



**HAL**  
open science

# L'aide aux apprentissages : le cas des collégiens avec un trouble du spectre de l'autisme et de leurs enseignants

Sabine Zorn, Minna Puustinen

## ► To cite this version:

Sabine Zorn, Minna Puustinen. L'aide aux apprentissages : le cas des collégiens avec un trouble du spectre de l'autisme et de leurs enseignants. *Recherches en éducation*, 2017, 30, pp.111-124. halshs-01682499

**HAL Id: halshs-01682499**

**<https://shs.hal.science/halshs-01682499>**

Submitted on 12 Jan 2018

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

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

# L'aide aux apprentissages : le cas des collégiens avec un trouble du spectre de l'autisme et de leurs enseignants

Sabine Zorn & Minna Puustinen<sup>1</sup>

## Résumé

*Avec la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la question de l'aide aux élèves en situation de handicap dans leurs apprentissages scolaires est placée au centre des préoccupations. Dans ce contexte, et avec l'objectif de contribuer à l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves du second degré avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA), nous nous sommes interrogées sur l'aide proposée aux collégiens avec un TSA en classe par des enseignants d'une part, l'aide demandée aux enseignants en classe par des collégiens avec un TSA d'autre part. Pour cela, nous avons réalisé des entretiens auprès de dix-sept enseignants et onze collégiens avec un TSA. Les résultats montrent que l'aide proposée par les enseignants était essentiellement simple, par opposition à une aide spécifique issue d'une méthode pédagogique particulière, et que l'aide aux élèves avec un TSA ne semblait pas être au centre des préoccupations des enseignants. La demande d'aide était une stratégie utilisée par les collégiens avec un TSA en classe, ce qui montre que ces élèves peuvent adopter une attitude autorégulée et être partie prenante de leurs apprentissages.*

L'aide aux élèves dans leurs apprentissages scolaires est un sujet de recherche vaste et exploré depuis de nombreuses années (Wood, Bruner & Ross, 1976). Et pour cause, le terme d'aide, proche des termes tels qu'étayage, tutorat, médiation, etc., renvoie à différentes approches et conceptions du rapport entre l'apprenant et l'expert dans le système éducatif. De manière générale, cette notion, aussi étendue soit-elle, interroge la place de l'aide dans l'activité de l'enseignant (Gombert & Roussey, 2007 ; Vannier, 2006). La loi n°2005-105 du 11 février 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées replace la question de l'aide aux élèves au centre des préoccupations. En effet, les deux notions clés de cette loi, l'accessibilité et la compensation, « sont très liées à la notion d'aide » (Terrat, 2015, p. 19) et suggèrent de repenser les moyens disponibles à l'école pour favoriser les apprentissages des élèves en situation de handicap. Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement aux aides en ce qui concerne des adolescents avec un TSA<sup>2</sup> scolarisés en collège et leurs enseignants. Notre objectif est d'analyser les types d'aide que les enseignants proposent à ces élèves et les types d'aide que ces derniers demandent à leurs enseignants.

## 1. Contexte théorique

Notre travail s'inscrit dans le contexte de l'inclusion scolaire, c'est-à-dire qu'il s'intéresse à des élèves porteurs de handicap scolarisés en milieu ordinaire avec plus ou moins d'aides. Ce principe, défini en France par la loi n°2005-105 du 11 février 2005 (sans véritablement être nommé) puis reprécisé par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, signifie « que tous les enfants partagent la

<sup>1</sup> Sabine Zorn, doctorante, Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (EA 7287 Grhapes), Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA), Université Paris Lumières (UPL) et Université Paris Nanterre. Minna Puustinen, professeur, EA 7287 Grhapes, INS HEA, UPL.

<sup>2</sup> Trouble du spectre de l'autisme.

capacité d'apprendre et de progresser » et que l'institution scolaire veille à leur scolarisation, « sans aucune distinction » (article 2, loi du 8 juillet 2013). Ainsi, tous les élèves quels que soient leur handicap et/ou leurs besoins éducatifs particuliers, ont de droit leur place à l'école. Celle-ci se doit de mettre en place les aides et adaptations nécessaires à leurs apprentissages. Dans le même temps, notre étude s'intéresse aux élèves avec un TSA. Selon le DSM-5<sup>3</sup> (American Psychiatric Association, 2013), les TSA font partie des troubles neuro-développementaux et se manifestent selon deux catégories de symptômes : des troubles de la communication sociale et des comportements et intérêts restreints. Les difficultés apparaissent dès les premières années de la vie et peuvent s'exprimer au niveau social par des problèmes d'attention et d'attention conjointe, par une faible fréquence des regards vers le visage de l'autre, par un manque de réponse à l'appel de l'autre, etc. Ces difficultés qui se poursuivent tout au long de la vie de la personne, sont de degrés variables et suscitent des difficultés plus ou moins invalidantes comme en témoignent les adultes avec autisme de haut niveau (Grandin, 1994 ; Williams, 1992). Les TSA regroupent, depuis la publication de la cinquième version du DSM, quatre types de troubles placés sur un continuum : le trouble autistique, le syndrome d'Asperger, le trouble désintégratif de l'enfance et le trouble envahissant du développement non spécifié. Cette version du DSM redéfinit ce qu'on nommait auparavant les troubles envahissants du développement (TED) dont le syndrome de Rett faisait partie. L'appellation de TED est encore utilisée en France et certains des adolescents participant à notre étude disposent de ce diagnostic (Méthodologie à suivre). En ce qui concerne les apprentissages scolaires des élèves avec un TSA, plusieurs particularités sociocognitives existent comme, par exemple, les déficits dans les fonctions exécutives, de la théorie de l'esprit et/ou de la gestion des émotions (Plumet, 2014) ainsi que des difficultés métacognitives (Goodman, 2014).

Dans ce contexte, afin d'étudier l'aide en classe entre l'enseignant et l'élève avec un TSA, nous proposons de l'organiser autour des deux axes : l'aide proposée par un expert à un apprenant et l'aide demandée par un apprenant à un expert (Zorn & Puustinen, en révision) car ces deux types d'aide renvoient à deux domaines de recherche (l'aide de l'expert et la demande d'aide de l'apprenant) proches mais qui ne se rencontrent guère. Ainsi, nous tenons compte de l'initiateur de l'interaction d'aide : il s'agit donc soit d'un enseignant qui prend l'initiative d'aider un élève avec un TSA lorsqu'il estime que c'est nécessaire, soit d'un élève avec un TSA qui prend l'initiative de demander de l'aide à son enseignant lorsqu'il en éprouve le besoin. Dans cette perspective, nous nous référons à plusieurs domaines de recherche souvent isolés les uns des autres. Nous tentons ici d'en faire une courte synthèse afin de présenter notre cadre de travail concernant l'aide aux collégiens avec un TSA au cours de leurs apprentissages scolaires.

En ce qui concerne l'aide proposée par un expert, on peut distinguer trois cas de figure (Zorn & Puustinen, en révision). En effet, l'aide peut être proposée par l'enseignant de la classe, par des professionnels non enseignants du milieu éducatif, par exemple des auxiliaires de vie scolaire (AVS) ou des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), ainsi que par des pairs. C'est le premier cas de figure qui nous intéresse en priorité dans le cadre de cet article. Annick Weil-Barais et Andrée Dumas Carré (1998, p.5), qui se situent dans une perspective vygotskienne et brunérienne, décrivent l'enseignant comme un tuteur qui exerce une action sur l'apprenant dans le sens où « il [lui] propose [...] des situations et des questions, il oriente son activité, réduit ses possibles, lui propose des sous-buts, il lui montre, il l'informe ». Marie-Paule Vannier (2006), quant à elle, explore les six fonctions d'étayage de Jérôme Bruner (1983)<sup>4</sup> et en sélectionne trois, utilisées par l'enseignant auprès d'élèves en situation d'échec scolaire. Dans cette perspective, cette auteure propose une distinction entre l'analyse du contexte collectif de la classe et les interactions dyadiques de tutelle. À leur tour, Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) construisent un modèle d'analyse de l'activité enseignante dans lequel les interactions de tutelle selon Bruner (1983) sont intégrées. Selon ces auteurs, l'enseignant a plusieurs préoccupations (donner du sens, gérer les contraintes, créer des espaces de dialogue) pour

---

<sup>3</sup> Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5<sup>th</sup> ed.).

<sup>4</sup> L'enrôlement de l'apprenant dans la tâche soit son engagement dans l'activité proposée par l'expert ; la réduction des degrés de liberté de l'apprenant par la réduction du nombre d'étapes intermédiaires pour atteindre la résolution de la tâche ; le maintien de l'orientation de l'apprenant par la mobilisation de son attention et de sa motivation ; la signalisation des caractéristiques déterminantes et pertinentes de la tâche ; le contrôle de la frustration de l'apprenant face à ses erreurs ; la démonstration ou la proposition de modèles de résolution de tâche.

atteindre l'acquisition de nouveaux savoirs, et l'étayage figure au centre de ses préoccupations. Dans un travail sur l'inclusion d'élèves avec dyslexie sévère scolarisés en classe ordinaire, Anne Gombert et Jean-Yves Roussey (2007) proposent une typologie des gestes professionnels d'aide des enseignants du premier et du second degrés accueillant ces élèves dans leur classe. Linda Allal (2007), de son côté, considère les comportements d'aide de l'enseignant comme des comportements hétérorégulateurs de l'adulte, en lien direct avec les comportements d'autorégulation de l'enfant. En d'autres termes, les comportements de l'adulte et de l'enfant s'influencent continuellement l'un l'autre (Winnykamen, 1993). Allal (2007, p.11) utilise le terme de « co-régulation » pour parler des actions entre l'enseignant et l'élève visant à favoriser les apprentissages de ce dernier. Enfin, l'aide apportée par l'enseignant en classe peut également être considérée sous la forme d'adaptations pédagogiques (Nootens & Debeurne, 2010). Elles s'inscrivent alors dans le cadre de la pédagogie différenciée proposée par Philippe Perrenoud (1997) qui suggère de mettre en place des dispositifs d'individualisation visant à placer chaque élève dans des conditions d'apprentissage optimales.

Par ailleurs, en ce qui concerne les élèves avec un TSA, plusieurs auteurs (Humphrey & Symes, 2013 ; McGregor & Campbell, 2001) ont montré que leur scolarisation représentait un véritable challenge pour les enseignants et que, dans ces conditions, elle nécessitait de mettre en place des aides spécifiques, différentes des aides proposées à d'autres élèves porteurs de handicap cognitif. Ainsi, plusieurs chercheurs (Corneau et al., 2014 ; Crosland & Dunlap, 2012 ; Harrower & Dunlap, 2001) ont listé des méthodes favorisant leur inclusion scolaire. Ils ont cité, par exemple, des méthodes basées sur l'anticipation (préparation au préalable des séances d'apprentissage avec l'élève, proposition d'emploi du temps visuel des journées, etc.), l'apprentissage de stratégies d'autogestion du comportement (apprentissage des comportements attendus en contexte scolaire, de stratégies de gestion des situations stressantes, etc.) et la médiation par les pairs (mise en place du tutorat, de groupe d'habiletés sociales, etc.).

Comme nous l'avons évoqué en amont, l'aide dans les apprentissages peut également être déclenchée par l'apprenant lui-même. Dans ce cas, c'est l'élève lui-même qui prend l'initiative de demander de l'aide à quelqu'un de plus « sachant » que lui (Verba, 1999, p.184), dans le but de progresser dans ses apprentissages (Puustinen, 2013). Jusqu'aux travaux désormais classiques de Sharon Nelson-Le Gall (1981), la demande d'aide de l'élève a été considérée comme une manifestation de dépendance ou de manque d'autonomie. Cette auteure a montré que le recours actif à l'aide d'autrui dans une situation d'apprentissage pouvait servir différents objectifs et que seules les demandes d'aide instrumentales, visant à progresser dans les apprentissages ou à résoudre seul un problème grâce à la compréhension du processus de résolution d'un problème, jouaient un rôle positif dans les apprentissages. Le fait de prendre l'initiative de solliciter l'aide d'autrui a également été considéré comme une stratégie d'apprentissage autorégulée (Zimmerman & Martinez Pons, 1986). La contribution de Fayda Winnykamen (1993) a ensuite été essentielle dans la mesure où ses travaux ont permis de situer la demande d'aide dans le champ théorique vygotkien. En effet, selon cette auteure, la demande d'aide peut être considérée comme une approche particulière du tutorat (l'initiative de l'interaction étant prise par l'apprenant et non par l'expert comme c'est le cas dans les travaux classiques sur le tutorat) ainsi que de la zone proximale de développement (l'élève qui prend conscience de son besoin d'aide et qui décide de demander de l'aide à quelqu'un de plus compétent, pense pouvoir effectuer, grâce à l'aide de ce dernier, une tâche qu'il n'était pas encore capable de résoudre seul ; Puustinen, 1998). Minna Puustinen (2013), enfin, définit la demande d'aide instrumentale de l'élève comme une stratégie interactive d'apprentissage autorégulé.

En ce qui concerne l'aide demandée par des élèves avec un TSA, aucune recherche n'a été publiée à notre connaissance. Celle de Nathalie Lewi-Dumont, Mélissa Arneton et Minna Puustinen (2016) sur des professeurs de mathématiques accueillant des élèves avec déficience visuelle est l'une des premières à évoquer cette question chez des élèves en situation de handicap.

## 2. Questions de recherche

Nous nous intéressons donc à l'aide proposée par des enseignants et demandée par des collégiens avec un TSA en situation d'inclusion scolaire. Concernant l'aide proposée, nous cherchons à savoir si elle est « simple », à l'image de celle fournie à tous les élèves de la classe (Gombert & Roussey, 2007), ou si au contraire elle est spécifique, issue d'une méthode pédagogique particulière (Crosland & Dunlap, 2012). Au vu de la littérature dans le domaine de la scolarisation des élèves en situation de handicap, nous émettons l'hypothèse que l'aide apportée aux élèves avec un TSA par les enseignants est essentiellement simple (Gombert & Roussey, 2007). Quant à l'aide demandée par les élèves avec un TSA, nous cherchons à savoir si elle existe réellement. Des études sur les caractéristiques sociocognitives (Plumet, 2014) et métacognitives (Goodman, 2014) des élèves avec un TSA laissent à penser que les demandes d'aide des élèves avec un TSA pourraient être rares, voire inexistantes. En l'absence de résultats à ce sujet, nous formulons également les questions de recherche exploratoires suivantes : si les élèves avec un TSA demandent de l'aide aux enseignants en classe le font-ils autant en classe d'inclusion qu'en Ulis<sup>5</sup> ? Comment s'y prennent-ils pour demander de l'aide ? Quels types d'aide demandent-ils ?

## 3. Méthodologie

Dans le cadre d'un travail de thèse financé par la région Ile-de-France, nous nous intéressons aux interactions d'aide entre enseignants ( $n = 17$ ) et collégiens avec un TSA ( $n = 11$ ) en situation d'enseignement scientifique (mathématiques, physiques-chimie, etc.). Les dix-sept enseignants rencontrés étaient des professeurs du second degré, spécialistes d'une discipline scientifique ( $n = 10$ ) et des professeurs du premier ( $n = 6$ ) ou du second degré ( $n = 1$ ), spécialisés dans les troubles des fonctions cognitives. Onze d'entre eux étaient des femmes et six étaient des hommes. Ils avaient en moyenne 14,4 ans d'ancienneté et avaient tous eu (excepté un enseignant) une expérience d'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, préalablement à notre étude.

Les onze élèves rencontrés disposaient d'un diagnostic de TSA, TED ou de Syndrome d'Asperger, posé par un pédopsychiatre. Aucun d'entre eux ne présentait de trouble associé mentionné par les parents lors des entretiens. Ils étaient en majorité des garçons ( $n = 10$ ), avaient entre 12 et 16 ans ( $M = 14,7$  ans) et étaient scolarisés de la classe de 6<sup>e</sup> à la classe de 3<sup>e</sup> (Tableau 1 ci-contre). Ils fréquentaient tous un collège de la région Ile-de-France où ils suivaient une partie de leurs enseignements en Ulis et une partie en classe ordinaire (classe d'inclusion). Nous les avons suivis dans les deux contextes.

Tableau 1 - Les élèves avec un TSA

Élève	Genre	Âge <sup>a</sup>	Diagnostic <sup>b</sup>	Niveau scolaire (évalué par les enseignants)		Classe d'inclusion
				Ulis	Inclusion	
1	Garçon	12;10	TSA	CM1/CM2	< 6 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>
2	Garçon	13;3	TED	CM2	6 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>
3	Garçon	13;7	TED	CE2	< 5 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>
4	Garçon	14;4	TED	CE1	6 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>

<sup>5</sup> Unité localisée pour l'inclusion scolaire.



5	Fille	15;0	TED	CM2	4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
6	Garçon	15;2	TED	5e	4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
7	Garçon	15;2	TSA	CM1	4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
8	Garçon	15;8	TSA	CM1	< 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
9	Garçon	15;8	Autisme/Syndrome d'Asperger ? <sup>b</sup>	CM2	3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
10	Garçon	15;9	TED non spécifié/ TSA ?	CE1/CE2	< 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
11	Garçon	16;1	TED	6 <sup>e</sup>	< 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>

a) Âge en nombre d'année et mois : 12 ans et dix mois - 12;10.

b) Les diagnostics ont été recueillis auprès des parents des élèves, conformément à la réglementation CNIL en vigueur concernant les données sensibles.

c) Le pédopsychiatre ayant posé le diagnostic a mentionné les deux types de troubles et n'a pas arrêté son avis.

Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons recueilli plusieurs types de données selon les recommandations de Lynn Koegel et al. (2012) et Daisy Loyd (2015) sur les conditions de scolarisation des élèves avec un TSA. En effet, ces auteurs préconisent d'examiner les dossiers des élèves, d'interroger les professionnels travaillant avec eux, de procéder à des observations en milieu naturel et à des évaluations standardisées ainsi que d'interviewer les élèves avec un TSA. Ainsi dans le cadre de cette étude, nous avons recueilli des films de situations d'apprentissage en Ulis et en classe d'inclusion, des entretiens semi-directifs avec les enseignants et les parents des élèves avec un TSA ainsi que des entretiens directifs avec ces derniers.

Dans cet article, nous nous centrons exclusivement sur les entretiens menés avec les enseignants et les élèves avec un TSA (Zorn & Puustinen, 2016a, 2016b) et nous nous intéressons essentiellement aux questions ayant porté sur l'aide demandée et apportée/reçue en classe. Les entretiens se sont déroulés de manière individuelle quelques jours après le recueil des films des situations d'apprentissage. Avec les enseignants, les entretiens ont duré environ une heure et ont comporté trois parties. La première consistait à recueillir des données sur leur parcours professionnel. La seconde partie était dédiée à des questions sur leur conception et leur pratique de l'aide en classe. La troisième partie était consacrée à des questions sur leur connaissance des TSA et du principe d'inclusion scolaire ainsi que sur leur environnement professionnel. Avec les élèves un TSA, les entretiens se présentaient sous forme de questionnaire à remplir conjointement avec le chercheur. Ils ont duré environ vingt minutes et se composaient de dix-huit questions portant sur l'aide reçue et demandée en classe par les élèves avec un TSA interviewés. Des propositions de réponses étaient fournies pour chaque question, avec la possibilité pour l'élève de donner plusieurs réponses pour une même question (en précisant l'ordre de ses réponses le cas échéant) et de donner des réponses personnelles.

## 4. Résultats<sup>6</sup>

### ■ L'aide proposée

#### • Les entretiens avec les enseignants

Les résultats des entretiens avec les enseignants sont répertoriés dans le tableau 2 ci-contre. On observe qu'une majorité d'entre eux mentionnaient le fait de vérifier le travail écrit des élèves (« Je vais voir ce qu'il fait » ; « Je vais repasser de temps en temps pour voir si il a bien collé la feuille, si il a bien rempli sa feuille »), de gérer l'attention de l'élève (« Je tapote sur la table, je lui fais des signes [...] pour la ramener sur l'évènement ») et de répéter et/ou de reformuler des

<sup>6</sup> Les résultats rapportés dans cette partie représentent les réponses des enseignants et des élèves pour lesquelles il y a eu plus d'une occurrence.

informations orales (« *Il faut le répéter plusieurs fois euh, pour que ça s'ancre bien* » ; « *Moi, je réfléchis davantage à ma formulation, ça c'est sûr, de façon à ce qu'il comprenne* »). Moins de la moitié des enseignants évoquaient aussi le fait de guider la réalisation de la tâche (« *[Je] les oriente vers une stratégie adaptée à la tâche en cours* ») ou de la soutenir physiquement ou matériellement (par exemple, « *Si il le faut, j'écris un texte à trous ou c'est moi qui écris à sa place* »). En ce qui concerne l'usage du tutorat en classe, moins de la moitié des enseignants interviewés disaient l'utiliser. Ceux qui ne l'utilisaient pas considéraient cette pratique peu efficace ou ils manquaient de temps pour la mettre en place (« *Non, je ne pense pas que [je pourrais mettre en place le tutorat]. Enfin, j'ai jamais essayé mais je suis un peu dubitative* »). Enfin, une partie des enseignants proposait un rappel du cadre de travail (« *Je lui refais le fil conducteur de la séance, ce qui va le remettre dedans* »), une autre partie mentionnait le fait de valoriser l'élève (« *J'essaie d'être au plus près d'un encouragement positif* »), et une autre évoquait le fait de gérer les émotions de l'élève (« *Il faut en fait le préparer en lui disant : "C'est facile" »* »).

Tableau 2 - L'aide apportée en classe par et d'après les enseignants

Questions posées	Réponses des enseignants	Occurrences	
		Ulis (n = 7)	Inclusion (n = 10)
1- Pourriez-vous m'expliquer comment vous faites pour travailler avec cet élève ?	Vérification du travail écrit de l'élève	4	10
	Gestion de l'attention de l'élève	5	5
	Répétition et/ou reformulation d'explications orales	4	5
	Guidance (donner des pistes, rediriger)	3	4
2- (Relance) Mettez-vous des choses en place pour lui (elle) en particulier, des aides spécifiques ?	Soutien (physique, matériel) à la réalisation de la tâche	1	6
	Organisation d'une forme de tutorat par les pairs	1	6
	Rappel du cadre et des objectifs de travail	5	1
	Valorisation et/ou encouragement de l'élève	3	3
	Gestion des émotions et/ou du comportement de l'élève	3	2

Par ailleurs, selon plus de la moitié des enseignants interviewés (9 sur 17), l'aide qu'ils apportaient à l'élève avec un TSA était la même que celle apportée à d'autres élèves de la classe (« *Il n'y a pas d'aides spécifiques pour lui* » ; « *Non, non, je ne vais pas l'aider plus. [...] J'aide les autres [aussi] si je vois un élève qui n'arrive pas...* » ; « *Je n'adapte absolument pas mon cours pour eux* »). Quatre enseignants considéraient que l'aide qu'ils apportaient à ces élèves était légèrement plus importante en quantité (deux d'entre eux disaient qu'ils vont voir l'élève un petit peu plus souvent que les autres) ou légèrement différente en qualité (deux d'entre eux disaient apporter quelques supports écrits ou visuels supplémentaires). Enfin, selon quatre enseignants sur dix-sept, l'aide apportée aux élèves avec un TSA était spécifique parce qu'elle concernait :

- 1) la gestion de leurs comportements problématiques (« *[Je travaille avec lui] en contournant toutes les situations anxieuses qui peuvent l'angoisser, voilà. On les contourne, on cache l'évaluation qui va avoir lieu dans les minutes qui suivent, par exemple* ») ;
- 2) la relation avec l'AVS (« *Quand c'est [prénom de l'AVS], c'est compliqué [...] elle va forcément finir par s'occuper de l'élève [prénom] et euh sans méchanceté de sa part, m'écarter, ça peut être* »).

physiquement. [...] Donc là, mon objectif, ça va être d'amener [prénom de l'élève] à être de plus en plus sans personne, enfin à côté de lui ») ;

3) l'utilisation de méthodes similaires à celles utilisées pour les élèves avec dyslexie (« Alors, il profite d'évaluation adaptée [que] j'ai mise en place pour les élèves dyslexiques [...] où la partie écrite était un petit peu limitée, où je propose parfois des phrases à trous au lieu de faire des phrases complètes »).

- *Les entretiens avec les élèves avec un TSA*

Nous constatons (Tableau 3 ci-contre) que les aides proposées par les enseignants d'après les élèves avec un TSA étaient variées et qu'elles étaient assez similaires dans les deux contextes. Cependant, ces aides étaient perçues comme plus fréquentes et plus efficaces, pour la compréhension de l'exercice aussi bien en Ulis qu'en classe d'inclusion. Concernant l'explication de l'absence d'aide de l'enseignant, une large majorité des élèves ont mentionné le manque de temps de l'enseignant dans les deux contextes.

Tableau 3 - L'aide apportée en classe par l'enseignant d'après les élèves avec un TSA

Questions posées	Réponses des élèves avec un TSA <sup>a</sup>	Occurrences (n = 11)	
		Ulis	Inclusion
Quand ton enseignant t'aide en classe, que fait-il ?	Il m'explique avec des mots plus simples	5	5
	Il me répète les instructions	6	4
	Il vérifie si j'ai compris les consignes	6	3
	Il écrit les instructions au tableau	4	4
	Il m'aide à me calmer	3	2
Est-ce que l'enseignant t'aide sans que tu lui demandes ?	Oui, souvent	7	1
	Rarement	3	7
	Jamais	1	2
	Ne sais pas	0	1
Les réponses de l'enseignant(e) t'aident-elles à mieux comprendre les exercices ?	Oui, souvent	8	2
	Rarement	1	5
	Jamais	2	2
	Ne sais pas	0	1
À ton avis, pourquoi, parfois, l'enseignant ne t'aide pas ?	Parce qu'il n'a pas le temps	10	7
	Parce qu'il pense que j'ai compris	1	2
	Je ne sais pas	0	2

a) Des propositions de réponses étaient fournies aux élèves concernant les questions ouvertes, avec la possibilité de donner plusieurs réponses pour une même question.



Dans l'ensemble, nous avons remarqué peu de différences dans les réponses des élèves, que ce soit en fonction de leur âge, de leur niveau scolaire ou de leur classe d'inclusion. Néanmoins, nous avons noté qu'à la question « *Les réponses de l'enseignant(e) t'aident-elles à mieux comprendre les exercices ?* », les six élèves de 15 ans (de 15 ans à 15 ans 9 mois) répondaient « *Oui, toujours* » en contexte Ulis, alors que les réponses des cinq autres élèves variaient entre « *Oui, toujours* », « *Oui, souvent* » et « *Rarement* ».

## ■ L'aide demandée

### • Les entretiens avec les enseignants

Une large majorité des enseignants ont déclaré que les élèves avec un TSA demandaient de l'aide en classe : les enseignants d'Ulis le constataient fréquemment et les enseignants de classe d'inclusion ponctuellement. Seuls deux enseignants (travaillant en classe d'inclusion) disaient que ces élèves ne demandaient jamais d'aide en classe (Tableau 4 ci-contre).

Concernant la façon de demander de l'aide, les enseignants ont rapporté que les élèves avec un TSA n'utilisaient pas systématiquement la règle établie en classe consistant à lever le doigt pour demander de l'aide : ces derniers formulaient à voix haute leur question en leur coupant la parole (« *L'élève [prénom], lui, il a du mal. Il coupe beaucoup la parole, il parle...* » ; « *Il ne lève pas le doigt, je ne dirais pas qu'il lève le doigt. Il va dire : 'J'y arrive pas.'* ») et/ou utilisaient des stratégies d'évitement de type arrêt du travail, regard fuyant ou refus de faire les exercices (« *Il va décrocher, commencer à perdre son attention et à un moment donné, il va carrément s'arrêter et alors là, il va plus rien faire et on le voit s'arrêter de travailler* »). Certains enseignants ont fait spontanément un parallèle avec les élèves tout-venant : cinq parmi eux considéraient que la manière de demander de l'aide dépendait de chaque élève, qu'il ait un handicap ou pas (« *[La demande d'aide], euh, ça dépend, ça dépend le caractère de chacun, ça dépend* ») ; deux enseignants notaient que les autres élèves demandaient de l'aide plus souvent que les élèves avec un TSA et que les premiers exigeaient des réponses immédiates (« *Ils sont dans l'immédiateté et il faut répondre tout de suite. Et c'est extrêmement difficile à gérer. Et c'est aussi pour ça qu'ils sont aussi fatigués* »).

Concernant le contenu des demandes d'aide en classe, la plupart des enseignants ont rapporté que les élèves avec un TSA demandaient de l'aide au sujet de la tâche à réaliser, c'est-à-dire qu'ils demandaient des explications supplémentaires pour mieux la comprendre (« *C'est une demande [d'aide] au sujet des consignes, la compréhension des consignes de la tâche* »). Et une partie des enseignants a noté que les élèves avec un TSA demandaient de l'aide pour se rassurer (« *Donc, [l'élève pourrait demander] : est-ce que je vais y arriver ? Est-ce que je suis gentil avec toi ? Est-ce que je suis un bon élève ? Est-ce que ce que je fais est bien ?* ») et/ou pour attirer l'attention (« *Je pense que c'est réellement un moment de besoin d'attention et de réassurance* »).

Tableau 4 - L'aide demandée par les élèves avec un TSA d'après les enseignants

Questions posées	Réponses des enseignants	Occurrences	
		Ulis (n = 7)	Inclusion (n = 10)
<i>Est-ce que l'élève [prénom] demande de l'aide en classe ?</i>	Oui, cet élève demande souvent de l'aide	6	1
	Oui, de temps en temps	1	7
	Non, jamais	0	2
<i>Comment procède-t-il pour demander de l'aide ?</i>	Formule sa question à voix haute (en coupant la parole)	5	3

	Arrête de travailler, regarde ailleurs, refuse de faire l'exercice	5	2
	Lève la main	2	2
<i>Sur quoi portent ses demandes d'aide ?</i>	Demande d'explication, de reformulations concernant la tâche	7	5
	Demande de réassurance, d'attention	4	1

- *Les entretiens avec les élèves avec un TSA*

D'une manière générale, les élèves avec un TSA ont rapporté demander plus souvent d'aide en Ulis qu'en classe d'inclusion en cas de difficulté ; ils ont été plus nombreux à déclarer continuer à chercher tout seul des solutions à leur exercice en classe d'inclusion qu'en Ulis (Tableau 5 ci-contre). Nous constatons que les demandes d'aide auprès des enseignants étaient aussi fréquemment citées en Ulis et en classe d'inclusion. Par contre, les réponses des enseignants à ces demandes étaient plus fréquentes en Ulis qu'en classe d'inclusion. Par ailleurs, les élèves avec un TSA ont rapporté utiliser la règle établie pour prendre la parole et demander de l'aide (c'est-à-dire lever le doigt) autant en Ulis qu'en classe d'inclusion. Enfin, les aides demandées aux enseignants d'Ulis ont été, selon les élèves, plus souvent axées sur le démarrage de la tâche (« Vérifier si j'ai compris les consignes avant de commencer ») tandis que celles demandées aux enseignants de classe d'inclusion portaient plus souvent sur le contrôle *a posteriori* de la tâche (« Vérifier si j'ai bien réalisé l'exercice »).

Tableau 5 - L'aide demandée en classe par et d'après les élèves avec un TSA

<i>Questions posées</i>	<i>Réponses des élèves avec un TSA<sup>a</sup></i>	<i>Occurrences (n = 11)</i>	
		<i>Ulis</i>	<i>Inclusion</i>
<i>Si tu n'arrives pas à faire un exercice tout(e) seul(e) en classe, que fais-tu ?</i>	Je demande de l'aide	9	5
	Je réfléchis encore	3	6
<i>Si tu décides de demander de l'aide, que fais-tu ?</i>	Je demande à mon enseignant	4	4
	Je demande à l'AESH	4	8
	Je demande à mes camardes	4	2
	Je regarde dans les cahiers, classeurs, livres	4	8
<i>Si tu demandes de l'aide à ton enseignant, comment fais-tu ?</i>	Je lève la main	6	6
	Je l'appelle par son prénom	3	2
	Je dis tout fort : « Je ne comprends pas »	2	4
	Je lui fais des signes	3	0
<i>Quand tu demandes de l'aide à ton enseignant, c'est pour... ?</i>	Vérifier si j'ai compris les consignes avant de commencer	6	3
	Vérifier si j'ai bien réalisé l'exercice	1	6

L'enseignant(e) répond-il (elle) à tes demandes d'aide ?	Oui, souvent	6	2
	Rarement	5	6
	Jamais	0	0
	Ne sais pas	0	1

a) Des propositions de réponses étaient fournies aux élèves pour les questions ouvertes, avec la possibilité de donner plusieurs réponses pour une même question.

En ce qui concerne les différences interindividuelles, nous avons noté qu'à la question « *Quand tu n'arrives pas à faire un exercice tout(e) seul(e) en classe, que fais-tu ?* », les cinq élèves les plus jeunes (ayant entre 12 ans et 10 mois et 15 ans) répondaient systématiquement « *Je cherche de l'aide* » pour le contexte Ulis et « *Je réfléchis encore* » pour le contexte inclusion. De leur côté, les quatre élèves les plus âgés (entre 15 ans <sup>3</sup>/<sub>4</sub> et 16 ans) avaient des réponses variées dans les deux contextes (« *Je cherche de l'aide* » ; « *J'attends sans rien faire* » ; « *Je réfléchis encore* » ; « *Je commence à être anxieux* »). De plus, à la question « *L'enseignant(e) répond-il (elle) à tes demandes d'aide ?* », les cinq élèves les plus jeunes répondaient systématiquement « oui » : « *Oui, souvent* » pour le contexte inclusion, et « *Oui, toujours* » ou « *Oui, souvent* » pour le contexte Ulis. Concernant les quatre élèves les plus âgés, ils répondaient à cette question par « *Oui, toujours* » et « *Oui, souvent* » en contexte Ulis mais par « *Rarement* » et « *Non, jamais* » en contexte inclusion.

## 5. Discussion

Concernant l'aide apportée en classe, les enseignants interviewés disaient utiliser, de manière générale, des gestes d'aide simples. Ce résultat confirme notre hypothèse qui était que l'aide proposée par les enseignants serait essentiellement simple, par opposition à une aide spécifique issue d'une méthode pédagogique particulière (Gombert & Roussey, 2007). Cependant, ce résultat est surprenant de par son ampleur. En effet, même si la plupart des enseignants ne citaient pas les méthodes reconnues comme efficaces pour la scolarisation des élèves avec un TSA (Corneau et al., 2014 ; Crosland & Dunlap, 2012 ; Harrower & Dunlap, 2001) comme nous l'envisagions, aucun enseignant, même spécialisé et de surcroît ayant suivi une formation en plus aux TSA, ne citait, de près ou de loin, ces méthodes. Les aides évoquées par les enseignants (vérifier globalement ce que fait l'élève et remobiliser son attention, répéter, reformuler des informations concernant la tâche, le guider ou le rediriger) semblaient les mêmes que celles qu'ils utilisaient pour les élèves tout-venant (pour plus de la moitié d'entre eux en tous cas). Dans ce contexte, les connaissances acquises au cours de leur carrière et les formations suivies par les enseignants (ordinaires et spécialisés) au sujet des TSA posent question. De la même manière, nos résultats interrogent la conception et la mise en pratique du principe d'inclusion scolaire chez ces enseignants.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les aides apportées directement en classe étaient difficiles à décrire et à analyser pour les enseignants. L'explicitation de ces temps a demandé plusieurs relances lors des entretiens, montrant que les enseignants n'avaient pas l'habitude de s'exprimer sur les aides qu'ils apportaient en classe et que cela ne faisait pas partie de leurs préoccupations majeures contrairement à ce que Bucheton et Soulé (2009) suggéraient dans leur modèle. L'aide apportée en classe par l'enseignant, même si elle a fait et fait encore l'objet de recherches en éducation, ne semble pas faire partie des préoccupations majeures sur le terrain, ce qui est un peu inquiétant en contexte ordinaire et, de surcroît, en contexte inclusif. De nouveau, la question de l'aide interroge la mise en place du principe d'inclusion scolaire au collège.

De plus, lorsque nous avons interrogé les élèves avec un TSA sur l'aide qu'ils recevaient en classe de la part de leurs enseignants, ils mentionnaient des aides similaires à celles citées par leurs enseignants, à savoir des aides portant sur la transmission des informations et sur la vérification de la compréhension de l'élève. De même, lorsque nous avons interrogé ces élèves sur les raisons pour lesquelles, parfois, les enseignants pouvaient ne pas les aider en classe, une majorité des élèves mentionnaient le manque de temps de l'enseignant (ce que nous avons retrouvé dans le discours des enseignants sur leurs difficultés à mettre en place les inclusions scolaires). Dans les deux cas, le discours des élèves et celui des enseignants semblaient donc convergents. Ces points communs entre les propos des élèves et ceux des enseignants nous permettent de dire que les élèves avec un TSA comprenaient bien les questions que nous leur posions sur leur expérience scolaire. Par ailleurs, nous avons relevé que les élèves avec un TSA rapportaient être plus aidés en Ulis qu'en classe d'inclusion, ce qui du fait des différences de contexte (moins d'élèves en Ulis qu'en classe d'inclusion et donc plus de disponibilité de la part de l'enseignant d'Ulis que de l'enseignant de la classe d'inclusion) paraît prévisible. Ainsi, les convergences entre le discours des enseignants et celui des élèves et la compréhension de ces derniers des différences de disponibilité des enseignants nous amènent à nous interroger sur les compétences sociocognitives des élèves avec un TSA interviewés en ce qui concerne leur accès à la théorie de l'esprit. En effet, il est désormais reconnu dans la littérature que les personnes avec un TSA ont des difficultés au niveau de la théorie de l'esprit (Baron-Cohen, 1998). Or, il semble que, dans notre étude, les élèves avec un TSA aient intégré le discours des enseignants et leur « fonctionnement », montrant ainsi qu'ils avaient une certaine compréhension des implicites des situations sociales en contexte scolaire.

Concernant le comportement de demande d'aide des élèves avec un TSA, contrairement à ce que nous attendions, une majorité des enseignants dans les deux contextes disaient que les élèves avec un TSA demandaient de l'aide en classe. Ces propos corroborent ceux des élèves avec un TSA dont la majorité disaient eux-mêmes demander de l'aide lorsqu'ils ne savaient pas faire un exercice seuls. De plus, nous avons constaté que les élèves avec un TSA rapportaient demander plus souvent d'aide en Ulis qu'en classe d'inclusion. Ils semblaient adopter une autre stratégie en classe d'inclusion, consistant à réfléchir plus longtemps à l'exercice. De nouveau, nous pouvons nous demander si les élèves avec un TSA interviewés dans notre étude ne faisaient pas preuve d'adaptation au contexte scolaire en limitant leurs demandes d'aide en classe d'inclusion où l'enseignant est moins disponible qu'en Ulis et en essayant de trouver des solutions par eux-mêmes. Enfin, le fait que les demandes d'aide des élèves portaient majoritairement sur la compréhension de la tâche à commencer ou sur la tâche réalisée montre que les élèves avec un TSA utilisaient ce comportement pour avancer dans leurs apprentissages. Ainsi, contrairement à l'étude de Laura Goodman (2014) sur les compétences métacognitives des élèves avec un TSA, nos résultats montrent que ces élèves pouvaient adopter une attitude autorégulée et être partie prenante de leurs apprentissages. De plus, le fait que les élèves avec un TSA proposaient tout au long des entretiens des réponses différentes selon le contexte (Ulis ou classe d'inclusion), nous a amenées à constater que ces élèves faisaient bien la différence entre ces deux contextes d'apprentissage. Ainsi, ces résultats apportent de nouveaux éléments de compréhension des compétences socio et métacognitives des élèves avec un TSA et encouragent à poursuivre les recherches en ce sens. Par ailleurs, ces données recueillies en contexte scolaire nous font penser que le milieu scolaire est peut-être un contexte propice au développement de certaines compétences cognitives pour les élèves avec un TSA et que, de ce fait, leur scolarisation en milieu ordinaire inclusif est à encourager.

## **Conclusion**

Interroger les enseignants – premiers acteurs de l'aide en classe (Clerc, 2005) – permet de comprendre que l'aide qu'ils apportent aux élèves avec un TSA ne va pas de soi. En effet, notre étude montre qu'ils ne placent pas cet aspect de leur pratique au centre de leurs préoccupations, contrairement à ce que propose le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009). Nos constats rejoignent plutôt ceux de Gombert et Roussey (2007) qui montrent que les actions

aidantes des enseignants en classe auprès d'élèves dyslexiques sont vécues pour ces derniers comme une « mini-révolution ». Pour alimenter la réflexion sur l'aide en classe, il serait intéressant, à l'avenir, d'interroger les accompagnants (AESH ou AVS) des élèves avec un TSA et de comparer leurs propos à ceux des enseignants et des élèves. De la même façon, une comparaison entre des séances d'apprentissage en Ulis et en classe d'inclusion du point de vue des aides apportées par les enseignants serait très intéressante. Or il est difficile de comparer les comportements des enseignants différents, travaillant dans des contextes variés. Les situations de co-enseignement, qui seront peut-être plus fréquentes à l'avenir<sup>7</sup>, pourraient permettre de pallier cette difficulté : deux enseignants travaillent alors ensemble en même temps dans la même classe, avec les mêmes élèves. Enfin, il est également intéressant de constater que la demande d'aide est, *a priori*, une stratégie utilisée par les élèves avec un TSA en classe. Les études sur les caractéristiques sociocognitives (Plumet, 2014) et métacognitives (Goodman, 2014) des élèves avec un TSA présageaient plutôt du contraire. L'analyse des observations filmées en classe nous permettra de croiser ces données recueillies auprès des enseignants et des élèves avec un TSA avec les interactions d'aide effectives en classe et ainsi d'approfondir nos résultats.

## Bibliographie

ALLAL Linda (2007), « Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation », dans Linda Allal et Lucie Mottier Lopez (éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, p.7-24.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.), Washington DC, American Psychiatric Association.

BARON-COHEN Simon (1998), *La cécité mentale. Un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

BRUNER Jérôme S. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.

BUCHETON Dominique et SOULE Yves (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un modèle de préoccupations enchâssées », *Éducation et Didactique*, volume 3, n°3, p.29-48.

CLERC Françoise (2005), « Aider les élèves ? Pour sortir des impasses de la politique éducative », *Cahiers pédagogiques*, n°436, p.22-24.

CORNEAU François, DION Jacinthe, JUNEAU Josée, BOUCHARD Julie et HAINS Jennifer (2014), « Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des écrits », *Revue de psychoéducation*, volume 43, n°1, p.1-36.

CROSLAND Kimberly et DUNLAP Glen (2012), « Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms », *Behavior Modification*, volume 36 n°3, p.251-269.

GOMBERT Anne et ROUSSEY Jean-Yves (2007), « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire », *Repères*, n°35, p.233-251.

GOODMAN Laura R. (2014), *Assessment and training of metacognition in autism spectrum disorder*, Thèse de doctorat, Université Dalhousie, Halifax, Canada.

GRANDIN Temple (1994), *Ma vie d'autiste*, Paris, Odile Jacob.

---

<sup>7</sup> Les enseignants titulaires du nouveau Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Capei) seront amenés à exercer dans l'école inclusive comme personnes ressources (circulaire n°2017-026 du 14/02/2017).



HARROWER Joshua K. et DUNLAP Glen (2001), « Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies », *Behavior Modification*, volume 25, p.762-784.

HUMPHREY Neil et SYMES Wendy (2013), « Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge », *International Journal of Inclusive Education*, volume 17, p.32-46.

KOEGEL Lynn, MATOS-FREDEN Rosy, RUSSELL Lang et KOEGEL Robert (2012), « Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings », *Cognitive and Behavioral Practice*, volume 19, p.401-412.

LEWI-DUMONT Nathalie, ARNETON Mélissa et PUUSTINEN Minna (2016), « Comment les professeurs de mathématiques s'adaptent-ils à l'enseignement à des élèves déficients visuels ? », *Carrefours de l'éducation*, n°42, p.117-130.

LOYD Daisy (2015), « Gaining views from pupils with autism about their participation in drama classes », *British Journal of Learning Disabilities*, volume 43, n°1, p.8-15.

MCGREGOR Evelyn M. et CAMPBELL Elaine (2001), « The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools », *Autism*, volume 5, p.189-207.

NELSON-LE GALL Sharon (1981), « Help-seeking: An understudied problem-solving in children », *Developmental Review*, volume 1, p.224-246.

NOOTENS Pascale et DEBEURME Godelieve (2010), « L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, volume 13, n°2, p.127-144.

PERRENOUD Philippe (1997), *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

PLUMET Marie-Hélène (2014), *L'autisme de l'enfant, un développement sociocognitif différent*, Paris, Armand Colin.

PUUSTINEN Minna (2013), *La demande d'aide chez l'élève : avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données*, Paris, L'Harmattan.

PUUSTINEN Minna (1998), « Help-seeking behavior in a problem-solving situation: Development of self-regulation », *European Journal of Psychology of Education*, volume 13, p.271-282.

TERRAT Hélène (2015), *Apports et limites des TICE dans les apprentissages de la langue chez les élèves handicapés moteurs présentant des troubles associés : utilisation des traces numériques pour favoriser l'apprentissage de la langue écrite*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2.

VANNIER Marie-Paule (2006), « Fonctions critiques de la tutelle auprès d'élèves en échec scolaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, volume 9, p.169-186.

VERBA Mina (1999), « L'analyse des dynamiques interactives dans la construction des savoirs chez les jeunes enfants », dans Michel Gilly, Jean-Paul Roux et Alain Trognon (éds.), *Apprendre dans l'interaction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.181-200.

WEIL-BARAIS Annick et DUMAS CARRE Andrée (1998), « Les interactions didactiques : tutelle et/ou médiation ? », dans Andrée Dumas Carré et Annick Weil-Barais (éds.), *Tutelle et médiation dans l'enseignement scientifique*, Bern, Peter Lang, p.1-15.

WILLIAMS Donna (1992), *Nobody nowhere: the remarkable autobiography of an autistic girl*, Londres, Doubleday.

WINNYKAMEN Fayda (1993), « Gestion socio-cognitive du recours à l'aide d'autrui chez l'enfant », *Journal International de Psychologie*, volume 28, p.645-659.

WOOD David, BRUNER Jérôme S. et ROSS Gail (1976), « The role of tutoring in problem solving », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, volume 17, p.89-100.



ZIMMERMAN Barry J. et MARTINEZ PONS Manuel (1986), « Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies », *American Educational Research Journal*, volume 23, p.614-628.

ZORN Sabine et PUUSTINEN Minna (en révision), « L'aide aux élèves dans leurs apprentissages scolaires en classe », *L'Orientation scolaire et professionnelle*.

- (2016a, juillet), « Attitudes of French secondary school teachers including students with autism spectrum disorders in their classrooms », communication présentée à 11<sup>th</sup> European conference on psychological theory and research on intellectual and developmental disabilities (ECIDD), Lille (France).
- (2016b, août), « Help seeking and help giving in the classroom: the conceptions of students with autism spectrum disorders », communication présentée à Biennial Meeting of EARLI SIG 15 (European Association for Research on Learning and Instruction, Special Interest Group on special educational needs), *Cognition, socio-emotional functioning and the environment : bridging the divide*, Louvain (Belgique).

