GESTION DES COMPORTEMENTS INADAPTES DES ELEVES PRESENTANT DES TROUBLES DU SPECTRE DE L'AUTISME EN CONTEXTE INCLUSIF : ETUDE QUALITATIVE AUPRES DES ECOLES ORDINAIRES DE GAROUA 1ER (CAMEROUN).

HADJA AISSATOU
Doctorante, Département des Sciences de l'Education
Université de Garoua (Cameroun)
hadjeaissatou@gmail.com

Résumé

Cette étude analyse la gestion des comportements inadaptés des élèves présentant des Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA) scolarisés dans les écoles primaires ordinaires de Garoua au Cameroun. En effet, les TSA sont principalement caractérisés par les déficits de la communication et des interactions sociales ainsi que les comportements répétitifs et intérêts restreints (DSM-5, 2013). Ces déficits constituent une barrière à leur scolarisation et autonomisation dans les apprentissages, mais aussi un défi pour l'enseignant. L'objectif visé dans ce travail est de comprendre les stratégies mises par les enseignants dans la gestion des comportements indésirables fréquemment observés chez les élèves avec les TSA. En mobilisant le cadre théorique fondé sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), le sentiment d'auto-efficacité de Bandura (1977 ; 2003) et les approches comportementales (ABA, TEACCH), cette recherche met en lumière les liens entre la gestion des crises des élèves avec des TSA et la conduite des enseignements.

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative interprétative menée auprès de dix enseignants du primaire ordinaire du Nord Cameroun. Les données ont été collectées à partir des entretiens semi-directifs et analysées par le modèle thématique de Paillé et Mucchielli (2021). Les résultats indiquent que la qualité des pratiques enseignantes détermine la gestion des comportements inadaptés des élèves présentant des TSA en classe ordinaire, car, ces comportements nuisent au climat de la classe ainsi que les apprentissages.

Les recommandations suggèrent de renforcer les capacités des enseignants de classes ordinaires où sont scolarisés les élèves présentant des TSA dans la compréhension et la gestion des crises autistiques, d'instaurer

la collaboration entre les intervenants (enseignants, parents et orthophonistes) afin de prévenir certains comportements répétitifs.
***Mots clés** : Troubles du comportement, Troubles du Spectre Autistique (TSA), gestion des crises autistiques, comportements stéréotypés, classe ordinaire.*

Abstract

This study analyzes the management of challenging behaviors among students with Autism Spectrum Disorder (ASD) attending mainstream primary schools in Garoua, Cameroon. ASD is primarily characterized by deficits in communication and social interaction, as well as repetitive behaviors and restricted interests (DSM-5, 2013). These deficits constitute a barrier to their schooling and learning autonomy, and also pose a challenge for teachers. The objective of this work is to understand the strategies teachers employ in managing the undesirable behaviors frequently observed in students with ASD. By employing a theoretical framework based on Bronfenbrenner 's ecological model (1979), Bandura's concept of self-efficacy (1977; 2003) and Behaviour approach (ABA, TEACCH), this research highlights the links between crisis management in students with ASD and the delivery of instruction.

This research employs an interpretive qualitative approach conducted with ten primary school teachers in Northern Cameroon. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using the thematic model developed by Paillé and Mucchielli (2021). The results indicate that the quality of teaching practices determines the management of inappropriate behaviors among students with autism spectrum disorder (ASD) in mainstream classrooms, as these behaviors negatively impact the classroom environment and learning.

The recommendations suggest strengthening the capacity of teachers in regular classes where students with ASD are educated in understanding and managing autistic crises, and establishing collaboration between stakeholders (teachers, parents and speech therapists) in order to prevent certain repetitive behaviors.
***Keywords:** Behavioral disorders, Autism Spectrum Disorder (ASD), management of autistic crises, stereotypical behaviors, regular classroom.*

Introduction

Le Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) est un trouble neurodéveloppemental caractérisé principalement par des

difficultés dans la communication et les interactions sociales ainsi que par la présence de comportements, d'intérêts ou d'activités restreints et répétitifs (American Psychiatric Association [APA], 2013). En contexte scolaire, ces particularités peuvent se manifester par des réactions tels que l'agitation, les cris, les pleurs, l'agressivité, les comportements répétitifs, le retrait ou encore la fugue. Ces comportements peuvent constituer un obstacle à la participation de l'élève aux activités d'apprentissage et compliquer la gestion de la classe.

L'inclusion des élèves présentant des difficultés comportementales demeure ainsi un défi pour les enseignants des classes ordinaires (Avramidis & Norwich, 2002 ; Gaudreau, 2011). Chez les élèves avec TSA, les comportements difficiles peuvent perturber le climat de la classe, limiter les interactions avec les pairs et affecter le déroulement des activités pédagogiques (Poirier et al., 2005). Ils peuvent également susciter chez les enseignants du stress, de la frustration et un sentiment d'efficacité personnelle insuffisant face aux situations de crise (Hastings, 2005 ; Gaudreau et al., 2011).

Au Cameroun, les travaux consacrés à la scolarisation des élèves présentant un TSA restent encore limités. Les recherches disponibles portent notamment sur la perception du handicap par les enseignants et sur les pratiques éducatives favorisant le développement des compétences communicationnelles et sociales des enfants autistes (Guedon Jiogue & Tabue Defo, 2024 ; Taneyo Nde et al., 2018). Toutefois, la gestion des comportements inadaptés des élèves avec TSA par les enseignants des écoles primaires ordinaires demeure peu documentée.

Dès lors, il apparaît pertinent de s'intéresser aux pratiques effectivement mobilisées par les enseignants face à ces

comportements et aux difficultés qu'ils rencontrent dans leur gestion. Cette étude vise ainsi à analyser la gestion des comportements inadaptés des élèves présentant un TSA dans les écoles primaires ordinaires de Garoua. Plus spécifiquement, elle cherche à identifier les principaux comportements observés, à examiner leur influence sur les pratiques pédagogiques, à décrire les stratégies utilisées par les enseignants et à mettre en évidence leurs besoins de formation.

Pour répondre à cet objectif, l'étude s'inscrit dans un paradigme compréhensif et interprétatif fondée sur une méthode exclusivement qualitative. Elle s'appuie sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), sur la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1977, 2003) ainsi que sur les approches comportementales. Ces perspectives permettent d'appréhender les comportements de l'élève en interaction avec son environnement scolaire et d'examiner la manière dont les compétences et les ressources perçues par l'enseignant influencent ses pratiques de gestion.

1. Problématique de l'étude

En contexte camerounais, l'inclusion des élèves en situation de handicap a pris son envol depuis 2015 avec la transformation de certaines écoles primaires publiques en écoles inclusives. Certaines études ont montré que malgré l'attitude positive des enseignants à l'idée d'inclure les élèves en situation de handicap, ils sont parfois réticents. De plus, cette attitude varie selon la nature du handicap, elle semble positive chez les élèves qui présentent le handicap physique, mais négative face à ceux qui présentent des difficultés comportementales et nécessitant plus de travail (Avramidis & Norwich, 2002). C'est dans cette perspective que l'inclusion scolaire des élèves

présentant des TSA en classe ordinaire représente un réel challenge pour les parents et les enseignants.

Les multiples observations dans les classes du primaire où les élèves présentant des TSA sont scolarisés nous amènent à constater un besoin criant de mesures efficaces de gestion des troubles du comportement dans le but de favoriser un climat propice aux apprentissages, de gérer des situations de crise à répétition. L'analyse de ces besoins, la gestion des crises des élèves présentant des TSA en situation de classe semble un obstacle à leur inclusion. Ces crises impactent non seulement leur santé physique, mais aussi et surtout le climat de classe pendant les activités d'enseignement-apprentissage. Ces comportements s'observent à travers les cris, les pleurs et surtout l'agressivité, c'est-à-dire la violence physique envers eux-mêmes et envers les camarades.

De plus, les élèves présentant des TSA ont généralement pour habitude de fuguer que ce soit pendant les enseignements ou pendant les récréations après quelques moments d'inattention des enseignants. Or, Poirier et al. (2005) ont constaté que ces comportements inappropriés impactent l'acquisition du langage et des compétences sociales comme le contact social. Aussi, ils limitent des interactions sociales avec les pairs, augmente la probabilité de rejet et perturbent le climat de la classe. C'est dans ce contexte que (Poirier et al., 2005) souligne « les progrès de l'enfant autiste sont souvent inhibés par ses comportements inadaptés » (p.11).

Pourtant, un trouble du comportement chez les enfants présentant des TSA pourrait prédire une communication implicite, c'est-à-dire non verbale pour compenser le déficit langagier. De plus, les comportements inadaptés semblent parfois liés à l'expression d'un inconfort, d'une frustration, d'une douleur voire tout besoin dont l'enfant ayant un déficit

expressif se sent incapable d'exprimer. Certaines études ont porté sur la gestion des comportements difficiles des élèves de manière générale au cours de leur scolarisation (Poirier et al., 2005 ; Hastings, 2005 ; Gaudreau et al., 2011 ; Nancy, 2011 ; Massé et al., 2020 ; Bernier et al., 2021). D'autres ont évalué le sentiment d'auto-efficacité des enseignants dans les pratiques de gestion des comportements difficiles et leur influence dans les pratiques pédagogiques (Gaudreau et al., 2017 ; Nancy et al., 2018).

En contexte Camerounais, il existe très peu d'études portent exclusivement sur la perception de l'autisme (Guedon Jiogue et Tabue Defo, 2024), sur les pratiques éducatives et acquisition des compétences liées à la communication et à la socialisation des élèves présentant des TSA (Tanéyo et al., 2018). Pourtant, les comportements de ces derniers constituent un obstacle à leur inclusion, par conséquent, une source de stress et d'émotions négatives chez les enseignants. Malgré les progrès de l'inclusion scolaire des élèves présentant des TSA au Cameroun, très peu d'études ont analysé la gestion des comportements stéréotypés de ces derniers. A cet effet, il y a lieu de se questionner sur les stratégies que les enseignants utilisent pour gérer ces comportements indésirables pendant les crises en situation de classe. Ainsi, la présente recherche entend apporter une contribution significative au développement des pratiques de gestion efficace des comportements problématiques des élèves présentant des TSA en contexte Camerounais.

Cet article vise à analyser les pratiques de gestion des comportements inadaptés chez les élèves présentant des TSA dans les écoles primaires ordinaires. De façon spécifique, elle vise à identifier les types de comportements indésirables fréquemment observés chez les élèves autistes des écoles primaires ordinaires, de présenter l'influence de ces

comportements dans les pratiques pédagogiques et de décrire les stratégies de gestion mises en œuvre par les enseignants face à ces comportements.

Sur le plan social, cet article vise d'abord à combler un déficit de connaissances spécifiques sur les troubles autistiques et la gestion des comportements inadaptés des élèves avec les TSA est peu documentée en contexte camerounais. Dans le Nord Cameroun, les représentations sociales et culturelles de l'autisme restent fortement marquées par des lectures mystiques ou religieuses. Cette dimension culturelle influence le regard porté par les enseignants sur ces élèves en salle de classe surtout lorsque ceux-ci manifestent certains comportements estimés indésirables.

Les réactions de crise de l'enfant autiste en classe peuvent être mal perçues et mal comprises par l'enseignant et les autres élèves. Cette perception renforce l'exclusion sociale en limitant la capacité de l'élève à initier et maintenir des relations avec autrui. Il est nécessaire de prévenir les conséquences de certains comportements inadaptés non traités durant l'enfance qui peuvent persister à l'âge adulte, avec des répercussions négatives sur la qualité de vie à long terme.

Ensuite, cette étude vise à attirer la sonnette d'alarme auprès des enseignants et des familles sur les interventions précoces pour limiter certaines conséquences sur l'enfant. Enfin soutenir le bien-être professionnel des enseignants, certaines études montrent que l'inclusion d'un élève TSA en classe ordinaire est générateur de stress, lorsque l'enseignant ne dispose pas des ressources nécessaires. Cette étude peut orienter des dispositifs d'accompagnement susceptibles de réduire l'épuisement professionnel et améliorer la qualité de soutien offert aux élèves TSA. Le manque de soutien, associé au stress

génère l'épuisement professionnel chez les enseignants d'élèves typiques et ayant de TSA en classes ordinaires (Boujut et al., 2017).

2. Cadre conceptuel et théorique

La compréhension de ce sujet sera axée sur la clarification de certains concepts clés et certains travaux antérieurs relatifs à la gestion des comportements répétitifs et stéréotypés des élèves atteints de Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA) en classes ordinaires.

2.1. Gestion de la classe

Elle implique la mise en œuvre des actions pour instaurer voire maintenir un environnement propice et sécurisant à l'apprentissage. Ces actions prennent en compte l'organisation matérielle, les stratégies pédagogiques, la gestion des comportements et le climat relationnel. La gestion de la classe vise à stimuler l'attention et la motivation des élèves, prévenir et gérer les comportements susceptibles de nuire au climat d'apprentissage. La gestion des comportements inadaptés désigne un processus par lequel les stratégies sont mises en œuvre pour réduire ou limiter les réactions indésirables d'une part et ou apprendre des comportements estimés acceptables et renforcer les comportements positifs.

2.2. L'école ordinaire

C'est une école qui offre une éducation à tous les enfants, sans focalisation particulière sur des groupes spécifiques d'enfants. Elle est aussi parfois appelée « école régulière » ou « école traditionnelle ». Dans certains pays, le terme d'« école normale » est utilisé. Ce qui devrait être proscrit car cela perpétue le mythe selon lequel il y a des enfants qui sont «

normaux » et, par conséquent, certains enfants qui ne sont « pas normaux » (UNICEF, 2014).

2.3. Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA)

C'est un ensemble de trouble neurodéveloppemental qui affecte les enfants de deux à trois ans dont le ratio est d'une (1) fille sur cinq garçons. Parlant de sa comorbité, les TSA sont souvent associés à un déficit intellectuel et à des troubles structurels du langage comme (une incapacité à comprendre ou construire des phrases ayant une syntaxe correcte) qui doivent être notés en faisant appel aux spécifications appropriées lorsque ces cas s'appliquent. Nombreux parmi eux ont des symptômes psychiatriques qui n'appartiennent pas aux critères diagnostiques du trouble environ 70 % ont un trouble mental comorbidité et 40 % ont deux comorbidités psychiatriques ou plus (Simonoff e al. 2008 dans APA, 2013, p.66).

Les TSA sont caractérisées par des déficits persistants de la communication et des interactions sociales observés dans des contextes variés. Il s'agit notamment de déficits dans les domaines de la réciprocité sociale, des comportements de communication non verbale utilisés au cours des interactions sociales, et du développement, du maintien et de la compréhension des relations. APA (2013, p.34).

2.4. Difficultés comportementales

Le trouble du comportement désigne toute manière inadaptée d'agir et réagir face à une situation. Chez les enfants autistes, ces comportements proviennent parfois de la perception qu'ils ont de l'environnement, d'une incompréhension ou lorsqu'ils éprouvent des difficultés à exprimer un besoin. Ces troubles font aussi référence aux problèmes d'adaptation plus sérieux qui se traduisent par la présence des réactions estimées inadaptées comme l'anxiété, la dépression, le trouble des conduites, le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité,

etc.). Ces troubles se manifestent avec constance dans plusieurs milieux de vie de l'élève. Les troubles neurodéveloppementaux désignent un ensemble d'affections qui débutent durant la période du développement.

Ces troubles se manifestent précocement avant la scolarisation de l'enfant à l'école primaire. Ils sont caractérisés par des déficits du développement qui entraînent une altération du fonctionnement personnel, social, scolaire ou professionnel. (APA, 2013, p.33). Les difficultés comportementales quant à elles sont des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné qui peuvent se traduire par des comportements de désobéissance répétée (Massé et al., 2006 cité pas Gaudreau, 2011). Elles résultent souvent de certains facteurs environnementaux comme le désintérêt pour les activités proposées, les conflits avec des pairs).

2.5. Les modèles théoriques

Trois modèles théoriques ont été mobilisés dans le but de comprendre les pratiques enseignantes sur la gestion des difficultés comportementales des élèves présentant des TSA. Il s'agit du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et la théorie d'auto-efficacité de Bandura (1977 ; 2003) et les approches comportementales : Applied Behavior Analysis (ABA) et le Traitement et Scolarisation des enfants atteints d'autisme (TEACCH).

2.5.1. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)

Ce modèle postule que le développement de l'enfant résulte d'interactions réciproques et continues entre l'individu et les différents niveaux de son environnement. Cette théorie permet de considérer les comportements inadaptés des élèves présentant un TSA non seulement comme des manifestations individuelles, mais également comme des phénomènes pouvant être associés aux caractéristiques de l'environnement scolaire,

aux interactions avec les enseignants et les pairs, à l'organisation de la classe et aux relations entre l'école et la famille. Ainsi, les réactions telles que l'agitation, l'agressivité, les cris, les pleurs l'isolement ou la fuite peuvent être appréhendées en relation avec les situations dans lesquelles elle apparaît et avec les réponses apportées par l'environnement scolaire.

D'après les résultats des enseignants interrogés, une diversité de comportements et de situations nécessitant des réponses différenciées. Ainsi, ce modèle invite à dépasser une lecture uniquement centrée sur l'élève pour analyser également les conditions scolaires et relationnelles dans lesquelles les comportements apparaissent et sont gérés. Il permet donc de comprendre que la gestion des comportements en contexte inclusif ne relève pas uniquement de la capacité individuelle de l'enseignant à contrôler l'élève. Elle dépend également de l'environnement pédagogique, des interactions sociales, de l'organisation de la classe et du soutien disponible autour de l'enseignant et de l'élève.

2.5.2. La théorie d'auto-efficacité de Bandura (1977 ; 2003)

D'après Bandura (1977), le sentiment d'efficacité personnelle désigne la croyance en sa propre capacité à organiser et exécuter les actions requises pour produire un résultat donné. Ce sentiment vise à réguler les choix comportementaux, le niveau d'effort investi, la persévérance et les réactions affectives face aux difficultés rencontrées. Ainsi, les enseignants qui ont un niveau élevé d'auto-efficacité adoptent des comportements pédagogiques plus positifs et un faible niveau de stress. Bandura (2003) cette théorie se construit suivant quatre sources : les expériences actives de maitrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels ressentis envers la tâche à accomplir.

De plus, elle permet de comprendre que la manière dont un enseignant perçoit ses propres capacités peut influencer ses

choix pédagogiques, son engagement, sa persévérance et sa manière de réagir face aux difficultés rencontrées en classe. Ces croyances des enseignants en leurs capacités constituent des prédicteurs de leur comportement pédagogique. Lorsqu'un enseignant se sent capable de comprendre et de gérer une situation complexe, il peut être davantage disposé à rechercher des stratégies adaptées et à persévérer malgré les difficultés. À l'inverse, un faible sentiment d'efficacité peut favoriser le découragement, la frustration ou le recours à des pratiques essentiellement réactives. Le manque de soutien, associé au stress génère l'épuisement professionnel chez les enseignants d'élèves typiques et ayant de TSA en classes ordinaires (Boujut et al., 2017).

Cette théorie présente un intérêt particulier à cette étude, la gestion de l'agitation, des cris, de l'agression, de l'isolement ou des comportements de fuite exige en effet de l'enseignant des compétences spécifiques, mais également une perception positive de sa capacité à intervenir efficacement. Les difficultés rencontrées sur le terrain peuvent ainsi affecter son sentiment d'efficacité et, réciproquement, les croyances qu'il entretient sur ses compétences peuvent influencer les stratégies qu'il mobilise.

Dans la présente étude, cette approche permet notamment d'interpréter les situations dans lesquelles les enseignants déclarent ressentir du stress, de la frustration, de la fatigue ou un sentiment d'impuissance face à certains comportements. Elle permet également de comprendre l'importance accordée par les participants aux besoins de formation et au développement de compétences pratiques dans le domaine du TSA et de la gestion des comportements.

2.5.3. Les approches comportementales

Plusieurs approches ont été développées dans le but de développer des compétences sociales chez les enfants atteints des TSA. Il s'agit du le programme Applied Behavior Analysis (ABA) ou l'analyse appliquée du comportement et Traitement et Scolarisation des enfants atteints d'autisme (TEACCH). Elles reposent sur qui vise à construire un répertoire de comportements sociaux nécessaires pouvant diminuer l'intensité ou éliminer les comportements problématiques chez les élèves autistes.

La méthode ABA est une approche éducative inspirée des pratiques behavioristes qui s'adapte au caractère de chaque enfant à partir d'une observation constante du comportement (Rogé, 2003). Elle tire son origine du conditionnement opérant de Skinner (1938) et repose sur l'analyse fonctionnelle du comportement inadapté au détriment des punitions. Son objectif est de développer et initier de nouveaux comportements, d'augmenter la fréquence de certains comportements, de diminuer la fréquence des comportements perturbateurs ou dangereux et de généraliser les comportements approprié en les renforçant dans un autre cadre de moins en moins structuré. Il met l'accent sur l'utilisation des renforçateurs pour éliminer les comportements indésirables pouvant nuire l'environnement d'apprentissage de l'élève TSA.

Pour Georgiff (2008), il est nécessaire de prioriser le renforcement positif, les supports visuels, et les interventions centrées sur les antécédents comme stratégies de gestion, plutôt que sur la seule réaction punitive au comportement. L'analyse fonctionnelle vise à identifier la fonction du comportement inadapté (évitement, recherche d'attention, surcharge sensorielle) avant l'intervention. Ensuite, renforcer les comportements adaptés que d'éliminer ceux indésirables et

enfin décomposer les consignes en des petites étapes avec renforcement immédiat (Leaf et al., 2008).

La méthode TEACCH est une approche éducative fondée sur l'enseignement structuré. Elle repose sur l'aménagement de l'espace en délimitant les cadres de travail pour réduire des stimuli pouvant distraire l'élève et l'utilisation des supports visuels comme les pictogrammes diminuer l'anxiété. Sa particularité est qu'elle développe l'autonomie, le langage chez l'enfant autiste et favorise sa concentration dans la réalisation d'une activité. Elle exige l'implication des parents dans la prise en charge.

Les trois modèles théoriques permettent de comprendre que les comportements inadaptés des élèves présentant des TSA peuvent exprimer leur envie d'exprimer leurs besoins pour compenser leurs déficits langagiers expressifs. Aussi, ces comportements proviennent de plusieurs de plusieurs facteurs et méritent d'être réguler à partir des renforçateurs positifs.

3. Cadre méthodologique

Le cadre méthodologique décrit les approches et les outils utilisés pour analyser les pratiques de gestion des comportements stéréotypés des élèves présentant des TSA en classes ordinaires. Cette étude adopte un paradigme compréhensif et interprétatif fondé exclusivement sur la méthode qualitative. La population cible comprend directement les acteurs impliqués dans les pratiques d'enseignement, notamment les enseignants des classes ordinaires qui ont dans leur classe un élève présentant les TSA confirmé. Le choix de ces participants est guidé par une technique d'échantillonnage intentionnelle ou choix raisonné dans le but de fournir la des informations pertinentes sur la gestion des comportements inadaptés des élèves présentant des TSA. Sont inclus dans cette

étude, les enseignants qui ont des cas confirmés dans leur classe, ayant déjà eu au moins passé une année d'expérience auprès de ces élèves et intervenant dans une école primaire ordinaire. Ainsi, les données ont été collectées auprès de dix enseignants dont huit femmes et deux hommes par le biais du guide d'entretien. L'analyse thématique de Paillé & Mucchieli (2021) a servi de cadre d'analyse des discours recueillis auprès des enseignants interrogés.

4. Analyse des données

L'analyse des données issues des entretiens semi-directifs réalisés auprès de cinq enseignants du primaire met en évidence trois dimensions majeures de la gestion des comportements inadaptés des élèves présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) en contexte scolaire ordinaire : les formes de comportements observés, leur influence sur les pratiques pédagogiques et les stratégies mobilisées par les enseignants pour faire face aux situations de crise. Une quatrième dimension, relative aux besoins de formation des enseignants, apparaît également comme un élément transversal permettant de comprendre les limites des pratiques actuellement mises en œuvre.

4.1. Les principaux comportements inadaptés observés chez les élèves présentant un TSA

Les entretiens révèlent une diversité de manifestations comportementales chez les élèves présentant un TSA. Les comportements les plus fréquemment rapportés par les enseignants sont l'agressivité physique, l'agitation, les cris et les pleurs, l'isolement, l'indifférence pendant les activités pédagogiques ainsi que les fugues. Ces manifestations ne présentent toutefois pas la même intensité ni la même fréquence selon les élèves et les contextes scolaires.

L'agressivité constitue l'une des réactions la plus préoccupante rapportées par les enseignants. Elle peut être dirigée contre soi-même, contre les pairs ou contre le matériel scolaire. L'enseignant E3 décrit ainsi un élève qui « tape souvent sur ses camarades », tout en manifestant une forte agitation et des mouvements corporels répétitifs. Cette observation montre que les comportements problématiques ne se limitent pas à une perturbation du déroulement de la classe : ils peuvent également constituer un risque pour la sécurité physique de l'élève et de ses camarades.

À côté de l'agressivité, les enseignants évoquent des comportements caractérisés par le retrait, le silence et l'absence de réaction face aux sollicitations pédagogiques. L'enseignant E4 indique notamment que lorsqu'il pose des questions, « l'enfant ne répond pas » et qu'il devient difficile de déterminer ce dont l'élève a réellement besoin. De même, E1 rapporte que l'enfant peut rester sans réaction pendant l'explication. Cette absence apparente de participation ne devrait donc pas être automatiquement interprétée comme un manque d'intérêt ou de volonté d'apprendre. Elle peut également être comprise comme une difficulté de communication ou comme une manière particulière de réagir aux sollicitations de l'environnement.

La fugue constitue une autre manifestation importante. Trois enseignants sur cinq rapportent que certains élèves ont tendance à quitter la classe ou à s'éloigner pendant les récréations. Cette situation impose une surveillance permanente et constitue une source importante d'inquiétude pour les enseignants. L'enseignant E4 explique ainsi qu'il doit parfois rechercher l'élève lorsqu'il s'éloigne de la salle de classe et se retrouve au milieu des autres élèves et parfois hors de l'école. La fugue apparaît donc comme un comportement ayant une double conséquence : elle expose potentiellement l'élève à des situations dangereuses et oblige l'enseignant à interrompre

momentanément son activité pédagogique pour assurer sa sécurité.

Dans l'ensemble, les données montrent que les comportements observés peuvent être regroupés autour de trois grandes catégories : les comportements d'agitation ou d'agression, les comportements de retrait ou de faible participation et les comportements de fuite ou d'éloignement. Cette diversité confirme que la gestion des comportements des élèves avec TSA ne peut pas reposer sur une réponse unique. Chaque manifestation doit être comprise en fonction du contexte dans lequel elle apparaît et des besoins particuliers de l'élève.

4.2. Influence des comportements inadaptés sur les pratiques pédagogiques

Les données recueillies montrent que les comportements inadaptés ont une influence directe sur le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage. Les enseignants indiquent que les situations de crise peuvent interrompre les activités prévues, ralentir la progression du programme et nécessiter une adaptation permanente de la planification pédagogique.

L'enseignant E6 affirme à ce propos que « le véritable problème… ils freinent déjà l'enseignement » et que l'absence de maîtrise des moyens appropriés pour intervenir peut ralentir l'évolution des programmes. Ce témoignage traduit un décalage entre la planification pédagogique et la réalité de la classe inclusive. L'enseignant peut avoir prévu une succession d'activités, mais doit constamment réajuster son organisation lorsqu'un comportement problématique survient.

Cette situation influence également la gestion du temps pédagogique. Les enseignants doivent consacrer une partie importante de leur attention à la surveillance, à la sécurisation et à l'apaisement de l'élève concerné. Cette mobilisation réduit

nécessairement le temps disponible pour les autres élèves et peut perturber le rythme collectif de la classe.

Les comportements problématiques ont également des répercussions sur le climat de la classe. L'agressivité, les cris, les pleurs ou les déplacements intempestifs peuvent détourner l'attention des autres élèves et interrompre leurs apprentissages. Ainsi, la difficulté de gestion ne concerne pas uniquement la relation entre l'enseignant et l'élève présentant un TSA ; elle concerne également l'ensemble du groupe-classe.

Un autre résultat particulièrement important concerne les effets émotionnels de ces situations sur les enseignants. Les dix participants rapportent des expériences de stress, de frustration, de fatigue ou encore de sentiment d'impuissance face à certaines crises. E1 exprime notamment une forte frustration lorsqu'il a le sentiment que ses efforts ne produisent pas les résultats attendus. E4 évoque également les questionnements et les difficultés ressentis dans l'exercice de son activité pédagogique.

Ces résultats permettent de considérer le comportement de l'élève et le sentiment d'efficacité de l'enseignant comme deux dimensions étroitement liées. Plus l'enseignant éprouve des difficultés à comprendre l'origine du comportement, plus son intervention risque d'être hésitante ou essentiellement réactive. Inversement, une meilleure connaissance des particularités de l'élève et les fonctions de ses comportements pourraient favoriser des interventions davantage préventives et adaptées.

Les résultats montrent ainsi que les comportements inadaptés ne constituent pas seulement un problème disciplinaire. Ils représentent également un enjeu pédagogique, organisationnel et émotionnel. Ils peuvent affecter simultanément l'élève concerné, l'enseignant et le fonctionnement général de la classe.

4.3. Les stratégies utilisées par les enseignants pour gérer les comportements inadaptés

Les entretiens montrent que les enseignants mobilisent principalement des stratégies d'observation, de surveillance, d'intervention directe et, dans certains cas, de contrôle disciplinaire.

La première stratégie consiste à observer attentivement l'élève afin de détecter les signes annonciateurs d'une crise. Cette surveillance est particulièrement importante lors des moments où l'élève risque de quitter la classe ou de présenter un comportement agressif. Elle permet à l'enseignant d'intervenir rapidement afin de prévenir l'escalade de la crise.

La deuxième stratégie repose sur l'intervention physique et verbale. Six enseignants sur dix déclarent intervenir directement auprès de l'élève pour le calmer, le rassurer et le sécuriser. E10 explique par exemple qu'il rapproche l'enfant de lui lorsqu'il fait une crise afin de le rassurer et de lui permettre de retrouver progressivement son calme. Cette pratique montre que certains enseignants privilégient une relation de proximité et d'apaisement plutôt qu'une intervention exclusivement punitive.

Cependant, les données révèlent également le recours à des pratiques disciplinaires traditionnelles. Certains enseignants déclarent utiliser la menace, l'isolement ou la chicote pour contrôler les comportements considérés comme indésirables. E3 indique notamment qu'il utilise une petite chicote comme moyen de dissuasion. Le recours à ces pratiques traduit une tension entre deux logiques d'intervention : d'une part, une logique d'accompagnement et de sécurisation ; d'autre part, une logique de contrôle et de sanction.

Cette coexistence de stratégies différentes constitue un résultat important de l'étude. Elle suggère que les enseignants ne disposent pas toujours d'un répertoire suffisamment spécialisé de stratégies adaptées aux particularités comportementales des élèves avec TSA. En situation de crise, ils peuvent alors mobiliser les moyens disciplinaires qu'ils connaissent déjà, même lorsque ceux-ci ne permettent pas nécessairement d'identifier la fonction du comportement.

Un cas plus spécifique concerne l'utilisation d'activités de distraction ou d'apaisement. E2 rapporte notamment l'utilisation de la musique et de la balançoire pour permettre à l'enfant de retrouver son calme. Cette pratique se distingue des stratégies strictement disciplinaires parce qu'elle cherche davantage à répondre à l'état de l'élève et à réduire son niveau d'agitation.

Les résultats montrent donc que les stratégies utilisées sont hétérogènes. Elles vont de l'observation et de la surveillance à l'intervention physique et verbale, en passant par les sanctions disciplinaires et certaines activités alternatives d'apaisement. Cette hétérogénéité constitue un indicateur important de la nécessité d'un accompagnement professionnel plus structuré.

4.4. Les besoins de formation des enseignants : un enjeu transversal

Les discours recueillis font apparaître un besoin important de renforcement des compétences des enseignants dans le domaine des TSA et particulièrement dans la gestion des comportements inadaptés.

Les difficultés exprimées ne semblent pas relever d'un rejet de l'inclusion scolaire. Au contraire, les enseignants manifestent une volonté de prendre en charge les élèves concernés, mais ils se trouvent confrontés à des situations pour

lesquelles leurs connaissances et leurs outils d'intervention paraissent insuffisants.

Le problème central semble donc être moins l'acceptation de l'élève que la capacité de l'enseignant à comprendre le comportement et à y répondre de manière appropriée. Les témoignages montrent que les enseignants éprouvent des difficultés à identifier les besoins qui se cachent derrière certains comportements : agitation, silence, retrait, agressivité ou fugue.

Dans cette perspective, le renforcement des capacités devrait porter non seulement sur les caractéristiques générales de l'autisme, mais également sur des compétences opérationnelles : observation systématique du comportement, identification des facteurs déclencheurs, analyse des antécédents et des conséquences, communication adaptée, prévention des crises, utilisation de supports visuels et stratégies de renforcement positif.

La formation devrait également favoriser la collaboration entre les enseignants, les parents et les autres intervenants susceptibles d'accompagner l'élève. Une telle collaboration permettrait de mieux comprendre les comportements observés dans différents environnements et d'assurer une certaine continuité entre les pratiques scolaires et familiales.

Ainsi, les résultats suggèrent que l'efficacité de la gestion des comportements inadaptés en contexte inclusif dépend non seulement des caractéristiques de l'élève, mais également des compétences de l'enseignant, de son sentiment d'efficacité, de l'organisation de la classe et du soutien dont il bénéficie. Cette lecture rejoint le modèle écologique mobilisé dans l'étude, dans la mesure où le comportement de l'élève et les réponses de l'enseignant doivent être compris dans l'interaction entre l'élève et son environnement scolaire. Elle rejoint également la théorie de l'auto-efficacité de Bandura,

puisque les difficultés répétées de gestion peuvent affecter le sentiment de compétence de l'enseignant et, par conséquent, ses pratiques d'intervention.

En définitive, l'analyse met en évidence la nécessité de renforcer les compétences professionnelles des enseignants afin que la gestion des comportements des élèves présentant un TSA ne soit plus principalement fondée sur la surveillance et la sanction, mais davantage sur l'observation, la prévention, la compréhension de la fonction du comportement, le renforcement positif et l'adaptation pédagogique.

5. Discussion des résultats

La présente étude avait pour objectif d'analyser la gestion des comportements inadaptés des élèves présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) dans les écoles primaires ordinaires. Les données recueillies auprès de cinq enseignants ont permis d'identifier quatre dimensions principales : les comportements inadaptés observés chez les élèves, leur influence sur les pratiques pédagogiques, les stratégies utilisées par les enseignants pour les gérer et, enfin, les besoins de formation exprimés ou mis en évidence par les pratiques observées. La discussion des résultats est organisée autour de ces quatre sous-thèmes.

5.1. Les principaux comportements inadaptés observés

Les résultats montrent une diversité de comportements inadaptés chez les élèves présentant un TSA. Les enseignants interrogés rapportent notamment des manifestations d'agitation, des cris et des pleurs, de l'agressivité physique, des comportements de retrait ou d'isolement, une faible réaction aux sollicitations pédagogiques ainsi que des comportements de fugue. Cette diversité confirme que les manifestations comportementales associées au TSA ne sont pas homogènes et

qu'elles peuvent varier considérablement d'un élève à l'autre et selon les situations.

Les comportements agressifs apparaissent particulièrement préoccupants pour les enseignants. Certains élèves peuvent se frapper sur eux-mêmes, frapper leurs camarades, manifester une forte agitation ou avoir des comportements dirigés contre le matériel scolaire. Ces observations rejoignent les travaux de Poirier et al. (2005), qui rapportent différentes manifestations comportementales chez les enfants présentant un TSA, notamment les cris, les pleurs et certaines formes d'agressivité. Toutefois, les résultats de la présente étude doivent être interprétés avec prudence : ils ne permettent pas d'affirmer que l'agressivité caractérise tous les élèves avec TSA, mais montrent qu'elle constitue, pour les enseignants rencontrés, l'une des manifestations les plus difficiles à gérer.

Les résultats mettent également en évidence les comportements de retrait, de silence et de faible participation aux activités pédagogiques. Certains enseignants indiquent que l'élève peut rester silencieux, ne pas répondre aux questions ou sembler indifférent aux activités proposées. Cette observation rejoint les travaux de Lenfant et Leroy-Depiere (2011), qui soulignent les difficultés d'interaction sociale et de communication pouvant caractériser certains enfants présentant un TSA.

Cependant, l'absence de réponse de l'élève ne devrait pas être interprétée automatiquement comme un manque d'intérêt ou un refus d'apprendre. Elle peut correspondre à une difficulté de communication, à une difficulté de compréhension de la consigne ou encore à une réaction particulière face aux sollicitations de l'environnement. Cette interprétation est importante dans une perspective inclusive, car elle conduit l'enseignant à rechercher ce que le comportement exprime plutôt qu'à considérer uniquement son caractère perturbateur.

Les comportements de fugue constituent également une manifestation importante rapportée par les participants. Certains élèves quittent la salle de classe ou s'éloignent pendant les moments de récréation. Ce comportement présente une dimension particulière puisqu'il ne constitue pas seulement une difficulté pédagogique ou disciplinaire : il peut également poser un problème de sécurité pour l'élève. L'enseignant doit alors interrompre momentanément son activité pour rechercher ou sécuriser l'enfant.

Cette diversité des comportements observés confirme ainsi l'intérêt d'une approche individualisée. Le comportement problématique ne peut être compris indépendamment de l'élève, de la situation dans laquelle il survient et des caractéristiques de son environnement. Cette lecture est cohérente avec l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979), mobilisée dans le cadre théorique de l'étude, selon laquelle le développement et les comportements de l'enfant sont influencés par les interactions entre celui-ci et les différents systèmes de son environnement.

En définitive, ce premier résultat montre que la principale difficulté ne réside pas uniquement dans l'existence de comportements inadaptés, mais également dans leur hétérogénéité. Cette situation exige de l'enseignant une capacité d'observation et d'adaptation afin de déterminer, pour chaque élève, les circonstances dans lesquelles le comportement apparaît et les réponses pédagogiques susceptibles de favoriser sa régulation.

5.2. Influence des comportements inadaptés sur les pratiques pédagogiques

Le deuxième résultat concerne l'influence des comportements inadaptés sur les pratiques pédagogiques. Les enseignants interrogés indiquent que les comportements tels que l'agitation, les cris, l'agressivité ou la fugue perturbent le déroulement des activités pédagogiques. Ils peuvent également

interrompre une leçon, ralentir la progression des apprentissages et obliger l'enseignant à modifier sa planification.

Ce résultat montre que la gestion des comportements constitue une composante importante du travail pédagogique en contexte inclusif. L'enseignant ne doit pas seulement transmettre les contenus prévus dans le programme, il doit également gérer les interactions sociales, assurer la sécurité des élèves et adapter son organisation aux besoins particuliers de l'enfant présentant un TSA.

Cette observation rejoint les travaux de Gaudreau (2011), qui montrent que la gestion des comportements constitue une dimension importante de la gestion de classe en contexte inclusif. Elle rejoint également les résultats de Lory et al. (2020), dont la méta-analyse montre que les comportements difficiles peuvent constituer un obstacle à l'accès au curriculum ordinaire pour les élèves présentant des troubles du développement.

Dans la présente étude, l'influence des comportements inadaptés ne se limite cependant pas à l'élève concerné. Lorsqu'un élève crie, frappe un camarade ou quitte la classe, l'attention de l'enseignant est nécessairement mobilisée. Les autres élèves peuvent alors être momentanément privés de l'attention pédagogique de leur enseignant. Le comportement individuel produit donc des effets sur le fonctionnement collectif de la classe.

Les résultats montrent également une influence sur le vécu professionnel des enseignants. Les participants évoquent des sentiments de frustration, de fatigue, de stress ou d'impuissance lorsqu'ils ne parviennent pas à comprendre ou à maîtriser certains comportements. Cette situation peut être interprétée à partir de la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1977, 2003). Selon cette perspective, la perception qu'un individu a de sa capacité à réussir une tâche influence son engagement, sa persévérance et ses réactions face aux difficultés.

Ainsi, lorsqu'un enseignant fait régulièrement face à des comportements qu'il ne sait pas comment gérer, son sentiment d'efficacité personnelle peut être fragilisé. À l'inverse, la maîtrise de stratégies adaptées pourrait renforcer sa confiance professionnelle et favoriser une attitude plus sereine face aux situations difficiles.

Cette interprétation rejoint les travaux de Gaudreau et al. (2011), qui soulignent l'importance du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans la gestion des comportements difficiles. Elle permet également de comprendre pourquoi la formation des enseignants constitue un enjeu central dans la réussite de l'inclusion scolaire.

Les résultats suggèrent donc que les comportements inadaptés ont une influence à plusieurs niveaux : sur l'élève lui-même, sur l'organisation de la classe, sur le temps consacré aux apprentissages et sur le vécu professionnel de l'enseignant. La gestion de ces comportements apparaît par conséquent comme une condition importante de la qualité de l'inclusion scolaire.

5.3. Les stratégies utilisées pour gérer les comportements

Le troisième sous-thème porte sur les stratégies utilisées par les enseignants. Les résultats montrent que ceux-ci mobilisent différentes pratiques : observation et surveillance de l'élève, intervention verbale, rapprochement physique pour rassurer ou calmer l'enfant, éloignement temporaire, activités destinées à l'apaiser et, dans certains cas, recours à des pratiques disciplinaires.

Cette diversité témoigne d'une capacité d'adaptation des enseignants face aux situations rencontrées. Certains participants cherchent notamment à calmer l'enfant, à le rassurer ou à détourner son attention lorsqu'une crise survient. L'utilisation de la musique ou de la balançoire rapportée dans les entretiens illustre cette volonté de rechercher des moyens alternatifs pour réduire l'agitation.

Ces pratiques peuvent être rapprochées des approches contemporaines de gestion des comportements qui privilégient la prévention et le renforcement des comportements adaptés. Nuske et al. (2024), dans une revue systématique consacrée aux interventions destinées aux enfants et adolescents autistes présentant des difficultés de régulation émotionnelle et des comportements difficiles, identifient notamment le renforcement, les supports visuels, les stratégies portant sur les antécédents et l'enseignement de stratégies de régulation émotionnelle parmi les approches présentant des données probantes.

La surveillance constitue également une stratégie fréquemment mobilisée. Elle semble particulièrement nécessaire lorsque l'élève présente des comportements de fugue ou d'agressivité. Toutefois, une surveillance permanente peut difficilement constituer une solution durable. Elle mobilise fortement l'attention de l'enseignant et peut limiter sa disponibilité pour les autres élèves.

Un résultat plus préoccupant concerne le recours, dans certains cas, à des pratiques disciplinaires telles que la menace, l'isolement ou la chicote. La présence de telles pratiques peut être comprise comme une manifestation des difficultés rencontrées par les enseignants pour disposer d'alternatives adaptées. Elle montre cependant les limites d'une gestion principalement réactive du comportement.

Dans cette perspective, Moreno (2011) recommande de procéder à une évaluation fonctionnelle des comportements problématiques afin d'identifier les facteurs qui les déclenchent et les conséquences qui peuvent contribuer à leur maintien. L'intérêt d'une telle démarche est de déplacer l'intervention d'une logique de simple suppression du comportement vers une logique de compréhension de sa fonction.

Les travaux de Flynn et Lo (2016) montrent également que les enseignants peuvent apprendre à utiliser des procédures

d'analyse fonctionnelle et de renforcement différentiel lorsqu'ils bénéficient d'une formation appropriée. Ces résultats sont particulièrement intéressants pour la présente étude, car ils montrent qu'une amélioration des pratiques ne dépend pas uniquement de la bonne volonté des enseignants, mais aussi de leur accès à des outils et à un accompagnement professionnel.

Ainsi, les stratégies observées dans cette étude apparaissent comme hétérogènes et principalement empiriques. Certaines sont compatibles avec une approche positive et préventive, tandis que d'autres demeurent davantage inscrites dans une logique disciplinaire traditionnelle. Cette coexistence constitue un élément central à prendre en compte dans la réflexion sur la formation des enseignants.

5.4. Les besoins de formation des enseignants

Le quatrième sous-thème concerne les besoins de formation. Les résultats mettent en évidence une difficulté des enseignants à disposer de connaissances et de stratégies suffisamment spécialisées pour comprendre et gérer les comportements des élèves présentant un TSA.

De prime abord, ce besoin apparaît transversal aux trois premiers sous-thèmes. En effet, la diversité des comportements observés exige des connaissances spécifiques ; leur influence sur les pratiques pédagogiques nécessite des compétences de gestion de classe ; le choix de stratégies adaptées suppose une maîtrise des principes de prévention, d'observation et d'intervention comportementale.

Les résultats rejoignent ainsi les observations de Taneyo et al. (2018), cités dans le document de l'étude, concernant les insuffisances observées dans les pratiques éducatives et la maîtrise de stratégies adaptées aux besoins des enfants présentant un TSA. Ils rejoignent également les travaux rapportés par Gaudreau et al. (2011), qui mettent en évidence

l'importance de la formation des enseignants à la gestion des comportements difficiles.

Ensuite, la formation ne devrait toutefois pas être limitée à une présentation générale de l'autisme. Les résultats de la présente étude montrent que les enseignants ont surtout besoin de compétences opérationnelles. Ils doivent notamment pouvoir identifier les signes annonciateurs d'une crise, observer les circonstances dans lesquelles le comportement apparaît, identifier les facteurs susceptibles de le déclencher, comprendre la fonction possible du comportement, adapter les consignes et les activités, utiliser des supports visuels lorsque cela est nécessaire, favoriser les comportements alternatifs, prévenir les situations de crise, intervenir de manière sécurisée lorsqu'une crise survient et évaluer les effets de leurs interventions.

Cette orientation est cohérente avec les travaux de Machalicek et al. (2010), qui montrent que des enseignants peuvent être formés à la mise en œuvre de procédures d'analyse fonctionnelle du comportement. Elle rejoint également Rispoli et al. (2015), qui montrent l'intérêt d'un accompagnement professionnel dans l'apprentissage de ces procédures.

La formation peut également contribuer à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Dans la perspective de Bandura (1977, 2003), la maîtrise progressive des compétences professionnelles peut favoriser le sentiment de pouvoir agir efficacement face aux situations difficiles. Ainsi, former les enseignants aux TSA ne constitue pas seulement un moyen d'améliorer leurs connaissances ; c'est également un moyen de renforcer leur capacité à agir et leur confiance professionnelle.

Enfin, les besoins de formation doivent être envisagés dans une perspective plus large. L'enseignant ne peut pas porter seul la responsabilité de l'inclusion. La collaboration avec les parents, les responsables scolaires et, lorsque cela est possible, les professionnels spécialisés constituent un facteur important de

soutien. La formation devrait donc également développer les compétences de collaboration et de communication autour du projet éducatif de l'enfant.

La discussion des quatre sous-thèmes permet de dégager une logique générale. Le premier sous-thème montre que les élèves présentant un TSA peuvent manifester des comportements très diversifiés : l'agressivité, l'agitation, les cris, les pleurs, le retrait ou l'isolement, la faible réaction aux sollicitations et la fugue. Ce point de vue rejoint ce que Poirier et al. (2005) ont relevé que les enfants en situation de crise peuvent réagir à travers des cris, des pleurs, certaines formes d'agitations ou d'agressivités non seulement envers lui-même, mais aussi envers les pairs.

Ils ajoutent que ces comportements entrainent des situations d'évitement ou de repli chez les enfants atteints de TSA en famille comme à l'école. De plus, ces comportements pourraient prédire une communication implicite, c'est-à-dire non verbale pour compenser le déficit langagier. Certains comportements inadaptés semblent parfois liés à l'expression d'un inconfort, d'une frustration, d'une douleur voir tout besoin dont l'enfant ayant un déficit expressif se sent incapable d'exprimer (Poirier et al., 2005).

Le deuxième sous-thème montre que ces comportements ne restent pas sans conséquence en classe : ils peuvent perturber les activités pédagogiques, mobiliser fortement l'attention de l'enseignant et affecter son vécu professionnel. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Poirier et al. (2005) ont observé que les comportements inadaptés impactent l'acquisition du langage et des compétences sociales comme le contact social avec les pairs, augmente la probabilité de rejet et perturbent le climat de la classe. De même, Hastings (2005) a constaté dans son étude que les comportements difficiles que présentent les élèves pourraient générer des émotions négative chez l'enseignant.

Le troisième sous-thème révèle que les enseignants développent différentes stratégies pour faire face à ces situations. Toutefois, ces stratégies restent hétérogènes et associent des pratiques d'apaisement et de prévention à des pratiques disciplinaires plus traditionnelles. Or, la gestion des comportements stéréotypés chez les élèves avec des TSA nécessite une analyse fonctionnelle pour identifier leurs fonctions avant toute intervention (Rogé, 2003 ; Gagner, 2010). L'utilisation des techniques de renforcement positif peut encourager les comportements souhaités chez l'élève avec les TSA.

Enfin, le quatrième sous-thème permet de comprendre cette hétérogénéité à travers l'existence d'un besoin de formation spécialisée et d'accompagnement professionnel. Ce besoin justifie ce que (Rogé, 2003 ; Georgiff, 2008) ont relevé que l'intervention auprès des élèves atteints des TSA nécessite une compréhension rigoureuse de ces troubles et des stratégies d'intervention spécifiques. L'étude de (Jeffrey et Sun, 2006 cités par Gaudreau et al, 2011) constate un enseignant sur cinq possède une connaissance suffisante des différentes stratégies d'intervention adaptées aux élèves en difficulté de comportement dans leurs pratiques. De meme, Taneyo et al. (2018) ont observé que les enseignants privilégient 25 stratégies d'intervention sur les 65 répertoriés par la grille et celles qu'ils utilisent ne répondent pas aux besoins sociaux spécifiques de l'enfant autiste.

Les quatre dimensions sont donc étroitement liées : la nature des comportements influence les pratiques pédagogiques ; les difficultés rencontrées dans ces pratiques influencent le choix des stratégies et les limites de ces stratégies mettent en évidence les besoins de formation des enseignants.

L'apport principal de cette étude réside ainsi dans la mise en évidence, dans le contexte des écoles primaires ordinaires étudiées à Garoua. Elle nécessite de passer progressivement

d'une gestion essentiellement réactive des comportements à une approche davantage préventive, individualisée et fondée sur la compréhension du comportement. Comprendre les facteurs qui expliquent l'apparition des comportements inadaptés des élèves avec les TSA en classes ordinaires semblent primordial (Bronfenbrenner, 1979).

Toutefois, il convient de souligner que les résultats reposent sur les déclarations de dix enseignants sélectionnés selon une démarche raisonnée. Ils ne peuvent donc pas être généralisés statistiquement à l'ensemble des enseignants du primaire. Ils fournissent plutôt des éléments de compréhension des expériences professionnelles vécues et permettent de dégager des pistes pour la formation et l'amélioration des pratiques inclusives.

Conclusion

La présente étude a exploré la gestion des comportements inadaptés des élèves atteints des TSA dans les écoles primaires ordinaires de Garoua 1er au Cameroun. Elle part du constat selon lequel, les enseignants des écoles primaires ordinaires éprouvent des difficultés à gérer les comportements des élèves présentant les TSA. Ces comportements influencent le climat de la classe, l'attitude de l'enseignant et surtout ses pratiques pédagogiques. L'objectif était d'analyser et de comprendre la gestion des comportements inadaptés des élèves présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) dans les écoles primaires ordinaires à la lumière des pratiques enseignantes. Ainsi, trois modèles théoriques (modèle écologique de Bronfenbrenner, 1979; l'auto-efficacité personnelle de Bandura, 1977 et les approches comportementales fondées sur le behaviorisme) ont permis de comprendre que les comportements inadaptés que manifestent

ces élèves ont une fonction qui nécessite une analyse fonctionnelle pour assurer une gestion plus efficace.

Cette étude est fondée sur l'approche compréhensive et interprétative à partir de la méthode exclusivement qualitative. Ainsi, le choix raisonné a guidé la sélection des participants dont huit femmes et deux hommes. Les données ont été recueillies à l'aide des entretiens semi-directifs auprès de dix enseignants des écoles choisies et l'analyse thématique de (Paillé & Mucchielli, 2021) a servi de cadre d'analyse. Cette analyse a été organisée autour de quatre dimensions : les principaux comportements inadaptés observés, leur influence sur les pratiques pédagogiques, les stratégies utilisées pour les gérer et les besoins de formation des enseignants.

En premier lieu, les résultats montrent que les comportements observés sont diversifiés. Les enseignants rapportent notamment des manifestations d'agitation, des cris, des pleurs, de l'agressivité, du retrait, une faible réaction aux sollicitations pédagogiques et des comportements de fugue. Cette diversité montre que les comportements des élèves présentant un TSA ne peuvent être appréhendés selon une approche uniforme. Leur compréhension nécessite de tenir compte des caractéristiques propres à chaque élève ainsi que des situations dans lesquelles les comportements apparaissent.

En deuxième lieu, l'étude montre que ces comportements influencent directement les pratiques pédagogiques. Ils peuvent interrompre les activités, ralentir les enseignements et les apprentissages, modifier la planification de l'enseignant et mobiliser une partie importante de son attention. Ils ont également des répercussions sur le vécu professionnel des enseignants, notamment à travers la frustration, le stress, la fatigue ou le sentiment d'impuissance face à certaines situations.

En troisième lieu, les enseignants utilisent différentes stratégies pour gérer ces comportements. L'observation, la surveillance, les interventions verbales et physiques, les tentatives d'apaisement ainsi que certaines activités destinées à réduire l'agitation sont mobilisées. Toutefois, les résultats montrent également la persistance, dans certains cas, de pratiques disciplinaires traditionnelles comme stratégies alternatives de gestion des comportements inadaptés des élèves avec des TSA. Cette coexistence de stratégies révèle une gestion encore largement réactive des comportements. Alors qu'une approche préventive et fonctionnelle permettrait davantage d'identifier les fonctions, les facteurs déclencheurs, leurs conséquences sur l'élève, sur le climat de la classe et les besoins de l'élève.

Enfin, le quatrième sous-thème met en évidence l'importance des besoins de formation. Les difficultés rencontrées par les enseignants montrent qu'une connaissance générale du TSA semble insuffisante pour répondre à leurs besoins. Ainsi, les enseignants ont besoin de compétences pratiques leur permettant d'identifier les signes annonciateurs d'une crise, d'observer les comportements, d'en comprendre les fonctions possibles, d'adapter leur enseignement et de mettre en œuvre des stratégies positives et individualisées.

Ainsi, l'étude permet de conclure que la qualité de l'inclusion des élèves présentant un TSA dépend en partie de la capacité de l'enseignant à comprendre et à gérer les comportements qui peuvent entraver leur participation aux activités pédagogiques. L'enjeu n'est donc pas uniquement de réduire les comportements considérés comme inadaptés, mais de comprendre leur signification et de proposer à l'élève les moyens plus adaptés de communiquer ses besoins et de

participer aux activités pédagogiques au même titre que ses camarades.

Dans le contexte des écoles primaires ordinaires étudiées à Garoua, l'amélioration de la gestion des comportements apparaît ainsi étroitement liée au renforcement des compétences professionnelles des enseignants, à la disponibilité de ressources adaptées et au développement d'un accompagnement institutionnel plus structuré.

Néanmoins, il convient de rappeler que les résultats reposent sur les expériences rapportées par cinq enseignants interrogés concernant la gestion des comportements inappropriés des élèves avec les TSA dans les écoles primaires ordinaires. Ces résultats ne peuvent donc pas être généralisés statistiquement à l'ensemble des enseignants du primaire. Ils constituent plutôt un éclairage qualitatif permettant de mieux comprendre les difficultés rencontrées sur le terrain et d'orienter les actions de formation et d'accompagnement.

Au regard de l'ensemble des résultats, la recommandation prioritaire est la mise en place d'un programme de formation continue pratique destiné aux enseignants des écoles ordinaires accueillant des élèves présentant un TSA. Cette formation devrait dépasser la simple sensibilisation à l'autisme et porter concrètement sur l'identification des comportements, leur analyse, la prévention des crises, les stratégies d'apaisement, les supports visuels, le renforcement positif et la collaboration avec les familles. Cette orientation permettrait de passer progressivement d'une gestion réactive des comportements à une gestion préventive, individualisée et éducative, davantage compatible avec les exigences d'une école inclusive.

Bibliographies

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

Autisme info service, 2022. Récupérer sur le site www.autisme info service.

AVRAMIDIS Elias et NORWICH Brahm, 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. European journal of special needs education, 17(2), 129-147.

BANDURA Albert, 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215.

BANDURA Albert, 2003. Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. In A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, & M. Sabido (Eds.), Entertainment-education and social change: History, research, and practice (pp. 97–118). Lawrence Erlbaum Associates/Routledge.

BERNIER Vincent, GAUDREAU Nancy & MASSE Line, 2021. Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation,* 47(1), 110-135.

BRONFENBRENNER Urie, 1979. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

DE BOER Anke, PIJL Sip Jan, & MINNAERT Alexander, 2011. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education : A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331-353.

FLYNN Sean D et LO Yoo-Jung, 2016. Teacher implementation of trial-based functional analysis and differential reinforcement

of alternative behavior for students with challenging behavior. Journal of Behavioral Education, 25(1), 1-31.
GAGNE Annie, 2010. J'accueille un élève ayant un trouble du spectre autistique un trouble du spectre autistique dans ma salle de classe dans ma salle de classe. Guide pour le personnel de la salle de classe ordinaire. Enseignante itinérante pour les élèves ayant un TSA. Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario.
GARNIER Philippe, 2016. Enseigner à des élèves avec autisme : entre pédagogie spécialisée et visée inclusive. *Carrefours de l'éducation*, Armand Collins, 42 (2), 105-118.
GAUDREAU Nancy, 2017. *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
GAUDREAU Nancy, 2011. La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie, 39* (2), 122-144.
GAUDREAU Nancy, VERRET Claudia, MASSE Line, NADEAU Marie-France et PICHER, Marie-Josée, 2018. La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583.
GEORGIEFF Nicolas, 2008. *Qu'est-ce que l'autisme.* Paris : Dunod.
HASTINGS Richard P, 2005. Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2/3), 207-221.
LEAF Ron, MCEACHIN John et TAUBMAN Mitchell, 2008. *L'approche comportementale de l'autisme* : bonnes et mauvaises pratiques, ce qu'il faut en dire. Paris : Pearson Education.
LENFANT Anne-Yvonne, & LEROY-DEPIERE, Catherine, 2011. Autisme : L'accès aux apprentissages : Pour une pédagogie du lien. Dunod.

MACHALICEKLI Wendy, RISOPOLI, Mandy, LANG, Russell, O'REILL, Mark F, Davis, TONYA, Franco, Jessica H, & CHAN, Jeanine M, 2010. Training teachers to assess the challenging behaviors of students with autism using video teleconferencing. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45(2), 203-215.
MASSE Line, NADEAU Marie-France, GAUDREAU Nancy, VERRET Claudia, LAGACE-LEBLANC Jeanne et BERNIER Vincent, 2020. Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. Revue canadienne des sciences du comportement, 52(1), 67-77.
MOUSSAVOU Raymonde et PAMBOU Jean-Aimé, 2025. Inclusion et prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Actes du colloque international, Gabon, Libreville (IPN), du 12 au 14 mai 2025. Numéro spécial, n o4, février 2026. Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (RESEF).
NUSKE, Heather J, YOUNG, Amanda V, KHAN, Farzana Y, PALERMO, Emma H., AJANAKU, Bukola, PELLECCHIA, Melanie, & VIVANTI, Giacomo, 2024. Systematic review: Emotion dysregulation and challenging behavior interventions for children and adolescents on the autism spectrum with graded key evidence-based strategy recommendations. European Child & Adolescent Psychiatry, 33, 1963-1976.
PAILLE Pierre & MUCCHIELLI Alex, 2021. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (5e éd.). Armand Colin.
POIRIER Nathalie, PAQUET Annie, GIROUX Normand, FORGET Jacques, 2005. L'intégration scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34 (2), 265-286.
ROGE Bernadette, 2003. *Autisme, comprendre et agir : santé, éducation, insertion*. Paris : Dunod, 210 p.
TANEYO NDE KENNETH Max, WAMBA André, MAINGARI Daouda, 2018. Pratiques éducatives, inclusion

scolaire et développement des habilités communicationnelles et sociales chez les enfants autistes Perspectives psycho-socio-anthropologiques armées d'une analyse quantitative. L'intégration scolaire des enfants en difficultés en Afrique. Adaptation et apprentissage dans le système éducatif.