)

	W	p
VD - score SAE	0.979	.498

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition de normalité

Test d'homogénéité des variances (test de Levene)

	F	ddl	ddl2	p
VD - score SAE	0.0413	1	48	.840

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition d'égalité des variances

H3a – Chez les enseignant.e.s présentant un score composite faible, ceux accueillant un élève avec TSA présentent un SAE plus faible que ceux n'en accueillant pas.

H3b – Chez les enseignant.e.s présentant un score composite élevé, la différence de SAE entre ceux accueillant un élève avec TSA et ceux n'en accueillant pas est plus faible que chez les enseignant.e.s présentant un score faible.

ANOVA

Vérifications des hypothèses

Test d'homogénéité des variances (test de Levene)

F	ddl1	ddl2	p
0.933	3	44	.433

Test de normalité (Shapiro-Wilk)

Statistique	p
0.987	.882

Tests post hoc

Comparaisons post hoc - score composite DICHOTOMISÉ * type de classe

Comparaison								
score composite DICHOTOMISÉ	type de classe	score composite DICHOTOMISÉ	type de classe	Différence moyenne	Erreur standard	ddl	t	p _{Tukey}
ÉLEVÉ	1	ÉLEVÉ	2	8.625	3.04	44.0	2.8340	.034
		FAIBLE	1	1.000	4.02	44.0	0.2486	.995
		FAIBLE	2	8.462	3.20	44.0	2.6468	.053
	2	FAIBLE	1	7.625	3.90	44.0	1.9542	.221
		FAIBLE	2	0.163	3.04	44.0	0.0537	1.000
FAIBLE	1	FAIBLE	2	7.462	4.02	44.0	1.8549	.262

Note. Comparaisons basées sur les moyennes marginales estimées

Estimation des moyennes marginales

Estimation des moyennes marginales - score composite DICHOTOMISÉ * type de classe

type de classe	score composite DICHOTOMISÉ	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inf	Supérieur
1	ÉLEVÉ	52.0	2.26	47.4	56.6
	FAIBLE	53.0	3.33	46.3	59.7
2	ÉLEVÉ	60.6	2.04	56.5	64.7
	FAIBLE	60.5	2.26	55.9	65.0

Régression linéaire

Vérifications des hypothèses

Statistiques de colinéarité

	VIF	Tolérance
Score composite	1.01	0.987
VI-1 type de classe	1.01	0.987

Graphes des résidus

