UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES GROUPES DE JEUX INTÉGRÉS : UNE STATÉGIE D'INTERVENTION FAVORISANT LES INTERACTIONS SOCIALES ET LE JEU SYMBOLIQUE CHEZ LES ENFANTS AYANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
VÉRONIQUE RICHARD

DÉCEMBRE 2004

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction de cette thèse s'est effectuée sur plusieurs années et n'aurait pu être complétée sans la collaboration de nombreuses personnes. Je suis donc reconnaissante du soutien technique, mais aussi psychologique, que ces gens m'ont apporté à chaque étape de l'élaboration de cette thèse.

Tout d'abord, je tiens à remercier Mme Georgette Goupil, professeure au département de psychologie à l'UQÀM, pour son dévouement, sa disponibilité et ses connaissances. Grâce à ses commentaires et ses encouragements, j'ai su garder ma motivation jusqu'au bout. Je remercie également M. Jacques Forget et Mme Jocelyne Morin, professeurs à l'UQÀM, pour leurs conseils judicieux lors de l'élaboration du projet de thèse.

Bien sûr, je souligne l'immense ouverture d'esprit de l'école primaire où l'expérimentation des groupes de jeux intégrés a pu se dérouler. De la directrice, à la psychologue, en passant par l'enseignante ressource, toutes ont accueilli le projet sans hésiter. J'apprécie également l'implication des enseignantes de première année, de maternelle ainsi que les enseignantes et les éducatrices des classes spéciales, sans oublier la participation des élèves et leurs parents, sans qui cette thèse n'aurait jamais vu le jour.

Merci également à toutes les étudiantes du baccalauréat en psychologie qui ont contribué à la collecte des données, tous les experts qui ont participé à la validation des questionnaires et des protocoles d'entrevues ainsi que les assistantes de recherche qui ont travaillé avec ardeur à l'analyse des résultats.

Je ne peux passer sous silence la présence de nombreux amis, qui de près ou de loin, m'ont toujours encouragée à persévérer. Les filles de l'UQÀM, Carine, Catherine, Nathalie et Sophie, merci pour vos soupers-conseils. Merci à Véronique et Marjorie, pour vos lectures de dernières minutes. Merci aussi à mes collègues de travail et à mes patrons au CROM et au CRLD pour leur souplesse lors des derniers jours de rédaction. Je suis aussi reconnaissante du soutien précieux apporté par mes amies et leurs conjoints dans ce long processus. Un merci particulier à Marie-Josée et Marie-Ève, pour leur amitié tout simplement.

Je voudrais aussi remercier mes parents, mon frère, ma belle-famille, mes grands-parents, mes cousins, mes cousines et toute la famille pour votre compréhension. Et le dernier, mais non le moindre, Dominic… merci pour ton amour inconditionnel depuis 12 ans.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES....vi
LISTE DES TABLEAUX....vii
RÉSUMÉ....viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE....1
Problématique....2
Trouble autistique....2
Interactions sociales....6
Communication....8
Imagination....10
Développement normal du jeu....11
Développement du jeu chez les enfants autistes....15
Intégration sociale et interventions par le jeu....23
Objectifs de recherche....28
Méthode....28

ÉTUDE 1 : Application des groupes de jeux intégrés auprès d'élèves ayant un trouble envahissant du développement et leurs pairs....31

Résumé / Abstract....32
Principes de base des groupes de jeux intégrés....34
Études sur les groupes de jeux intégrés....36
Objectifs de l'étude....39
Méthode....39
Résultats....47
Interprétation....56
Discussion....58

ÉTUDE 2 : Les groupes de jeux intégrés auprès d'enfants ayant un trouble envahissant du développement : modalités de participation et perceptions des pairs des classes ordinaires....63

Résumé / Abstract.....64
Groupes de jeux intégrés.....66
Objectifs de recherche.....69
Méthode.....69
Analyse des données.....79
Résultats.....80
Conclusion.....86

DISCUSSION GÉNÉRALE.....91
Atteinte des objectifs.....91
Limites de l'étude.....92
Apports de l'étude.....94
Recherches futures.....95
Recommandations.....97
Conclusion générale.....100

RÉFÉRENCES.....104

APPENDICE A : Lettres de consentement.....118
APPENDICE B : Fiches signalétiques.....131
APPENDICE C : Grille d'évaluation du document d'information.....136
APPENDICE D : Document d'information remis aux éducatrices et aux enseignantes.....139
APPENDICE E : Guide d'entraînement pour les observatrices.....155
APPENDICE F : Protocole d'entrevue original soumis aux experts.....167
APPENDICE G : Protocole d'entrevue après validation.....173
APPENDICE H : Grilles d'observation.....178
APPENDICE I : Horaire des sous-groupes de jeux.....181
APPENDICE J : Inventaire du matériel ludique utilisé.....183
APPENDICE K : Images utilisées lors de l'expérimentation.....185
APPENDICE L : Photographies de l'aire de jeux.....189

LISTE DES FIGURES

ARTICLE 1 : Page

Figure 1: Résultats d'Alex.....49

Figure 2: Résultats de Benjamin.....51

Figure 3: Résultats de Christian.....53

Figure 4: Résultats de Daphnée.....55

LISTE DES TABLEAUX

INTRODUCTION GÉNÉRALE : Page

Tableau 1 : Critères diagnostiques du trouble autistique selon le DSM-IV-TR.....5

Tableau 2 : Stades principaux dans le développement du jeu.....13

ARTICLE 1 :

Tableau 1 : Méthodes utilisées dans les études sur les groupes de jeux intégrés.....38

Tableau 2: Caractéristiques des élèves ayant un TED.....40

Tableau 3 : Types de jeux et types d'interactions sociales dans le jeu.....46

ARTICLE 2 :

Tableau 1: Tableau récapitulatif des stratégies d'aide verbales et non verbales et des stratégies de renforcement.....74

Tableau 2 : Le protocole d'entrevue auprès des pairs après validation et description des fréquences pour les réponses fermées.....78

RÉSUMÉ

Le jeu est une activité grâce à laquelle l'enfant apprend à communiquer et à interagir avec ses pairs. Cette activité favorise l'apprentissage par imitation et le développement de l'imagination. Elle permet aussi à l'enfant de diversifier son répertoire de comportements et d'expérimenter divers rôles sociaux. Toutefois, si le jeu apparaît spontanément chez la plupart des enfants, les enfants autistes interagissent peu, manipulent les jouets de manière répétitive et semblent incapables d'imiter leurs camarades (Schuler, Prizant et Wetherby, 1997). Certains chercheurs se sont donc penchés sur cette question depuis quelques années et utilisent le jeu comme moyen d'intervention auprès des enfants autistes.

Dans ce contexte, Wolfberg et Schuler (1992; Wolfberg, 2003) ont développé un programme, les groupes de jeux intégrés (*Integrated Play Groups)*, pour favoriser le jeu social et symbolique chez les enfants présentant un trouble envahissant du développement. Les groupes de jeux intégrés sont basés sur l'utilisation d'interactions entre des joueurs experts (pairs[1]) et novices (enfants autistes). Le principe de base est de mettre l'emphase sur la compétence de l'enfant, de privilégier ses initiatives spontanées et de le laisser choisir ses activités. De plus, le programme propose de développer des interactions sociales et des comportements de jeux en partant de ce que l'enfant autiste est capable de faire. L'adulte aide les joueurs novices et experts dans ce processus. L'environnement est structuré et le matériel est présélectionné afin de favoriser les interactions et le jeu symbolique. Les routines et les horaires sont constants.

Wolfberg et Schuler rapportent que les comportements sociaux et de jeux des enfants autistes augmentent et se maintiennent suite à l'intervention de leurs pairs (Wolfberg, 1999; Wolfberg et Schuler, 1993a, 1993b, 1999; Yang, Wolfberg, Wu et Hwu, 2003; Zercher, Hunt, Schuler et Webster, 2001). Ces habiletés se généralisent à d'autres contextes, par exemple dans la cour de l'école. Jusqu'à ce jour, peu d'expérimentations ont été effectuées par d'autres auteurs que Wolfberg et Schuler. À notre connaissance, seulement deux études francophones sont répertoriées (Bury, 1992; Hallé, 1998). De plus, aucune étude n'a été réalisée en contexte scolaire québécois.

Par conséquent, cette thèse a comme objectif premier d'implanter le programme des groupes de jeux intégrés dans une école primaire francophone pour en vérifier la faisabilité d'application. Ensuite, le deuxième objectif est de vérifier les effets du programme sur les comportements de jeux et les relations sociales de quatre élèves ayant un trouble envahissant du développement (TED[2]) fréquentant deux classes spéciales. De plus, la présente étude vise à mesurer les perceptions des six pairs provenant de classes ordinaires et ayant participé aux groupes de jeux intégrés en tant que joueurs experts. Ici encore, peu d'études ont évalué

---

[1] Tout au long de cette thèse, le terme « pair » sera utilisé en référence à un enfant n'ayant aucun retard de développement, aucune déficience intellectuelle, ni aucun trouble envahissant du développement.

[2] Tout au long de cette thèse, les termes « enfant ayant un TED » seront utilisés en référence à un enfant ayant un trouble autistique ou un trouble envahissant du développement non spécifié.

l'opinion de ces pairs envers les différents aspects du programme (Wolfberg, 1999; Yang, Wolfberg, Wu et Hwu, 2003).

L'auteure de cette thèse a appliqué le programme sur une période de six mois, à raison de deux séances de 30 minutes par semaine. Les instruments de mesure utilisés pour répondre aux questions de recherche sont les suivants : une grille d'observation par échantillonnage de temps, une grille d'observation participante, des enregistrements vidéo ainsi qu'un protocole d'entrevue semi-structurée. Quatre observatrices ont été formées à l'utilisation d'une grille d'observation par échantillonnage de temps. L'expérimentatrice a, quant à elle, procédé à la cueillette des autres données.

Les résultats indiquent que les élèves ayant un TED développent des comportements de jeux fonctionnels et symboliques et diminuent leurs jeux solitaires lors de l'intervention. Toutefois, certains acquis ne se maintiennent pas lors du retrait des soutiens visuels et du soutien de l'adulte. L'implantation de ce programme s'est effectuée sans problème, en respectant les principes de base de Wolfberg et Schuler. De plus, les données recueillies à l'aide d'observations participantes et d'entrevues semi-structurées démontrent que les pairs apprécient leur expérience. Par ailleurs, ces données permettent de dégager diverses suggestions en vue d'améliorer ce programme basé sur le jeu. Parmi les suggestions faites par les pairs, notons l'augmentation de la durée de jeux de rôles lors de la formation et un soutien plus marqué de l'adulte dans la rétroaction offerte aux enfants.

En somme, cette étude a permis d'évaluer les bénéfices des groupes de jeux intégrés, un moyen d'intervention qui privilégie l'utilisation du jeu en contexte naturel d'apprentissage pour les élèves ayant des besoins spéciaux. Cette stratégie d'intervention semble effectivement prometteuse, compte tenu des politiques d'intégration privilégiant la normalisation actuellement en vigueur dans le milieu scolaire québécois. L'analyse des résultats met également en évidence les avantages et les difficultés vécues par les pairs dans un tel projet. Les données permettent d'élaborer des recommandations aux intervenants qui désireraient appliquer les groupes de jeux intégrés, en contexte scolaire ou familial, pour favoriser le développement du jeu et de la socialisation chez les enfants ayant un TED.

Mots clés : autisme, groupes de jeux intégrés, pairs, interactions sociales, jeu symbolique

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'autisme se caractérise par une série de symptômes tels que des relations sociales difficiles, des habiletés de communication altérées, des comportements stéréotypés et un déficit de l'imagination. De plus, les jeux social et symbolique sont absents chez la plupart des enfants autistes. Or, le jeu est une occasion d'apprentissage privilégiée pour tous les enfants (Schuler, Prizant et Wetherby, 1997). C'est pourquoi divers auteurs expérimentent ou décrivent des méthodes d'intervention permettant à des enfants autistes d'entrer en relation avec leurs pairs dans des situations ludiques autres que celles des jeux sensorimoteurs (Barry et Burlew, 2004; Brown et Murray, 2001; Brown et Whiten, 2000; Goldstein et Cisar, 1992; Goldstein, Kaczmarek, Pennington et Shafer, 1992; Jahr, Eldevik et Eikeseth, 2000; Kamps et al, 1992; Lantz, 2001; Terpstra, Higgins et Pierce, 2004; Wolfberg et Schuler, 1992; Wolfberg, 2003).

Cette thèse de doctorat en intervention présente comment l'un de ces programmes, les *Groupes de jeux intégrés* de Wolfberg et Schuler, a été appliqué dans une école québécoise et quels ont été les résultats observés suite à cette implantation.

L'expérimentation et les résultats sont décrits dans deux articles empiriques. Le premier présente les effets de l'application des groupes de jeux intégrés sur les comportements sociaux et de jeux des enfants ayant un trouble autistique ou un trouble envahissant du développement non spécifié (TED). Le deuxième article fait état de l'opinion des pairs provenant des classes ordinaires ayant participé au programme.

Avant de présenter les deux articles, nous décrirons le contexte théorique appuyant le choix du programme d'intervention et ayant mené à l'élaboration des objectifs de la recherche. Ce contexte présente successivement la problématique, la description du trouble autistique et de ses déficits associés. Ce contexte décrit aussi les grandes lignes des programmes visant à palier ces déficits chez les enfants ayant un TED.

La revue de la littérature a été réalisée grâce aux banques de données ERIC et PsycLit, à l'aide des descripteurs suivants : *integrated play groups, autism, autistic children, typical*

peers, social skills, social play, symbolic play, imagination, theory of mind, joint attention, communication et *inclusion*. Les études répertoriées couvrent les années 1971 à 2004.

Problématique

Au Québec, la majorité des élèves autistes francophones fréquente des environnements éducatifs spéciaux, telles que les classes TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren*). Les caractéristiques spécifiques des enfants autistes créent diverses difficultés d'intégration (Poirier, Giroux et Forget, 2001). Cependant, un élève autiste qui ne peut être intégré sur le plan des apprentissages scolaires peut bénéficier du contact avec les élèves des classes ordinaires à des moments autres. Ainsi, les apprentissages sur le plan de la socialisation et de la communication peuvent, entre autres, être améliorés lors de périodes d'intégration ponctuelles. Depuis quelques années, l'utilisation du jeu est un moyen privilégié pour développer des relations sociales entre les enfants autistes et leurs pairs. Afin de mieux comprendre comment le jeu peut être utilisé auprès des enfants autistes, les pages qui suivent présenteront d'abord les caractéristiques de l'autisme, celles du jeu et enfin comment les activités ludiques peuvent être structurées dans des programmes visant à maximiser les interactions entre les enfants ayant un TED et leurs pairs.

Trouble autistique

L'autisme est un trouble envahissant du développement qui affecte les enfants sur plusieurs aspects de leur fonctionnement social. Le trouble autistique apparaît généralement avant l'âge de trois ans. Il peut être accompagné d'un retard cognitif (APA, 2000).

Kanner fut le premier à décrire officiellement ce trouble en 1943, suite à une observation de onze enfants présentant des déficits communs dans les habiletés sociales et la communication (Kanner, 1943). Il décrivait les comportements de ces enfants comme étant des « désordres autistiques innés du contact affectif » (Kanner, 1943, cité dans Thacker, 1996, p.6). Les caractéristiques suivantes, observées par Kanner, se retrouvent encore

aujourd'hui parmi les critères diagnostiques de l'autisme : l'incapacité à développer des relations sociales, le retard dans l'acquisition du langage, l'utilisation du langage oral sans intention de communication, l'écholalie différée, l'inversion des pronoms, le jeu répétitif et stéréotypé, l'obsession de maintenir une routine et la mémorisation intacte. Toutefois, au cours des années, grâce entre autres, aux précisions générées par les différentes versions du DSM (APA, 1980, 1987, 1994, 2000), certaines modifications ont été apportées à la définition du trouble autistique.

La description de Kanner se terminait sur le fait que les enfants présentant les caractéristiques de l'autisme avaient tous une apparence physique normale. Kanner en déduisait donc que l'intelligence de ces enfants l'était également. Il proposa donc que ce trouble soit séparé du diagnostic de retard mental ou de schizophrénie. Mais Rutter (1978) suggéra que le quotient intellectuel puisse varier autant chez la population autiste que la population normale.

De nombreuses années plus tard, Wing et Gould (1979) effectuent une recherche épidémiologique auprès d'enfants présentant des caractéristiques autistes et auprès d'autres enfants ayant une déficience intellectuelle sévère. Ces auteures britanniques concluent alors que le déficit à la base de l'autisme est de nature sociale, car les enfants ayant uniquement une déficience intellectuelle développent des relations sociales correspondant à leur âge mental. Cependant, les enfants autistes, peu importe leur quotient intellectuel, démontrent des altérations sociales dans leurs comportements. Ces difficultés semblent se situer sur trois grandes sphères de fonctionnement : les relations sociales, la communication et les représentations mentales (mode de pensée et imagination). Wing et Gould (1979) nomment alors cet ensemble de difficultés *Triade des déficits des interactions sociales ou Triade autistique*. Depuis, les enfants diagnostiqués à l'aide de cette triade ne semblent plus correspondent à l'autisme classique de Kanner. Ils se situent plutôt sur un continuum de l'autisme. En 1996, Wing décrit ce continuum comme étant un *spectre autistique* ou *spectre des désordres autistiques*, car les dysfonctions observées dans le trouble autistique ne constituent pas trois déficits séparés. En effet, elles peuvent avoir un degré de sévérité plus ou moins important selon les enfants. Plus récemment, certains auteurs utilisent le terme *trouble du spectre de l'autisme* pour désigner trois troubles plus spécifiques. L'autisme se

situant à l'extrémité la plus sévère du spectre, le trouble envahissant du développement-non spécifié au milieu et le syndrome d'Asperger du côté le plus léger du continuum (Perry et Black, 2003).

L'apparition de ces altérations du fonctionnement à un âge précoce est également une caractéristique importante pour le diagnostic. De nombreux parents d'enfants autistes rapportent cette précocité (Hobson, 1993). Cependant, de nouvelles données sont apportées dans la version révisée du DSM-IV-TR (APA, 2000). Dans 20% des cas, les parents d'enfants autistes rapportent un développement relativement normal pour les deux premières années de vie. S'il y a effectivement présence d'une période de développement normal selon le DSM-IV-TR, celle-ci ne doit cependant pas dépasser l'âge de trois ans.

Présentement, de nombreuses études portent sur l'étiologie de l'autisme car la prévalence du trouble semble avoir augmenté considérablement au cours des dernières années. En effet, les dernières statistiques démontrent que le nombre de cas d'autisme qui était de 3 à 5 cas pour 10 000 personnes (APA, 1994) se situe plutôt entre 2 et 20 cas par 10 000 aujourd'hui (APA, 2000). Certains auteurs avancent même une proportion entre 30 et 40 cas pour 10 000 (Yeargin-Allsopp et al, 2003). Il faut dire que les taux de prévalence dépendent énormément des critères diagnostiques retenus et de l'âge d'apparition de l'autisme. Ainsi, si les troubles envahissants non spécifiés sont inclus ou si la définition du spectre autistique est utilisée, les taux peuvent augmenter davantage (Chakrabarti et Fombonne, 2001; Fombonne, 2001). De plus, il y a plus d'évaluations qu'auparavant.

Malheureusement, les causes de l'autisme ne sont pas identifiées avec certitude, bien que certains auteurs appuient de plus en plus l'hypothèse de bases organiques. L'étiologie de ce trouble semble dépendre de nombreux facteurs complexes. Les données empiriques récentes suggèrent, en effet, une origine neurobiologique et génétique de l'autisme (Rapin, 1997, Rogé, 2003). Le consensus actuel concerne les caractéristiques de l'autisme, plutôt que ses causes. Dans ce contexte, les critères diagnostiques les plus fréquemment utilisés sont ceux du DSM-IV-TR (APA, 2000). Dans cette classification, le trouble autistique fait partie des troubles envahissants du développement. Les trois catégories de symptômes utilisées par le DSM-IV-TR reprennent globalement les descriptions de Wing et Gould (1979). Le

Tableau 1 présente les critères du DSM-IV-TR (APA, 2000, p.75) utilisés par la plupart des psychiatres ou des équipes multidisciplinaires posant le diagnostic au Québec.

Tableau 1

Critères diagnostiques du trouble autistique selon le DSM-IV-TR

A. Un total de six (ou plus) parmi les éléments décrits en (1), (2) et (3), dont au moins deux de (1), un de (2) et un de (3) :
(1) altération qualitative des interactions sociales : (a) altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes (b) incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau du développement (c) le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (p.ex., il ne cherche pas à montrer, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent) (d) manque de réciprocité sociale ou émotionnelle
(2) altération qualitative de la communication : (a) retard ou absence totale de développement du langage parlé (sans tentative de compensation par d'autres modes de communication, comme le geste ou la mimique) (b) chez les sujets maîtrisant suffisamment le langage, incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui (c) usage stéréotypé et répétitif du langage, ou langage idiosyncrasique (d) absence d'un jeu de « faire-semblant » varié et spontané, ou d'un jeu d'imitation sociale correspondant au niveau du développement
(3) caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités : (a) préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation (b) adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels (c) maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (p.ex., battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps) (d) préoccupations persistantes pour certaines parties des objets
B. Retard ou caractère anormal du fonctionnement, débutant avant l'âge de trois ans, dans au moins un des domaines suivants : (1) interactions sociales, (2) langage nécessaire à la communication sociale, (3) jeu symbolique ou d'imagination.
C. La perturbation n'est pas mieux expliquée par le diagnostic de Syndrome de Rett ou de Trouble désintégratif de l'enfance.

La quatrième version révisée du DSM (APA, 2000) apporte de nouvelles précisions aux caractéristiques de l'autisme. Entre autres, en ce qui concerne les difficultés de langage de nature pragmatique chez les personnes de haut niveau de fonctionnement ainsi que des exemples de patrons restreints et stéréotypés de comportement et d'intérêts.

L'Organisation Mondiale de la Santé (1993) et le ministère de l'Éducation du Québec (1999) établissent des critères diagnostiques de l'autisme semblables à ceux du DSM-IV-TR. En fait, les points communs à toutes ces définitions consistent en des déficits sur le plan des interactions sociales, de la communication et de l'imagination. Les différentes incapacités telles les problèmes de contact social avec les pairs, dans le jeu symbolique et dans la communication des intérêts peuvent compliquer l'intégration scolaire des enfants autistes dans les classes ordinaires. Ces déficits auront aussi des conséquences importantes sur les jeux de ces enfants. Afin de mieux décrire les situations auxquelles ils sont confrontés, nous présenterons, dans un premier temps, les caractéristiques du jeu et les relations entre cette activité et le développement normal. Puis, nous verrons comment les déficits présents chez les enfants autistes les empêchent de bénéficier des avantages associés aux activités ludiques. Enfin, nous expliquerons comment les groupes de jeux intégrés permettent l'amélioration des comportements de jeux et des relations sociales de ces enfants.

Interactions sociales

Le premier aspect de la triade autistique désigne les altérations des relations sociales. Les capacités d'initier le contact et de répondre à une demande d'interaction font partie des habiletés nécessaires à une bonne adaptation à la société. Le développement d'habiletés sociales au cours de l'enfance permet une meilleure intégration et une adaptation émotionnelle et psychologique à long terme (Stone et La Greca, 1986). Être compétent socialement étant d'ailleurs considérée comme une variable importante en regard de la santé mentale future. Les habiletés sociales représentent donc des comportements adaptatifs utiles pour l'intégration de l'enfant dans de multiples activités dont les jeux font partie (McGee, Morrier et Daly, 1999).

Les habiletés sociales sont souvent perçues comme étant des compléments à la communication. En effet, grâce au langage, les enfants expérimentent graduellement l'imitation et apprennent diverses façons d'interagir. L'habileté à entrer dans un groupe au bon moment s'apprend graduellement en observant les autres. Il existe plusieurs autres habiletés qui facilitent les interactions. La capacité à établir et à maintenir le contact visuel ou à jouer en respectant une distance physique appropriée en représentent quelques exemples. Toutefois, ces habiletés sont déficitaires chez la majorité des enfants autistes (Rogé, 2003; Rogers et Pennington, 1991). De plus, ces derniers n'utilisent pas toujours l'expression faciale appropriée au contexte et présentent surtout des gestes pour demander quelque chose et non pour partager un intérêt (Mundy et Sigman, 1989). Ils ont des difficultés importantes à décoder l'expression faciale des émotions. Il est plus facile pour ces enfants de fixer leur attention sur un élément isolé, non relié à la communication (Hobson, Outson et Lee, 1988). Aussi, il est démontré qu'ils réussissent à identifier des émotions chez autrui plus facilement lorsque les mouvements du visage sont lents (Gepner, Deruelle et Grynfeltt, 2001).

Les subtilités des habiletés sociales, que la majorité des enfants acquièrent sans enseignement spécifique, sont souvent absentes chez les enfants autistes (Aarons et Gittens, 1992). Ces derniers n'apprennent donc pas automatiquement, par observation et participation, les règles des interactions. Ils sont souvent incapables de suivre ces règles (ministry of Education of British Columbia, 2000). Plusieurs de ces enfants se fondent sur des perceptions erronées, rigides et littérales pour agir avec les autres. Entre trois et cinq ans, l'isolement social de l'enfant autiste est particulièrement évident (Frith, 1989).

Il est souvent nécessaire que l'adulte intervienne pour soutenir l'interaction lorsque l'enfant autiste se retrouve avec d'autres enfants. Sans ce soutien, l'enfant autiste peut agir de manière inappropriée avec ses pairs. Ces derniers éprouvent de la difficulté à comprendre les modes de communication de leur camarade autiste et ne savent pas toujours comment maintenir le contact. L'absence de réponses de l'enfant autiste aux demandes de ses pairs ou ses comportements étranges sont d'autant d'obstacles à des relations harmonieuses (Lord et Hopkins, 1986).

L'enfant autiste entre rarement en relation spontanément, c'est-à-dire sans avoir recours au soutien d'un adulte. L'adulte doit souvent lui prendre la main ou l'inciter physiquement et verbalement à le regarder. Les autres enfants doivent être encouragés à initier les interactions sociales. Habituellement, ces pairs ont besoin d'apprendre à utiliser des techniques et des stratégies pour entrer en contact avec leurs camarades autistes (Stone et La Greca, 1986).

Les premiers aspects qui perturbent la famille sont le retard social et le manque de réactions affectives de la part de l'enfant autiste (Frith, 1989). Ces déficits s'observent aussi dans les situations de jeu. En effet, les enfants autistes jouent la plupart du temps en solitaire. Rares sont les jeux spontanés (Wolfberg, 1995). Les enfants autistes ne savent pas comment se joindre aux jeux de leurs pairs de façon appropriée ou utiliser les jouets de façon interactive (Aarons et Gittens, 1998; Garfin et Lord, 1986).

Communication

Le deuxième aspect de la triade des déficits se situe sur le plan de la communication. Cette dernière peut être verbale ou non verbale. Elle sert à transmettre ou à recevoir de l'information entre deux ou plusieurs individus (Garfin et Lord, 1986). Durant la petite enfance et au préscolaire, la communication est surtout utilisée pour obtenir l'attention des pairs ou pour planifier une activité. Finalement, à l'âge adulte, ces mêmes habiletés à converser jouent un rôle important dans les interactions sociales (Stone et La Greca, 1986).

Les problèmes peuvent ainsi se retrouver sur le plan de toutes les formes de communication : expressif, réceptif, verbal, non verbal et social. (Aarons et Gittens, 1998). La moitié des enfants autistes ne développent jamais un langage permettant de communiquer de manière fonctionnelle (Rogé, 2003; Schuler, 1995). En général, le langage se développe tardivement et la communication non verbale est déficitaire. Ainsi, le contact visuel est un moyen de communication essentiel, complexe et souvent inconscient. Cependant, les enfants ayant un trouble autistique échouent dans cet échange visuel qui permet d'anticiper les pensées et les désirs de l'autre (Frith, 1989). L'attention conjointe est aussi souvent

déficitaire puisque son développement est associé à celui du langage fonctionnel (Rollins, Wambacq, Dowell, Mathews et Reese, 1998). En plus du contact visuel, les expressions faciales, la posture du corps, les gestes et les mimiques peuvent être absents ou encore mal utilisés.

Chez les enfants autistes qui développent l'habileté à converser, les phrases sont souvent stéréotypées et les sujets de conversation limités. Malgré la présence d'un langage expressif, la plupart de ces enfants présente diverses anomalies du langage : écholalie immédiate ou différée, utilisation idiosyncrasique de mots ou de phrases, confusion de mots tels les pronoms et les prépositions. Souvent, les enfants autistes qui apprennent à communiquer interprètent le langage avec un sens littéral et concret. Leur vocabulaire est limité (Kanner, 1943; Rogé, 2003; Rollins et al, 1998; Wing et Gould, 1979). Ces enfants rencontrent donc des difficultés grandissantes au fil des années pour initier et maintenir le contact avec leurs pairs (Stone et La Greca, 1986).

Il existe plusieurs stratégies et techniques pour palier à ces problèmes de communication. L'utilisation de méthodes visuelles d'enseignement et la communication écrite sont privilégiées. En effet, même si la plupart des gens pensent à des mots lorsqu'ils veulent parler, les personnes autistes utiliseraient plutôt des images (Grandin, 1995). Les systèmes cérébraux qui traitent les informations visuo-spatiales seraient intacts, mais ceux responsables de l'expression et de la compréhension du langage seraient déficients. Ces difficultés ont des conséquence sur la flexibilité du jeu et de l'imagination (Lord et Paul, 1997). Ainsi, l'utilisation d'aide-mémoire et d'indices visuels concernant les comportements attendus permettra alors à l'enfant autiste de gérer plus facilement son comportement. Enseigner à l'enfant l'utilisation du langage de manière fonctionnelle pourra également lui permettre de se sentir moins impuissant dans les situations où les indices sociaux sont plus subtils (Twatchman, 1995). Si l'enfant autiste répond à une demande en se servant d'une image, en pointant un objet ou même en disant un mot, il sera plus évident qu'un échange s'est produit et que l'enfant est capable d'être le récepteur et l'émetteur d'une demande verbale (Layton et Watson, 1995). Il est donc important d'enseigner les diverses fonctions de la communication aux enfants autistes : demander, attirer l'attention, refuser, faire des commentaires, donner et demander de l'information, exprimer ses émotions. Il est aussi utile

de donner à l'enfant autiste divers moyens pour l'aider à communiquer : cahier de communication, pictogrammes, gestes.

Imagination

Enfin, les déficits sur le plan de l'imagination représentent une autre entrave à l'intégration avec les pairs. Le développement de l'imagination serait lié étroitement à celui du langage et des interactions sociales (Rieber et Carton, 1987).

Au début de son développement, l'imagination n'est ni sociale, ni verbale. C'est une forme de pensée basée sur des images et des symboles. Ces caractéristiques sont décrites dans la théorie de Piaget (1972). Piaget précise qu'avant d'arriver au stade de l'imagination, et enfin au stade de la pensée rationnelle, l'enfant traverse une période de pensée égocentrique. L'enfant autiste utiliserait plus longtemps que les autres enfants cette forme de pensée.

Toutefois, même si Piaget perçoit l'imagination précoce comme étant non verbale, certaines études démontrent que la maîtrise du langage représente une étape importante dans le développement de l'imagination (Rieber et Carton, 1987). Les enfants ayant des retards de langage manifestent également des délais dans le développement de leur imagination. Ils éprouvent de la difficulté à dire des mots ou des phrases qui ne correspondent pas à la réalité telle que perçue dans l'immédiat. L'imagination comporte également un aspect affectif. La satisfaction immédiate ressentie suite à une activité imaginative se substitue à la satisfaction réelle. Un enfant peut expérimenter autant la joie, la colère et la peur à l'aide de ses pensées dans un jeu symbolique.

Les déficits de l'enfant autiste sur le plan de l'imagination affectent également l'empathie. Même s'il développe la capacité de reconnaître des émotions et des sentiments, il lui est difficile de les partager. La théorie de la pensée pose l'hypothèse que l'enfant autiste ne comprend pas toujours que les autres peuvent avoir des pensées différentes des siennes (Baron-Cohen, Leslie et Frith, 1985). Il éprouve de la difficulté à concevoir les croyances, les connaissances et les émotions des autres. La capacité d'attribuer des pensées,

des émotions aux objets et aux personnes est importante dans le développement de l'imagination. Cependant, chez les enfants autistes, un certain déficit les empêcherait de développer cette habileté. D'autres auteurs affirment plutôt que cette difficulté à percevoir les cognitions de l'autre ne serait pas totalement absente (Holroyd et Baron-Cohen, 1993; Lewis et Boucher, 1991). Ces enfants ne développeraient cette capacité de former des symboles que tardivement. Ils éprouveraient de la difficulté à utiliser ces schèmes et ces symboles mentaux de façon spontanée. L'imagination, la créativité et l'originalité de ces enfants sont donc affectées et cela se perçoit dans leur façon de manipuler les objets de manière répétitive ou dans leurs répertoires d'intérêts restreints.

Les déficits que nous venons de décrire ont des effets importants sur l'intégration sociale de l'enfant autiste (Stone et La Greca, 1986; McGee, Morrier et Daly, 1999). En effet, ces difficultés peuvent se faire sentir dans de multiples situations. Parmi ces situations, il y a celles reliées au jeu. Or, le jeu est une occasion privilégiée pour tous les enfants de faire des apprentissages. Le programme de maternelle du *Programme de formation de l'école* (MÉQ, 2001) en fait d'ailleurs sa pierre d'assise. Afin de mieux comprendre les défis que doit relever l'enfant autiste, les pages suivantes présenteront une définition et les stades du développement du jeu chez l'enfant « normal ». Puis, nous décrirons les caractéristiques des activités ludiques chez l'enfant autiste.

Développement normal du jeu

Le jeu est une activité universelle, car on le retrouve dans toutes les cultures (Wolfberg, 1999). Il existe plusieurs caractéristiques associées au jeu, mais le critère qui obtient consensus est que le jeu est censé être une expérience plaisante et gratuite (Garvey, 1977; McMahon, 1992; Piaget, 1972; Wolfberg, 1999). Grâce au jeu, l'enfant apprend, entre autres, à interagir avec ses pairs, à communiquer, à imiter et à imaginer (Wing, 1987).

Plusieurs théories expliquent les caractéristiques et le développement du jeu. Tout d'abord, il est important de définir le jeu afin de le différencier des autres formes d'activités. Voici les principaux critères élaborés par différents auteurs concernant les caractéristiques du

jeu : (1) le jeu procure presque toujours du plaisir, une satisfaction immédiate; (2) il est motivé intrinsèquement; (3) il est spontané et volontaire; (4) il démontre un engagement actif; (5) il est flexible et changeant, ne nécessitant pas de structure, d'organisation ou d'efforts; (6) il trouve sa fin en lui-même; (7) il implique la liberté, l'exploration et la créativité; (8) il permet d'assimiler de nouvelles informations; (9) il permet la libération des conflits; (10) il a une orientation non littérale (simulation, faire-semblant) (Garvey, 1977; McMahon, 1992; Piaget, 1972; Wolfberg, 1999).

Il est important également de faire la distinction entre les différentes formes de jeu afin de mieux comprendre son développement chez les enfants « normaux » et autistes. Le jeu se développe principalement en lien avec les objets (jeux cognitifs) et les personnes (jeux sociaux). D'après Piaget (1972) et Wolfberg (1999), il existe divers types de jeux cognitifs (sensorimoteur, fonctionnel, symbolique, de construction, de règles). Piaget s'étant basé essentiellement sur le fonctionnement cognitif individuel de l'enfant dans l'élaboration de sa théorie. Mais divers types de jeux sociaux apparaissent également au cours de l'enfance selon Wolfberg (solitaire, en observateur, en parallèle, avec une attention commune, avec des buts communs). En fait, Wolfberg (1999) s'inspire davantage de la théorie de Vygotsky (1978) dans son explication du jeu, où la communication, l'imitation et la culture jouent un rôle important. Le Tableau 2 présente les divers stades de développement du jeu selon Piaget et Wolfberg.

Tableau 2

Stades principaux dans le développement du jeu

PIAGET	WOLFBERG	
Jeu sensorimoteur/ d'exercice 0-2 ans • répétition des actions (imitation immédiate) • essai de diverses habiletés motrices • exploration de l'environnement avec les sens • plaisir de causer des événements	Jeu exploratoire/de manipulation 0-18 mois • expérimente le monde qui l'entoure avec les sens Jeu fonctionnel/symbolisme simple 18 mois • utilisation appropriée des objets • imitation de routines familières	Jeu solitaire Jeu en observateur
Jeu symbolique 2-7 ans • transfert d'expériences en symboles • utilisation du langage • formation des événements en images (imagination) Entre 4 et 7 ans : • jeux de construction ludiques • imitation du réel • symbolisme collectif	Jeu symbolique /symbolisme avancé 2-3 ans • capacité d'inférer des pensées et des émotions aux objets et aux personnes • développement de l'imagination Jeu de rôles 3-4 ans • utilisation du langage pour transformer les objets et soi-même • apparition des rôles réciproques Jeu symbolique social 5-6 ans • début de jeu parallèle • augmentation des échanges (jeu de collaboration)	Jeu en parallèle Jeu avec une attention commune
Jeux de règles 7 ans- âge scolaire • compréhension des concepts sociaux de coopération et de compétition • pensée et actions objectives, concrètes • activités de groupes régies par des règles	Jeux et sports organisés 7 ans- âge scolaire • abandon du jeu de « faire-semblant » et des activités libres, importance des conventions • acceptation des pairs, début des amitiés • développement de la compétence sociale	Jeu avec des buts communs

Peu après la naissance, le jeu sensorimoteur apparaît. L'enfant explore ce qui l'entoure. Selon Piaget, jusqu'à deux ans, l'enfant utilise la répétition de ses actions et fait l'essai de diverses habiletés motrices. Son plaisir est la production immédiate d'actions, il aime causer des événements. Les 18 premiers mois de vie sont donc caractérisés par l'exploration du monde à l'aide des sens (Piaget, 1972; Wolfberg, 1999). C'est à cet âge que l'enfant apprend à utiliser les objets de façon appropriée. Il est capable d'imiter des routines familières, il s'agit alors d'un jeu fonctionnel (Wolfberg, 1999). Ungerer et Sigman (1981) décrivent le jeu fonctionnel comme étant « l'utilisation appropriée d'un objet ou l'association conventionnelle de deux objets ou plus tel que l'utilisation d'une cuillère pour nourrir une poupée ou placer une tasse sur une soucoupe. À cet âge, les interactions de l'enfant consistent plutôt à observer les autres.

Le jeu symbolique se développe vers deux ans (entre 13 et 20 mois selon Lord et Paul, 1997). La capacité de représenter et de transformer des objets grâce à son imagination caractérise ce type de jeu. Le langage est de plus en plus présent et l'enfant devient capable de se représenter ses expériences (Piaget, 1972). Les enfants partagent le même espace de jeu ou les mêmes jouets, mais sans interagir entre eux (Wolfberg, 1999).

Le développement de l'imagination s'effectue entre deux et trois ans. À cet âge, l'enfant peut attribuer des sentiments, des pensées aux objets et aux personnes. L'enfant peut ainsi faire semblant de manger, imaginer que sa poupée est malade ou transformer un bloc en téléphone. En fait, cette habileté nécessite la différentiation complète de l'enfant entre l'objet et ses actions (Jarrold, Boucher et Smith, 1993, Ungerer et Sigman, 1981). Il peut également observer et imiter les actions des autres enfants (Wolfberg, 1999).

Ce n'est que vers quatre ans que le jeu symbolique devient une activité collective. Les enfants sont capables d'élaborer des scénarios où les rôles des uns et des autres sont complémentaires (Piaget, 1972; Wolfberg, 1999). Ils reconstituent ainsi des familles, des cabinets de médecins ou la clientèle d'un restaurant. L'enfant utilise des jeux de construction, imite le réel et utilise le langage pour transformer les objets et lui-même. La substitution d'objets (i.e. utilisation d'une chose pour en représenter une autre), l'attribution de fausses propriétés (i.e. donner des fonctions non conventionnelles à des objets) et l'utilisation de

choses et de personnages imaginaires (i.e. prétendre que des objets ou des personnes absents sont présents) sont des formes de jeu symbolique. Puis, habituellement entre cinq et six ans, le jeu avec une attention commune apparaît. Les enfants partagent alors les mêmes jouets. Les échanges dans des jeux de collaboration augmentent graduellement (Wolfberg, 1999). Ce n'est qu'après la maîtrise du jeu symbolique que les jeux de règles s'élaborent (Piaget, 1972; Wolfberg, 1999).

Vers l'âge de sept ans, l'enfant comprend davantage les concepts de coopération et de compétition. Sa pensée et ses actions sont plus objectives et concrètes (Piaget, 1972). Les activités de groupe structurées par des règles l'emportent alors sur les jeux de « faire-semblant » et sur les activités libres, car les conventions sont plus importantes (Piaget, 1972; Wolfberg, 1999).

Le jeu des enfants évolue donc en relation avec les objets ainsi que les personnes de leur environnement. Ce processus n'est toutefois pas linéaire. En fait, l'habileté ludique est en interrelation avec le développement de diverses habiletés et aptitudes permettant une intégration sociale adéquate. En résumé, les habiletés reliées au jeu permettent à l'enfant de mieux s'adapter à son environnement. Elles auraient pour fonctions 1) de diversifier son répertoire comportemental, 2) de donner un sens au monde, 3) de s'adapter à des situations difficiles (peur, anxiété, colère), 4) de maîtriser la réalité en expérimentant et en planifiant des situations modèles, et donc 5) de favoriser son intégration sociale (Cohen et Volkmar, 1997; Garvey, 1977; Harris, 1993; Hogan, 1997; Leslie, 1987; Lord et Paul, 1997; McMahon, 1992; Piaget, 1972; Prud'homme et Goupil, 2001; Vygotsky, 1978; Wolfberg, 1999).

Développement du jeu chez les enfants autistes

L'apprentissage du jeu chez les enfants autistes semble être particulièrement difficile comparativement à d'autres enfants ayant des difficultés d'adaptation, par exemple les enfants ayant le syndrome de Down (Wolfberg et Schuler, 1992). Les déficits des interactions sociales, de la communication et de l'imagination affectent leur capacité à jouer, surtout de façon symbolique (« faire-semblant », jeu de simulation) et avec leurs pairs. C'est la qualité

de leurs jeux qui est significativement différente des jeux des autres enfants, et non l'absence ou la présence de ceux-ci (Aarons et Gittens, 1998). En fait, il est possible d'observer des déficits dans leurs façons de jouer sur les plans social, cognitif, affectif ainsi que psychomoteur (Lord, 1993; Rogé , 2003).

Dimension sociale

Les problèmes de communication sociale, sous forme expressive et réceptive, empêchent les enfants autistes de procurer des indices clairs à leurs pairs lors des jeux. Les pairs éprouvent donc de la difficulté à leur répondre et à leur donner de la rétroaction. Savoir ce qui intéresse ou procure du plaisir à un enfant autiste n'est pas évident, tout particulièrement pour un autre enfant. Les signaux non verbaux habituellement utilisés leur sont souvent inaccessibles, car les enfants autistes ont des habiletés d'imitation limitées, n'utilisent pas toujours le contact visuel de façon appropriée, peuvent émettre des expressions faciales et des vocalisations hors contexte et manquent de gestes spontanés (Wolfberg et Schuler, 1992). L'inverse est aussi vrai et rend encore plus difficile le jeu social des enfants autistes, c'est-à-dire que les stimuli sociaux, les indices et les signaux émotionnels émis par les pairs ne sont pas toujours perçus adéquatement par les enfants autistes (Rogé, 2003).

Certains enfants autistes semblent vouloir entrer en interaction avec des pairs, mais la plupart d'entre eux éprouvent des difficultés à communiquer leurs intérêts ou leur désir de jouer. Ils vont souvent tenter d'entrer dans un jeu en approchant un camarade de façon inappropriée, c'est-à-dire en touchant son visage, en déplaçant la main d'un ami jusqu'au jouet désiré ou bien en répétant des phrases associées au jeu de manière stéréotypée. Les gestes sont rarement utilisés dans le but de partager des intérêts (Rogé, 2003). De plus, lorsqu'un pair tente d'approcher un enfant autiste, ce dernier est souvent incapable de répondre à cette initiative. Il peut réagir de façon apeurée ou anxieuse en se retirant socialement ou même en agressant le pair. Sur le plan social, les enfants autistes restent souvent en périphérie du groupe de pairs ou jouent de manière isolée et solitaire. L'intégration avec leurs pairs ayant le même âge chronologique peut donc être difficile,

puisqu'ils ne se retrouvent pas aux mêmes stades de jeu. À l'âge préscolaire, la majorité des enfants développent surtout les aspects imaginatifs dans les interactions avec leurs pairs tandis que les enfants autistes persistent dans le jeu sensorimoteur et solitaire (Wolfberg et Schuler, 1992).

Dimension cognitive

À cinq ans, la majorité des enfants jouent de façon symbolique et sociale. Le jeu de « faire-semblant » domine chez les enfants d'âge préscolaire, car il implique en grande partie l'utilisation du langage. L'enfant a besoin d'imagination pour jouer et celle-ci se développe parallèlement au langage (Wing, 1987). Pourtant, à cet âge, la préférence des enfants autistes est de jouer seuls. Ils s'engagent alors dans des routines répétitives et ils éprouvent de la difficulté à utiliser le jeu de manière fonctionnelle et imaginaire (Aarons et Gittens, 1998; Hobson, 1993; McMahon, 1992; Prud'homme et Goupil, 2001; Rogé, 2003). Les gestes et les sons associés à l'imagination sont rarement utilisés de façon spontanée dans le jeu de ces enfants (Jarrold, Boucher et Smith, 1993).

Malgré tout, certains enfants autistes jouent de façon fonctionnelle et symbolique simple. Ils sont capables d'utiliser un objet de manière conventionnelle (p.ex : mettre une poêle sur une cuisinière miniature, tenir le téléphone sur son oreille, habiller une poupée). Ces séquences de jeu fonctionnel peuvent être apprises en imitant très exactement les comportements d'une autre personne. Cette imitation peut se produire immédiatement après le comportement observé ou encore après un délai plus ou moins long (Wolfberg et Schuler, 1992). Cependant, ils ne développent que très rarement le jeu symbolique surtout en ce qui consiste à attribuer de fausses propriétés aux choses et à utiliser des objets ou des personnages imaginaires. La maîtrise du jeu symbolique nécessite la conscience du concept de soi, l'imitation, le partage des émotions et l'attention conjointe; des habiletés déficitaires chez les enfants autistes (Rogers et Pennington, 1991).

Dimension psychomotrice

Les enfants autistes maîtrisent le jeu d'exploration, mais persistent dans la manipulation sensorimotrice d'objets de façon répétitive et stéréotypée (Wolfberg, 1999). Ils adorent empiler ou introduire les objets les uns dans les autres pendant de longues périodes de temps même vers l'âge préscolaire. Aussi, les jeux de « cause et effet » sont généralement appréciés par ces enfants. Habituellement, c'est vers 18 mois que la majorité des autres enfants utilisent ce type de jeu. Ils sont souvent beaucoup plus habiles sur le plan moteur que sur le plan social. (Hogan, 1997).

Les caractéristiques reliées spécifiquement aux cinq sens sont également déficitaires chez les enfants autistes. Ces déficits sensoriels provoquent des altérations affectives et psychomotrices dans le jeu. Ils peuvent alors manipuler les jouets de façon sous ou surréactive. Il est donc fréquent de voir un enfant autiste s'amuser avec des objets qui tournent ou qui brillent, mais qui n'a aucune réaction lorsqu'on lui offre un jouet convoité par d'autres enfants (Kraft, 1983). Les activités ou les objets plaisants sont souvent associés aux réactions immédiates que lui procurent ses sens, comme s'esclaffer de rire en faisant tomber des blocs. En effet, les enfants autistes persistent dans les mouvements de leur corps qui leur procurent une impression plaisante. Cette satisfaction est perçue comme le résultat de son mouvement. Ces enfants et l'enfant en bas âge ne connaissent donc aucune réalité à part la leur.

Les tâches de coordination manuelle semblent également plus difficiles, c'est-à-dire que les enfants autistes ont des performances plus lentes dans ces tâches que des enfants ayant un trouble de langage (Smith et Bryson, 1998). De plus, ils présentent certains problèmes d'imitation motrice. Les problèmes moteurs pourraient ainsi influencer le développement d'autres habiletés, telles que les relations sociales (Rogers et Benetto, 2002).

Dimension affective

Certains enfants autistes semblent parfois impliqués dans un jeu de « faire-semblant ». Toutefois, si on observe de plus près, on constate que ce sont plutôt des comportements d'imitation littérale que des comportements spontanés de jeu imaginaire (Wolfberg et Schuler, 1992). La substitution d'objets, l'attribution de fausses propriétés ainsi que l'utilisation de choses et de personnages imaginaires sont des tâches difficiles pour eux. Les séquences de jeu sont donc stéréotypées et se déroulent de manière ritualisée et obsessive. Les enfants autistes qui apprennent à utiliser des jouets de construction, à peindre ou à dessiner ont tendance à copier et à suivre les directives plutôt que de créer (Wing, 1987). Le rythme de développement du jeu serait donc plus lent et cela créerait des difficultés d'intégration avec les pairs du même âge chronologique (Hobson, 1993; McMahon, 1992; Prud'homme et Goupil, 2001).

Quant aux expressions faciales, il y a altération des mimiques faciales, du regard, des gestes et des vocalisations. L'expression des émotions sur le visage des enfants autistes peut être difficile à identifier par les autres (Rumsey et Hamburger, 1988). Les comportements d'attachement ne sont pas absents. Un enfant autiste interagit plus facilement avec des personnes de son entourage et ces relations peuvent sembler inhabituelles (détresse lors de séparation ou absence de réactions dans d'autres situations). En fait, les enfants autistes éprouveraient des difficultés à créer des liens socio-affectifs, surtout avec des personnes inconnues (Lord, 1993).

Explications théoriques

Plusieurs théories ont donc tenté d'expliquer les difficultés des enfants autistes sur le plan du jeu social et symbolique. Certaines d'entre elles sont résumées dans cette section afin de mieux comprendre le rationnel derrière les interventions qui seront présentées ultérieurement.

En premier lieu, les enfants autistes peuvent éprouver des difficultés à jouer spontanément comme les autres enfants, car ils ne posséderaient pas les compétences nécessaires. Une première théorie explicative se base sur le fait que les enfants autistes ont une altération cognitive. Ils éprouveraient des difficultés dans la formation et la manipulation des symboles (Baron-Cohen et al, 1985). L'incapacité d'attribuer des pensées indépendantes des siennes pour expliquer et prédire le comportement des autres (« absence d'une théorie de la pensée ») expliquerait pourquoi les enfants autistes ne parviennent pas à jouer de façon symbolique à l'âge approprié. Le jeu de « faire-semblant » est déficitaire parce que l'enfant autiste ne peut se représenter et comprendre les états mentaux d'autrui (pensées, intentions, croyances, émotions), et donc leurs comportements. Des déficits sociaux s'en suivent. Par ailleurs, cette altération de la théorie de la pensée peut également expliquer l'acquisition plus lente de l'habileté à reconnaître les pensées chez l'autre (« retard dans la théorie de la pensée ») (Holroyd et Baron-Cohen, 1993).

Une autre théorie expliquant la performance déficitaire dans le jeu stipule que les enfants autistes éprouveraient des difficultés avec leurs fonctions exécutives (Harris, 1993, Jarrold, Boucher et Smith, 1994). Les déficits se retrouvent sur le plan de la cohérence centrale. Il s'agit toujours d'un problème de traitement de l'information. Les enfants autistes seraient incapables de faire le lien entre les schèmes externes et les actions générées intérieurement (Russell, Mauthner, Sharpe et Tidswell, 1991). Leur connaissance de la réalité physique serait alors moins altérée que celle de la flexibilité mentale nécessaire au jeu symbolique (Harris,1993). La planification, le contrôle du comportement, l'inhibition d'actions automatiques et la capacité de garder certaines informations en mémoire durant l'exécution d'une tâche peuvent expliquer entre autres la répétition et la persévération de certains gestes dans leurs jeux (Ozonoff, Pennington et Rogers, 1991). Les enfants autistes présentent peu de jeux symboliques et fonctionnels en situation de jeu libre, mais améliorent ces types de jeux en contexte structuré (Griffith, Pennington, Wehmer et Rogers, 1999).

Rogers et Pennington (1991) ont avancé l'idée que les enfants autistes auraient une altération qui influencerait les représentations « soi-autre », l'imitation, le partage des émotions ainsi que l'attention conjointe. L'enfant autiste n'aurait pas expérimenté de mutualité sociale par le biais de l'imitation ni de mutualité émotionnelle par le biais

d'échanges affectifs. Il ne posséderait donc pas l'information nécessaire pour comprendre les émotions d'une autre personne et donc que celle-ci peut avoir un point de vue différent du sien. L'imitation est essentielle pour l'acquisition du jeu, de la communication et des interactions avec les pairs (Brown et Whiten, 2000). Les habiletés de jeu fonctionnel seraient donc moins déficitaires que celles associées au jeu symbolique. Pour ce qui est des difficultés d'utilisation de l'attention conjointe, peu d'initiatives, par les gestes et le regard, seront effectuées par l'enfant autiste pour diriger et maintenir l'attention de l'autre vers son propre jeu (Jones et Edwards, 2004; Mundy et Sigman, 1989; Mundy, Sigman et Kasari, 1993). Puisque ce déficit apparaît à un âge précoce, cela peut les empêcher de s'engager éventuellement dans des interactions avec leurs pairs (Stahl et Pry, 2002).

D'autres chercheurs se sont plutôt attardés à l'aspect social pour expliquer les déficits dans le jeu des enfants autistes. En fait, les difficultés sociales plutôt que les altérations cognitives expliqueraient le développement du jeu inapproprié des enfants autistes. En effet, un déficit socio-affectif chez ces enfants ne leur permet que de développer des interactions sociales pauvres. De plus, ces enfants présenteraient peu de réciprocité émotionnelle et de lien d'attachement, alors le développement du jeu social et symbolique serait altéré (Hobson, 1990).

Les enfants autistes pourraient aussi présenter des déficits sur le plan de la motivation. En effet, leurs comportements de jeu sembleraient davantage dirigés vers les objets. Ils n'auraient pas d'intérêt envers le jeu symbolique. Leur motivation intrinsèque à jouer de la sorte serait très faible, selon les hypothèses de Koegel et Mentis (1985). Toutefois, Jarrold et al (1993) soutiennent que cette hypothèse est peu probable puisque les enfants autistes sont capables d'améliorer leurs jeux fonctionnels et symboliques lorsqu'ils se retrouvent en situation de jeux plus structurée.

Une dernière théorie explicative veut que les déficits du jeu proviennent des altérations de la production des représentations mentales. Ces représentations sont disponibles, mais sont inaccessibles sans incitation ou indice. Pour cette raison, les enfants autistes manqueraient de créativité, d'imagination ou d'originalité et éprouveraient des difficultés à générer des informations internes dans leurs dessins ou leurs jeux symboliques (Lewis et Boucher, 1991).

Cette explication est en fait le reflet de la théorie des fonctions exécutives et de la cohérence centrale, qui suggère que les représentations internes sont inaccessibles parce que l'attention de ces enfants est davantage centrée sur le monde externe. À l'opposé, la théorie de Lewis et Boucher stipule que ces représentations nécessaires à la créativité et à la planification flexible d'actions sont difficiles à accéder (dans Jarrold et al, 1993).

Qu'elles soient dues à des déficits cognitifs, sociaux ou de la motivation, les difficultés dans le développement du jeu ne semblent pas irréversibles. En effet, ces enfants pourraient développer la capacité de former des symboles. Malgré tout, ils éprouveraient des difficultés à les utiliser spontanément lors de situations de jeu (Baron-Cohen et al, 1985; Harris, 1993, Holroyd et Baron-Cohen, 1993; Lewis et Boucher, 1991). À l'aide de soutien ou d'intervention, certains de ces enfants réussissent à accomplir des tâches de substitution d'objets (i.e. utilisation d'une chose pour en représenter une autre) en situation de jeu plus structurée. Suite à des interventions où participent des pairs, certains enfants autistes démontrent des comportements de jeu symbolique et social. Cependant, ces comportements restent plutôt inflexibles et rigides (Harris, 1993; Libby, Powell, Messer et Jordan, 1998).

Conséquences

Malgré que les causes de l'autisme ne soient pas encore précisées, il est primordial de connaître les interventions et les traitements efficaces à court terme. Entre autres, il est nécessaire que les enfants autistes aient accès à des interventions favorisant le développement du jeu symbolique et social, car ils rencontrent souvent des obstacles au quotidien, par exemple lors de situations de jeux libres. Peu de liens d'amitié se développent et ils deviennent de plus en plus isolés (Frith, 1989; Schuler, Prizant et Wetherby, 1997). Pourtant, le jeu est une expérience plaisante pour l'enfant. Elle permet également une meilleure adaptation en développant plusieurs habiletés psychomotrices, affectives, cognitives et sociales.

La nature sociale et symbolique du jeu étant particulièrement difficile à comprendre pour les enfants autistes, il devient urgent de leur permettre de participer à des occasions de

jeu encadrées. Une autre priorité est que ces occasions de jouer et d'être acceptés par ses pairs doivent être vécues à un âge précoce. Toutefois, ce n'est pas en les laissant dans une aire de jeu entourés de pairs qu'ils apprendront à jouer de façon adéquate. En effet, l'intégration physique n'encourage pas nécessairement l'intégration sociale. Cette dernière doit absolument être un objectif spécifique et être ciblée activement par l'intervention (McGee et al, 1999; Rogers, 2000). Un environnement structuré doit leur être fourni et les interventions guidées par des spécialistes doivent être adaptées à leurs besoins.

Intégration sociale et interventions par le jeu

Différents types de programmes d'intervention sont mis en place pour aider, entre autres, les enfants ayant des retards de développement à améliorer leurs habiletés sociales et leurs comportements de jeu. Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales utilisant l'intervention par le jeu sont de plus en plus implantés dans divers milieux pour aider ces enfants à s'intégrer plus facilement dans les milieux scolaires et sociaux. Certains de ces programmes permettent aux enfants ayant un trouble autistique d'augmenter la fréquence de leurs interactions avec leurs pairs et de diversifier leurs comportements associés aux jeux symbolique et social (Odom et Strain, 1984, 1986). La plupart de ces programmes utilise le soutien d'un adulte, mais également celui de pairs (Douglas, 1999).

Les interventions directes d'un adulte sont souvent effectuées par un enseignant. Celui-ci fournit un modèle des comportements adéquats aux enfants autistes participants. Les adultes bénéficient d'une formation portant sur l'utilisation de techniques encourageant et favorisant l'interaction entre l'enfant autiste et ses partenaires de jeux telles que l'aide verbale, gestuelle et physique pour soutenir et guider l'enfant autiste. Cependant, il semble primordial que l'adulte estompe graduellement son soutien lorsque le niveau des interactions entre les enfants semble adéquat (Douglas, 1999; Prud'homme et Goupil, 2001; Rogers, 2000; Rogers, Herbison, Lewis, Pantone et Reis, 1986; Thorp, Stahmer et Schreibman, 1995; Wolfberg, 1999).

En ce qui concerne les interventions faites par les pairs, elles consistent à utiliser l'aide d'enfants de même âge chronologique ou développemental que celui de l'enfant autiste. Ces pairs-aidants apprennent préalablement à utiliser des techniques et des stratégies pour faciliter les interactions: lire des pictogrammes, demander à l'enfant autiste de nommer un jouet ou prendre la main de l'enfant autiste. La supervision d'un adulte est nécessaire, mais sans que celui-ci intervienne directement dans le jeu (Douglas, 1999; Rogers, 2000; Wolfberg, 1999).

L'apprentissage d'habiletés à l'aide de modèles socialement compétents est privilégié dans ces interventions. Les enfants autistes semblent développer des comportements sociaux et de jeux positifs (Meyer et al, 1987; Odom et Strain, 1984, 1986). De plus, les interventions faites par les pairs éliminent le besoin de développer des procédures visant le transfert des apprentissages dans d'autres contextes comme il est souvent nécessaire lorsque appliquées par des adultes (Rogers, 2000). Toutefois, les résultats diffèrent selon les types d'intervention. Les interventions des pairs affectent surtout les réponses sociales des enfants autistes. Les incitations à jouer et à interagir faites par les adultes, quant à elles, permettent d'augmenter les initiatives et les réponses sociales des enfants autistes ainsi que de prolonger l'enchaînement de l'interaction (Odom et Strain, 1984, 1986).

Certains effets néfastes sont également à surveiller. Il peut y avoir absence d'équilibre et de maintien des interactions à long terme lors des interventions faites par un adulte. Il s'avère donc nécessaire d'estomper l'aide directe de ce dernier lorsque les enfants se connaissent un peu plus, pour ainsi transférer le contrôle de l'adulte à l'enfant (Prud'homme et Goupil, 2001). De plus, lors d'interventions faites par les pairs, les intervenants adultes doivent s'assurer que ceux-ci reçoivent une formation précise et complète, car ces interventions sont efficaces si elles sont effectuées par des pairs compétents socialement. Ce type d'intervention doit également prévoir une participation de l'adulte en ce qui concerne la supervision, l'estompage des renforcements ainsi que la cueillette de données sur les interactions entre les enfants (Rogers, 2000).

Groupes de jeux intégrés

Ces dernières années, un modèle d'intervention par le jeu intégrant les deux types de soutien présentés précédemment (par l'adulte et par les pairs) a été proposé. Il s'agit des groupes de jeux intégrés (*Integrated Play Groups*) de Wolfberg et Schuler (1992, Wolfberg, 2003). Ce modèle est basé sur une conception socioculturelle du jeu. Le jeu est alors vu comme une activité sociale et culturelle à la base de l'acquisition des capacités symboliques, des habiletés interpersonnelles et des connaissances sociales. Cette conception provient de Vygotsky (1978), qui accordait au jeu une place centrale dans sa théorie du développement.

Les groupes de jeux intégrés sont destinés aux enfants éprouvant des difficultés à jouer spontanément avec d'autres enfants et privilégient les interventions faites par les pairs, qui agissent comme modèles sociaux (Wolfberg, 1995, 1999, 2003; Wolfberg et Schuler, 1992). Ce programme semble faciliter l'intégration scolaire et sociale d'enfants autistes en intervenant dès le préscolaire. Wolfberg (1999) affirme que le soutien social encourage le jeu entre les pairs et que le jeu imaginaire facilite le partage de connaissances sociales. L'environnement structuré soutient également les expériences de jeu de façon sécurisante. Finalement, les groupes de jeux intégrés utilisent des contextes d'apprentissage naturels, ce qui permet de favoriser l'acceptation des enfants autistes par leurs pairs, de faciliter l'utilisation du langage pour exprimer des demandes, de développer des interactions sociales ainsi que des habiletés d'imitation chez les enfants autistes (McGee et al, 1999; ministry of Education of British Columbia, 2000; Wolfberg, 1999).

Les intervenants adultes et les pairs ont leurs rôles respectifs dans les groupes de jeux intégrés. Les interventions de l'adulte consistent à modeler les comportements sociaux et de jeux adéquats tout en utilisant des techniques encourageant l'interaction entre l'enfant autiste et ses pairs. Le concept de l'échafaudage (*scaffolding*) consiste à apporter du soutien temporaire en ajustant le niveau de celui-ci selon la capacité des enfants (où ils sont rendus dans leurs jeux et leurs initiatives sociales). L'adulte peut alors diriger et modeler le jeu (soutien maximum), apporter des indices verbaux et visuels (soutien intermédiaire) ou encore rester en périphérie de l'aire de jeux (soutien minimum). L'estompage graduel du soutien doit

être utilisé lorsque le niveau des interactions semble adéquat (Prud'homme et Goupil, 2001; Wolfberg, 1999).

Les pairs, dans ces groupes de jeux, sont des enfants ayant environ le même âge chronologique que les enfants autistes. Ils sont préalablement formés grâce aux jeux de rôles et apprennent à utiliser des stratégies favorisant les interactions avec leurs pairs autistes. Leur formation inclut également des informations sur les caractéristiques des enfants autistes et sur l'importance de l'acceptation de leurs différences. Les pairs apprennent aussi à « lire » des images qui guideront les interactions avec leurs camarades autistes. Tout au long de l'intervention, les pairs sont supervisés par l'adulte, sans que ce dernier n'intervienne trop directement dans le jeu.

Une des caractéristiques principales de ce programme d'intervention consiste à privilégier les initiations spontanées. L'enfant choisit ses activités de jeu. Le modelage, le soutien mutuel et la collaboration entre joueurs novices (enfants autistes) et joueurs experts (pairs) sont très favorisés. Les groupes de jeux comprennent habituellement de trois à cinq enfants (plus grande proportion de pairs que d'enfants autistes), des deux sexes, représentant une variété d'habiletés et d'âges (Wolfberg, 1995, 1999, 2003; Wolfberg et Schuler, 1992). Il semble également intéressant de varier les partenaires selon les séances, afin de prévenir la dépendance d'un enfant autiste envers un pair (ministry of Education of British Columbia, 2000).

L'environnement physique des groupes de jeux intégrés est un milieu naturel favorisant l'intégration. Les espaces de jeux sont restreints, délimités et organisés selon des thèmes. Les jouets présents favorisent les interactions et le jeu symbolique, sont appropriés à l'âge des enfants et sont diversifiés sur le plan des sexes, de la culture et des habiletés des enfants. Finalement, les groupes de jeux intégrés incluent la présence de routines et d'horaires structurés, constants et prévisibles (calendriers, indices visuels personnalisés, rituels de début et de fin des séances de jeux, deux rencontres par semaine pour une période de temps prédéterminée). La durée idéale des séances de jeux est d'environ 30 minutes (Wolfberg, 1995, 1999, 2003; Wolfberg et Schuler, 1992). Ces fréquences sont basées sur une revue des écrits portant sur des programmes d'intervention visant à développer les

habiletés sociales et ludiques chez les enfants ayant différentes déficiences (Bednersh et Peck, 1986; Gulranick et Groom, 1987, 1988a, 1988b; Odom et Strain, 1986; Rogers, Lewis et Reis, 1987; Rogow, 1991; Wolfberg, 1999; Wolfberg et Schuler, 1992, 1993a, 1993b; Wolfberg et al, 1999).

Les quelques études effectuées aux États-Unis jusqu'à ce jour démontrent des changements positifs sur le plan des dimensions sociales ainsi que sur des aspects cognitifs dans les jeux des participants autistes ou ayant des difficultés de socialisation et de communication. Ainsi, les enfants autistes diminuent leurs jeux solitaires et sensorimoteurs au profit de jeux plus appropriés pour leur âge (Bury, 1992; Hallé, 1998; Wolfberg, 1999; Wolfberg et Schuler, 1993a, 1993b, 1999; Yang, Wolfberg, Wu et Hwu, 2003; Zercher, Hunt, Schuler et Webster, 2001). L'efficacité des groupes de jeux intégrés a été prouvée, mais il y a peu d'évaluation de ce programme par des auteurs autres que Wolfberg et Schuler, les auteures du modèle. De plus, aucune application en milieu scolaire québécois n'a été répertoriée. Seulement Hallé a implanté le programme au Québec, mais en service de garde. Finalement, peu d'études s'intéressent aux pairs participant à ce programme.

Cependant, Hallé (1998) a procédé à l'observation des comportements prosociaux des pairs et elle constate que les comportements d'initiative sociale émis par ces enfants à l'égard de leurs camardes intégrés augmentent suite à l'intervention, mais ne se maintiennent pas. Quant à Bury (1992), Wolfberg et Schuler (1993) et Zercher et al (2001), aucune mesure est en lien avec les pairs. Ce n'est que dans le livre de Wolfberg (1999) que l'on peut retrouver quelques citations des pairs reflétant leurs perceptions de leur rôle de joueur expert. Puis, en 2003, Yang, Wolfberg, Wu et Hwu indiquent que les deux pairs de leur étude apprécient leur expérience et sont devenus amis avec les enfants ayant un TED, selon leurs réponses obtenues à des entrevues semi-structurées. Mis à part ce constat général fait par les auteurs, peu de précisions sont apportées sur les perceptions des pairs. En fait, peu importe la clientèle d'enfants impliquée dans ce genre de programme, très peu d'études semblent avoir évalué les réactions des pairs non handicapés dans un contexte d'intégration. Il est pourtant tout aussi pertinent de mesurer les effets des groupes de jeux intégrés auprès des élèves ayant un TED qu'auprès des pairs qui tiennent le rôle important de joueurs experts.

Objectifs de recherche

Le premier objectif de cette thèse consiste à adapter et à implanter le programme des groupes de jeux intégrés de Wolfberg et Schuler dans une école primaire québécoise francophone afin d'en vérifier la faisabilité dans un contexte scolaire.

Un deuxième objectif est d'évaluer les effets du programme sur les comportements des enfants ayant un TED. Plus précisément, il s'agit de vérifier si la fréquence des comportements de jeux et des interactions sociales des élèves ayant un TED augmente suite à leur participation à ce programme, et si ces habiletés peuvent être maintenues après l'estompage des interventions de l'adulte et du retrait du soutien visuel. Des observations systématiques par échantillonnage de temps permettent de répondre à des questions telles que « est-ce que ces enfants persistent toujours dans le jeu de manipulation de manière solitaire ou est-ce que leurs comportements de jeux se complexifient (jeux symboliques, jeux avec une attention commune)? ».

Un troisième et dernier objectif consiste à évaluer, à l'aide d'une entrevue, les perceptions des pairs sur leur expérience de joueurs experts. Il s'agit de connaître leur opinion envers différents aspects de l'application du programme. En fait, nous supposons que si ces pairs jouant le rôle de « modèle » n'apprécient pas leur expérience, ils risquent de ne pas généraliser leurs apprentissages en contexte naturel avec leurs camarades autistes. De plus, leurs commentaires peuvent servir à émettre d'éventuelles suggestions en vue de bonifier le programme.

Méthode

Les groupes de jeux intégrés ont été réalisés selon les spécifications de Wolfberg et Schuler. Ils ont été appliqués de janvier à juin 2003 (20 semaines) auprès de quatre enfants ayant un TED et de six pairs de classes ordinaires, à raison de deux périodes de 30 minutes par semaine. L'auteure de cette thèse était la principale intervenante auprès des enfants, mais également dans l'implantation du programme. Les comportements de jeux (jeu

de manipulation, fonctionnel, symbolique, de construction et de règles) et les relations sociales (jeu isolé, observateur, en parallèle, avec une attention commune et avec des buts communs) ont été relevés par ces observatrices à l'aide d'une grille par échantillonnage de temps (à toutes les 5 minutes à chaque période de jeux de 30 minutes). L'expérimentatrice complétait également une grille d'observation participante à la fin de chacune des séances de jeux. À la fin du projet, elle a rencontré les pairs pour un entretien semi-structuré à l'aide d'un protocole d'entrevue validé par 16 experts. L'analyse des données est présentée, dans cette thèse, à l'aide de deux articles.

Le premier article, intitulé « Application des groupes de jeux intégrés auprès d'élèves ayant un trouble envahissant du développement et leurs pairs », présente la procédure d'application du programme et les effets de ce programme sur les comportements de jeux et les relations sociales de ces élèves avec leurs pairs.

Le deuxième article s'intitule « Les groupes de jeux intégrés auprès d'enfants ayant un trouble envahissant du développement : modalités de participation et perceptions des pairs des classes ordinaires ». Ce texte présente les modalités d'application du programme auprès des pairs ainsi que les perceptions de ces derniers face à leur participation.

Il est à noter ici que les deux articles présentent l'essentiel des données recueillies. En plus de ces données, l'expérimentatrice a colligé, tout au long du projet, différentes notes à l'aide d'un journal de bord (commentaires, suggestions et questionnements des enseignants et des éducateurs des élèves) qu'il était difficile d'inclure dans les articles compte tenu de leurs objectifs spécifiques et du nombre limité de pages imposé par les revues scientifiques. Néanmoins, il semble que ces données peuvent être utiles aux intervenants et seront utilisées dans la conclusion pour formuler, à la lumière de l'expérience, différentes recommandations. De plus, d'autres données ont été relevées à l'aide de questionnaires et d'entrevues complétés par les enseignantes, les éducatrices et les parents des élèves ayant un TED. Compte tenu des limites inhérentes aux objectifs de cette thèse, les résultats provenant de ces instruments de mesure ne sont pas exposés ici, mais ils constituent une banque de données qui pourra être exploitée ultérieurement pour rédiger un autre article sur les perceptions des

intervenantes et des parents en regard du programme. Le lecteur constatera aussi certains points communs entre les deux articles présentés. En effet, il est essentiel de décrire les groupes de jeux intégrés et le contexte de l'expérimentation dans les deux textes.

Enfin, la conclusion de cette thèse décrit des liens entre les résultats des deux études en relation avec la littérature. Cette discussion s'articule autour des limites et des apports de cette étude. Puis, des suggestions de recherches futures et des recommandations terminent ce dernier chapitre.

Finalement, les appendices de la thèse présentent divers documents; lettres de consentement, fiches signalétiques, grille d'évaluation du document d'information, document d'information remis aux éducatrices et aux enseignantes, guide d'entraînement pour les observatrices, protocole d'entrevue original soumis aux experts, protocole d'entrevue après validation, grilles d'observation, horaire des sous-groupes de jeux, inventaire du matériel ludique utilisé, images utilisées lors de l'expérimentation et photographies de l'aire de jeux.

ARTICLE 1 : Application des groupes de jeux intégrés auprès d'élèves ayant un trouble envahissant du développement et leurs pairs

AUTEURES : Véronique Richard, B.Sc. et Georgette Goupil, Ph.D.

Note : Cet article a été soumis à la *Revue québécoise de psychologie*.

RÉSUMÉ

Les groupes de jeux intégrés de Wolfberg et Schuler (1992; Wolfberg, 2003) diffèrent de plusieurs programmes d'entraînement aux habiletés sociales où les comportements sont appris par jeux de rôles très structurés, car l'intervention se fait en contexte naturel d'intégration. Cet article présente la procédure d'implantation de ce programme dans une école primaire québécoise ainsi que les résultats obtenus chez quatre élèves ayant un trouble envahissant du développement. Les données recueillies à l'aide d'observations par échantillonnage de temps démontrent que les élèves développent des comportements de jeux fonctionnels et symboliques ainsi que diminuent leurs jeux solitaires lors de l'intervention. Toutefois, certains acquis ne se maintiennent pas lors du retrait des soutiens.

Mots clés : groupes de jeux intégrés, autisme, pairs, habiletés sociales, jeu symbolique

ABSTRACT

The interventions in the Integrated Play Groups (Wolfberg & Schuler, 1992; Wolfberg, 2003) occur in the natural context of social integration. It differs from many other social skills training programs where the behaviors are learned in highly structured role play. This article presents the implementation procedure of this program in a Quebec's elementary school and the results obtained by four students with pervasive developmental disorder. The data collected by systematic time sample observations show that the students develop functional and symbolic play skills and also decreased their solitary play during the intervention. However, some abilities did not maintain when the supports were withdrawn.

Key words : integrated play groups, autism, typical peers, social skills, symbolic play

Le jeu est une activité naturelle qui permet à l'enfant d'apprendre à communiquer et à interagir avec ses pairs. Cette activité favorise l'apprentissage par imitation, le développement de l'imagination et permet à l'enfant de diversifier son répertoire de comportements ainsi que d'expérimenter divers rôles sociaux. Il existe de nombreux types de jeux qui évoluent considérablement tout au cours de l'enfance. La classification de Piaget (1972) inclut des jeux d'exercice (sensorimoteurs), symboliques (représentationnels) ainsi que des jeux de règles. C'est vers 18 mois que l'enfant apprend à utiliser les objets de façon appropriée et qu'il est capable d'imiter des routines familières, c'est-à-dire qu'il maîtrise le jeu de manière fonctionnelle. Le jeu symbolique, quant à lui, se manifeste chez l'enfant vers l'âge de deux ans (Piaget, 1972; Wolfberg, 1999). Ce jeu de « faire-semblant » domine chez les enfants d'âge préscolaire avec l'augmentation des échanges sociaux. Il implique en grande partie l'utilisation du langage et de l'imagination, et cette dernière croît à mesure que se développe le langage (Piaget, 1972; Wing, 1987).

Toutefois, si le jeu apparaît spontanément chez la plupart des enfants, les enfants ayant un trouble envahissant du développement (TED), quant à eux, interagissent peu, manipulent les jouets de manière répétitive et imitent peu leurs camarades (Frith, 1989; Gulranick et Groom, 1988a, 1988b; Schuler, Prizant et Wetherby, 1997). Les caractéristiques du trouble autistique, c'est-à-dire l'altération sur le plan des interactions sociales, de la communication et de l'imagination ainsi que les répertoires restreints d'activités et d'intérêts (APA, 2000) entraînent effectivement des anomalies dans le développement des habiletés ludiques. Le monde du jeu et des amitiés peut alors sembler confus et inaccessible pour ces enfants (Frith, 1989). Les enfants ayant un TED maîtrisent des habiletés de jeu sensorimoteur, mais persistent dans cette manipulation d'objets avec les sens de façon répétitive et stéréotypée (Wolfberg, 1999). En situation de jeu libre, les séquences de jeu de ces enfants sont rares, de courte durée et de moindre diversité. De plus, ils démontrent moins de comportements de jeux correspondant à leur âge, tel que le jeu symbolique, comparativement aux enfants avec ou sans déficience intellectuelle (Rogers, 1988). Il n'est pas facile pour eux d'attribuer des pensées aux objets et aux personnes (Baron-Cohen, Leslie et Frith, 1985). En effet, ces enfants éprouvent de la difficulté à comprendre que les autres puissent avoir des pensées différentes des leurs (déficit de la théorie de la pensée). L'imagination, l'imitation, le partage

des émotions, le concept de soi et l'attention conjointe étant des habiletés déficitaires chez les enfants ayant un TED (Frith, 1989; Rogers et Pennington, 1991), ils ne développent donc que très rarement le jeu symbolique spontanément à un âge approprié.

Les déficits sur le plan du jeu symbolique les privent de différentes sources d'apprentissage, telles que le développement des interactions sociales et de l'imagination. Certains chercheurs utilisent donc le jeu comme intervention auprès des enfants ayant un TED. Dans ce contexte, Wolfberg et Schuler (1992) ont développé un programme, l'*Integrated Play Groups* (Groupes de Jeux Intégrés), pour favoriser le jeu social et symbolique chez les enfants éprouvant des difficultés à jouer spontanément avec leurs pairs. Ces auteures se sont inspirées d'une conception socioculturelle (Vygotsky, 1978), où le jeu est vu comme une activité sociale et culturelle à la base de l'acquisition des capacités symboliques, des habiletés interpersonnelles et des connaissances sociales. Les interventions privilégiées dans les groupes de jeux intégrés sont faites par les pairs, qui agissent comme modèles sociaux (Wolfberg, 1995, 1999, 2003; Wolfberg et Schuler, 1992). Ce programme semble faciliter l'intégration scolaire et sociale d'enfants ayant un TED en intervenant dès le préscolaire.

Principes de base des groupes de jeux intégrés

Les groupes de jeux intégrés favorisent les interactions entre des joueurs experts (pairs) et novices (enfants ayant un TED). Le principe de base est de mettre l'emphase sur la compétence de l'enfant. En effet, le programme propose de débuter par les compétences déjà acquises de l'enfant (i.e. ce qu'il est capable de faire) tout en privilégiant les initiatives spontanées et en laissant l'enfant choisir ses activités de jeu libre. L'immersion précoce et complète de l'enfant ayant un TED dans la culture ludique de ses pairs (soutien mutuel et collaboration entre joueurs novices et experts) est un autre principe à favoriser. L'adulte aide les joueurs novices et compétents dans ce processus. Voici une description brève des autres caractéristiques principales des groupes de jeux intégrés (Wolfberg, 1995, 1999, 2003; Wolfberg et Schuler, 1992, 1993a, 1993b ; 1999).

Groupes

Les groupes de jeux comprennent au moins trois enfants, mais pas plus de cinq. Ce nombre d'enfants permet d'augmenter la variété des interactions et des jeux, et également de favoriser les chances de généralisation. On y retrouve une plus grande proportion de pairs « socialement compétents » que d'enfants ayant un TED. Un groupe peut être composé de deux enfants ayant un TED appariés à trois pairs, incluant des garçons et des filles d'âges différents et ayant une variété d'habiletés. Les membres des groupes varient d'une séance ou d'une semaine à l'autre.

Environnement physique

Les groupes de jeux se déroulent dans des milieux naturels et propices à l'intégration (p.ex. école inclusive, centre communautaire, à domicile). L'environnement est structuré et les espaces de jeux sont délimités, confortables, accessibles et organisés selon des thèmes. L'aire de jeux doit être ni trop petite, car elle créera des conflits, ni trop grande, car elle ne favorisera pas les interactions entre les enfants. Le matériel est présélectionné afin de favoriser les interactions et le jeu symbolique.

Organisation des groupes de jeux

Des séances de jeux d'une durée variant de 30 minutes à une heure, deux fois ou plus par semaine, sur une période de six mois à une année, sont suggérées afin d'observer des effets positifs sur les comportements sociaux, sur la généralisation des habiletés ainsi que sur l'acceptation par les pairs. Les horaires des séances de jeux ainsi que les routines à l'intérieur de celles-ci sont constants.

Des discussions de groupe permettent de partager les problèmes et les succès rencontrés ainsi que les suggestions. Ces discussions aident davantage les pairs à apporter du

soutien aux enfants ayant un TED qu'une seule rencontre de formation au début de l'année (Tuchel, 2001).

Rôle de l'adulte

L'adulte enseigne aux pairs comment utiliser des images, des gestes ou des mots pour guider et renforcer les interactions avec leurs camarades ayant un TED. L'enseignement de ces stratégies peut être fait durant les séances de jeux pour les enfants plus jeunes (p.ex. : trois, quatre ans), mais peut aussi avoir lieu dans un environnement de discussion à l'extérieur des groupes de jeux pour les enfants plus âgés (p.ex. : huit ans et plus). L'adulte supervise les interactions entre les élèves et modèle les comportements de jeu symbolique.

Rôle des pairs

Durant les séances de jeux, les pairs sont guidés par l'adulte, mais graduellement ils doivent reconnaître et répondre aux indices d'interactions de leurs camarades ayant un TED et initier des activités spontanément (p. ex. : suggérer un jeu de cuisine avec de la pâte à modeler si un camarade autiste manipule un rouleau à pâte). En somme, ils appliquent les stratégies apprises, mais doivent se comporter tels qu'ils le feraient dans un environnement naturel de jeu.

Études sur les groupes de jeux intégrés

Wolfberg et Schuler rapportent que les comportements sociaux et les types de jeux des enfants ayant un TED augmentent suite à l'intervention de leurs pairs. Leurs jeux stéréotypés diminuent au profit de jeux plus complexes tels que les jeux fonctionnel et symbolique. Ils apprennent également à initier des jeux et à les maintenir. Ces habiletés se généralisent également à d'autres contextes (p.ex. : la cour d'école) et à d'autres pairs. De plus, les acquis diminuent, mais se maintiennent lorsque l'adulte retire son soutien. Aucune des études sur

les groupes de jeux intégrés ne comporte de groupe contrôle. Par ailleurs, le Tableau 1 présente les caractéristiques principales des méthodes utilisées dans ces études.

Seulement deux études francophones, n'impliquant pas les auteures du programme, ont été répertoriées. D'abord, Hallé (1998) a expérimenté les groupes de jeux intégrés en milieu de garde auprès de deux enfants âgés de quatre ans à raison de trois périodes de 30 minutes par semaine pendant deux mois. Le garçon présente une dysphasie sémantique-pragmatique et la fillette présente un trouble envahissant du développement non spécifié. Les résultats démontrent que le jeu social des deux enfants progresse lors des périodes d'intervention et se généralise dans le contexte naturel de la garderie. Toutefois, les comportements de jeu social ne se maintiennent pas chez la fillette. En ce qui concerne la progression des types de jeux, peu de changements sont remarqués à l'exception de l'apparition de quelques comportements de jeu symbolique chez le garçon à la maison, mais non à la garderie. En résumé, les résultats de cette étude démontrent que le programme assure la mise en place d'un contexte permettant l'expression de comportements de jeu plus évolués chez les enfants intégrés. Par ailleurs, l'auteure souligne que les résultats ne permettent pas d'affirmer que le programme contribue fortement au développement de nouveaux comportements de jeu, puisque ceux démontrés lors de l'intervention se manifestaient déjà à la maison.

Bury (1992) a expérimenté les groupes de jeux intégrés auprès d'un garçon de 11 ans ayant une trisomie 21 (déficience intellectuelle moyenne à sévère) et d'une fillette de 8 ans ayant le syndrome de Kinsbourne (déficience motrice cérébrale de type spastique et hyperkinétique). Le programme est appliqué deux fois par semaine au cours de périodes de 30 minutes, et ce, pendant sept semaines. Les résultats montrent que le garçon démontrait plus de jeu fonctionnel et davantage de jeu en parallèle et avec intérêt commun. Ces résultats se sont également généralisés à une situation de jeux avec d'autres enfants handicapés. Les deux enfants ont augmenté le nombre et la durée de leurs interactions, mais seulement le garçon présente plus d'interactions positives à la fin. Bury suggère la possibilité que ce programme serve éventuellement à favoriser l'intégration sociale et permette ainsi aux enfants handicapés de développer un réseau d'amitiés dans des contextes naturels.

Tableau 1

Méthodes utilisées dans les études sur les groupes de jeux intégrés

	Joueurs novices	Joueurs experts	Groupes	Procédure
Bury (1992)	Deux enfants (une fille ayant le syndrome de Kinsbourne âgée de huit ans et un garçon ayant une trisomie 21 âgé de 11 ans)	Trois enfants (une fille et deux garçons) âgés de huit et neuf ans	Un groupe de cinq enfants (deux novices et trois experts)	Une école primaire spéciale Période de sept semaines 30 minutes deux fois par semaine
Hallé (1998)	Deux enfants âgés de quatre ans (une fille ayant un TED non spécifié et un garçon ayant une dysphasie sémantique-pragmatique)	Six enfants (deux filles et quatre garçons) âgés de quatre ans	Deux groupes de quatre enfants (un novice et trois experts)	Deux garderies Période de trois mois 30 minutes trois fois par semaine
Wolfberg et Schuler (1993a; 1999)	Trois garçons âgés de sept ans ayant un trouble autistique modéré à sévère	Enfants âgés entre six et huit ans (filles et garçons)	Trois groupes de cinq enfants (deux novices et trois experts)	Une école primaire Période de neuf mois 30 minutes deux fois par semaine
Wolfberg (1999), Wolfberg et Schuler (1993b)	Trois enfants (une fille et deux garçons) âgés entre neuf et onze ans ayant un trouble autistique de léger à modéré	Sept enfants (quatre filles et trois garçons) âgés entre huit et neuf ans	Quatre groupes de cinq enfants (deux novices et trois experts)	Une école primaire Deux périodes de neuf mois (deux années scolaires) 30 minutes deux fois par semaine
Yang, Wolfberg, Wu et Hwu (2003)	Deux enfants (une fille âgée de sept ans et un garçon âgé de six ans ayant un trouble autistique)	Six enfants (quatre filles et deux garçons) âgés entre six et huit ans	Deux groupes de cinq enfants (deux novices et trois experts)	Une école et un domicile Une période de 35 semaines (environ six mois) 40 à 60 minutes deux fois par semaine
Zercher, Hunt, Schuler et Webster (2001)	Deux jumeaux âgés de six ans ayant un trouble autistique	Trois filles âgées de cinq, neuf et onze ans	Un groupe de cinq enfants (deux novices et trois experts) selon un schème à niveaux de base multiples	Une classe de fin de semaine dans une église Une période de 16 semaines 30 minutes/ semaine

Objectifs de l'étude

Les études répertoriées démontrent qu'il y a peu d'évaluation du programme des groupes de jeux intégrés par d'autres auteures que Wolfberg ou Schuler et qu'il n'y a aucune recherche en milieu scolaire québécois. Par conséquent, cette étude a pour objectifs a) d'adapter et d'implanter ce programme dans une école primaire québécoise francophone et b) d'en vérifier les effets sur les comportements des élèves ayant un TED y participant. L'implantation vise donc à évaluer la faisabilité d'application de ce programme en milieu scolaire. De plus, le deuxième objectif permettra de vérifier si la participation d'élèves ayant un TED dans un projet impliquant leurs pairs peut augmenter la fréquence de leurs comportements de jeu symbolique et de leurs interactions sociales, et si ces habiletés peuvent être maintenues après l'estompage des interventions (images et adulte).

Il faut spécifier que les résultats présentés dans cet article proviennent d'une expérimentation plus vaste où les comportements des élèves participants ont fait l'objet d'observations participantes en plus d'observations systématiques et où les perceptions des enseignantes, éducatrices et parents ont été recueillies à l'aide de questionnaires et d'entrevues.

Méthode

Participants

Participants ayant un TED

Quatre enfants (trois garçons et une fille âgés entre cinq et sept ans) ayant la cote 50 (trouble envahissant du développement) du ministère de l'Éducation du Québec et fréquentant deux classes spéciales participent au projet. Ces enfants sont capables de s'exprimer par de courtes phrases, à l'aide de pictogrammes ou à l'aide de gestes. Ils ne

présentent pas de comportements violents ou d'automutilation de manière fréquente. Les caractéristiques de Alex, Benjamin, Christian et Daphnée[3] sont présentées dans le Tableau 2.

Tableau 2

Caractéristiques des élèves ayant un TED

	Sexe	Âge	Diagnostic	Niveau intellectuel	Langage	Autres
Alex	M	7 ans	Trouble autistique	Intelligence normale	Utilise de courtes phrases pour s'exprimer	Attention à la tâche de courte durée
Benjamin	M	6 ans	Trouble envahissant du développement non spécifié	Déficience intellectuelle légère	Utilise de courtes phrases ainsi que des pictogrammes	Intérêt pour le dessin
Christian	M	6 ans	Trouble envahissant du développement non spécifié	Déficience intellectuelle légère	Langage oral	Intérêt pour la lecture
Daphnée	F	5 ans	Trouble envahissant du développement non spécifié	Intelligence normale	Utilise de courtes phrases pour s'exprimer	Présente occasionnellement des comportements agressifs envers elle-même, i.e. se cogne le nez avec le poing lorsque contrariée

[3] Les prénoms utilisés sont fictifs.

Pairs des classes ordinaires

Les élèves sélectionnés pour agir en tant que joueurs experts sont deux filles et un garçon (âgés de cinq et six ans) provenant d'une classe de maternelle ainsi que deux filles et un garçon (âgés de six et sept ans) provenant d'une classe de première année de la même école que les participants ayant un TED. Ces élèves des classes ordinaires ne présentent pas de difficulté grave d'apprentissage ou de comportement.

Description de l'environnement

L'implantation du programme se déroule dans l'école des participants, où l'on retrouve une plus grande proportion d'enfants fréquentant des classes ordinaires que d'enfants ayant un TED. L'aire de jeux utilisée se situe dans une partie du local d'arts incluant une variété de jouets favorisant les interactions et le jeu symbolique. Le matériel placé à la disposition des enfants est sélectionné avant l'implantation du programme, afin de s'assurer qu'il soit approprié à l'âge des enfants et diversifié en ce qui a trait au sexe, à la culture et aux habiletés des enfants.

Procédure

Le programme décrit plus haut (Wolfberg et Schuler, 1992) est adapté en langue française et structuré pour être appliqué en contexte scolaire québécois. Tous les principes de base du modèle sont respectés. Des périodes de jeux de 30 minutes chacune à raison de deux après-midi par semaine pendant les heures de classe se déroulent pendant six mois, et ce, incluant les étapes du niveau de base et du maintien. Les enfants sont regroupés par cinq à chaque séance (deux enfants ayant un TED et trois pairs).

Cependant, certaines modifications se sont révélées nécessaires, comme par exemple que l'expérimentatrice intervienne dans les groupes de jeux et non un enseignant (ou un éducateur) comme le proposent Wolfberg et Schuler. Les images utilisées pour illustrer les

stratégies d'aide provenant du programme original de Wolfberg et Schuler (1992) sont modifiées pour ressembler davantage aux pictogrammes utilisés dans le milieu scolaire des participants, tel que suggéré d'ailleurs dans le plus récent manuel de Wolfberg (2003). Enfin, les images comportant quelques mots sont traduits en français. Une validation de cette traduction ne s'est pas avérée nécessaire compte tenu du nombre limité de ces mots.

Étapes d'application

Information aux participants

Après avoir rencontré les enseignantes et les éducatrices des élèves participants pour les informer du projet, l'expérimentatrice remet un document d'information à chacun de ces intervenants. Mentionnons que le contenu de cette rencontre et du document d'information est pré-expérimenté auprès de sept étudiants en psychologie. Cette pré-expérimentation est évaluée à l'aide d'une grille afin de vérifier si les informations sont claires et pertinentes.

Formation des observatrices

Quatre étudiantes universitaires sont formées à l'observation systématique par échantillonnage de temps avant l'application des groupes de jeux intégrés. Cette formation inclut la remise d'un guide comportant les descriptions opérationnelles de toutes les catégories de comportements de la grille d'observation. De plus, des exercices sont prévus à l'aide d'extraits vidéo de séances de jeux auprès d'élèves ayant un TED et d'élèves de classes ordinaires.

Les groupes de jeux sont ensuite implantés en trois étapes : le niveau de base, l'intervention et le maintien. Une rencontre de formation destinée aux pairs est également prévue entre la première et la deuxième étape.

Niveau de base

Les trois premières semaines permettent aux élèves participants de faire connaissance. Les dyades d'enfants ayant un TED ne changent pas au cours des deux premières semaines afin que ces élèves s'habituent à la routine. L'expérimentatrice est toujours présente pour sécuriser les enfants, guider le jeu et les familiariser avec les jouets. Toutefois, ses consignes (verbales, gestuelles ou imagées) ne consistent qu'à encourager le jeu libre entre les enfants ayant un TED et les pairs à chaque séance de jeux.

Formation pour les pairs

La formation des six pairs, d'une durée de deux heures, s'effectue après les trois premières semaines où le niveau de base a été établi. Cette formation porte sur les caractéristiques de leurs camarades ayant un TED et sur l'apprentissage de différentes stratégies permettant de jouer de manière interactive avec ces derniers. Les stratégies enseignées sont représentées à l'aide d'images affichées dans le local. L'expérimentatrice apporte aussi un soutien verbal lors de jeux de rôles permettant de mettre en pratique ces différents moyens d'intervention. Chaque enfant joue en alternance le rôle d'un joueur expert (pair) et d'un joueur novice (enfant ayant un TED).

Intervention

Les treize semaines suivant la formation des pairs sont celles de l'intervention. Les pairs sont encouragés à utiliser les stratégies d'aide affichées dans l'aire de jeux et sont renforcés dès qu'ils le font par des paroles ou des gestes. L'expérimentatrice supervise les initiations. L'échafaudage (*scaffolding*) des interactions permet d'ajuster la quantité de soutien apporté aux élèves en fonction de leurs besoins.

L'expérimentatrice estompe graduellement son soutien à partir de la septième semaine de la phase d'intervention lorsque les observations démontrent une augmentation des

interactions et une diminution du soutien de l'adulte, tel que recommandé par Wolfberg (1999). Les pairs continuent d'être supervisés, mais l'expérimentatrice n'intervient plus directement dans le jeu.

Maintien

Finalement, les quatre dernières semaines sont destinées au maintien des apprentissages. L'expérimentatrice n'apporte plus de soutien aux joueurs (p.ex. : toujours assise en retrait de l'aire de jeux et redirige les enfants vers leurs pairs si ceux-ci tentent de l'aborder) et n'utilise plus les renforcements verbaux ou gestuels. Les pairs doivent, quant à eux, initier les interactions et diriger les activités de jeux d'eux-mêmes. Toutes les images illustrant les stratégies d'aide sont aussi retirées de l'aire de jeux.

Instrument de cueillette des données

Grille d'observation par échantillonnage de temps

Les données sont recueillies à l'aide d'une grille d'observation par échantillonnage de temps et enregistrées sur vidéo. Les observations s'effectuent en synchronie avec le compteur inclus dans la caméra vidéo afin d'établir les indices de fidélité inter-juges entre l'expérimentatrice et les observatrices.

La grille d'observation systématique, évaluée par trois experts, est inspirée du *Play Preference Inventory* et du *Profile of Individual Play Characteristics* de Wolfberg et Schuler (1992), d'une cassette vidéo de Wolfberg (1989) ainsi que de plusieurs écrits sur le sujet.

Les informations recueillies à l'aide de cette grille se regroupent en six catégories : 1) le type d'activité (présence ou absence de jeu), 2) le jeu avec les pairs, 3) les partenaires de jeux, 4) le type d'interaction sociale, 5) le type de jeux, et 6) les jouets utilisés.

Le Tableau 3 présente la description des catégories « type de jeux » et « type d'interaction sociale », car elles sont en lien avec les objectifs de la recherche. Les comportements sociaux et de jeux des élèves sont notés sur la grille par deux observatrices à chaque séance (une observatrice par élève) à toutes les cinq minutes.

Tableau 3

Types de jeux et types d'interactions sociales dans le jeu

Types de jeux	**1) Inoccupé** L'enfant joue avec son propre corps (incluant les comportements d'autostimulation). Il est assis ou debout, mais il ne joue pas en parallèle, il n'observe pas et il n'interagit pas avec d'autres enfants, ni avec aucun matériel de jeu. L'enfant peut sembler être dans la lune ou être occupé à regarder n'importe quoi.
	2) Manipulation L'enfant démontre de l'intérêt envers du matériel de jeu, mais ne l'utilise pas de manière conventionnelle. Il peut expérimenter les jouets avec ses sens ou essayer diverses habiletés motrices en relation avec du matériel de jeu.
	3) Fonctionnel L'enfant utilise les jouets de façon conventionnelle.
	4) Symbolique L'enfant « fait-semblant » d'être quelqu'un ou quelque chose d'autre avec intention. Il peut inférer des états mentaux au matériel de jeu ou utiliser des mouvements, des vocalisations et des verbalisations qui remplacent des objets réels.
	5) De construction L'enfant est engagé dans des réalisations créatives, des productions artistiques ou des constructions diverses.
	6) De règles L'enfant participe à des activités individuelles ou de groupe structurées par des règles (p.ex. : jeu de société, petit cochon).
Types d'interaction sociale	**1) Isolé** L'enfant n'observe pas, ne parle pas et n'est pas en relation parallèle avec aucun enfant. Il ne partage aucun matériel de jeu. Il explore, manipule des jouets différents de ceux des autres enfants.
	2) Observateur L'enfant maintient une proximité avec d'autres enfants. Il peut les observer jouer et interagir, leur matériel ou leurs activités.
	3) Parallèle L'enfant utilise simultanément le même espace de jeu ou le même matériel de jeu que d'autres enfants, mais à côté d'eux.
	4) Attention commune L'enfant s'engage directement dans une activité avec d'autres enfants. Il peut donner ou recevoir de l'aide ou des directives, il peut partager activement le matériel de jeu ou s'engager dans un tour de rôle informel.
	5) Buts communs L'enfant joue avec d'autres enfants selon des règles spécifiques où chacun a son rôle. Il peut échanger, négocier et collaborer au travers d'un jeu avec d'autres enfants et peut démontrer un sens d'appartenance au groupe.

Résultats

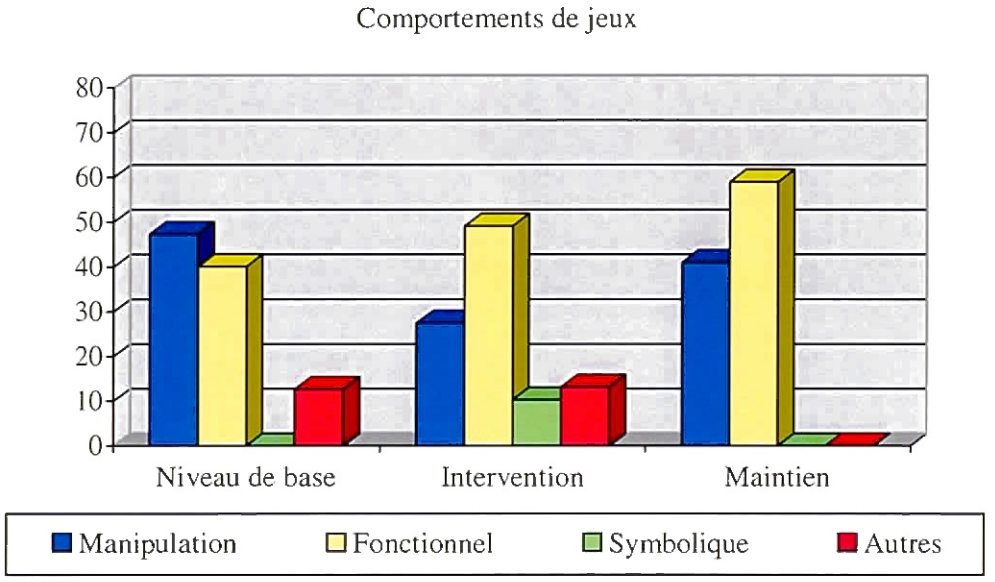
Des indices de fidélité inter-juges sont d'abord calculés après chaque séance de jeux pour tous les comportements notés sur les grilles d'observation (moyenne de 90,1%). Le recours à des graphiques individuels permet d'illustrer et de comparer les effets du programme dans le temps (niveau de base, intervention et maintien) pour chaque élève ayant un TED.

Avant de présenter ces résultats, il s'avère nécessaire de préciser que des pourcentages ont d'abord été calculés en ce qui a trait à la première catégorie de données recueillies à l'aide de la grille d'observation. Le type d'activité dans laquelle l'enfant ayant un TED est impliqué lors des échantillons de temps, c'est-à-dire s'il joue ou est inoccupé, devait être précisé avant de poursuivre les analyses subséquentes. En général, malgré une certaine variabilité entre les élèves, ceux-ci s'engagent dans des jeux à plus de 80% du temps d'observation tout au long des 20 semaines (Alex : 74,8%, Benjamin : 80,2%, Christian : 93,9% et Daphnée : 86,6%). Selon les étapes, les quatre enfants jouent en moyenne 89,2% du temps au niveau de base, 84% du temps d'intervention et 78,5% du temps au maintien.

Les Figures 1, 2, 3 et 4 représentent les fréquences des comportements de jeux et des interactions sociales de chaque participant ayant un TED tout au long de l'application des groupes de jeux intégrés. Nous retrouvons deux graphiques pour chaque élève; un concernant les comportements de jeux et l'autre concernant les interactions sociales dans leurs jeux. Une moyenne pour chaque type de comportement a été établie en fonction des trois étapes du programme. Certaines catégories faisant partie de la grille d'observation ne figurent pas dans ces graphiques, car ils sont émis trop rarement pour être illustrées. Les jeux de construction et les jeux de règles sont regroupés sous une même classification nommée ici « Autres ». Les jeux comportant des buts communs sont jumelés à la catégorie de l'attention commune.

Les résultats, assez hétérogènes d'un enfant à l'autre, sont présentés pour chaque élève selon les types de jeux et les types d'interactions sociales qu'ils ont émis. Pour ce qui est d'Alex, le jeu symbolique est totalement absent lors des trois semaines du niveau de base. En effet, on peut remarquer que cet élève s'implique surtout dans des jeux de manipulation (en

moyenne 47,3% du temps). De plus, ces jeux semblent s'effectuer en grande majorité de façon solitaire (en moyenne 72% du temps) à l'étape où les enfants ne sont pas encouragés à interagir entre eux. Cependant, suite à la formation des joueurs experts, durant l'étape de l'intervention, Alex semble démontrer davantage d'interactions réciproques avec ses pairs (attention et buts communs présents 32,8% du temps comparativement à 6,7% du temps au niveau de base). Quelques comportements de jeux symboliques apparaissent lors de la phase d'intervention (10,3% du temps en moyenne), mais disparaissent à nouveau lors du maintien. Par ailleurs, le temps de jeu de type fonctionnel augmente progressivement (40,1%, 49,2% et 59%) tout au long de l'application des groupes de jeux intégrés.



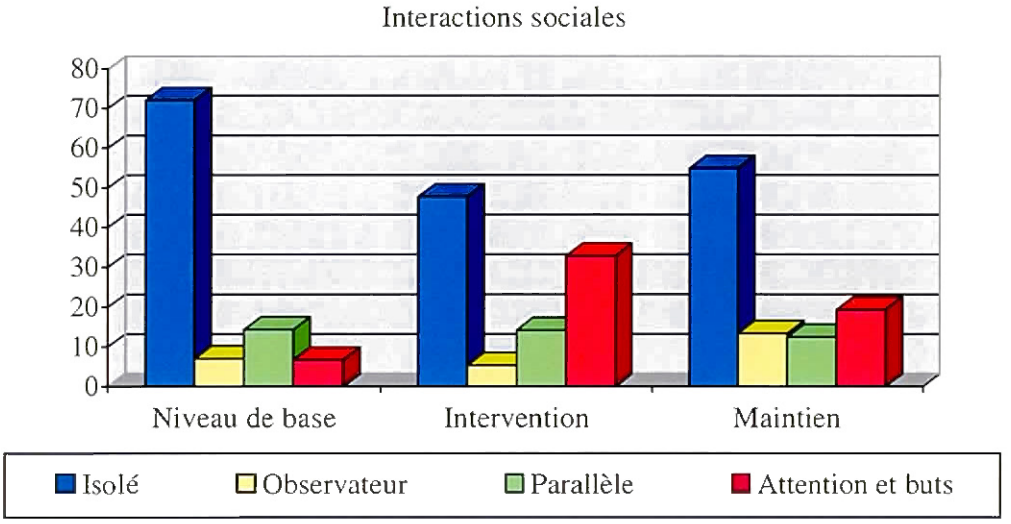
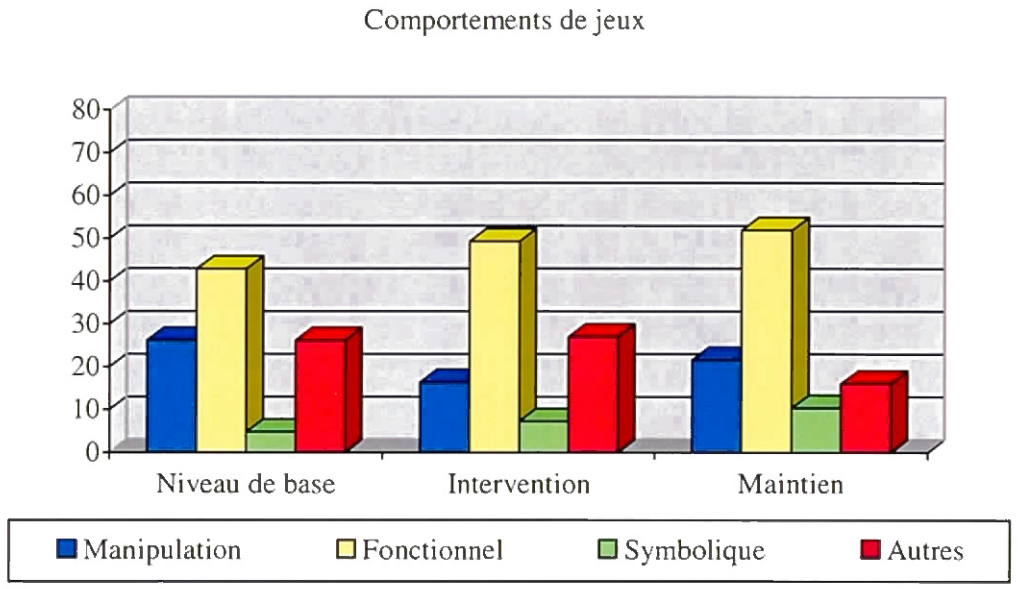


Figure 1 Résultats d'Alex

Les résultats de Benjamin indiquent que le jeu symbolique est légèrement présent lors du niveau de base (4,8% du temps) et que le jeu fonctionnel domine le temps de jeu (42,9%). En fait, tout au long de l'application des groupes de jeux, Benjamin émet surtout des comportements de jeu fonctionnel (intervention : 49,3% et maintien : 51,9%). Contrairement à son camarade Alex, le jeu de manipulation n'est pas omniprésent au niveau de base, mais diminue tout de même lors de l'intervention (niveau de base : 26,2%, intervention :16,4%). Sur le plan social, on remarque peu de changement d'une étape à l'autre. Cependant, il est possible de noter la diminution du jeu solitaire (niveau de base 67,3% et intervention 50,9%) ainsi que l'augmentation des interactions réciproques (attention et buts communs : niveau de base : 8,9% et intervention 24,4%) suite à la formation des pairs. Les améliorations sur ce plan ne se maintiennent pas chez Benjamin, mais il semble toutefois être moins isolé que lors des premières semaines du projet et il interagit beaucoup plus en tant qu'observateur (au maintien : solitaire 61,2% et observateur 16.5%).



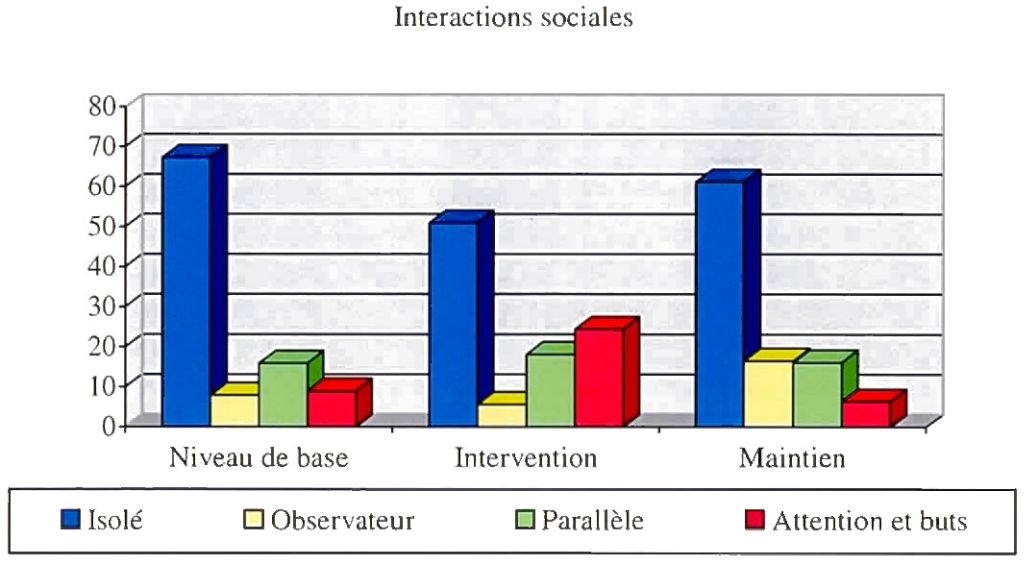
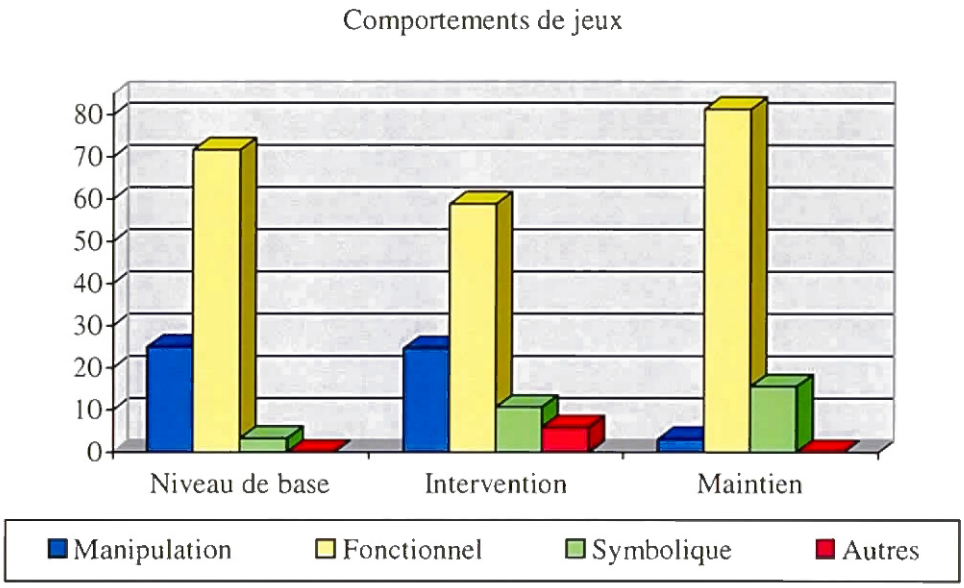


Figure 2 Résultats de Benjamin

Christian, quant à lui, présente certains comportements de jeu symbolique (3,3% du temps) lors du niveau de base. De plus, la fréquence de ses jeux symboliques augmente graduellement et ceux-ci sont présents dans 15,6% du temps lorsque les soutiens visuels et les interventions de l'expérimentatrice sont retirés (étape du maintien). Cet élève n'émet pas énormément de comportements de jeu de manipulation dès le début du programme, mais l'intervention semble avoir encouragé la diminution de ce type de jeu (niveau de base : 25%, intervention 24,6% et maintien 2,1%). Un fait surprenant chez cet élève se retrouve sur le plan des interactions sociales. En effet, Christian est l'élève ayant un TED qui joue le plus souvent de manière isolée lors du niveau de base (82,5% du temps). Toutefois, lorsque les interventions sont mises en place, il joue de manière solitaire à moindre fréquence que les trois autres participants (37,4%). Une fois ces interventions structurées retirées, Christian recommence à jouer seul la majeure partie des séances de jeux (57,4%). Par ailleurs, l'attention commune avec ses pairs se trouve quand même améliorée comparativement au début du programme (3,3% au niveau de base et 29,8% au maintien).



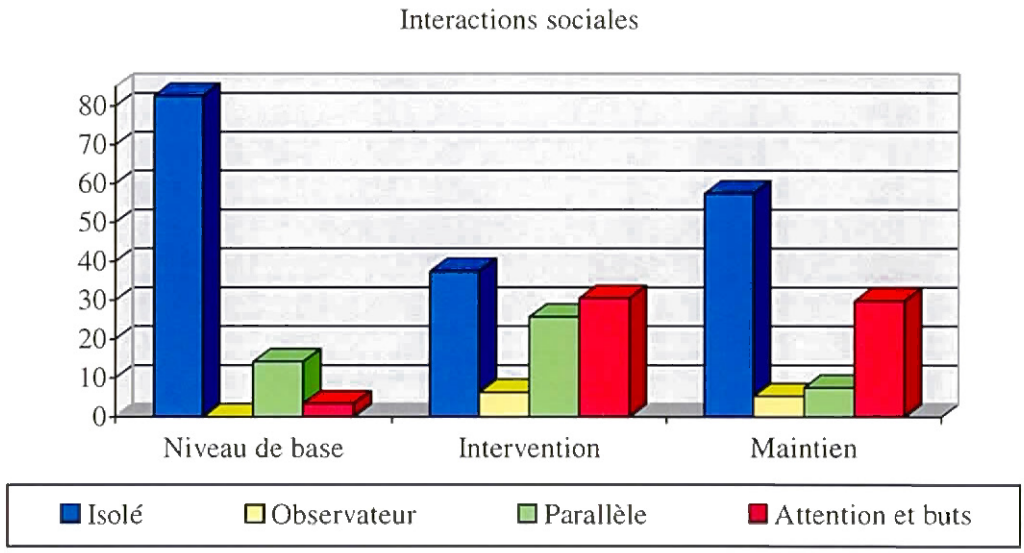
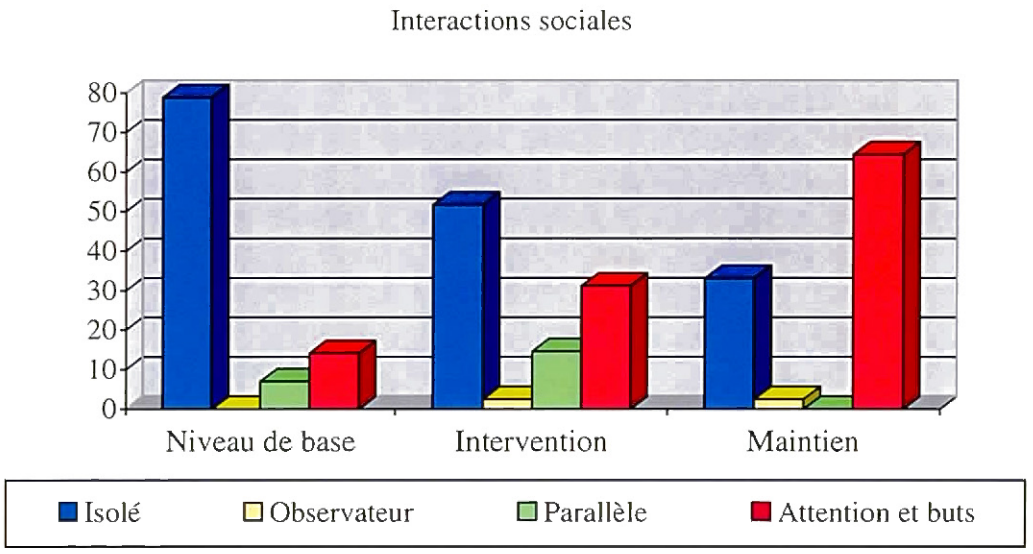


Figure 3 Résultats de Christian

Finalement, nous remarquons que Daphnée ne présente pas de comportements de jeu symbolique au début du programme, comme son camarade Alex. Toutefois, ce type de jeu augmente graduellement et caractérise 4% de son temps de jeu lors de l'intervention et 15,3% lors du maintien. Ce type de jeu ainsi que l'utilisation fonctionnelle des jouets semblent avoir remplacé ses comportements de manipulation (niveau de base 71,1%, intervention 48,5% et maintien 27%). De plus, tout en améliorant ses habiletés de jeux, Daphnée s'implique de plus en plus dans des interactions réciproques d'une semaine à l'autre (attention et buts communs : 14,1%, 31,2% et 64,4%). Daphnée est donc l'élève ayant un TED qui démontre le plus souvent des comportements de jeu moins complexes et peu d'interactions sociales au début du programme, mais qui modifie considérablement ses façons de jouer et d'interagir avec ses pairs au profit d'habiletés plus appropriées à son âge.



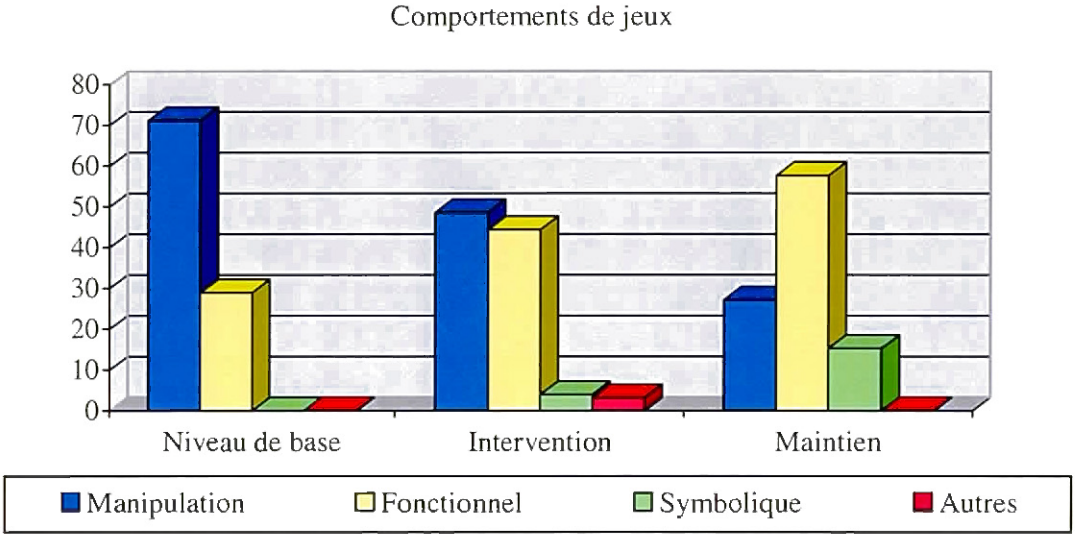


Figure 4 Résultats de Daphnée

Interprétation

Après cette analyse descriptive des résultats individuels, il est possible de mettre en relief certaines similitudes. Entre autres, lors du niveau de base, le jeu en solitaire prédomine le temps de jeux des quatre élèves (Alex : 72%, Benjamin : 67,3%, Christian : 82,5% et Daphnée : 78,9%). Cette donnée est confirmée par de nombreuses recherches dans le domaine, dont celles de Wolfberg et Schuler. Ces auteures expliquent qu'en situation de jeu libre, les enfants ayant un TED interagissent peu, jouent de manière solitaire environ 50% du temps au niveau de base (Wolfberg et Schuler, 1993a).

Pour ce qui est du jeu symbolique, celui-ci est presque totalement absent chez les élèves de la présente étude lors du niveau de base (Alex : 0%, Benjamin : 4,8%, Christian : 3,3% et Daphnée : 0%). Chez les deux élèves qui n'émettent aucun comportement de jeu symbolique à cette étape, le jeu de manipulation (sensorimoteur) est le plus fréquent (Alex : 47,3% et Daphnée : 71,1%). Il s'agit du type de jeu apparaissant le plus tôt dans le développement normal des enfants ainsi que celui qui persiste le plus longtemps chez les enfants ayant un TED. Wolfberg et Schuler (1993a) ont également observé qu'en situation de jeu libre (niveau de base), les enfants étaient majoritairement impliqués dans des jeux de manipulation d'objets, tandis que les jeux fonctionnels et symboliques étaient très rares.

Au cours des treize semaines d'intervention, le jeu de manipulation diminue chez tous les élèves au profit d'un type de jeu plus fonctionnel. En effet, certains enfants ayant un TED réussissent à jouer de manière fonctionnelle simple, forme de jeu plus élaborée dans le développement normal (Alex : 49,2%, Benjamin : 49,3%, Christian : 58,9% et Daphnée : 44,4%). Ainsi, ils sont capables d'utiliser un objet de manière appropriée ou de lui donner un rôle conventionnel (p. ex : mettre une poêle sur une cuisinière miniature, tenir le téléphone sur son oreille, habiller une poupée). Ces séquences de jeu fonctionnel peuvent être apprises par l'imitation littérale immédiate ou à plus long terme (Wolfberg & Schuler, 1992).

Par ailleurs, sans être le plus fréquent, le jeu symbolique apparaît ou augmente lors de l'intervention (Alex : 10,3%, Benjamin : 7,3%, Christian : 10,7% et Daphnée : 4%). Les difficultés de ces enfants à former et à manipuler des symboles, à attribuer des pensées aux

objets et aux personnes ainsi qu'à percevoir le point de vue de l'autre peuvent expliquer en partie pourquoi ils ne parviennent pas spontanément à jouer de façon symbolique à l'âge approprié (Baron-Cohen et al, 1985; Rogers et Pennington, 1991). Leurs habiletés de jeu fonctionnel seraient moins altérées que celles associées au jeu symbolique. Les résultats de la présente étude concordent avec ceux obtenus dans une étude de Wolfberg et Schuler (1993a), où la quantité de jeux fonctionnels et symboliques doublait chez les participants lors de la phase d'intervention.

Sur le plan social, la présente étude montre que malgré la diminution des fréquences du jeu solitaire, cela demeure la manière de jouer la plus usuelle. Toutefois, la formation des pairs peut avoir influencé les interactions sociales de leurs camarades ayant un TED, comme le révèlent les fréquences d'attention et de buts communs dans les jeux de ceux-ci lors de la phase d'intervention. L'engagement direct de ces élèves dans des activités ou des jeux similaires avec leurs « tuteurs » augmente donc de façon considérable, passant entre autres de 3,3% à 30,5% chez Christian et de 6,7% à 32,8% chez Alex.

Lorsque le soutien de l'expérimentatrice et les images sont retirés, une seule élève (Daphnée : 64,4%) maintient l'attention et les buts communs dans ses jeux à un niveau supérieur aux autres types d'interactions sociales. D'un autre côté, la fréquence du jeu en solitaire est inférieure à cette étape que lors du niveau de base chez les trois autres participants. Toujours lors de l'étape du maintien, les comportements de jeu symbolique sont plus fréquents que lors du niveau de base chez trois d'entre eux. Pour ce qui est d'Alex, nous remarquons qu'il ne présente aucun comportement de jeu symbolique, comme au début du projet. En somme, ce qui ressort de cette dernière étape est que les quatre élèves ont augmenté la production de jeux plus complexes (i.e. jeux fonctionnels, Alex : 59%, Benjamin : 51,9%, Christian : 81,3% et Daphnée : 57,7%) tandis que les jeux primaires, comme ceux de manipulation, ont diminué comparativement aux premières séances de jeux.

En observant les graphiques dans leur ensemble (les quatre participants confondus), il est possible de soulever la conclusion que le jeu solitaire tend à diminuer chez les quatre élèves suite à leur participation à des groupes de jeux avec des joueurs experts. Ensuite, les résultats suggèrent que le jeu en parallèle diminue chez trois élèves et se maintient chez

Benjamin. De plus, les interactions sociales réciproques (attention et buts communs) dans les jeux de trois de ces élèves montrent une augmentation comparativement à ce qui était observé avant que la formation soit offerte aux pairs. Ce n'est que chez Benjamin que ce type de jeu social diminue légèrement lors de l'étape du maintien, après avoir pourtant triplé durant la phase de l'intervention.

En ce qui a trait aux différents types de jeux, la fréquence du jeu de manipulation diminue au profit du jeu fonctionnel chez les quatre élèves. L'émission de comportements de jeu symbolique augmente chez trois d'entre eux, sans toutefois prédominer les activités faites durant les dernières séances de jeux. Les résultats indiquent que les élèves ayant participé aux groupes de jeux intégrés profitent de l'intervention de leurs pairs et de l'adulte sur le plan social ainsi que sur le plan du jeu symbolique, même si ce n'est qu'à divers degrés.

Discussion

L'intégration des enfants ayant un TED auprès de leurs pairs reste un moyen d'intervention privilégié de nos jours pour développer les interactions sociales. Toutefois, il est démontré que dans les milieux d'intégration, les enfants ayant un TED et leurs pairs n'entrent pas toujours en interaction sans l'aide d'un adulte. De plus, les programmes incluant des pairs entraînés, tel que les groupes de jeux intégrés, faciliteraient davantage le développement d'habiletés sociales chez les enfants autistes comparativement aux interventions qui visent simplement à placer ces enfants à proximité de leurs pairs (Laushley et Heflin, 2000; Pierce et Schreibman, 1997; Wolfberg et, 1999). Les résultats de la présente étude démontrent effectivement que la fréquence des interactions sociales est plus élevée lors de la phase d'intervention que lors des deux autres phases.

Toutefois, lors du retrait des soutiens (physiques, gestuels et visuels), la fréquence de certains comportements de jeux plus complexes (en parallèle, avec attention et buts communs) diminuait, entre autres, chez trois des quatre participants. En fait, l'utilisation de renforçateurs par les adultes pourrait limiter involontairement la durée des échanges sociaux entre les enfants selon une étude de Strain (2001). L'enfant ayant un TED retourne

immédiatement à ses patrons de comportements isolés lorsque l'intervention est terminée. Il apprend rapidement à discriminer qu'il y a un temps (ou un environnement) pour agir socialement et que d'autres périodes sont des moments pour l'isolement, par exemple lorsque l'adulte retire son intervention. Il est tout de même possible de conclure en une certaine évolution sur le plan social dans les jeux de ces enfants dans la présente étude.

Toutefois, pour ce qui est des types de jeux, les participants ont continué à montrer des comportements de jeux sensorimoteurs (de manipulation) tout au long de l'étude. Les résultats de l'étude de Blanc, Gomot, Gattegno, Barthélémy et Adrien (2002) auprès d'enfants autistes, dysphasiques et ayant une déficience intellectuelle vont dans le même sens. Ces auteurs expliquent qu'en dépit des interventions de l'adulte, les enfants autistes présentent toujours des comportements sensorimoteurs. Ils éprouvent, en fait, une difficulté d'accès à l'abstraction et à la décontextualisation comparativement aux deux autres groupes d'enfants. Ces données sont confirmées dans l'étude de Charman et al (1997), où les participants autistes ne développaient pas de jeu symbolique, même après incitations et modelage de l'adulte.

La capacité de comprendre que les autres peuvent avoir des pensées différentes des siennes ou d'attribuer des états mentaux aux objets et aux personnes serait altérée chez les enfants autistes. Les jeux où l'enfant « fait-semblant » qu'une poupée a des sentiments ou qu'il discute avec une personne invisible demanderaient beaucoup d'efforts ou d'entraînement chez cette clientèle. Si l'enfant ayant un TED a la capacité de reconnaître des sentiments ou des émotions, il éprouve de la difficulté à les partager de manière empathique. Cette difficulté s'explique par la présence d'un déficit sur le plan de la théorie de la pensée (Baron-Cohen et al, 1985). Cette altération cognitive, selon Rogers et Pennington (1991), influence les représentations soi-autre, l'imitation, le partage des émotions ainsi que l'attention conjointe. Ces explications semblent aller dans le même sens que les résultats obtenus par Wolfberg et Schuler (1993a; 1999), Zercher et al (2001) et par la présente étude.

Même lorsqu'ils sont âgés de cinq ans, âge où le jeu de « faire-semblant » prédomine chez la plupart des enfants, il est difficile pour les enfants ayant un TED d'utiliser le jeu de

manière fonctionnelle et imaginaire (Hobson, 1993; McMahon, 1992; Prud'homme et Goupil, 2001). Le langage, la gestuelle et les sons témoignant d'activités imaginaires sont rarement utilisés de façon spontanée dans leurs jeux. En fait, les enfants qui ont des retards de développement du langage (réceptif et expressif) éprouvent de la difficulté à dire des mots ou des phrases qui ne correspondent pas à la réalité, et donc, présentent des délais dans les comportements de jeu symbolique (Lord et Paul, 1997; Rieber et Carton, 1987; Rogers, 1988). Par ailleurs, les habiletés de communication de certains participants de l'étude actuelle auraient pu influencer leur difficulté à développer ce type de jeu.

Lors d'une étude de Wolfberg et Schuler (1993a), un des trois participants ayant un TED n'avait pas démontré de jeu symbolique tout au long du projet. Il serait pertinent de s'interroger sur la capacité langagière de cet élève comme celui de l'élève de la présente étude qui ne s'est impliqué que dans quelques jeux symboliques seulement lors de la phase d'intervention. Lorsque ce dernier se trouvait à proximité d'élèves de classes ordinaires, sans l'intervention spécifique de ceux-ci ni de l'expérimentatrice, il n'était pas incité à émettre de nouveaux comportements de jeux (étapes de sensibilisation et de maintien).

Par ailleurs, lors de la phase d'intervention de la présente recherche et tel que démontré par les études sur les groupes de jeux intégrés et celle de Blanc et al (2002), l'étayage de l'adulte améliore les comportements de jeux des enfants ayant un TED. En effet, quelle que soit la nature de leurs difficultés d'accès au symbolisme, ils profitent du guidage de l'adulte, car celui-ci conduit à une complexification et une structuration de l'activité ludique chez ces enfants.

En terminant, il faut noter qu'une des limites de l'étude est que les données obtenues ici sont très hétérogènes d'un participant à l'autre. Une partie de l'explication repose peut-être sur le fait que l'étendue des habiletés de jeux des enfants ayant un TED varierait selon la sévérité du trouble. En plus des différences sur le plan des habiletés de langage, les enfants ayant un TED présentent également des patrons de fonctionnement intellectuel très différents. Il serait donc intéressant de manipuler ces variables dans une étude future.

Il serait également intéressant de valider ces données cliniques avec des échantillons d'enfants plus importants. Même si ce nombre de participants, ici quatre élèves, est courant dans les recherches auprès d'enfants ayant un TED, il ne permet pas de tirer des conclusions généralisables.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons souligner une autre limite méthodologique concernant l'absence de groupe contrôle. Par ailleurs, cette absence est justifiée par la quasi-impossibilité d'apparier des élèves ayant un TED. En effet, l'hétérogénéité des caractéristiques retrouvées chez cette clientèle permet difficilement de former deux groupes équivalents (p.ex. même niveau de déficience intellectuelle, même âge développemental, sexe, troubles en comorbidité, niveau de langage, etc.). De plus, d'autres variables n'ont pas été contrôlées dans cette étude. Est-ce que les types de jouets retrouvés dans l'aire de jeux ont pu avoir des effets sur les comportements de jeux des élèves ayant un TED et ceux des classes ordinaires, selon qu'ils sont des fillettes ou des garçons? Une recherche ultérieure devrait tenter d'insister sur l'homogénéité des participants afin d'obtenir des résultats plus systématiques et effectuer des analyses statistiques plus poussées (p.ex. enfant ayant un TED et une déficience intellectuelle, sans déficience intellectuelle, dans plus d'un milieu, filles et garçons, etc.).

L'ajout de mesures dans la cueillette des données permettrait de vérifier si les groupes de jeux intégrés peuvent améliorer d'autres déficits chez les enfants ayant un TED. Le nombre et la fréquence des comportements d'autostimulation ou le nombre de mots émis par les participants en sont des exemples.

D'autres pistes de recherches peuvent aussi être soulevées. D'abord, étant donné que les résultats de l'étude démontrent que la majorité des enfants ayant un TED ne maintiennent pas leurs acquis, il faudrait vérifier s'il est préférable d'enlever le soutien de l'adulte et d'encourager la généralisation des interactions sociales auprès des pairs ou de maintenir cette aide au-delà de l'intervention. Cette situation pourrait cependant entraîner une trop grande dépendance des enfants ayant un TED face à l'adulte. De plus, il serait important de s'assurer que les effets positifs des groupes de jeux intégrés (p.ex. : le développement d'interactions

sociale et de certains comportements de jeu symbolique chez les élèves ayant un TED) peuvent être généralisés à d'autres milieux et maintenus à long terme.

Néanmoins, à court terme, les résultats de cette implantation pourraient être utiles à la construction d'un document pour les intervenants scolaires travaillant auprès d'une clientèle ayant un TED. Ce programme pourrait devenir un outil d'intervention dans le milieu de l'intégration de ces enfants, adapté aux ressources du milieu québécois. Selon Rogers (2000), il y a présentement un grand besoin d'accessibilité des interventions facilitant la socialisation des enfants autistes au public. Au Québec, comme il y a de plus en plus d'inscriptions d'élèves ayant un TED dans nos écoles régulières, il semble y avoir un besoin réel de ressources, dont la mise en place d'un projet pédagogique et éducatif.

Pour l'instant, cette recherche innove dans le domaine des programmes d'entraînement aux habiletés sociales destinés aux enfants ayant un TED. D'abord, par le fait qu'elle tient compte des avantages des interventions des pairs en plus de ceux de l'adulte. De plus, les comportements de jeu social et symbolique sont appris en contexte naturel d'intégration, ce qui permet probablement une meilleure généralisation des acquis.

ARTICLE 2 : Les groupes de jeux intégrés auprès d'enfants ayant un trouble envahissant du développement : modalités de participation et perceptions des pairs des classes ordinaires

AUTEURES : Véronique Richard, B.Sc. et Georgette Goupil, Ph.D.

Note : Cet article a été soumis à la *Revue de psychoéducation*.

RÉSUMÉ

L'efficacité des groupes de jeux intégrés de Wolfberg et Schuler (1992; Wolfberg, 2003) a été prouvée quant à l'amélioration des comportements de jeux et des interactions sociales des enfants autistes y participant. Toutefois, très peu d'études ont, jusqu'à ce jour, tenté de démontrer les perceptions des pairs qui y jouent le rôle de joueur expert. Cet article présente les modalités d'implantation de ce programme dans une école primaire québécoise ainsi que les perceptions de six élèves provenant des classes ordinaires. Les données recueillies à l'aide d'observations participantes et d'entrevues semi-structurées indiquent une satisfaction générale des pairs quant à leur expérience dans les groupes de jeux intégrés. Par ailleurs, certaines observations et résultats provenant de l'entrevue permettent de mettre en relief quelques suggestions pertinentes à une éventuelle application.

Mots clés : jeux, intégration, enfants autistes, pairs, habiletés sociales

ABSTRACT

Studies have shown that Integrated Play Groups (Wolfberg & Schuler, 1992; Wolfberg, 2003) are efficient in increasing autistic children's play skills and social interactions. However, few studies have tried to explain the typical peer's perceptions toward their participation in the role of expert players. This article presents implementation methods in a Quebec's elementary school and the perceptions of six students who come from regular classrooms. Data collected with observations and semi-structured interviews indicate a general appreciation of their experience in the Integrated Play Groups. Moreover, some observations and interview's results highlight suggestions relevant to a future implementation.

Key words : play, inclusion, autistic children, typical peers, social skills

L'intégration scolaire permet aux enfants ayant un trouble envahissant du développement (TED) de bénéficier de nombreuses occasions de socialisation avec leurs pairs. En effet, l'exposition à des modèles « compétents socialement » permet, entre autres, d'augmenter la fréquence des comportements sociaux (Harris et Handleman, 1997; McHale et Gamble, 1986; Wooten et Mesibov, 1986). Malgré ces avantages, il semble que la majorité des élèves ayant un TED fréquentent encore des environnements éducatifs spéciaux (MÉQ, 2000) où ils sont regroupés entre eux.

Par ailleurs, il demeure important de planifier des activités avec les pairs non handicapés. Un élève ayant un TED qui fréquente une classe spéciale peut néanmoins profiter de d'autres occasions d'intégration si sa classe est située dans une école ordinaire. Les récréations, les moments de jeux sont des exemples. Ces occasions de rencontres peuvent être plus ou moins planifiées tandis que d'autres surviennent au fil du quotidien. Malheureusement, cette proximité physique ne garantit pas toujours des interactions positives entre les enfants ayant un TED et leurs pairs sans difficulté. Le simple fait d'être placé à proximité d'autres enfants dans le même environnement, n'encourage pas nécessairement l'intégration sociale; cette dernière doit absolument être un objectif spécifique et être ciblée activement par l'intervention (Baillargeon, 1986; Gresham, 1982; Harris et Handleman, 1997; Rogers, 2000). Ainsi, pour maximiser ces interactions, divers programmes ont été développés.

Certains de ces programmes sont centrés sur l'apprentissage d'habiletés sociales en mettant l'accent sur l'enseignement systématique et graduel de ces habiletés. D'autres utilisent des situations plus naturelles (Kohler, Anthony, Steighner et Hoyson, 2001; McGee, Morrier et Daly, 1999). Parmi ces situations, le jeu en est une privilégiée. En effet, pour tout enfant, le jeu facilite le développement du langage, des habiletés sociales, de l'imagination et de règles sociales (Schuler, Prizant et Wetherby, 1997; Wolfberg, 1995, 1999).

Dans ce contexte, d'autres auteurs ont développé des programmes où des pairs accompagnent les enfants ayant un TED dans l'acquisition de diverses habiletés (jeu spontané, jeu avec les objets, jeu social) à l'aide d'activités ludiques. Ces programmes favorisent l'adaptation et l'inclusion sociale (McGee, Morrier et Daly, 1999).

De plus, ces interventions montrent de meilleures habiletés de jeu avec les pairs; capacités reconnues déficitaires chez les enfants ayant un TED (Bednersh et Peck, 1986; Goldstein et Cisar, 1992; Goldstein, Kaczmarek, Pennington et Shafer, 1992; Hwang et Hughes, 2000; Kohler, Anthony, Steighner et Hoyson, 2001; Laushey et Heflin, 2000; Libby, Powell, Messer et Jordan, 1998; Lord et Hopkins, 1986; Meyer et al, 1987; Odom et Strain, 1984, 1986; Wolfberg et al, 1999).

Groupes de jeux intégrés

Parmi les programmes développés, l'*Integrated Play Groups* (groupes de jeux intégrés) de Wolfberg et Schuler (1992; Wolfberg, 1995, 2003) a donné lieu à différentes études auprès des enfants ayant un TED. Ce programme semble efficace pour développer le jeu social et symbolique (Bury, 1992; Hallé; 1998; Wolfberg, 1999; Wolfberg et Schuler, 1993a, 1993b, 1999; Yang, Wolfberg, Wu et Hwu, 2003 ; Zercher, Hunt, Schuler et Webster, 2001). Les pairs non handicapés apprennent, à l'aide d'une formation structurée, différentes habiletés pour interagir avec des enfants ayant un TED. Destiné à des enfants de trois à onze ans, ce modèle d'intervention est, entre autres, inspiré de la théorie de Vygotsky (1978), basée sur une conception socioculturelle du jeu. Le concept de l'échafaudage (*scaffolding*), qui consiste en l'ajustement des niveaux de soutien apporté aux élèves par l'adulte, du plus au moins intrusif, fait également partie intégrante des principes à la base des groupes de jeux intégrés.

Caractéristiques des groupes de jeux intégrés

Les groupes de jeux comprennent habituellement entre trois et cinq enfants, préférablement des garçons et des filles. Ces enfants ont des habiletés variées. Leur âge peut également représenter une certaine variabilité. Il y a une plus grande proportion de pairs que d'enfants ayant un TED (p.ex. : trois joueurs experts et deux joueurs novices). Les espaces de jeux doivent être restreints, délimités, confortables, accessibles et organisés selon des thèmes. Le matériel de jeu sélectionné doit favoriser les interactions, être approprié à l'âge, être

diversifié sur les plans du sexe, de la culture et des habiletés des enfants. Les jouets doivent également encourager le jeu symbolique et de construction. Finalement, les groupes de jeux intégrés ne peuvent se dérouler sans la présence de routines et d'horaires structurés, constants et prévisibles (calendriers, indices visuels personnalisés, nombre fixe de rencontres par semaine pour une période de temps prédéterminée, rituels de début et de fin des séances de jeux).

Dans ce programme, les pairs apprennent à utiliser des techniques et des stratégies favorisant les interactions avec leurs camarades ayant un TED. Leur formation porte sur les caractéristiques des enfants ayant un TED (joueurs novices) et l'importance d'accepter leurs différences. Les pairs apprennent aussi à « lire » les stratégies sur des images affichées comme aide-mémoire afin de guider les interactions avec leurs camarades (Wolfberg, 1989). En séance de jeux, ces pairs sont encouragés à appliquer leurs nouvelles habiletés de joueurs experts de façon autonome.

L'adulte modèle les comportements sociaux et de jeux adéquats selon les principes de l'échafaudage. Il supervise les initiations, encourage les interactions (soutien verbal, gestuel ou physique), guide la communication sociale et oriente les comportements des enfants en parallèle ou en se joignant au jeu. L'estompage graduel de son soutien (verbal, gestuel ou physique) s'effectue lorsque le niveau des interactions entre les enfants ayant un TED et leurs pairs semble adéquat (Wolfberg, 1999). L'adulte doit intervenir, mais il doit aussi prendre garde de ne pas diriger entièrement le jeu.

Études

Les groupes de jeux intégrés ont donné lieu à diverses études. Wolfberg et Schuler démontrent des changements positifs sur le plan des interactions et de la communication avec les pairs (dimension sociale du jeu) et du jeu symbolique (dimension cognitive du jeu) des enfants ayant un TED. Ces habiletés se sont également généralisées à d'autres activités avec les pairs, par exemple sur la cour d'école (Wolfberg, 1999; Wolfberg et Schuler, 1993a, 1993b, 1999; Yang et al, 2003; Zercher et al, 2001).

Bury (1992), en milieu scolaire belge, et Hallé (1998), en garderie dans la région de Sherbrooke, ont implanté le programme auprès d'enfants handicapés francophones. Chacune des études a utilisé des périodes de jeux d'une durée de 30 minutes. Dans l'étude de Bury (1992), le projet est implanté pendant sept semaines auprès d'un garçon de 11 ans ayant une trisomie 21 et d'une fillette de 8 ans ayant le syndrome de Kinsbourne. Dans l'étude de Hallé (1998), le garçon présente une dysphasie sémantique pragmatique et la fillette un trouble envahissant du développement non spécifié. Le programme se déroule sur une période de deux mois. Bury et Hallé constatent, tout comme Wolfberg et Schuler (1993a, 1993b, Wolfberg, 1999), des résultats positifs pour les enfants handicapés quant aux comportements de jeux et aux interactions sociales. L'étude de Bury ne rapporte aucune donnée sur les comportements ou les perceptions des trois pairs âgés de huit et neuf ans. Hallé a cependant procédé à l'observation des comportements prosociaux des trois pairs des deux groupes, âgés de quatre ans. Ainsi, elle constate que les comportements d'initiative sociale émis par les camarades de jeux à l'égard des enfants intégrés augmentent suite à l'intervention, mais ne se maintiennent pas.

En plus de Hallé, ce n'est que dans un livre de Wolfberg (1999) que l'on retrouve quelques citations de pairs reflétant leurs perceptions de leur rôle de joueur expert. Notons également qu'en 2003, Yang, Wolfberg, Wu et Hwu ont utilisé des entrevues semi-structurées avec les deux pairs de l'étude à Taiwan. Les données sont toutefois sommaires. Les auteurs précisent uniquement que les pairs ont apprécié leur expérience et que les enfants ayant un TED sont maintenant leurs amis.

Il semble important, dans ce contexte, non seulement d'évaluer les effets des groupes de jeux intégrés auprès des élèves ayant un TED, mais également auprès des pairs qui tiennent le rôle de joueurs experts. Jusqu'à présent, peu importe les clientèles d'enfants handicapés ou en difficulté, très peu d'études ont évalué les réactions de leurs pairs non handicapés dans un contexte d'intégration. Il importe d'évaluer les perceptions des pairs parce que si ces enfants jouant le rôle de modèle n'apprécient pas leur expérience, il est possible de croire qu'ils pourraient encore moins maintenir et généraliser leurs apprentissages en contexte naturel avec leurs camarades ayant un TED. De plus, les informations obtenues

des pairs peuvent être utiles pour faire différentes suggestions en vue de bonifier éventuellement le programme.

Objectifs de recherche

Les objectifs de l'étude sont de présenter les modalités de participation des groupes de jeux intégrés ainsi que de vérifier les perceptions des élèves des classes ordinaires y ayant participé en tant que joueurs experts. Plus précisément, que pensent ces enfants de la formation reçue, de leurs interactions avec leurs camarades ayant un TED, des améliorations à apporter au programme et finalement leur évaluation générale du programme? Les résultats présentés ici illustrent donc les perceptions des pairs plutôt que des données concernant les élèves ayant un TED, puisque à notre connaissance peu d'études portant sur ce modèle ont tenté de démontrer comment ces partenaires de jeux perçoivent leurs interventions.

Méthode

L'application des groupes de jeux intégrés s'est effectuée auprès de quatre élèves ayant un TED et de six élèves provenant de classes ordinaires de cinq à sept ans au cours de 20 semaines dans une école ordinaire incluant six classes spécialisées pour enfants ayant un TED. Suite à l'application du programme, les six pairs des classes ordinaires ont été rencontrés en entrevue pour recueillir leurs perceptions. La section suivante décrit les participants, les modalités d'application du programme, les instruments de cueillette des données et les résultats obtenus[4].

---

[4] Les résultats présentés dans cet article proviennent d'une expérimentation plus vaste où les comportements des élèves ayant un TED ont fait l'objet d'observations systématiques en plus des observations participantes et où les perceptions des enseignantes, éducatrices et parents ont aussi été recueillies à l'aide de questionnaires et d'entrevues comme auprès des pairs.

Participants

Participants ayant un TED

Deux garçons de six ans, un de sept ans et une fillette de cinq ans, fréquentant deux classes spéciales d'une école ordinaire, participent au projet. Le garçon de sept ans présente un trouble autistique. Le diagnostic des trois autres est un trouble envahissant du développement non spécifié. Tous ont la cote 50 (trouble envahissant du développement) du ministère de l'Éducation du Québec. Ces enfants sont capables de s'exprimer par de courtes phrases, à l'aide de pictogrammes ou à l'aide de gestes. Ils ne présentent pas de manière fréquente des comportements violents ou d'automutilation. Finalement, les évaluations les plus récentes rapportent que le garçon de sept ans et la fillette ont une intelligence se situant dans la normale et que les deux autres garçons présentent une déficience intellectuelle légère.

Participants provenant des classes ordinaires

Six pairs sont sélectionnés pour agir en tant que joueurs experts. Deux filles et un garçon proviennent d'une classe de maternelle et deux filles et un garçon proviennent d'une classe de premier cycle (première et deuxième année). Ils sont âgés entre cinq et sept ans et ne présentent aucune difficulté grave d'apprentissage, de comportement ou de la conduite d'après leur dossier scolaire. Leur participation est volontaire. Les parents et les élèves ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé.

École

Le milieu d'expérimentation est une école qui favorise l'intégration des élèves ayant un TED avec les élèves des classes ordinaires. En effet, les récréations sont communes aux deux clientèles. De plus, certains élèves ayant un TED fréquentent le service de garde régulier après l'école. Des projets spéciaux (p.ex. : comédie musicale à la fin de l'année) ainsi que des périodes spécifiques (p.ex. : arts plastiques, éducation physique, activités de jeux de

société, etc.) font partie intégrante du quotidien de cette école pour plusieurs élèves des classes spéciales et ordinaires. Les participants de la présente étude ont donc tous déjà été en contact avec leurs compagnons ayant un TED, mais non dans le cadre d'un projet structuré comme les groupes de jeux intégrés.

Description de l'environnement

L'aire de jeux se situe à l'intérieur du local d'arts plastiques de l'école. L'espace a été structuré et organisé selon des thèmes par l'expérimentatrice : coin cuisine, bricolage, magasin, jardinage, lecture, pâte à modeler, costumes, etc. On y retrouve, par exemple, des poupées, des oursons, des voitures miniatures, des meubles et des accessoires de magasin et de cuisine. Tous ces jouets sont accessibles aux enfants.

Procédure d'implantation du programme

L'implantation du programme se déroule pendant les heures de classe. La fréquence des périodes de 30 minutes de jeu libre est de deux après-midi par semaine pendant six mois (20 semaines d'école de janvier à juin 2003). Une étudiante au doctorat en psychologie est la principale intervenante durant l'expérimentation. Elle applique le programme et procède à la formation des élèves des classes ordinaires.

Les sous-groupes de cinq élèves (deux élèves ayant un TED et trois élèves des classes ordinaires) sont interchangés sur une base hebdomadaire, afin que tous les partenaires de jeux se rencontrent au moins une fois. À toutes les séances, il y a présence d'horaires structurés, constants et prévisibles. De plus, des rituels sont établis dès les premières semaines.

Voici un exemple du déroulement d'une séance de jeux afin de mieux illustrer ces principes. Une séance débute toujours par une courte période de « bonjour », où tous les enfants doivent se saluer un à un en nommant le prénom de leurs camarades. Lors de ces premières minutes, tous sont assis en cercle par terre et une chanson est initiée par

l'expérimentatrice (et graduellement par les enfants plus les semaines avancent). Les jeux libres ont ensuite lieu pendant les 20 minutes suivantes (avec divers soutiens de l'expérimentatrice ou des pairs selon l'étape d'application). À toutes les séances, l'expérimentatrice avertit les élèves du temps restant avant de ranger les jouets. Environ cinq minutes avant la fin de la séance, elle aide les élèves à remettre le matériel aux endroits appropriés. Les dernières minutes sont consacrées à la rétroaction, c'est-à-dire à la discussion et au partage de commentaires sur la séance (ce qu'on a aimé, moins aimé, trouvé facile, plus difficile, suggestion pour la prochaine séance, etc.).

Étapes d'application du programme

La procédure d'application du programme inclut successivement : une phase de sensibilisation, une rencontre de formation pour les pairs, l'application du programme (images, interventions des pairs et de l'expérimentatrice) et le retrait des soutiens (images et interventions de l'expérimentatrice). Voici donc la présentation de chacune des étapes.

Sensibilisation

Les élèves participent d'abord à six séances de jeux, pendant trois semaines, sans intervention spécifique. Cette première étape permet aux élèves ayant un TED et à ceux des classes ordinaires de faire connaissance. L'expérimentatrice est toujours présente, mais ses consignes ne consistent qu'à encourager le jeu libre.

Formation pour les partenaires de jeux

Entre la sixième et la septième séance de jeux, lors de la quatrième semaine, les pairs bénéficient d'une formation sans la présence des élèves ayant un TED. Celle-ci se déroule dans le même local que les groupes de jeux et est d'une durée de deux heures. Cette rencontre

est animée par l'expérimentatrice et permet aux pairs d'apprendre des stratégies utiles pour jouer de manière interactive avec leurs camarades ayant un TED.

Au début, les pairs sont incités à verbaliser les difficultés rencontrées durant les six premières séances de jeux. En découle une discussion sur les caractéristiques des élèves ayant un TED. Les déficits sur les plans de la communication et de la socialisation et leurs jeux répétitifs sont spontanément nommés par les pairs. L'expérimentatrice apporte alors une explication plus détaillée des troubles envahissants du développement à l'aide d'un vocabulaire adapté à l'âge des enfants. Lors de cette première partie de la formation, plusieurs exemples de différences pouvant être observées entre les personnes en général (enfants comme adultes) sont présentés sous forme d'échange interactif. L'accent est mis sur l'importance de l'acceptation des différences de chacun d'entre nous.

L'expérimentatrice encourage ensuite les pairs à trouver des stratégies pouvant aider leurs amis « différents » à interagir dans des jeux plus variés, tels les jeux symboliques. Les suggestions des pairs concordent avec les techniques allant leur être enseignées par la suite. Ces techniques sont regroupées en deux catégories, c'est-à-dire des stratégies verbales et des stratégies non verbales. L'expérimentatrice leur présente également une troisième catégorie de techniques démontrant des moyens de renforcer et d'encourager les comportements de jeux appropriés des élèves ayant un TED. L'expérimentatrice utilise les idées des enfants pour faire la démonstration des stratégies d'aide sous forme d'exposé, mais aussi avec des pictogrammes. Ces stratégies sont affichées sur trois tableaux (1. « Quoi faire? », 2. « Quoi dire? », et 3. « Montrer aux ami(e)s que nous aimons ce qu'ils font »). Chaque moyen d'intervention est représenté par une image. Le Tableau 1 présente ces stratégies.

Tableau 1

Tableau récapitulatif des stratégies d'aide verbales et non verbales et des stratégies de renforcement

QUOI DIRE	
DIRE LE NOM	Image de prénoms inscrits dans une bulle au-dessus de la tête d'un enfant
Tu peux dire à tes ami(e)s : « QU'EST-CE QUE TU VEUX? » « EST-CE QUE TU VEUX...? » « QU'EST-CE QUE TU FAIS? »	... d'un point d'interrogation dans une bulle
« MONTRE-MOI... »	... d'une main qui pointe dans une bulle
« DONNE-MOI... »	... d'un enfant pointant des objets sur une étagère dans une bulle
« C'EST LE TOUR À QUI? »	... de flèches tournant autour de quatre enfants dans une bulle
QUOI FAIRE	
REGARDE	Image d'une paire de yeux
RESTE PROCHE	...d'un enfant à proximité d'un autre
TOUCHE LE BRAS	... d'un enfant touchant le bras d'un autre
PREND LA MAIN	... d'un enfant tenant la main d'un autre
POINTE	... d'une main qui pointe
DONNE UN OBJET	... d'un enfant donnant un objet à un autre
CHACUN SON TOUR	... de flèches tournant autour de quatre enfants
MONTRER AUX AMI(E)S QUE NOUS AIMONS CE QU'ILS FONT	
SOURIRE	Image d'une bouche souriante
APPLAUDIR	... de mains applaudissant
TAPER DANS LA MAIN VERS LE HAUT	... d'une main frappant dans une autre vers le haut (« high five »)
TAPER DANS LA MAIN VERS LE BAS	... d'une main frappant dans une autre vers le bas (« give me five »)
DIRE : « Bravo! Super! Bien! »	... de ces mots inscrits dans une bulle au-dessus de la tête d'un enfant

Note. Les images utilisées lors de l'expérimentation sont inspirées du programme original de Wolfberg et Schuler (1992), mais proviennent du logiciel Boardmaker®, dont les droits d'utilisation étaient accordés à l'école, afin que les illustrations ressemblent davantage à celles retrouvées dans le milieu scolaire des participants. Cette recommandation fait maintenant partie du nouveau manuel de Wolfberg (2003, p.184).

La rencontre de formation se termine par des jeux de rôles. Ces jeux de rôle permettent de mettre en pratique les différents moyens d'intervention. Chaque enfant joue en alternance le rôle d'un pair (un joueur expert) et d'un enfant ayant un TED (un joueur novice). Les enfants sont regroupés par trois à chaque mise en situation et peuvent utiliser à leur guise les jouets. Après chaque jeu de rôle, l'expérimentatrice incite les élèves à identifier les stratégies utilisées ainsi que les moyens de renforcer leur ami qui jouait le rôle d'un élève ayant un TED. L'expérimentatrice utilise alors des renforçateurs (p.ex. : renforcement positif verbal, autocollants) et des commentaires pendant ou après ces mises en situation. Un résumé du contenu, des questions et des commentaires viennent conclure la rencontre et permettent de vérifier la compréhension des élèves.

Intervention

Au cours des treize semaines suivant la formation, les groupes de jeux se déroulent avec le soutien de l'expérimentatrice. Aussi, chaque stratégie d'aide et chaque moyen de renforcement appris lors de la formation sont illustrés séparément. Dès la quatrième semaine, ils sont tous affichés dans l'aire de jeux. Les pairs peuvent donc s'y référer pendant les 26 prochaines séances de jeux.

Par ailleurs, même si les pairs sont maintenant formés à utiliser des techniques et des stratégies, l'expérimentatrice peut pointer les images, les y diriger verbalement ou même physiquement pour les encourager à les utiliser. Chaque fois qu'un pair emploie une stratégie (verbale, non verbale) ou un moyen de renforcement, l'expérimentatrice le renforce immédiatement par une parole ou un geste.

L'expérimentatrice peut soit diriger et modeler les comportements sociaux et de jeux adéquats, soit utiliser l'incitation verbale (ou pointer les images) ou tout simplement ne pas intervenir. Ces niveaux de soutien peuvent être utilisés en alternance durant une même séance ou d'une séance à l'autre. L'expérimentatrice peut aussi rappeler aux pairs les différentes stratégies apprises lors de la formation dès qu'elle remarque une difficulté à initier, répondre ou maintenir une interaction chez les élèves. Finalement, elle peut guider le jeu des élèves ou

se joindre à leurs activités. Elle encourage autant les élèves à jouer entre eux, à observer leurs camarades et à utiliser différents jouets qu'à faire des jeux imaginaires.

L'expérimentatrice estompe graduellement son soutien (verbal, gestuel ou physique) à partir de la dixième semaine du projet. À ce moment, le niveau des interactions entre les pairs et les enfants ayant un TED s'est amélioré. Ce niveau est évalué en fonction de grilles d'observation complétées depuis la première séance qui démontrent une augmentation des interactions et une diminution de la fréquence de soutien de l'adulte. Les pairs utilisant davantage les stratégies spontanément, l'expérimentatrice se retire de plus en plus de l'aire de jeux tout en continuant d'assurer la supervision, tel que recommandé dans les recherches de Wolfberg et Schuler.

Retrait des soutiens aux pairs

Les études de Wolfberg et Schuler prévoient qu'au cours des dernières semaines, il y ait retrait du soutien de l'adulte et des affiches afin de mesurer le maintien des apprentissages chez les enfants ayant un TED. Au cours du présent projet, cette procédure a été utilisée lors des quatre dernières semaines (huit séances). Les images illustrant des stratégies d'aide ou des moyens de renforcement sont donc retirées de l'aire de jeux. Les pairs doivent alors continuer d'appliquer les moyens d'intervention appris lors de la formation, mais sans soutien visuel. De plus, l'expérimentatrice apporte le moins de soutien possible et ne renforce les comportements des pairs que de manière intermittente et seulement à l'aide de gestes. Tout au long des huit dernières séances de jeux, les pairs doivent initier les interactions et diriger d'eux-mêmes les activités de jeux.

Instruments de cueillette des données auprès des joueurs experts

La cueillette de données s'effectue à l'aide d'un protocole d'entrevue semi-structurée. Les questions de cette entrevue sont de type fermé (choix de réponses) ainsi que de type ouvert, c'est-à-dire qu'elles demandent aux répondants d'expliquer, de justifier leurs

réponses. Le protocole est présenté au Tableau 2. Il faut préciser qu'il inclut aussi les fréquences des réponses obtenues aux questions fermées.

Le protocole d'entrevue est composé de 19 questions. Il est construit à partir des écrits et fut soumis à des experts (i.e. cinq psychologues scolaires, un professeur de psychologie, six étudiants de baccalauréat et quatre étudiants de doctorat en psychologie) afin d'en valider le contenu. Ces personnes devaient indiquer sur une grille préalablement annexée à chaque question du protocole original, si l'item était clair ou s'il devait être modifié et, dans ce cas, suggérer les corrections à apporter. Une section à la fin de la grille d'évaluation du protocole d'entrevue était destinée aux commentaires généraux.

À l'aide du protocole final, l'expérimentatrice procède à la cueillette des données lors d'une entrevue d'une durée approximative de 30 minutes. Une affiche représentant des émotions est utilisée pour faciliter les réponses des élèves à certaines questions. Ce protocole d'entrevue est administré à la dernière semaine de l'expérimentation. Ces entretiens sont enregistrés sur bande audio et ensuite transcrits intégralement.

Tableau 2

Le protocole d'entrevue auprès des pairs après validation et description des fréquences pour les réponses fermées

Formation	
1.	Tu te rappelles des premières périodes de jeux où il n'y avait pas encore d'images affichées pour t'aider et nous n'avions pas encore eu le cours pour nous apprendre comment mieux jouer avec les amis autistes. Essaie de te rappeler comment tu te sentais la première fois que tu as dû jouer avec les amis autistes. Étais-tu … a) Content, 2/10[a] b) Excité, 4/10 c) Stressé, 1/10 d) Peur, 0/10 Triste, 0/10 f) Autre? gênée 1/10, bizarre 1/10, curieuse 1/10
2.	Tu te rappelles de la rencontre que nous avons eu au début du projet après quelques semaines de périodes de jeux. On avait parlé des amis autistes qui sont différents de nous dans leurs façons de parler, de comprendre et de jouer et _____ et toi aviez fait des mises en situation. Est-ce que tu avais appris quelque chose sur… a) ce qu'on peut faire pour jouer avec les amis autistes? Si oui, qu'est-ce qu'on peut faire par exemple? b) ce qu'on peut dire aux amis autistes pour les aider à jouer avec nous? Si oui, qu'est-ce qu'on peut dire par exemple? c) ce qu'on peut faire ou dire pour montrer aux amis autistes qu'on est content de ce qu'ils font? Si oui, qu'est-ce qu'on peut faire ou dire par exemple?
3.	Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans ce cours? | 4. Qu'est-ce que tu as le moins aimé dans ce cours?
5.	Est-ce qu'après ce cours tu te sentais prêt à mieux aider les amis autistes dans les périodes de jeux? 1 (pas du tout) 0/6 2 (un peu) 2/6 3 (moyen) 2/6 4 (beaucoup) 2/6 3 (extrêmement) 0/6
Intervention	
6.	Après notre petit cours, j'ai affiché les images pour t'aider dans notre local de jeux. Aurais-tu aimé que moi, je t'aide plus à ce moment-là à jouer avec les amis autistes? Explique-moi.
7.	Trouves-tu que je t'aidais assez lorsque tu avais de la difficulté, que je te donnais assez de trucs pour jouer avec les enfants autistes? Explique-moi.
8.	Trouves-tu que les périodes de jeux étaient… a) trop courtes, 2/6 b) juste correctes, 4/6 c) trop longues? 0/6 Pourquoi?
9.	Crois-tu que tu manquais des choses importantes (p.ex. de la matière, des informations, des activités) en classe lorsque tu venais avec moi participer aux périodes de jeux? Non. 3/6 Si oui, comme quoi? 3/6
10.	Après chaque période de jeux, on discutait toujours ensemble de ce qui a bien été et ce qui a moins bien été durant la période. Aurais-tu aimé qu'on se voit aussi entre les périodes de jeux, sans les amis autistes, pour parler des choses que tu aimais ou qui te dérangeaient des périodes de jeux? Explique-moi.
Aspects généraux	
11.	Comment as-tu trouvé cela de jouer avec les amis autistes? a) Facile, 3/8 b) Difficile, 0/8 c) Ennuyant, 2/8 d) Excitant? 3/8
12.	Qu'est-ce que tu as trouvé le plus facile quand tu penses à toutes les fois que tu es venu jouer avec les amis autistes?
13.	Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile quand tu penses à toutes les fois que tu es venu jouer avec les amis autistes?
14.	Tu m'as dit tantôt que les premières fois que tu venais jouer avec les amis autistes, tu te sentais _____. Les dernières fois que tu as joué avec eux durant les périodes de jeux, comment te sentais-tu? a) Content, 2/10 b) Excité, 3/10 c) Stressé, 1/10 d) Peur, 0/10 e) Triste, 2/10 f) Autre? fatiguée 1/10, déçue 1/10
15.	Avant le projet, donc avant Noël, est-ce que tu jouais des fois avec des amis des classes « autistes »? Si oui, qu'est-ce que tu faisais avec lui (elle) ou eux? 6/6 Si non, pourquoi? 0/6
16.	Aujourd'hui, est-ce que tu joues plus avec des amis des classes « autistes »? a) Oui. 5/6 b) Non. 1/6
17.	Aujourd'hui, est-ce que tu vas voir les élèves autistes qui ont participé au projet avec toi… a) Lors des récréations, (oui 6/6, non 0/6) b) Au dîner, (oui 3/6, non 3/6) c) Au service de garde, (oui 5/6, non 1/6) d) Lorsqu'ils te visitent dans ta classe (où que tu les visites dans leur classe), (oui 6/6, non 0/6) e) Dans les corridors? (oui 4/6, non 1/6, N/A 1/6) Si oui, qu'est-ce que tu fais avec lui (elle) ou eux? Si non, sais-tu pourquoi?
18.	Qu'est-ce que tu as appris en participant à ce projet?
19.	Si quelqu'un te demandait de participer l'an prochain à un projet de jeux avec des amis autistes, qu'est-ce que tu répondrais? a) Oui. Pourquoi? 5/6 b) Non. Pourquoi? 1/6

[a]À quelques questions, les fréquences totalisent plus de six, car des enfants émettaient plus d'une réponse.

Des observations de la part de l'expérimentatrice font également partie des données recueillies. À la fin de chacune des séances de jeux, une feuille synthèse est complétée afin de recueillir les informations suivantes : types d'intervention effectuée, intensité du soutien apporté, principaux commentaires des enfants participants et événements particuliers (p.ex. : crises des enfants). De plus, des enregistrements vidéos de toutes les séances et de la rencontre de formation pour les pairs permettent de documenter les comportements des élèves ainsi que leurs réactions.

Analyse des données

La cueillette de données étant en partie de type qualitatif, une analyse de contenu est appropriée afin de répondre aux questions de recherche concernant l'opinion des pairs. Les thèmes principaux élaborés lors de l'analyse des verbatim des entrevues sont regroupés dans une matrice (Deslauriers, 1987; Huberman & Miles, 1991; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990).

Les informations recueillies sur bande audio auprès des pairs des classes ordinaires lors des entrevues sont d'abord lues par l'expérimentatrice et une étudiante au baccalauréat en psychologie. Les directives sont de surligner les transcriptions représentant un lien direct avec les questions. Les éléments de réponse pertinents sont comparés afin d'obtenir des accords inter-juges de près de 80% (75,4%). Par la suite, ces catégories de réponses sont soumises à la lecture d'une seconde étudiante afin d'obtenir une autre comparaison (fidélité inter-juges de 89,4%). Finalement, l'expérimentatrice et la première étudiante regroupent sous forme de matrice les questions-réponses conservées ayant un lien entre elles pour les six élèves. Quatre thèmes généraux ressortent de cette analyse des 19 questions de l'entrevue : les perceptions sur la formation reçue, sur les interactions avec leurs camarades ayant un TED, sur les améliorations à apporter au programme et les perceptions générales du programme.

En dernier lieu, des ratios sont établis pour les réponses à chacun des quatre thèmes (fréquences de réponses par thème). Il faut noter que bien qu'il n'y ait que six élèves, certains d'entre eux ont parfois donné plus d'une réponse totalisant ainsi jusqu'à dix éléments de réponses pour certains thèmes. Tel que précisé précédemment, les fréquences pour les questions fermées sont incluses dans le Tableau 2.

Résultats

Les résultats spécifiques aux quatre thèmes sont décrits ci-après et illustrés par quelques citations des élèves. Ensuite, suit la présentation d'informations pertinentes relevées par l'expérimentatrice à la fin des séances de jeux.

Perceptions de la formation reçue

Trois élèves des classes ordinaires expliquent que ce qu'ils ont le plus apprécié de la formation est de pouvoir jouer le rôle d'un ami ayant un TED. Un de ces élèves a aussi aimé jouer le rôle d'un pair. Un élève affirme avoir aimé apprendre « à connaître plus des personnes [...] qui sont pas pareilles comme nous ». Finalement, deux élèves expliquent qu'ils ont tout aimé de cette formation.

Par ailleurs, à la question sur ce qu'ils ont le moins apprécié de cette formation, trois élèves affirment que rien ne leur a déplu. Deux autres indiquent que les discussions de groupe étaient les moins agréables. De plus, la durée des jeux de rôles est évaluée comme trop brève. Cependant, une autre élève explique qu'elle a moins apprécié les jeux de rôles car « [elle se] sentait un peu bizarre parce [qu'elle] faisait des nouvelles affaires et ne savait pas si [elle] devait faire [telle chose] ou non ».

Les pairs disent tous se souvenir avoir fait de nouveaux apprentissages lors de cette formation. En fait, ils sont tous capables de décrire des exemples de stratégies verbales et non verbales leur permettant d'aider les camarades ayant un TED. Entre autres, trois pairs se

souviennent qu'ils peuvent demander « Veux-tu jouer avec moi ? », pour deux pairs c'est le fait qu'ils peuvent dire « Chacun son tour » et un élève se rappelle que c'est important de s'adresser à l'ami ayant un TED par son prénom. Pour ce qui est des stratégies non verbales, trois pairs disent avoir appris que tenir la main était une façon de faciliter le jeu avec leur camarade. Les autres stratégies telles que toucher l'épaule, regarder son interlocuteur, montrer du doigt ainsi qu'utiliser des signes pour communiquer sont nommés par un pair respectivement. Cependant, même si tous se souviennent avoir appris des stratégies d'aide verbale et non verbale, seulement quatre enfants se rappellent avoir fait l'apprentissage de façons de renforcer leurs camarades. Deux pairs sont incapables de nommer des exemples de ces techniques. Deux élèves se souviennent de ces façons de « montrer aux amis autistes que nous aimons ce qu'ils font » rapportent le sourire, l'autre pair rapporte comment féliciter avec le pouce vers le haut et le quatrième pair indique renforcer en tapant dans la main de son compagnon.

Une question demande si les pairs se considèrent assez outillés pour aider les camarades ayant un TED après cette formation. Les éléments de réponses se regroupent sous trois thématiques. D'abord, ils expliquent s'ils se sentaient prêts à intervenir immédiatement après la formation. Ensuite, ils donnent leur opinion sur l'efficacité des images illustrant les stratégies d'aide. Finalement, ils expriment leur degré de satisfaction en regard de l'aide donnée par l'adulte lors de moments plus difficiles. À ces questions, les résultats révèlent que deux pairs étaient « un peu prêts » à aider leurs camarades autistes, deux autres étaient « moyennement prêts », et les deux derniers se considéraient « beaucoup prêts ». Suite à la formation, il n'y a donc aucun pair qui se sentait « pas du tout prêt » ni « extrêmement prêt », même si ces deux options faisaient également partie des choix de réponses.

Malgré cette relative confiance en leurs interventions suite à la formation, la moitié des répondants auraient aimé recevoir plus d'aide de l'adulte en plus des aides-mémoire présentés par les images affichées dans l'aire de jeux (deux pairs trouvaient que « c'était difficile d'être seul, surtout avec [et ils nomment alors deux élèves ayant un TED] », une élève affirme que « c'était difficile au début »). Cependant, trois élèves considèrent que suite à la formation, ils n'avaient plus besoin de l'aide de l'adulte car ils avaient « pleins d'idées à cause de la formation et des images » (une élève), ils « comprenaient bien dès le début » (un

élève) et il y avait de « l'entraide entre les pairs » (une élève). Pour conclure, tous les élèves affirment avoir reçu assez d'aide et de trucs de la part de l'adulte qui rappelait les stratégies verbalement ou en pointant les images.

Perceptions de leurs interactions avec leurs camarades ayant un TED

Une autre thématique concerne les perceptions quant aux effets des groupes de jeux sur leurs interactions. Tous les élèves affirment qu'ils jouaient déjà avec certains élèves ayant un TED avant leur participation aux groupes de jeux intégrés (quatre pairs jouaient « aux casse-tête et aussi à des jeux de construction » ou les aidaient dans la lecture, deux pairs les « aidaient sur la cour d'école » ou « au service de garde »). Par ailleurs, cinq d'entre eux considèrent qu'ils jouent davantage avec ces amis suite au programme (« quand on joue à la corde à danser, aux autos, au train et aux légumes », « aux récréations, je vais les voir et je dis : Est-ce qu'on joue ensemble? »), tandis qu'un pair affirme les aider en classe sans toutefois jouer plus avec eux.

Aux récréations ainsi que dans les classes, tous les élèves expliquent jouer davantage avec les amis ayant un TED. En classe, trois pairs disent les aider avec des jeux comme les casse-tête et trois pairs lors de périodes d'activités structurées entre groupes-classes (p.ex. : activités multi-âges, activités de séquence en lecture, l'heure du conte). En ce qui a trait à l'augmentation des interactions à l'heure du dîner, la moitié d'entre eux répondent qu'ils interagissent plus, mais l'autre moitié dit ne pas avoir l'occasion de voir ces amis. Au service de garde, cinq pairs interagiraient davantage (deux pairs disent jouer avec eux, deux pairs disent les aider dans les jeux et un pair ne spécifie pas sa réponse). Il est impossible pour l'autre élève de voir les amis ayant un TED au service de garde. Pour ce qui est des occasions dans les corridors de l'école, cinq pairs disent leur parler plus maintenant ou leur dire « bonjour », mais un d'entre eux dit que c'est difficile « parce qu'il faut prendre son rang ».

Perceptions des améliorations à apporter au programme

Questionnés sur la durée des séances, quatre élèves sur six considèrent qu'ils avaient juste assez de temps pour jouer lors des périodes de 30 minutes. Cependant, les deux autres élèves qualifient ces périodes de trop courtes. Aucun d'entre eux n'affirme avoir trouvé ces séances de jeux trop longues. Parmi les pairs satisfaits de la durée des groupes de jeux, trois d'entre eux justifient leur réponse en disant que c'était assez court pour ne pas avoir le temps de s'ennuyer, tandis que la quatrième élève ajoute qu'elle avait parfois peur de manquer du temps de jeu dans sa classe d'origine. Tous les pairs ont par ailleurs été questionnés à ce sujet. En fait, trois élèves pensent qu'ils ont pu manquer de la matière ou des activités importantes en classe lors de leur implication bi-hebdomadaire dans les groupes de jeux. C'est donc la moitié des élèves participants qui s'inquiétaient que leur groupe-classe fasse du bricolage, des casse-tête (un élève), du ménage, un bingo spécial (un élève), des jeux libres ou de l'écriture (un élève) lors de leur absence occasionnelle. Toutefois, deux élèves spécifient que ce n'était « pas grave, [car] comme ça j'étais pas obligée de les faire », que ce n'était « pas très important » en fin de compte.

Les pairs ont également pu donner leur opinion concernant le soutien offert par l'adulte. Il leur a été demandé s'ils auraient apprécié bénéficier de rencontres de rétroaction entre les séances de jeux en plus des discussions à la fin de chacune d'entre elles. Les six élèves sont favorables à cette idée. Deux élèves affirment que ces rencontres supplémentaires auraient permis de discuter sans les amis ayant un TED et que cela aurait été plus calme. Deux autres élèves expliquent que ce serait utile pour discuter de ce qui a bien ou moins bien fonctionné lors des séances précédentes. Selon une élève, plus de rencontres de rétroaction servirait à discuter sans gêne parce que « des fois j'ai peur de le dire devant les autres ». Finalement, le manque de temps à la fin des séances de jeux « pour parler de ce qu'on avait fait » est rapporté par la sixième élève.

Perceptions générales du programme

Lorsque questionnés sur la façon dont ils percevaient leur rôle de joueur expert, six choix de réponses étaient offerts aux élèves, dont un était libre (a. content, b. excité, c. stressé, d. peur, e. triste, f. autre). Il est à noter qu'à ces questions, certains élèves ont émis plus d'une réponse. Les pairs ont répondu qu'ils se sentaient excités (quatre élèves), contents (deux élèves), curieux (un élève), gênés (un élève) et stressés (un élève) avant de commencer les groupes de jeux. Puis, lorsqu'il ne restait que quelques séances au projet, trois élèves se disaient plutôt excités, deux tristes, deux contents, une fatiguée, une était un peu stressée et une autre déçue.

En regard à leur expérience, les pairs qualifient leur participation d'excitante (trois pairs), de facile (trois pairs), d'ennuyante (deux pairs) et aucun n'a trouvé cela difficile. Un élève ayant trouvé son expérience « excitante » explique sa réponse par le fait qu'il avait souvent des idées de stratégies et de jeux et un autre élève par le fait que les amis ayant un TED « jouaient avec nous et nous répondaient ». Pour ce qui est des deux élèves qui affirment s'être ennuyés, les raisons évoquées sont les suivantes : parfois ils n'avaient plus d'idées (un pair) et parfois les amis autistes ne voulaient pas jouer avec eux (un pair). Les pairs furent aussi questionnés sur ce qu'ils ont trouvé le plus facile et le plus difficile tout au long de leur implication. Il semble avoir été facile pour trois d'entre eux d'aider et de jouer en général avec les amis ayant un TED. Quant aux autres réponses recueillies, il s'agit d'interactions avec des amis autistes en particulier. Les aspects les plus difficiles sont également reliés aux relations spécifiques avec certains camarades ayant un TED. En fait, le jeu avec tous les quatre amis ayant un TED semble avoir causé des difficultés à un moment ou à un autre lors des séances de jeux. De plus, un autre pair explique que le fait de devoir « tout refaire, répéter, quand ils ne veulent pas jouer avec moi, même quand je dis : Viens jouer avec moi, des fois c'est plus difficile... », parce que « les amis autistes ne comprennent pas tout » peut être plus difficile.

Finalement, les résultats indiquent que cinq des six élèves des classes ordinaires ont appris des nouvelles façons d'aider leurs amis ayant un TED, dont, entre autres, « des trucs

pour les aider à jouer », « des signes pour les aider à comprendre » et « de taper dans la main quand il a fait quelque chose de bien ». L'autre pair explique que son expérience dans les groupes de jeux intégrés lui a permis d'apprendre à connaître des gens différents et que « lorsqu'on commence à plus s'habituer à jouer avec eux, on commence à les connaître mieux et ils sont capables de jouer avec nous ». Par ailleurs, questionnés au sujet d'une participation éventuelle à un tel projet, cinq d'entre eux recommenceraient l'expérience. Un seul élève affirme ne pas pouvoir s'impliquer à nouveau dans un tel projet l'an prochain dû au fait qu'il déménage du quartier et qu'il ne voudrait pas être obligé d'aider et « de jouer avec eux au lieu de jouer seul [...], j'en ai déjà fait ». Parmi les élèves qui participeraient encore, quatre justifient leur réponse en spécifiant qu'ils ont aimé aider les élèves ayant un TED et que c'est bénéfique autant pour eux (« j'apprends beaucoup de choses ») que pour les amis différents (« ça leur apprend des choses »). Une autre élève explique qu'elle voudrait connaître d'autres enfants ayant un TED (« ...ceux qui sont pareils et ceux qui sont différents de ceux avec qui j'ai joué »).

Informations pertinentes provenant des observations

Bien que les pairs disent qu'ils jouaient avec leurs amis ayant un TED même avant leur implication dans le programme, les observations de l'expérimentatrice ont permis d'identifier qu'un isolement spontané s'effectue entre les élèves des classes ordinaires et les élèves ayant un TED lors des trois premières semaines (sensibilisation). Des petits groupes de trois élèves se forment entre les pairs et les deux élèves ayant un TED jouent chacun dans leur coin. Cette situation se modifie toutefois après la formation, puisque les données recueillies indiquent que le niveau de soutien requis de la part de l'adulte est de moins en moins élevé par la suite.

Une autre observation importante est que les stratégies de renforcement enseignées aux pairs lors de la formation ont effectivement été plus ou moins utilisées lors des séances de jeux comparativement aux stratégies d'aide verbale et non verbale. Elles sont également moins rapportées lors des entrevues.

Les observations permettent également de constater que lors des dernières semaines, plusieurs pairs tentent de faire valider leurs interventions auprès de l'expérimentatrice pendant ou après les séances, comme s'ils étaient habitués d'être renforcés de façon continue par l'adulte jusqu'à présent. En effet, l'expérimentatrice doit à plusieurs reprises rediriger les élèves à l'intérieur de l'aire de jeux. De plus, elle répond à des questionnements, des insécurités qu'ils éprouvent face à leurs interventions lors des discussions à la fin des séances. Un lien peut être fait entre cette dépendance des pairs face au soutien de l'adulte et les résultats obtenus aux entrevues concernant le besoin d'une fréquence plus élevée de rencontres de rétroaction.

Conclusion

Tel que mentionné au début de l'article, l'objectif de la présente étude est de vérifier quelle est l'opinion des élèves des classes ordinaires ayant participé aux groupes de jeux intégrés en tant que joueurs experts. En somme, les entrevues et les observations révèlent que les pairs sont au fait de leurs interventions et sont capables d'exprimer les éléments à bonifier et ceux qui leur ont plu dans le programme. De plus, les enfants sont conscients des effets de leurs interventions auprès des élèves ayant un TED. Peu d'études dans la littérature ont jusqu'à ce jour étudié les perceptions des pairs des classes ordinaires dans un contexte d'intégration. Bien que de nombreux écrits rapportent les avantages d'un contexte normalisant, peu indiquent les perceptions des pairs. En ce sens, cette étude apporte une contribution originale aux écrits sur l'intégration.

Les perceptions des élèves des classes ordinaires indiquent aussi l'importance qu'ils accordent à une formation préalable (jeux de rôles) et au soutien de l'adulte dans l'intervention. Cet élément met en lumière la nécessité d'une bonne préparation des pairs et aussi des adultes qui soutiennent l'intervention des élèves. L'échafaudage des interventions, tant préconisé par Wolfberg et Schuler, prend ici toute sa signification. Il faut également considérer l'importance d'aider les élèves dans des moments plus difficiles, car le comportement des élèves ayant un TED peut parfois être imprévisible et demander un soutien plus grand. Plusieurs élèves ont d'ailleurs souligné de telles difficultés ponctuelles.

La plupart des élèves des classes ordinaires apprécient donc leur rôle de joueur expert et affirment faire de nouveaux apprentissages suite à leur expérience. De plus, cinq des six élèves aimeraient s'impliquer à nouveau dans un projet semblable l'année suivante. Le fait d'apprécier leur expérience peut sûrement favoriser la généralisation de leurs apprentissages en contexte naturel, en dehors des groupes de jeux intégrés, avec leurs camarades ayant un TED.

Limites

Les premières limites ont trait à la possibilité de biais de désirabilité sociale et des attentes de l'expérimentatrice. Comme elle procède aux entrevues avec les pairs, certaines opinions émises par ces derniers risquent d'avoir été influencés positivement. Il peut cependant y avoir des avantages à faire cette entrevue avec l'expérimentatrice avec de si jeunes enfants, qui auraient pu être gênés avec un autre intervenant. De plus, cela n'a pas empêché la plupart d'entre eux de verbaliser des aspects négatifs, des éléments moins appréciés ainsi que des inconvénients au programme.

Une autre limite à souligner est le nombre peu élevé de participants. Toutefois, ce nombre semble courant dans la plupart des études dans le domaine. En effet, les recherches répertoriées sur les groupes de jeux intégrés utilisent de trois à sept pairs afin d'intervenir auprès de leurs camarades ayant un TED, qui eux sont toujours de un à trois participants.

Le fait que cette expérimentation ait été effectuée dans une école ordinaire comportant de nombreuses classes spéciales, soulève aussi des questions quant à la généralisation des résultats obtenus. Lorsqu'un seul élève ayant un TED est intégré dans une école ou une classe ordinaire, peut-on s'attendre à recueillir des données équivalentes? Il peut être plus facile pour des pairs fréquentant plusieurs élèves ayant un TED au quotidien, sur la cour d'école ou au dîner, d'appliquer des stratégies d'aide sans réticence.

Une dernière limite découle de l'âge des participants. Bien qu'il y ait des bénéfices à appliquer les groupes de jeux à un âge précoce, cet aspect peut avoir influé sur l'opinion des

répondants. Dans le cadre d'une recherche sur les perceptions des pairs, recruter des enfants plus âgés permettrait de récolter des opinions probablement plus approfondies.

Recommandations

Certains commentaires apportés lors des entrevues permettent de relever des éléments qui devraient être modifiés ou adaptés lors d'une prochaine application du programme. La préparation des pairs pourrait, entre autres, être davantage planifiée afin de diminuer la relative anxiété des enfants au tout début du projet. Il semble également que les moments dédiés aux discussions à la fin de chaque séance ne soient pas suffisants ou satisfaisants pour ces élèves. Il est toutefois important de préciser que l'expérimentation présentée dans cet article s'est inspirée du manuel sur les groupes de jeux intégrés de 1992, puisque l'application s'est échelonnée de septembre 2002 à juin 2003. Wolfberg a publié une plus récente version de ce programme en 2003. Ce document inclut maintenant plusieurs modifications qui s'apparentent aux suggestions faites par les pairs de la présente étude. Il est donc intéressant de constater que grâce aux diverses expérimentations, des améliorations ont pu déjà être apportées à ce programme depuis 1992.

Aussi, il faut se questionner quant au retrait des soutiens visuels et de l'aide de l'adulte lors des dernières semaines de l'implantation du programme. Il semble important pour les fins de la recherche portant sur les effets du programme sur les comportements des élèves ayant un TED de vérifier le maintien des apprentissages suite à l'intervention. Cependant, au quotidien dans les écoles, il apparaît utile de laisser les affiches toute l'année comme aide-mémoire et seulement diminuer graduellement l'aide apportée par l'adulte. Le transfert des interventions de l'adulte aux pairs serait assuré, tout en éliminant le risque d'oubli des stratégies par ces derniers.

Recherches ultérieures

Lors d'études futures, il serait pertinent d'expérimenter les groupes de jeux intégrés auprès de groupes d'élèves plus nombreux. En effet, tel que spécifié dans les limites de l'étude, les résultats recueillies ici illustrent les perceptions de seulement six élèves. Les conclusions sont intéressantes, mais des généralisations restent difficiles à effectuer pour l'instant.

Aussi, les comportements de tolérance, d'acceptation et les initiatives des élèves des classes ordinaires face aux élèves ayant un TED pourraient être observés systématiquement dans des recherches futures. À l'aide de grilles d'observation, de définitions opérationnelles, de questionnaires et d'entrevues, davantage d'information quant aux bénéfices sociaux de l'application des groupes de jeux intégrés pourrait être apportée. Les perceptions rapportées par ces pairs quant à leurs interactions sociales avec les amis ayant un TED diffèrent-elles significativement des résultats pouvant être obtenus grâce à l'observation systématique de leurs comportements?

Il faut cependant prendre en considération que ces élèves cohabitent au quotidien avec ces amis ayant un TED. Une reproduction de l'étude dans différents milieux scolaires permettrait de vérifier si des élèves qui n'ont pas l'habitude de fréquenter des enfants ayant des déficits sur le plan de la communication, de la socialisation et de l'imagination apprécieraient moins, autant ou davantage leur expérience.

Finalement, d'autres chercheurs devraient se pencher sur la possibilité d'appliquer les groupes de jeux intégrés dans des contextes naturels tels que les milieux familiaux, les loisirs de quartier, etc. De telles études permettraient d'optimiser la généralisation des acquis chez les enfants ayant un TED et leurs pairs. Lors de la présente étude, les enfants n'habitaient pas nécessairement les mêmes quartiers, comme l'école ciblée accueillait des élèves ayant un TED provenant de différents secteurs de la ville.

En conclusion, l'étude actuelle s'est avérée nécessaire afin de mesurer les perceptions des élèves des classes ordinaires impliqués dans ce programme avant de stipuler que ce moyen d'intervention auprès d'enfants ayant un TED est applicable dans les milieux

d'intégration scolaire au Québec. Il ne faut pas oublier qu'un des principes de base des groupes de jeux intégrés est de transférer le contrôle de l'intervention de l'adulte vers les pairs à l'aide de l'échafaudage. De plus, peu de résultats n'étaient rapportés à ce sujet jusqu'à présent. Maintenant, l'élaboration d'un guide francophone illustrant les grandes lignes des groupes de jeux intégrés semble pertinente afin que les intervenants scolaires puissent profiter de cette méthode d'intervention dans un contexte d'intégration. De cette manière pourrait s'en suivre une évaluation des avantages et des inconvénients de ce programme selon les intervenants scolaires. Ainsi, la mesure de la faisabilité d'application des groupes de jeux intégrés en milieu scolaire servirait à partager ce programme dans les points de services pour élèves ayant un TED, qui sont de plus en plus nombreux dans les commissions scolaires au Québec.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Ce dernier chapitre concerne l'interprétation des résultats et la conclusion de cette thèse. Dans un premier temps, les objectifs de l'étude sont rappelés tout en spécifiant leur degré d'atteinte. Puis, les limites et les principaux apports de la recherche sont discutés. Enfin, le chapitre se termine par des suggestions de recherches futures, par des recommandations et par une conclusion générale sur l'utilisation des groupes de jeux intégrés. Il est à noter que les conclusions des deux articles ont déjà précisé des recommandations ou des suggestions de recherches futures. Toutefois, cette discussion ajoute à ces éléments diverses précisions à l'aide de la littérature et des observations participantes.

Atteinte des objectifs

Premier article

Le premier objectif de cette étude est d'adapter et d'implanter le programme des groupes de jeux intégrés dans une école primaire québécoise francophone. Il s'agit de la première recherche sur les groupes de jeux intégrés en contexte scolaire au Québec. Cet objectif semble atteint puisque toutes les étapes prévues par Wolfberg et Schuler ont été réalisées lors du projet. L'adaptation du matériel, des outils d'évaluation et du temps d'intervention en fonction des caractéristiques du milieu ciblé en sont des exemples. Le programme est donc mené à terme, malgré certains imprévus tels que certains jours d'absence des élèves. Ces absences ont été causées par un exercice de feu, la fête de Pâques, des travaux de construction et des congés de maladie des élèves. Ce sont là des facteurs incontrôlables lors d'une expérimentation en contexte naturel.

Le second objectif vise à vérifier les effets de ce programme sur les comportements des élèves ayant un TED. Plus précisément, cet objectif tente de vérifier si la fréquence des comportements de jeu et des interactions sociales de ces élèves augmente suite à leur participation et si ces habiletés peuvent être maintenues avec l'estompage des interventions

de l'adulte. Cet objectif est également atteint en ce qui a trait à la mesure des effets du programme sur les comportements des élèves ayant un TED. Toutefois, malgré cette réussite, il est impossible de conclure que l'augmentation de la fréquence du jeu et des interactions sociales se maintient suite au retrait du soutien de l'adulte et des stratégies d'aide imagées. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus dans les études de Wolfberg et Schuler (1993a, 1999), où les acquis sur le plan social et symbolique diminuent suite à l'intervention, mais demeurent généralement supérieurs au niveau de base. D'autres études avaient, par ailleurs, démontré la généralisation des acquis dans d'autres contextes, comme entre autres, dans la cour de récréation (Wolfberg, 1999; Wolfberg et Schuler, 1993a, 1993b, 1999; Yang et al, 2003; Zercher et al, 2001). Cette expérimentation n'a pas permis de prendre de telles mesures reliées à la généralisation.

Deuxième article

Un autre objectif de la thèse est de présenter comment les enfants des classes ordinaires peuvent être entraînés et participer dans les groupes de jeux intégrés. Cet objectif semble atteint. Finalement, le dernier objectif tente de vérifier les opinions des élèves des classes ordinaires ayant participé aux groupes de jeux intégrés en tant que joueurs experts. Les données démontrent leurs perceptions sur la formation, les interactions avec leurs camarades ayant un TED, leurs suggestions à apporter au programme et leurs perceptions générales du programme. Ces résultats apportent des précisions sur ce qui est jusqu'à maintenant rapporté dans les études de Hallé (1998), Wolfberg (1999) et Yang, et al (2003). Tel que mentionné dans le deuxième article, les perceptions du programme sont en général positives. De plus, l'analyse des entrevues des enfants a permis de dégager plusieurs pistes pour bonifier le programme.

Limites de l'étude

Cette étude inclut un nombre peu élevé de participants, soit quatre élèves ayant un TED et six pairs. Toutefois, un groupe de quatre enfants ayant un TED est un nombre courant

de participants dans les recherches appliquées auprès de la clientèle autiste. Il est d'ailleurs possible de noter, dans la littérature sur le sujet, de nombreuses études à cas unique. D'autre part, l'étude actuelle sur les groupes de jeux intégrés est l'une de celles qui regroupe le plus grand nombre d'élèves. En effet, les autres études répertoriées portant sur ce programme incluent de deux à trois enfants. De plus, un aspect non négligeable justifiant le choix de ce nombre de participants est le temps limité qu'aurait accordé l'expérimentatrice à l'implantation si plus de quatre élèves avaient participé aux groupes de jeux. Il aurait alors été nécessaire de former plus de deux groupes. Ces conditions auraient été difficilement applicables avec une seule expérimentatrice.

L'implantation de ce projet s'est fait dans le contexte d'un budget limité, ce qui a entraîné un nombre restreint de jouets, surtout pour les garçons (voir Annexe J). En fait, les observations participantes ont permis de remarquer que les garçons, âgés entre cinq et sept ans, avaient accès à moins de jouets favoris que les filles. Les jeux avec des blocs, les autos, les coffres d'outils étaient moins nombreux par exemple que ceux qui permettent de jouer à la poupée ou de faire la cuisine. Cette caractéristique n'a cependant pas empêché l'application du programme et l'obtention de résultats concluants.

Une autre limite est l'absence de schème expérimental à niveaux de base multiples. Les résultats ne peuvent donc pas confirmer totalement l'efficacité des groupes de jeux intégrés sur les comportements des élèves ayant un TED. Mais la plupart des études antérieures ont, elles aussi, plutôt opté pour un devis de recherche à cas unique de type A-B1-B2. Seulement Zercher et al (2001) ont utilisé un schème à niveaux de base multiples lors de leur étude sur les groupes de jeux intégrés auprès d'une paire de jumeaux autistes. De plus, dans la majorité des études, le maintien des apprentissages pour les deux groupes d'enfants n'est pas mesuré à long terme, ni dans des contextes diversifiés (Bury, 1992; Hallé, 1998; Wolfberg et Schuler, 1993a, 1993b, 1999; Wolfberg, 1999; Yang et al, 2003).

Une quatrième limite de l'étude est attribuable au fait que l'expérimentatrice effectue elle-même les entrevues. Il est alors possible que la désirabilité sociale ait influencé les réponses des pairs. Cependant, si une personne inconnue des enfants avait procédé aux

entrevues, ces élèves n'auraient peut-être pas eu la même relation de confiance. En effet, ils auraient peut-être éprouvé de la gêne.

Finalement, précisons que le projet a été appliqué dans une école où se déroulent, depuis plusieurs années, divers projets novateurs en pédagogie. De plus, différentes activités, telles des comédies musicales, ont été mises sur pied. Cette école favorise l'intégration des élèves des classes ordinaires avec ceux des classes spécialisées avec les troubles envahissants du développement. Les résultats obtenus ici ne sont donc pas nécessairement généralisables à d'autres écoles où les conditions ou le contexte d'intégration seraient, entre autres, différents.

Apports de l'étude

Les groupes de jeux intégrés sont, par conséquent, applicables par des personnes autres que leurs auteures, Wolfberg et Schuler. Non seulement a-t-il été possible d'appliquer le programme, mais il faut noter également que ce type d'intervention semble jouir de la faveur des élèves, des enseignantes et des éducatrices. Ainsi, il a été facile d'obtenir la collaboration, à la fois des parents, des élèves et des intervenantes de l'école. Une telle approche, pour des enfants de cinq et six ans, semble en accord avec les interventions pédagogiques habituellement réalisées avec les enfants.

Une seule adulte applique le programme auprès des quatre élèves ayant un TED. Il est alors possible de croire qu'à l'intérieur de classes spécialisées, où le ratio est de deux adultes pour environ six élèves, les groupes de jeux intégrés pourraient facilement être implantés. Les professionnels de l'école pourraient ainsi se joindre à l'équipe selon leurs disponibilités. Pour ce qui est de l'organisation de l'espace et du temps nécessaire à l'implantation du programme, les observations participantes indiquent que tout est facilement réalisable sans un budget élevé. Un espace délimité, du matériel de jeu favorisant les interactions et le jeu symbolique, deux périodes d'environ 30 minutes par semaine, une routine et des rituels structurés et constants semblent être les aspects requis pour assurer une mise en place réussie.

Une connaissance des opinions des pairs des classes ordinaires est un apport puisque la littérature présente peu de données à ce sujet. Plus encore, ces pairs semblent apprécier leur expérience tout en suggérant différentes améliorations au programme.

Les principaux constats découlant des observations systématiques des élèves ayant un TED sont que les données appuient les conclusions obtenues dans les études de Wolfberg et Schuler sur l'amélioration des habiletés de jeu et des interactions sociales. Cette nouvelle expérimentation permet donc d'amasser davantage de preuves scientifiques en ce qui concerne l'efficacité des groupes de jeux intégrés. Plus nous expérimenterons cette méthode d'intervention dans d'autres milieux, d'autres pays et par d'autres chercheurs, plus nous pourrons être certains de son efficacité sur le plan scientifique.

Cette étude a permis la production de plusieurs outils. Ces outils pourront être utilisés dans d'autres recherches ou d'autres contextes auprès d'enfants ayant un TED. Ainsi, les annexes incluent le document d'information aux enseignants, les façons d'organiser le local d'intervention (i.e. les photographies), les images utilisées comme stratégies d'aide pour les pairs, le protocole d'entrevue et les grilles d'observation.

Recherches futures

Tel que précisé dans le premier chapitre et dans les deux articles de cette thèse, il subsiste une banque de données non dépouillées suite à cette étude. Cette banque inclut les questionnaires des enseignantes et des éducatrices des classes ordinaires et spéciales, les questionnaires des parents des enfants ayant un TED, les entrevues auprès de ces mêmes personnes, les commentaires, suggestions et questionnements des intervenantes inscrits dans un journal de bord tout au long du projet, les bandes vidéos de toutes les séances, etc. Plusieurs suites à cette étude peuvent donc être envisagées telles que l'analyse des comportements des pairs enregistrés sur bandes vidéos. Aussi, la comparaison entre les résultats obtenus aux questionnaires auprès des parents et des intervenantes et les données recueillies à l'aide de l'observation sur les comportements des élèves ayant un TED (perceptions versus réalité) serait intéressante. Les perceptions des adultes quant aux

interactions sociales et aux jeux symboliques des enfants ayant un TED pourraient s'avérer différentes des observations systématiques, puisque ces adultes auraient, entre autres, été témoins de situations auprès de la fratrie ou des autres élèves de leur classe.

Il pourrait aussi être intéressant d'appliquer les groupes de jeux en contrôlant les types de jouets retrouvés dans l'aire de jeux pour en vérifier les effets sur les comportements de jeux des élèves ayant un TED et ceux des pairs. Le contrôle d'autres variables, telles que le sexe des enfants participants, pourrait aussi permettre de documenter davantage l'efficacité du programme auprès des garçons et des filles. En effet, selon les observations participantes recueillies lors de cette expérimentation, les filles des classes ordinaires sont plus portées à jouer avec les poupées et les garçons avec des jeux de voitures. Ces préférences naturelles pour des enfants de maternelle et de première année ont sûrement une influence sur leur façons d'initier des interactions et des jeux symboliques avec leurs compagnons ayant un TED.

De plus, la mesure de la fréquence des comportements d'autostimulation ou des verbalisations des participants ayant un TED permettrait de vérifier si les groupes de jeux intégrés peuvent réduire d'autres déficits. Parmi ces déficits, notons les difficultés d'attention conjointe et les problèmes de langage expressif.

Une autre piste de recherche serait de tenir compte de la provenance des pairs. Effectivement, dans l'école où il y a eu l'expérimentation, la majorité des élèves ayant un TED ne proviennent pas du quartier. Il est donc possible de s'interroger sur la généralisation et le transfert des apprentissages en dehors des groupes de jeux intégrés si les pairs et les enfants ayant un TED ne peuvent se côtoyer à l'extérieur de l'école.

Finalement, l'adaptation des groupes de jeux intégrés dans des classes ordinaires où il n'y a qu'un seul enfant intégré représente un projet de recherche intéressant. La plus récente *Politique de l'adaptation scolaire* du ministère de l'Éducation du Québec (2000) privilégiant l'intégration des élèves handicapés dans les classes ordinaires, il serait intéressant de voir comment l'insertion sociale peut être facilitée par la mise en place de groupes de jeux intégrés comme complément aux activités régulières de la classe.

Recommandations

À la lumière de l'implantation de ce programme, certaines suggestions peuvent être apportées. Il est important de souligner que ces recommandations ne sont pas nécessairement validées de façon systématique, mais les observations participantes ont permis d'identifier quelques pistes. De plus, certaines de ces recommandations apparaissent maintenant dans le nouveau manuel de Wolfberg (2003).

D'abord, sur le plan technique, il est fortement recommandé d'opter pour des séances de jeux d'une durée de 30 minutes auprès d'enfants âgés entre cinq et sept ans. Toutefois, avec des enfants plus vieux, cette durée pourrait être augmentée, allant jusqu'à une heure. Il semble que dans l'étude de Yang et (2003), les enfants étaient âgés de six à huit ans et les séances duraient entre 40 et 60 minutes deux fois par semaine.

Quant à la fréquence des groupes de jeux intégrés, Wolfberg (2003) suggère maintenant de les appliquer à raison de deux fois et plus par semaine. Ces périodes doivent correspondent aux moments de la journée où les enfants ayant un TED sont le plus enclins à être alertes et attentifs. Notre étude s'est étendue sur six mois. Il semble que se soit là une période de temps adéquate pour observer l'émergence d'habiletés de jeux et d'interactions sociales plus complexes. Cependant, à partir de nos observations participantes, nous recommandons de ne pas poursuivre les groupes de jeux jusqu'à la fin de l'année scolaire, en juin, où la température et les activités spéciales de l'école diminuent l'implication des élèves. Le manuel de Wolfberg (2003) propose habituellement que l'implantation du projet se fasse tout au long de l'année, mais qu'une période de six mois est adéquate puisque plusieurs enfants commencent à démontrer des changements de comportements après trois mois. Ces progrès se maintiennent par la suite.

Il faut également tenir compte de l'implication demandée aux élèves des classes ordinaires. Le risque de s'absenter de certaines activités de la classe ordinaire doit être considéré lors de la planification de la fréquence et de la durée d'application des groupes de jeux intégrés. En effet, il ne faudrait pas que ces élèves se sentent privés d'activités intéressantes.

Pour ce qui est de la formation des pairs, il semble essentiel de mettre davantage l'accent sur les jeux de rôles, du moins avec des enfants âgés entre cinq et sept ans. Les élèves de la présente étude l'ont tous spécifié lors des entrevues; les discussions et les exposés magistraux sont moins appréciés que la pratique des habiletés en contexte. De plus, les stratégies d'aide enseignées ainsi que les moyens de renforcer les camarades ayant un TED semblent plus ancrés dans leur mémoire, et donc plus utilisées, lorsqu'ils ont été expérimentés préalablement en jeux de rôles. Une autre recommandation est de poursuivre l'enseignement de ces stratégies pendant quelques semaines au lieu d'une seule rencontre, entre autres en introduisant différentes stratégies au début des séances de jeux.

Aussi, Wolfberg (2003) suggère d'utiliser des moyens d'enseignement adaptés à l'âge et aux niveaux d'habiletés des enfants. Elle suggère l'utilisation de discussions en groupe, de vidéos et l'inclusion des enfants ayant un TED dans ces formations. L'apprentissage des stratégies verbales et non verbales doit être privilégié chez ces enfants ayant un TED, et non seulement chez les pairs. Cette procédure optimise le maintien et la généralisation des habiletés ludiques et sociales. Une autre nouveauté dans le récent manuel de Wolfberg (2003) est d'adapter l'enseignement des stratégies d'aide imagées au niveau développemental, à l'âge des enfants et à leurs habiletés de communication. Dans la présente étude, les participants avaient un trouble autistique ou un trouble envahissant du développement non spécifié. Ces enfants avaient un fonctionnement cognitif dans les limites de l'intelligence normale ou de la déficience légère. Il est donc impossible de généraliser les résultats obtenus aux élèves ayant un syndrome d'Asperger ou ayant un trouble autistique associé à une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Les intervenants désirant utiliser les groupes de jeux intégrés doivent alors être prudents quant à la clientèle choisie pour appliquer le programme. Ils devraient aussi faire preuve de prudence en ce qui a trait à d'autres variables telles l'âge ou les habiletés de communication. Les interactions entre les enfants doivent être possibles et selon les observations participantes de la présente étude, les pairs ont rapidement demandé à l'expérimentatrice d'utiliser un système de pictogrammes afin de mieux communiquer leurs initiatives de jeux aux élèves ayant un TED.

Par ailleurs, davantage de rétroaction sur les interventions des pairs apparaît nécessaire lors d'une nouvelle application des groupes de jeux intégrés. Encore une fois, cette

suggestion a été apportée par les pairs lors des entrevues. Il est à noter ici que les observations participantes indiquent à plusieurs endroits que l'expérimentatrice a manqué de temps pour compléter les discussions à la fin des périodes de jeux. La rétroaction a été souvent trop brève et les élèves ne pouvaient alors discuter à fond de leurs interventions. De plus, Wolfberg (2003) conseille de réserver du temps pour récapituler la séance précédente au début d'une période de jeux. La rétroaction ne doit pas se limiter à celle donnée à la fin de la période.

Dans le même ordre d'idées, l'encouragement et les commentaires constructifs sur les interventions des joueurs experts se révèlent importants. Notons cependant qu'il faut être attentif dans l'usage des renforçateurs afin de ne pas créer une trop grande dépendance envers l'adulte. Si le renforcement positif de leurs actions s'effectue de manière continue au début de l'intervention, il s'avère essentiel, en tenant compte des principes de l'échafaudage, de l'utiliser le plus rapidement possible de façon intermittente. Les élèves apprendront donc que lorsque l'adulte se retire après un certain nombre de semaines, ils seront toujours félicités de temps à autre.

Les observations participantes permettent aussi de souligner d'autres pistes de recherches, celles-ci reliées aux types de jouets en lien avec les caractéristiques des élèves. Les données rapportées dans les observations participantes indiquent entre autres que le matériel de bricolage est surtout utilisé par un élève ayant un TED. De plus, les poupées sont très peu manipulées par les garçons des classes spéciales et ordinaires. En fait, même si les principes de base des groupes de jeux intégrés spécifient que des jouets variés doivent être sélectionnés, il semble que les intérêts particuliers de chaque participant devraient être davantage pris en considération. Pour faciliter cette procédure de sélection des jouets, Wolfberg et Schuler ont développé un inventaire des préférences des enfants, le *Play Preference Inventory* (Wolfberg, 2003; Wolfberg et Schuler, 1992). Aussi, l'ajout d'un appel à tous, à l'aide de l'envoi d'une lettre aux parents par exemple, pourrait faciliter la cueillette de jouets adaptés aux intérêts, habiletés, âge et sexe des enfants. Cette suggestion éviterait que le budget limite les jouets disponibles.

Cette expérimentation a permis aussi de recueillir des informations quant aux avantages et aux inconvénients du retrait de l'adulte et des affiches de l'aire de jeux. Le contexte de la recherche nécessitait ce type de manipulation pour vérifier si les apprentissages des enfants ayant un TED ainsi que ceux des pairs se maintiennent. Cependant, dans un environnement naturel, il serait approprié de garder ce type d'incitation aussi longtemps que possible. Il demeure toutefois important que ces aides soient estompées à moyen ou à long terme, pour ainsi transférer le contrôle des interventions de l'adulte aux élèves et pour que les interactions sociales dans les jeux des enfants se généralisent à des milieux qui ne présentent pas d'images.

En somme, il est important de souligner que l'application des groupes de jeux intégrés a pu s'effectuer en suivant les grandes lignes proposées par Wolfberg et Schuler. Certaines difficultés ont été rencontrées lors de cette expérimentation et elles doivent être prises en considération pour une implantation future, car elles peuvent entraîner de légères modifications au programme original. Il demeure cependant prioritaire, pour atteindre les objectifs visés par les groupes de jeux intégrés, de respecter les principes de base énumérés dans le manuel de Wolfberg (2003).

Conclusion générale

Les enfants ayant un TED éprouvent plusieurs difficultés à jouer de façon fonctionnelle, symbolique et sociale. Les déficits résultent souvent en un isolement social observé dans divers contextes, le milieu de garde, l'école, la question d'appartenance. Bien que les effets à long terme ne soient pas bien documentés, à l'aide de groupes contrôle et d'études longitudinales, l'intervention sur ces variables apparaît essentielle afin de prévenir des problématiques vis-à-vis de l'adaptation sociale de ces enfants à l'âge adulte.

Il semble alors nécessaire de permettre à ces enfants de participer à des occasions de jeux à l'aide de soutien approprié. De plus, ces occasions de jouer sans être rejeté des pairs devraient se vivre à un âge le plus précoce possible. Plusieurs recherches démontrent l'importance d'un diagnostic et d'une intervention précoces qui permet aux enfants ayant un

TED d'améliorer leurs facultés d'apprentissage et de mieux suivre le rythme des autres enfants (Bureau des services intégrés pour enfants, 1999). De plus, leurs déficits cognitifs, sociaux et motivationnels altérant leurs comportements de jeux ne sont pas irréversibles (Jarrold et al, 1993).

Plusieurs programmes d'entraînement aux habiletés sociales et de communication sont maintenant répertoriés. Les interventions par le jeu dans les milieux d'intégration peuvent se dérouler à temps plein ou par périodes. Elles peuvent être effectuées par des adultes ou par des pairs. Les pairs-aidant visent à améliorer l'interaction avec leurs camarades ayant un TED comme de partager, aider, initier et renforcer (Prud'homme et Goupil, 2001; Rogers, 2000).

À l'aide de soutien et d'intervention structurés incluant la participation de pairs, les comportements de jeu des enfants ayant un TED se situent à des niveaux de jeu fonctionnel et symbolique, plutôt que seulement sensori-moteur. Toutefois, ces comportements restent parfois inflexibles et rigides (Harris, 1993; Libby et al, 1998). De plus, certains d'entre eux en viennent à utiliser des formes de jeu social (ex. : jeu en parallèle, jeu associatif ou coopératif) dépassant la simple observation des pairs.

Le modèle des groupes de jeux intégrés de Wolfberg et Schuler est un exemple de programme qui a tenté, depuis quelques années, de prendre en considération l'importance du contexte naturel d'apprentissage des habiletés de jeux et des interactions sociales. Fournir des environnements et des pairs-aidant est une nécessité. Il sera ainsi possible de faciliter le transfert des habiletés dans d'autres contextes plus naturels.

Jusqu'à présent, les études portant sur ce programme démontrent une efficacité positive à court et moyen terme. Ces résultats sont d'autant plus importants qu'au Québec les milieux d'intégration scolaire ne possèdent aucun document ou programme officiel destiné aux élèves ayant un TED. Les commissions scolaires doivent pourtant prévoir dans leur politique plusieurs modalités visant à faciliter les apprentissages et l'insertion sociale de ces enfants (ministère de l'Éducation du Québec, 2000).

Curieusement, les interventions par le jeu dans les milieux éducatifs consistent souvent qu'en un seul objectif d'un plan d'intervention (p. ex: Jean va empiler cinq blocs pour cinq essais consécutifs avec 90% d'exactitude) (Wolfberg et Schuler, 1992).

Prenons le modèle TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren*- Traitement et éducation des personnes autistes et ayant un trouble de la communication) développé par Eric Schopler en 1966 (Schopler et Reichler, 1971). Ce programme d'état de la Caroline du Nord comprend, entre autres, un volet scolaire ainsi qu'un volet d'entraînement de groupe aux habiletés sociales. Ce dernier consiste en des groupes d'environ huit élèves ayant un TED et de deux à quatre intervenants qui se rencontrent une fois par semaine pour une période d'une heure et demie. Une demi-heure est consacrée au travail individuel (un apprenant et un intervenant) et une heure aux activités en petits groupes (McHale et Gamble, 1986; Mesibov, 1984). L'enseignement d'habiletés sociales et interpersonnelles avec les pairs et les adultes ne représente que 10% des objectifs des plans d'intervention dans ces classes TEACCH. Les apprentissages scolaires semblent donc être plus valorisés que la socialisation et l'autonomie (Prud'homme, 2000). Il semble que le « coin jeu » soit peu utilisé pour développer les habiletés sociales, la communication entre pairs et le jeu symbolique.

Un moyen d'intervention innovateur dans le domaine fut l'utilisation de l'intégration inversée, stratégie développée par Wooten et Mesibov en 1986. Les élèves des classes ordinaires viennent dans les classes spéciales. En général, les objectifs visent l'amélioration des habiletés sociales de ces élèves lors de jeux de table, le développement de la collaboration avec des casse-tête ou tout simplement l'acceptation de la présence d'un autre enfant. En structurant les interactions, l'acquisition et la généralisation de ces habiletés s'avèrent positives pour les élèves ayant un TED. Les pairs des classes ordinaires deviennent aussi plus acceptant envers leurs camarades « différents » (Wooten et Mesibov, 1986). Toutefois, les comportements de jeu symbolique ne sont pas ciblés dans ces interventions.

Un autre type d'intervention privilégié actuellement auprès des enfants autistes est l'intervention comportementale intensive, dont les principes de base proviennent de l'analyse appliquée du comportement. Les preuves de l'efficacité de cette approche ont d'abord été

faites dans le cadre d'une étude de Lovaas (1987). La recherche souligne que des progrès sur le plan des habiletés de collaboration, d'autonomie, de langage (réceptif et expressif) ainsi que des habiletés préalables à la socialisation et à l'intégration scolaire. Cependant, l'accent sur l'apprentissage en contexte naturel du jeu symbolique et des interactions avec les pairs dans les jeux semble moins prédominant dans ces programmes d'intervention précoce (Leaf, et McEachin, 1999, Lovaas, 2003; Maurice, Green et Luce, 1996). En fait, certains objectifs ciblent l'enseignement de ces habiletés de manière très structurée, mais pas nécessairement en contexte naturel.

Il est donc possible de se questionner sur l'efficacité de transfert des comportements de jeux appris lorsque ces enfants se retrouvent intégrés auprès de leurs pairs au quotidien. Heureusement, aujourd'hui, quelques programmes, dont les groupes de jeux intégrés, commencent à accorder davantage d'importance au jeu en contexte naturel d'apprentissage pour les élèves ayant des besoins spéciaux. Les groupes de jeux intégrés représentent une stratégie d'intervention prometteuse, compte tenu des politiques d'intégration et de normalisation actuelles. De plus, ce programme semble être un moyen pouvant servir de complément efficace aux interventions déjà mises en place, telles que l'approche TEACCH et les interventions comportementales intensives.

RÉFÉRENCES

American Psychiatric Association. (1980). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (3e éd.). Paris : Masson.

American Psychiatric Association. (1987). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (3e éd. révisée). Paris : Masson.

American Psychiatric Association. (1994). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e éd.). Paris : Masson.

American Psychiatric Association. (2000). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux : Texte révisé (4e éd.). Paris : Masson.

Aarons, M., et Gittens, T. (1992). The handbook of autism: A guide for parents and professionals. London: Tavistock/Routledge.

Aarons, M., et Gittens, T. (1998). *Autism. A social skills approach for children and adolescents.* Oxon, UK: Winslow Press.

Baillargeon, M. (1986). Entrez dans la ronde… L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. Québec : Les Publications du Québec.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., et Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21,* 37-46.

Barry, L. M., et Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Studies, 19*, 45-51.

Bednersh, F., et Peck, C. A. (1986). Assessing social environments: Effects of peer characteristics on the social behavior of children with severe handicaps. *Child Study Journal, 16,* 315-329.

Blanc, R., Gomot, M., Gattegno, M. P., Barthélémy, C., et Adrien, J.-L. (2002). Les troubles de l'activité symbolique chez des enfants autistes, dysphasiques et retardés mentaux et l'effet de l'étayage de l'adulte. *Revue québécoise de psychologie, 23,* 23-45.

Brown, J., et Murray, D. (2001). Strategies for enhancing play skills for children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36,* 312-317.

Brown, J., et Whiten, A. (2000). Imitation, theory of mind and related activities in autism: An observational study of spontaneous behavior in everyday contexts. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 4,* 185-204.

Bureau des services intégrés pour enfants. (novembre, 1999). *Lignes directrices préliminaires concernant la mise en œuvre régionale du Programme intensif d'intervention précoce auprès des enfants autistiques.* Ontario : Gouvernement de l'Ontario.

Bury, F. (1992). *Les groupes de jeux intégrés : Comment aider les enfants handicapés et non-handicapés à jouer ensemble.* Mémoire de maîtrise non publié, Université de Mons-Hainaut, Mons, Belgique.

Chakrabarti, S. et Fombonne, E. (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *Journal of the American Medical Association, 285,* 3093-3099.

Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., et Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology, 33,* 781-789.

Cohen, D. J., et Volkmar, F. R. (Eds.). (1997). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders.* (2nd ed.). New-York: John Wiley.

Deslauriers, J.-P. (1987). *La méthode de la recherche qualitative.* Sillery, Québec : Presses de l'université du Québec.

Douglas, L. (1999). *An evaluation of the effectiveness of early intervention on autistic children.* Master research paper, Chicago State University, USA.

Fombonne, E. (2001). Études épidémiologiques de l'autisme et des troubles apparentés. *PRISME, no 34,* Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Frith, U. (1989). *Autism. Explaining the enigma.* Oxford, UK: Basil Blackwell.

Garfin, D. G., et Lord, C. (1986). Communication as a social problem in autism. In E. Schopler, et G.B. Mesibov (Eds.). *Social behavior in autism.* (pp. 133-151). New-York: Plenum Press.

Garvey, C. (1977). *Play.* Boston, MA: Harvard University Press.

Gepner, B., Deruelle, C., et Grynfeltt, S. (2001). Motion and emotion: A novel approach to the study of face processing by young autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31,* 37-45.

Goldstein, H., et Cisar, C. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 265-280.

Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R., et Shafer, K. (1992). Peer-mediated intervention: Attending to, commenting on and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 289-305.

Grandin, T. (1995). The learning style of people with autism: An autobiography. In K. A. Quill (Ed.). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization.* (pp. 33-52). New-York: Delmar Publishers.

Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children, 48,* 422-433.

Griffith, E. M., Pennington, B. F., Wehmer, E. A., et Rogers, S. J. (1999). Executive functions in young children with autism. *Child Development, 70,* 817-832.

Gulranick, M. J., et Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development, 58,* 1556-1572.

Gulranick, M. J. et Groom, J. M. (1988a). Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. *Developmental Psychology, 24,* 595-604.

Gulranick, M. J., et Groom, J. M. (1988b). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children, 54,* 415-425.

Hallé, S. (1998). *Évaluation des groupes de jeu intégrés auprès d'enfants d'âge préscolaire présentant des troubles sévères de la communication et des interactions sociales.* Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada.

Harris, P. (1993). Pretending and planning. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flushberg et D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from autism* (pp. 228-246). Oxford, UK: Oxford Medical Publications.

Harris, S. L., et Handleman, J. S. (1997). Helping children with autism enter the mainstream. In E. Schopler et G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 305-319). New York: Plenum Press.

Hobson, R.P. (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987). *Psychological Review, 97,* 114-121.

Hobson, R.P. (1993). *Autism and the development of mind.* Hove, UK: Lawrence Erlbaum.

Hobson, R. P., Outson, J., et Lee, A. (1988). Emotion recognition in autism: Co-ordinating faces and voices. *Psychological Medicine, 18,* 911-923.

Hogan, K. (1997). *Nonverbal thinking, communication, imitation and play skills from a developmental perspective.* www.unc.edu/depts/teacch/Develop.htm

Holroyd, S. et Baron-Cohen, S. (1993). Brief report: How far can people with autism go in developing a theory of mind? *Journal of autism and developmental disorders, 23,* 379-385.

Huberman, A. M., et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes.* (pp. 161-372). Bruxelles : De Boeck Université.

Hwang, B., et Hughes, C. (2000). The effects of social interactive training on early social communicative skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30,* 331-343.

Jahr, E., Eldevik, S. et Eikeseth, S. (2000). Teaching children with autism to initiate and sustain cooperative play. *Research in Developmental Disabilities,21,* 151–169.

Jarrold, C., Boucher, J., et Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: a review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23,* 281-307.

Jarrold, C., Boucher, J., et Smith, P. (1994). Executive function deficits and the pretend play of children with autism: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35,* 1473-1482.

Jones, E. A., et Edward, G. C. (2004). Joint attention in children with autism: Theory and practice. *Focus on Autism and Other Developmental Studies, 19,* 13-26.

Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, B., Wade, L., et Folk, L. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 281-288.

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

Koegel, R. L., et Mentis, (1985). Motivation in childhood autism: Can they or won't they ? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26,* 185-191.

Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., et Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education,* 21, 93-113.

Kraft, R.E. (1983). Physical activity for the autistic child. *Physical Educator,40,33-37.*

Lantz, J. (2001). Play time: An examination of play strategies for children with autism spectrum disorders. *Indiana Resource Centre for Autism, 6,* 1-7.

Laushey, K. M., et Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30,* 183-93.

Layton, T. L., et Watson, L. R. (1995). Enhancing communication in nonverbal children with autism. In K. A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 73-103). New-York: Delmar Publishers.

Leaf, R., et McEachin, J. (Ed.). (1999). *A work in progress: Behavioral management strategies and a curriculum for intensive behavioral treatment of autism.* New York: Different Roads to Learning.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review, 94,* 412-426.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques.* Montréal, Québec : Éditions Agence d'ARC.

Lewis, V., et Boucher, J. (1991). Skill, content and generative strategies in autistic children's drawing. *British Journal of Developmental Psychology, 9,* 393-416.

Libby, S., Powell, S., Messer, D., et Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28,* 487-497.

Lord, C. (1993). The complexity of social behavior in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flushberg et D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other mind. Perspectives from autism* (pp. 292-316). Oxford, UK: Oxford Medical Publications.

Lord, C., et Hopkins, J. M. (1986). The social behavior of autistic children with younger and same-age nonhandicapped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 16, 249-262.

Lord, C., et Paul, R. (1997). Language and communication in autism. In D. J. Cohen et F. R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders.* (2nd ed.). (pp. 195-220). New York: John Wiley.

Lovaas, I. O. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55,* 3-9.

Lovaas, I. O. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques.* Austin, TX: Pro-Ed.

Maurice, C., Green, G., et Luce, S. C. (1996). *Behavioral intervention for young children with autism. A manual for parents and professionals.* Austin, TX: Pro-Ed.

McGee, G. G., Morrier, M. J., et Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24,* 133-146.

McHale, S. M., et Gamble, W. C. (1986). Mainstreaming handicapped children in public school settings: Challenges and limitations. In E. Schopler et G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 191-211). New York: Plenum Press.

McMahon, L. (1992). *The handbook of play therapy.* London et New-York: Tavistock/ Routledge.

Mesibov, G. (1984). Social skill training with verbal autistic adolescents and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14,* 395-402.

Meyer, L. H., Fox, A., Schermer, A., Ketelsen, D., Montan, N., Maley, K., et Cole, D. (1987). The effects of teacher intrusion on social play interactions between children with autism and their nonhandicapped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17,* 315-332.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Définitions.* http://www.meq.gouv. qc.ca/

Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire.* http://www.meq.gouv.qc.ca

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Éducation préscolaire. Programme de formation de l'école québécoise.* (pp. 51-68). Québec : Gouvernement du Québec.

Ministry of Education of British Columbia. (2000). *Teaching students with autism: A resource guide for schools.* (pp. 27-56). British Columbia: Special Programs Branch.

Mundy, P., et Sigman, M. (1989). The theoretical implication of joint attention deficits in autism. *Development and Psychopathology, 1,* 173–183.

Mundy, P., Sigman, M., et Kasari, C. (1993). The theory of mind and joint attention deficits in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, et D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from autism* (pp. 181-203). Oxford, UK: Oxford University Press.

Odom, S. L., et Strain, P. S. (1984). Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry, 54,* 544-557.

Odom, S. L., et Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19,* 59-71.

Organisation Mondiale de la Santé. (1993). *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement. CIM-10.* Paris: Masson.

Ozonoff, S., Pennington, B. F., et Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32,* 1081-1105.

Perry, A., et Black, A. (2003). Autism. In I. Brown et M. Percy (Eds.). *Developmental disabilities in Ontario.* Toronto, ON: Ontario Association on Developmental Disabilities.

Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation.* Neuchatel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Pierce, K., et Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30,* 157-160.

Poirier, N., Giroux, N., et Forget, J. (2001). *L'intégration scolaire des enfants autistes.* (copie de l'article avant publication).

Prud'homme, M.-H., et Goupil, G. (2001). Un moyen de favoriser l'insertion sociale des enfants autistes : Le groupe de jeu intégré. *Handicap-Revue de Sciences Humaines et Sociales,* no. 90, 29-45.

Rapin, I. (1997). Autism. *New England Journal of Medicine, 337,* 97-104.

Rieber, R. W., et Carton, A. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky. (Vol. 1). Problems of general psychology.* New York : Plenum Press.

Rogé, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir. Santé, éducation, insertion.* Paris : Dunod.

Rogers, S. J. (1988). Cognitive characteristics of handicapped children's play: A review. *Journal of the Division for Early Childhood, 12,* 161-168.

Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30,* 399-409.

Rogers, S., et Benetto, L. (2002). Le fonctionnement moteur dans le cas de l'autisme. *Enfance, 1,* 63-73.

Rogers, S. J., Herbison, J. M., Lewis, H. C., Pantone, J., et Reis, K. (1986). An approach for enhancing the symbolic, communicative, and interpersonal functioning of young children with autism or severe emotional handicaps. *Journal of the Division for Early Childhood, 10,* 135-145.

Rogers, S. J., Lewis, H. C., et Reis, K. (1987). An effective procedure for training early special education teams to implement a model program. *Journal of the Division for Early Childhood, 11,* 180-188.

Rogers, S.J., et Pennington, B.F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology, 3,* 137-162.

Rogow, S. (1991). Teachers at play: Observed strategies to promote social play between children with special needs and their non-handicapped peers. *British Columbia Journal of Special Education,* 15, 201-209.

Rollins, P. R., Wambacq, I., Dowell, D., Mathews, L., et Reese, P. B. (1998). An intervention technique for children with autistic spectrum disorder: Joint attentional routines. *Journal of Communication Disorders, 31,* 181-193.

Rumsey, J. M., et Hamburger, S. D. (1988). Neuropsychological findings in high-functioning autistic men with infantile autism, residual state. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 10,* 201-221.

Russell, J., Mauthner, N., Sharpe, S., et Tidswell, T. (1991). The "windows task" as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects. *British Journal of Developmental Psychology, 9,* 331-349.

Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 8,* 139-161.

Schopler, E., et Reichler, R. J. (1971). Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 1,* 87-102.

Schuler, A. L. (1995). Thinking in autism: Differences in learning and development. In K. A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 11-32). New-York: Delmar Publishers.

Schuler, A. L., Prizant, B. M., et Wetherby, A. M. (1997). Enhancing language and communication development: Prelinguistic approaches. In D. J. Cohen et F. R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders.* (2nd ed.). (pp. 539-569). New-York: John Wiley & Sons.

Smith, I., et Bryson, S. (1998). Gestures imitation in autism: Nonsymbolic postures and sequences. *Cognitive Neuropsychology, 15,* 747-770.

Stahl, L., et Pry, R. (2002). Joint attention and set-shifting in young children with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 6,* 383-396.

Stone, W.L., et La Greca, A.M. (1986). The development of social skills in children. In E. Schopler, et G.B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 35-60). New-York: Plenum Press.

Strain, P. S. (2001). Empirically based social skill intervention: A case for quality-of-life improvement. *Behavioral Disorders, 27,* 30-36.

Terpstra, J. E., Higgins, K., et Pierce, T. (2004). Can I play ? Classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Studies, 17,* 119-127.

Thacker, C. (August, 1996). *Handbook on autism.* (pp.6-7-18). Unpublished master's thesis, University of Saskatchewan, Saskatchewan, Canada.

Thorp, D. M., Stahmer, A. C., et Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25,* 265-282.

Tuchel, T. (2001). *True friendship-Real play: The making of a high quality Integrated Play Groups program.* www.wolfberg.com/news.htm

Twatchman, D.D. (1995). Methods to enhance communication in verbal children. Dans K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 133-163). New-York: Delmar Publishers.

Ungerer, J. A., et Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20,* 318-337.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., et Souberman, E. (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wing, L. (1987). *Children apart.* (brochure, traduit de l'anglais par André Favreau pour la FQATED).

Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals.* London: Constable.

Wing, L. et Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9,* 11-29.

Wolfberg, P.J. (Producer). (1989). *Integrated play groups for children with autism and special related needs* [Motion picture]. San Francisco: Dingo productions, US department of education et San Francisco State University.

Wolfberg, P.J. (1995). Enhancing children's play. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 193-216). New-York: Delmar Publishers.

Wolfberg, P.J. (1999). *Play and imagination in children with autism.* New-York et London: Teachers College Press, Columbia University.

Wolfberg, P.J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination. Integrated Play Groups field manual.* Kansas: Autism Asperger Publishing.

Wolfberg, P. J., et Schuler, A. L. (1992). *Integrated play groups: Resource manual.* San Francisco, CA: San Francisco State University.

Wolfberg, P. J., et Schuler, A. L. (1993a). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23,* 467-489.

Wolfberg, P. J., et Schuler, A. L. (1993b, March). *A case illustration of the impact of peer play on symbolic activity in autism.* Paper presented at the annual meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Wolfberg, P. J., et Schuler, A. L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child Language Teaching and Therapy,* pp.41-52.

Wolfberg, P. J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson, M., et Odom, S. L. (1999). « Can I play with you? » Peer culture in inclusive preschool programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,* 24, 69-84.

Wooten, M., et Mesibov, G. B. (1986). Social skills training for elementary school autistic children with normal peers. In E. Schopler et G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 305-319). New York: Plenum Press.

Yang, T.-R., Wolfberg, P. J., Wu, S.-C., et Hwu, P.-Y. (2003). Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school. *Autism: The International Journal of Research and Practice 7,* 437-453.

Zercher, C., Hunt, P., Schuler, A., et Webster, J. (2001). Increasing joint attention, play and language through peer supported play. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 5,* 374-398.

Yeargin-Allsopp, M., Rice, C., Karapurkar, T., Doernberg, N., Boyle, C., et Murphy, C. (2003). Prevalence of autism in US metropolitan area. *Journal of the American Medical Association, 289,* 49-55.

APPENDICE A

LETTRES DE CONSENTEMENT

A.1	Lettre de consentement de la direction d'école	119
A.2	Lettre de consentement des éducatrices et des enseignantes	121
A.3	Lettre de consentement des parents des pairs	123
A.4	Lettre de consentement des parents des enfants ayant un TED	125
A.5	Lettre de consentement des pairs	127
A.6	Lettre de consentement des participants ayant un TED	128
A.7	Lettre de consentement des experts pour la validation	129

LETTRE DE CONSENTEMENT DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

Montréal, le 13 novembre 2002

Objet : Lettre de consentement de la direction d'école

Madame...,

Je suis étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Je suis présentement en préparation d'une thèse portant sur les groupes de jeux intégrés, un programme d'intervention favorisant le développement d'interactions sociales, de la communication et de l'imagination chez les enfants autistes. Je sollicite donc votre participation, ainsi que celle de votre école, à cette recherche universitaire. Ce projet s'échelonnerait du mois de novembre 2002 au mois de juin 2003.

Ce projet consiste à enseigner à des enfants n'ayant aucune déficience à aider leurs pairs ayant un trouble autistique à développer des habiletés de jeu appropriées à leur âge. En effet, il a été démontré que ces périodes de jeu libre entre des enfants autistes et leurs pairs, supervisées par des intervenants, augmentaient le nombre d'interactions ainsi que la qualité du jeu chez ces enfants. Ce programme vise donc l'intégration sociale des enfants autistes tout en privilégiant la compétence sociale de leurs pairs sans déficience. La tolérance de ces derniers envers leurs camarades différents est donc tout autant améliorée.

La participation d'enfants diagnostiqués autistes et de leurs parents (20 heures et 7 heures respectivement), de partenaires de jeu fréquentant les classes ordinaires (25 heures), ainsi que des enseignants et des éducateurs de ces enfants (8 heures) serait nécessaire. Ces groupes de jeux ne prendront que deux périodes de 30 minutes par semaine pendant 6 mois (janvier à juin 2003). Je serai présente à l'école ces deux journées par semaine pour superviser et filmer les séances de jeux, pour récolter les commentaires ainsi que pour offrir du support aux participants si nécessaire. Dans le cadre de cette recherche, les enfants du secteur régulier auront à assister à une formation et les enseignants et éducateurs à une rencontre d'information de 2 heures respectivement. Les enseignants et les éducateurs des classes spécialisées et les parents des enfants autistes participants devront également compléter des questionnaires. Finalement, tous les éducateurs et enseignants dont les élèves participeront au programme ainsi que les pairs du secteur régulier et les parents des enfants autistes devront participer à de courtes entrevues individuelles qui seront enregistrées sur bande audio.

Les objectifs de la recherche visent à décrire les habiletés de jeu symbolique déficientes chez les enfants autistes et subséquemment les stratégies favorisant leur développement. La recherche veut également implanter ce programme pour la première fois au Québec, après plusieurs années d'étude d'efficacité aux États-Unis. Finalement, ce projet de thèse cherche à répondre aux questions de recherche suivantes :

1.Quels sont les avantages et les inconvénients de ce modèle d'intégration selon les intervenants scolaires?

2. Quelles sont les ressources (humaines, matérielles et financières) nécessaires à la réussite de l'implantation de ce programme en milieu scolaire au Québec?

3. Les intervenants et les parents perçoivent-ils une augmentation du nombre d'interactions sociales et réciproques entre les enfants autistes et leurs pairs sans déficience suite à l'implantation des groupes de jeu intégrés?

4.Les intervenants et les parents perçoivent-ils une amélioration dans les comportements de jeu symbolique (l'imagination dans le jeu) chez les enfants autistes suite à leur participation à ce programme favorisant le jeu imaginaire?

5.Est-ce que le jeu et les interactions sociales des enfants autistes peuvent être généralisés à d'autres milieux?

Les résultats obtenus lors des observations et des entrevues seront utilisés lors de la publication de la thèse. Toutefois, tous renseignements concernant le nom de l'école, des élèves, des éducateurs et des enseignants ou toutes autres informations pouvant relier l'école à la recherche demeureront confidentiels. Les résultats vous seront transmis si vous le désirez. La participation à ce projet est totalement volontaire. À tout moment, vous pouvez décider de vous retirer de la recherche.

Si vous avez des questions ou si vous voulez obtenir plus d'informations, vous pouvez me contacter au (514) 987-3000 poste 4710.

Cordialement,

Véronique Richard, B.Sc.
Étudiante au doctorat en psychologie
UQAM

J'ai lu et je comprends la lettre de consentement. Je consens à ce que l'école participe à la recherche universitaire.

☐ Oui ☐ Non

Nom de la directrice :_____

Signature :_____Date :_____

LETTRE DE CONSENTEMENT DES ÉDUCATRICES ET DES ENSEIGNANTES

Montréal, le 13 novembre 2002

Objet : Lettre de consentement des éducatrices et des enseignantes

Mesdames,

Je suis étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Je suis présentement en préparation d'une thèse portant sur les groupes de jeux intégrés, un programme d'intervention favorisant le développement des interactions sociales, de la communication et de l'imagination chez les enfants autistes. Je sollicite donc votre participation, ainsi que celle de votre école, à cette recherche universitaire. Ce projet s'échelonnerait du mois de novembre 2002 au mois de juin 2003.

La sélection des participants se fera en collaboration entre la chercheure, les enseignants, les éducateurs et la psychologue de l'école. Les démarches seront prises par la chercheure afin de demander le droit d'accès aux dossiers scolaire et psychologique des enfants participants aux personnes concernées (i.e. les parents, la commission scolaire), si nécessaire. Je serai présente à l'école deux journées par semaine pour superviser et filmer les séances de jeux. Je serai disponible pour répondre aux questions, pour offrir du support aux éducateurs et aux enseignants dont les élèves participent au programme ainsi que pour recueillir les commentaires. Si vous acceptez de participer, vous aurez à assister à une rencontre d'information sur les groupes de jeux intégrés d'une durée de 2 heures. De plus, dans le cadre de cette recherche, les éducateurs et les enseignants des classes spéciales devront compléter des questionnaires avec l'aide de la chercheure. Tous les éducateurs et les enseignants (secteur spécialisé et régulier) participeront également à de courtes entrevues individuelles avec la chercheure qui seront enregistrées sur bande audio. Tout au long de l'année, ce projet vous demandera environ 8 heures de votre temps.

Les objectifs de la recherche visent à décrire les habiletés de jeu symbolique déficientes chez les enfants autistes et subséquemment les stratégies favorisant leur développement. La recherche veut également implanter ce programme pour la première fois au Québec, après plusieurs années d'étude d'efficacité aux États-Unis. Finalement, ce projet de thèse cherche à répondre aux questions de recherche suivantes :

1.Quels sont les avantages et les inconvénients de ce modèle d'intégration selon les intervenants scolaires?

2. Quelles sont les ressources (humaines, matérielles et financières) nécessaires à la réussite de l'implantation de ce programme en milieu scolaire au Québec?

3. Les intervenants et les parents perçoivent-ils une augmentation du nombre d'interactions sociales et réciproques entre les enfants autistes et leurs pairs sans déficience suite à l'implantation des groupes de jeux intégrés?

4. Les intervenants et les parents perçoivent-ils une amélioration dans les comportements de jeu symbolique (l'imagination dans le jeu) chez les enfants autistes suite à leur participation à ce programme favorisant le jeu imaginaire?

5.Est-ce que le jeu et les interactions sociales des enfants autistes peuvent être généralisés à d'autres milieux?

Les résultats obtenus lors des observations et des entrevues seront utilisés lors de la publication de la thèse. Toutefois, tous renseignements concernant votre nom ou toutes autres informations pouvant vous relier à la recherche demeureront confidentiels. Les résultats vous seront transmis si vous le désirez. La participation à ce projet est totalement volontaire. À tout moment, vous pouvez décider de vous retirer de la recherche.

Si vous avez des questions ou si vous voulez obtenir plus d'informations, vous pouvez me contacter au (514) 987-3000 poste 4710.

Cordialement,

Véronique Richard, B.Sc.
Étudiante au doctorat en psychologie
UQAM

J'ai lu et comprends le lettre de consentement. Je consens à participer à la recherche universitaire.

☐ Oui ☐ Non

Nom de l'intervenant(e) :_____

Signature :_____Date :_____

LETTRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS DES PAIRS

Montréal, le 27 novembre 2002

Objet : Lettre de consentement des parents des pairs

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Je suis présentement en préparation d'une thèse portant sur les groupes de jeux intégrés, un programme d'intervention favorisant le développement d'interactions sociales, de la communication et de l'imagination chez les enfants autistes. L'école St-Étienne a accepté de s'associer à cette recherche universitaire. Ce projet s'échelonnerait du mois de novembre 2002 au mois de juin 2003.

Ce projet consiste à enseigner à des enfants n'ayant aucune déficience à aider leurs pairs ayant un trouble autistique à développer des habiletés de jeu appropriées à leur âge. En effet, il a été démontré que ces périodes de jeu libre entre des enfants autistes et leurs pairs, supervisées par des intervenants, augmentaient le nombre d'interactions ainsi que la qualité du jeu chez ces enfants. Ce programme vise donc l'intégration sociale des enfants autistes tout en privilégiant la compétence sociale de leurs pairs sans déficience. La tolérance de ces derniers envers leurs camarades différents est donc tout autant améliorée.

La sélection des participants du secteur régulier se fera en collaboration entre la chercheure, leur enseignant et la psychologue de l'école. Si nécessaire, celles-ci pourraient consulter les dossiers scolaire et psychologique de votre enfant en ayant votre accord. Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet, celui-ci participera aux groupes de jeux deux fois par semaine, de janvier à juin 2003. À chaque séance d'une durée de trente minutes, deux enfants ayant un trouble autistique, ainsi que deux autres enfants fréquentant les classes ordinaires de St-Étienne viendront jouer avec votre enfant. Je serai présente à l'école ces deux journées pour superviser et filmer ces séances de jeu ainsi que pour offrir un support aux participants. De plus, dans le cadre de cette recherche, votre enfant assistera à des séances de formation portant sur les groupes de jeux intégrés (durée totale d'environ 3 heures) et participera à une courte entrevue individuelle qui sera enregistrée sur bande audio, à la fin du programme. Tout au long de l'année, ce projet demandera environ 25 heures du temps de votre enfant.

Les objectifs de la recherche visent à décrire les habiletés de jeu symbolique déficientes chez les enfants autistes et subséquemment les stratégies favorisant leur développement. La recherche veut également implanter ce programme pour la première fois au Québec, après plusieurs années d'étude d'efficacité aux États-Unis. Finalement, ce projet de thèse cherche à répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les avantages et les inconvénients de ce modèle d'intégration selon les intervenants scolaires?

2. Quelles sont les ressources (humaines, matérielles et financières) nécessaires à la réussite de l'implantation de ce programme en milieu scolaire au Québec?

3. Les intervenants et les parents perçoivent-ils une augmentation du nombre d'interactions sociales et réciproques entre les enfants autistes et leurs pairs sans déficience suite à l'implantation des groupes de jeux intégrés?

4. Les intervenants et les parents perçoivent-ils une amélioration dans les comportements de jeu symbolique (l'imagination dans le jeu) chez les enfants autistes suite à leur participation à ce programme favorisant le jeu imaginaire?

5.Est-ce que le jeu et les interactions sociales des enfants autistes peuvent être généralisés à d'autres milieux?

Les résultats obtenus lors des observations et des entrevues seront utilisés lors de la publication de la thèse. Toutefois, tous renseignements concernant votre nom et celui de votre enfant ou toutes autres informations pouvant relier votre enfant à la recherche demeureront confidentiels. Les résultats vous seront transmis si vous le désirez. La participation à ce projet est totalement volontaire. Le consentement sera aussi demandé à votre enfant. À tout moment, vous pouvez décider de retirer votre enfant de la recherche. Nous vous assurons que si, en cours de projet, votre enfant avait un besoin urgent d'aide médicale ou psychologique, des mesures sont prévues afin de répondre à ses besoins.

Si vous avez des questions ou si vous voulez obtenir plus d'informations, vous pouvez me contacter au (514) 987-3000 poste 4710.

Cordialement,

Véronique Richard, B.Sc.
Étudiante au doctorat en psychologie
UQAM

J'ai lu et je comprends la lettre de consentement. Je consens à ce que mon enfant ---------- ---------- participe à la recherche universitaire.
(nom de mon enfant)

☐ Oui ☐ Non

Nom du père :_____Signature :_____Date :_____

Nom de la mère :_____Signature :_____Date :_____

LETTRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS DES ENFANTS AYANT UN TED

Montréal, le 19 décembre 2002

Objet : Lettre de consentement des parents des enfants autistes

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Je suis présentement en préparation d'une thèse portant sur les groupes de jeux intégrés, un programme d'intervention favorisant le développement d'interactions sociales, de la communication et de l'imagination chez les enfants autistes. L'école St-Étienne a accepté de s'associer à cette recherche universitaire. Ce projet s'échelonnerait du mois de novembre 2002 au mois de juin 2003.

Ce projet consiste à enseigner à des enfants n'ayant aucune déficience à aider leurs pairs ayant un trouble autistique à développer des habiletés de jeu appropriées à leur âge. En effet, il a été démontré que ces périodes de jeu libre entre des enfants autistes et leurs pairs, supervisées par des intervenants, augmentaient le nombre d'interactions ainsi que la qualité du jeu chez ces enfants. Ce programme vise donc l'intégration sociale des enfants autistes tout en privilégiant la compétence sociale de leurs pairs sans déficience. La tolérance de ces derniers envers leurs camarades différents est donc tout autant améliorée.

La sélection des participants autistes se fera en collaboration entre la chercheure, leur enseignante, leur éducatrice et la psychologue de l'école. Si nécessaire, celles-ci pourraient consulter les dossiers scolaire et psychologique de votre enfant en ayant votre accord. Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet, celui-ci participera aux groupes de jeux deux fois par semaine, de janvier à juin 2003. À chaque séance d'une durée de trente minutes, un autre enfant ayant un trouble autistique, ainsi que trois enfants fréquentant les classes ordinaires de St-Étienne viendront jouer avec votre enfant. Je serai présente à l'école ces deux journées pour superviser et filmer ces séances de jeux ainsi que pour offrir un support aux participants. De plus, dans le cadre de cette recherche, vous pourrez assister à une rencontre d'information portant sur les groupes de jeux intégrés. Vous aurez à compléter des questionnaires et à participer à de courtes entrevues individuelles qui seront enregistrées sur bande audio, au début et à la fin du programme. Tout au long de l'année, ce projet vous demandera environ 7 heures de votre temps et 20 heures de celui de votre enfant.

Les objectifs de la recherche visent à décrire les habiletés de jeu symbolique déficientes chez les enfants autistes et subséquemment les stratégies favorisant leur développement. La recherche veut également implanter ce programme pour la première fois au Québec, après plusieurs années d'étude d'efficacité aux États-Unis. Finalement, ce projet de thèse cherche à répondre aux questions de recherche suivantes :

1.Quels sont les avantages et les inconvénients de ce modèle d'intégration selon les intervenants scolaires?

2. Quelles sont les ressources (humaines, matérielles et financières) nécessaires à la réussite de l'implantation de ce programme en milieu scolaire au Québec?

3. Les intervenants et les parents perçoivent-ils une augmentation du nombre d'interactions sociales et réciproques entre les enfants autistes et leurs pairs sans déficience suite à l'implantation des groupes de jeux intégrés?

4. Les intervenants et les parents perçoivent-ils une amélioration dans les comportements de jeu symbolique (l'imagination dans le jeu) chez les enfants autistes suite à leur participation à ce programme favorisant le jeu imaginaire?

5.Est-ce que le jeu et les interactions sociales des enfants autistes peuvent être généralisés à d'autres milieux?

Les résultats obtenus lors des observations et des entrevues seront utilisés lors de la publication de la thèse. Toutefois, tous renseignements concernant votre nom et celui de votre enfant ou toutes autres informations pouvant relier votre enfant à la recherche demeureront confidentiels. Les résultats vous seront transmis si vous le désirez. La participation à ce projet est totalement volontaire. À tout moment, vous pouvez décider de retirer votre enfant de la recherche. Nous vous assurons que si, en cours de projet, votre enfant avait un besoin urgent d'aide médicale ou psychologique, des mesures sont prévues afin de répondre à ses besoins.

Si vous avez des questions ou si vous voulez obtenir plus d'informations, vous pouvez me contacter au (514) 987-3000 poste 4710.

Cordialement,

Véronique Richard, B.Sc.
Étudiante au doctorat en psychologie
UQAM

J'ai lu et je comprends la lettre de consentement. Je consens à ce que mon enfant ---------- ---------- et moi (nous) participions à la recherche universitaire.
(nom de mon enfant)

☐ Oui ☐ Non

Nom du père :_____Signature :_____Date :_____

Nom de la mère :_____Signature :_____Date :_____

LETTRE DE CONSENTEMENT DES PAIRS

Montréal, le 8 janvier 2003

La chercheure, à l'aide de l'enseignant(e) de l'enfant, lit les informations suivantes à l'élève :

« *Cher*_____,

Je suis étudiante à l'Université. J'aimerais que tu participes à des activités avec d'autres enfants de l'école. Tu n'auras qu'à jouer librement en compagnie de camarades venant des classes ordinaires et spéciales de l'école. En plus de t'amuser, tu pourras aussi aider les amis différents dans leurs façons de jouer. Je serai toujours présente lors de ces périodes de jeu et nous serons tous(tes) filmés sur cassette-vidéo. Tu auras à assister à un cours avec d'autres élèves de l'école sur la façon d'être un bon soutien pour tes camarades de jeu différents durant les périodes de jeu. Vers la fin de l'année, je vais aussi te rencontrer pour te poser quelques questions sur ta participation à ce projet et nos voix seront enregistrées sur une cassette. Tu peux refuser de participer et ce ne sera pas grave. Si tu acceptes, tu peux aussi décider d'arrêter de participer quand tu veux. Toutes les informations sur toi seront secrètes. Tout au long de l'année, ce projet demandera environ 25 heures de ton temps. »

La chercheure demande à l'enfant s'il a bien compris. Elle lui demande ensuite de cocher le « bonhomme sourire » s'il accepte de participer aux groupes de jeu ou de cocher le signe « interdit » s'il refuse.

« *Fais un* ***X*** *sur la ligne qui montre ta réponse.* »

_____ _____

Signature :_____ Date :_____

LETTRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS AYANT UN TED

Montréal, le 8 janvier 2003

La chercheure, à l'aide de l'enseignant(e) ou de l'éducateur(trice) de l'enfant, lit les informations suivantes à l'élève et utilise des gestes ou des images si nécessaire:

« *Cher*_____,

Je suis étudiante à l'Université. J'aimerais que tu participes à des activités avec d'autres enfants de l'école. Tu n'auras qu'à jouer librement en compagnie de camarades venant des classes ordinaires et spéciales de l'école. Je serai toujours présente lors de ces périodes de jeu et nous serons tous(tes) filmés sur cassette-vidéo. Tu peux refuser de participer et ce ne sera pas grave. Si tu acceptes, tu peux aussi décider d'arrêter de participer quand tu veux. Toutes les informations sur toi seront secrètes. Tout au long de l'année, ce projet demandera environ 20 heures de ton temps. »

La chercheure, à l'aide de l'enseignant(e) ou de l'éducateur(trice), demande à l'enfant s'il a bien compris. Elle lui demande ensuite de cocher le « bonhomme sourire » s'il accepte de participer aux groupes de jeu ou de cocher le signe « interdit » s'il refuse.

« *Fais un X sur la ligne qui montre ta réponse.* »

_____ _____

Signature (écris ton nom du mieux que tu peux):_____

Date :_____

LETTRE DE CONSENTEMENT DES EXPERTS POUR LA VALIDATION

Montréal, le _____2003

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante au doctorat en psychologie (D.Ps.) à l'Université du Québec à Montréal dans la section de l'éducation sous la direction de Mme Georgette Goupil. Je suis présentement sur le point de finaliser mon expérimentation de thèse, qui consiste en l'implantation d'un programme d'intervention par le jeu (*Integrated Play Groups*) dans une école primaire régulière qui comprend également des classes TEACCH. Ce programme implique la participation d'élèves autistes ainsi que de leurs pairs provenant des classes ordinaires de maternelle et de 1ère année. Mes objectifs de recherche consistent à mesurer la faisabilité d'implantation de ce programme d'intervention américain dans un milieu scolaire québécois, à vérifier l'amélioration des interactions sociales, de la communication et des comportements de jeu symbolique des élèves autistes suite à leur participation et, finalement, à mesurer le maintien de ces comportements à long terme et la généralisation dans d'autres contextes.

Mes instruments de mesure sont surtout de type qualitatif, soit des entrevues semi-structurées avec les intervenants impliqués dans la recherche, les parents des enfants autistes et les pairs des classes ordinaires participants. Deux questionnaires ont déjà été validés auprès d'experts afin de recueillir des données en pré et en post-expérimentation sur les comportements sociaux et de jeu des enfants autistes. À la fin de l'implantation du programme, des entrevues sont également prévues afin de mesurer les perceptions des participants face au programme. J'ai élaboré des protocoles d'entrevue à partir de lectures sur le sujet.

Je communique donc avec vous aujourd'hui dans le but de solliciter vos connaissances dans le domaine de la psychologie de l'enfance, de l'autisme et/ou de la déficience, ainsi que des programmes d'intervention dans les milieux d'intégration scolaire. J'aimerais savoir si vous accepteriez de participer à ce processus de validation en tant qu'expert. Il s'agit de trois protocoles d'entrevue à questions ouvertes de longueur moyenne

(un pour les enseignants et les éducateurs, un pour les parents des enfants autistes et un pour les pairs des classes ordinaires). Tout le travail de rédaction est déjà complété. Il ne reste qu'à m'indiquer, sur une grille préalablement annexée à chaque question, si l'item est clair ou s'il devrait être modifié et, dans ce cas, me suggérer les corrections à apporter. Tout questionnement et correction de l'orthographe ou de la syntaxe seraient également appréciés. Une section à la fin des trois protocoles est destinée aux commentaires généraux.

J'apprécierais réellement votre apport dans mon processus de validation de ces instruments de mesure. Mon expérimentation devrait se terminer à la mi-juin et j'aimerais évidemment respecter cet échéancier dans le but de terminer mes études doctorales dans les délais prévus avec ma directrice de thèse.

En espérant avoir de vos nouvelles sous peu, je vous prie, Madame, Monsieur, d'accepter l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Si vous avez des questions ou si vous voulez obtenir plus d'informations, vous pouvez me contacter au (514) 998-4063 ou à l'adresse suivante : vrichard2@videotron.ca.

Cordialement,

Véronique Richard, B.Sc.
Doctorante en psychologie
UQAM

Je, soussigné(e), (nom et prénom) _____, accepte d'agir en tant qu'expert (occupation : psychologue, professeur, etc.) _____ sur le panel qui évaluera le contenu de trois protocoles d'entrevue qui serviront d'instruments de mesure dans le projet de recherche de Véronique Richard.

☐ Oui ☐ Non

Date :_____

Signature :_____

APPENDICE B

FICHES SIGNALÉTIQUES

B.1	Fiche signalétique des participants ayant un TED	132
B.2	Fiche signalétique des pairs	133
B.3	Fiches signalétiques des éducatrices et des enseignantes	134
B.4	Fiche signalétique des experts pour la validation	135

FICHE SIGNALÉTIQUE DES PARTICIPANTS AYANT UN TED

Code d'identification : _____

Code d'identification de son enseignant : _____
Code d'identification de son éducateur : _____
Codes d'identification de ses partenaires de jeu : _____
_____

Sexe de l'enfant : ☐ Féminin ☐ Masculin
Âge de l'enfant : _____

A-t-il des frères ou des sœurs? Nombre de frère(s) _____
Nombre de sœur(s) _____
Rang dans la famille : _____

Cote au ministère de l'Éducation : _____
Diagnostic au dossier psychologique : _____

Nombre d'années à l'école : _____
Cheminement scolaire : _____
_____

Services reçus jusqu'à présent en autisme (à l'école et/ou à l'extérieur): _____
_____
_____
_____
_____

Évaluations antérieures :

Nom du test	Date	Résultats

Autres informations pertinentes : _____
_____
_____
_____

FICHE SIGNALÉTIQUE DES PAIRS

Code d'identification : _____

Code d'identification de son enseignant(e) : _____
Codes d'identification de ses partenaires de jeu: _____
_____

Sexe de l'enfant : ☐ Féminin ☐ Masculin
Âge de l'enfant : _____

A-t-il des frères ou des sœurs? Nombre de frère(s) _____
Nombre de sœur(s) _____
Rang dans la famille : _____

Niveau scolaire : _____
Cheminement scolaire : _____
_____
_____
_____

Reçoit-il des services de professionnels à l'école?
Oui et spécifiez _____
_____
_____
_____
_____

Non

Autres informations pertinentes : _____
_____
_____
_____
_____
_____

FICHE SIGNALÉTIQUE DES ÉDUCATRICES ET DES ENSEIGNANTES

Code d'identification :_____

Votre nom :_____

Je suis : ☐ Enseignant(e) ☐ Éducateur(trice)

Quel est votre sexe? ☐ Féminin ☐ Masculin

Combien y a-t-il d'élèves dans votre classe? _____

Quel est l'âge moyen des élèves? _____

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant(e) ou éducateur(trice), incluant l'année en cours, au niveau :

A. Préscolaire _____
B. Primaire au secteur régulier _____
C. Primaire en classe spéciale _____
D. Secondaire au secteur régulier _____
E. Secondaire en classe spéciale _____
F. Centre de réadaptation _____
G. Milieu hospitalier _____
H. Autre, spécifiez _____

Combien d'années d'expérience avez-vous auprès des enfants ayant un trouble autistique?

_____

Quelle est votre formation (incluant DEC, brevet d'enseignement, certificat, baccalauréat, maîtrise, doctorat ou autres) et précisez si possible? _____

_____

_____

Êtes-vous aux études ou en perfectionnement présentement?

☐ Oui et précisez _____

_____

_____

☐ Non

FICHE SIGNALÉTIQUE DES EXPERTS POUR LA VALIDATION

Nom : _____

Prénom : _____

Adresse : _____

_____

_____

Occupation : _____

Lieu de travail : _____

Téléphone : _____

Numéro de fax : _____

Adresse de courrier électronique : _____

Diplômes universitaires ou études académiques : _____

_____

_____

_____

_____

Expérience et connaissances (intervention, recherche, autisme, jeu, psychologie du développement, etc.) : _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APPENDICE C

GRILLE D'ÉVALUATION DU DOCUMENT D'INFORMATION

C.1 Grille d'évaluation du document d'information pour les éducatrices et les enseignantes 137

Grille d'évaluation de la présentation de Véronique Richard

« Rencontre d'information auprès des enseignantes et des éducatrices des participants autistes »

Date : _____

Échelle d'appréciation

0 Inadéquat 1 Peu adéquat 2 Moyen 3 Adéquat 4 Très adéquat

Présentation orale

Fond Clarté des informations. Pertinence des informations. Explications suffisantes. Informations inutiles ou redondantes?	0	1	2	3	4
Forme Structure de la présentation : claire, précise et cohérente? Facilité de suivre avec le document écrit.	0	1	2	3	4
Qualité de la langue Vocabulaire utilisé, style, débit…	0	1	2	3	4

Document écrit

Fond Clarté des informations. Pertinence des informations. Explications suffisantes. Informations inutiles ou redondantes?	0	1	2	3	4
Forme Structure du document: claire, précise et cohérente? Facilité de suivre la présentation orale.	0	1	2	3	4
Qualité de la langue écrite Vocabulaire, orthographe, style, nombre de pages…	0	1	2	3	4

Commentaires généraux

APPENDICE D

DOCUMENT D'INFORMATION REMIS AUX ÉDUCATRICES ET AUX ENSEIGNANTES

D.1 Document d'information remis aux éducatrices et aux enseignantes 140

LES GROUPES DE JEUX INTÉGRÉS :
Une stratégie favorisant le développement du jeu symbolique et social chez les enfants autistes

Par Véronique Richard

basé sur les lectures sur le développement normal et déficitaire du jeu
et sur le modèle des groupes de jeu intégrés de Wolfberg & Schuler
Automne 2002

TABLE DES MATIÈRES

LE JEU

Une définition

Les critères

Les catégories

Le développement normal du jeu

Les fonctions du jeu

LES ENFANTS AUTISTES

Les déficits cognitifs et sociaux

Les conséquences

Les explications théoriques

LES GROUPES DE JEU INTÉGRÉS

Les caractéristiques

Le rôle des intervenants

Le rôle des pairs

Les avantages

Les effets positifs

RÉFÉRENCES

LE JEU

Une définition

Le jeu est une expérience universelle qui se développe à un âge précoce chez les enfants de toutes cultures. Il existe certains critères qui permettent de mieux définir et ainsi de comparer le jeu à d'autres types d'activités retrouvées chez les enfants.

Les critères

Le jeu :

1. est plaisant
2. est motivé intrinsèquement
3. est spontané et volontaire
4. démontre un engagement actif
5. est flexible et changeant, ne nécessitant pas de structure, d'organisation ou d'efforts
6. trouve sa fin en lui-même
7. implique la liberté, l'exploration et la créativité
8. permet d'assimiler de nouvelles informations
9. permet la libération des conflits
10. a une orientation non littérale (simulation, faire-semblant)

Garvey, 1977; McMahon, 1992; Piaget, 1972 & Wolfberg, 1999

Les catégories

On peut regrouper les niveaux de jeu en 5 grandes catégories principales, selon le développement de l'enfant :

1. d'exercice/sensorimoteur/de manipulation/exploratoire
2. fonctionnel : utilisation conventionnelle d'un objet (ex : faire entrer une voiture dans un garage…)

3. symbolique : a) substitution d'objets : utilisation d'un objet pour en représenter un autre, b) attribution de fausses propriétés : donner des fonctions non conventionnelles à des objets, c) utilisation d'objets imaginaires : prétendre que des objets, des personnages absents sont présents
4. construction : des réalisations qui se développent à partir du jeu symbolique
5. organisé/de règles/coopératif : sports, jeux de société…

Le développement normal du jeu

<table>
<tr><th>PIAGET</th><th>WOLFBERG</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Jeu sensori-moteur
0-2 ans
• répétition des actions (imitation immédiate)
• essai de diverses habiletés motrices
• exploration de l'environnement avec les sens
• plaisir de causer des événements</td><td>Jeu exploratoire/de manipulation
0-18 mois
• expérimente le monde qui l'entoure avec les sens</td></tr>
<tr><td>Jeu fonctionnel/symbolisme simple
18 mois
• utilisation appropriée des objets
• imitation de routines familières</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Jeu symbolique/représentationnel
2-7 ans
• transfert d'expérience en symboles
• utilisation du langage
• formation des événements en images (imagination)
Entre 4 et 7 ans :
• jeux de construction ludiques
• imitation du réel
• symbolisme collectif</td><td>Jeu symbolique/symbolisme avancé
2-3 ans
• capacité métareprésentationnelle (inférer des états mentaux aux objets et aux personnes)
• développement de l'imagination
• observation et imitation des actions des autres enfants</td></tr>
<tr><td>Jeu de rôles
3-4 ans
• utilisation du langage pour transformer les objets et soi-même
• apparition des rôles réciproques</td></tr>
<tr><td>Jeu symbolique social
5-6 ans
• début du jeu parallèle
• augmentation des échanges (jeu de collaboration)</td></tr>
<tr><td>Jeux de règles
7 ans- âge scolaire
• compréhension des concepts sociaux de coopération et de compétition
• pensée et actions objectives, concrètes
• activités de groupe structurées par des règles</td><td>Jeux et sports organisés
7 ans- âge scolaire
• abandon du jeu de « faire-semblant » et des activités libres, importance des conventions
• acceptation des pairs, début des amitiés
• la compétence sociale se développe</td></tr>
</table>

Les fonctions du jeu

Plusieurs habiletés et aptitudes se développent parallèlement avec le développement de l'habileté de jeu :

a) **affectives** : créativité, concept de soi, imagination

b) **sociales** : rôles sociaux, compétence sociale, amitié, imitation, compréhension des états mentaux chez les autres, habiletés interpersonnelles

c) **cognitives** : résolution de problèmes, transformation d'objets, manipulation de symboles, mémoire logique, pensée abstraite, flexibilité cognitive, conscience des états mentaux chez les personnes, prétendre et planifier, langage

d) psychomotrices : habiletés de motricité fine et globale, coordination oculo-motrice

Ces diverses aptitudes permettent à l'enfant de :

a) donner un sens au monde dans lequel il vit
b) construire sa réalité
c) diversifier son répertoire comportemental
d) favoriser son intégration sociale
e) s'adapter à des situations difficiles (peur, anxiété, colère)
f) maîtriser la réalité en expérimentant et en planifiant des situations modèles

Garvey, 1977; Harris, 1993, Hobson, 1993; Leslie, 1987; Lord & Paul, 1997; McMahon, 1992; Piaget, 1972; Prud'homme & Goupil, 2001; Vygotsky, 1978; Wolfberg, 1999

LES ENFANTS AUTISTES

Le jeu est plaisant et permet l'adaptation à son environnement social, mais il nécessite la présence de diverses habiletés.

Selon Morgan (1986), le développement précoce de la communication verbale et des comportements de jeu appropriés seraient des habiletés reliées au fonctionnement cognitif et seraient corrélées avec une adaptation sociale future.

Malheureusement, la nature sociale et symbolique du jeu est particulièrement difficile à comprendre pour les enfants autistes.

Les déficits (APA, 1994; Sigman & Mundy, 1987)

Altérations qualitatives et déficits majeurs dans le fonctionnement au niveau :

- des interactions sociales
- de la communication et l'imagination
- des répertoires de comportements, d'intérêts et d'activités à caractère restreint, répétitif et stéréotypé
- du jeu symbolique
- de la communication sociale

En situation de jeu libre, sans interventions

Le jeu **cognitif** avec les objets ⇒ absence d'interaction, manipulation répétitive

Le jeu **social** avec les pair ⇒ surtout isolation, absence d'imitation

Les conséquences

- préférence pour le jeu solitaire
- maîtrise du jeu exploratoire
- persistance dans la manipulation sensori-motrice d'objets de façon répétitive et stéréotypée
- difficultés à utiliser les jeux de manière fonctionnelle
- ne développent pas le jeu symbolique, surtout l'attribution de fausses propriétés et l'utilisation d'objets et de personnes imaginaires
- difficultés à communiquer leurs intérêts envers les activités des pairs
- faible capacité d'imitation et d'empathie

- problèmes d'attention à la tâche
- difficultés à entrer en relation (approcher, initier et répondre) avec les autres enfants et les objets qui les entourent
- difficultés à adopter une orientation non littérale, jouer à « faire-semblant »
- difficultés d'intégration avec leurs pairs de même âge chronologique, mais de niveaux de jeu différents
- rejet par les pairs sans déficience, donc privation d'occasions d'apprentissage du jeu acceptable socialement
- peu de liens d'amitié
- isolement social

Frith, 1989; Gulranick & Groom, 1988; Schuler, Prizant & Wetherby, 1997

Les explications

1. Compétences déficitaires

1.1 Altération métareprésentationnelle

1.1.1 Difficultés spécifiques dans la formation et la manipulation des symboles

Incapacité de percevoir le point de vue de l'autre (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

1.1.2 Retard développemental spécifique

Acquisition lente de l'habileté à reconnaître les états mentaux chez l'autre (Holroyd & Baron-Cohen, 1993).

Mais ces explications n'expliquent pas pourquoi il y a fréquemment des déficits dans le jeu fonctionnel et pourquoi les situations de jeu structurées améliorent les performances de jeu symbolique.

1.2 Difficulté sociale

1.2.1 Déficit socio-affectif

Interactions sociales pauvres, absence de réciprocité émotionnelle et de liens d'attachement, donc le développement symbolique est altéré (Hobson, 1990).

1.2.2 Altération de l'intersubjectivité

Altérations des représentations « soi-autre », de l'imitation, du partage des émotions et de l'attention, donc le jeu fonctionnel est moins altéré que le jeu symbolique (Rogers & Pennington, 1991).

Mais ces explications n'expliquent pas pourquoi certains enfants autistes développent une capacité à percevoir le point de vue de l'autre.

2. Performance déficitaire

2.1 Déficits motivationnels

Le jeu est dirigé sur les objets, il y a absence d'intérêt envers le jeu symbolique, car il y a une faible motivation intrinsèque (Koegel & Mentis, 1985 cité dans Jarrold et al, 1993).

2.2 Altérations des fonctions exécutives

Il y a des déficits de la cohérence centrale, c'est-à-dire des difficultés à faire le lien entre les schèmes externes et les actions générées intérieurement. Les connaissances de la réalité physique sont moins altérées que celles sur la réalité mentale nécessaires au jeu symbolique planifié et flexible (Harris, 1993).

Ces hypothèses expliquent mieux la présence d'une amélioration du jeu symbolique en situations structurées par rapport aux situations de jeu libre et que cette amélioration demeure répétitive et stéréotypée.

2.3 Altérations de la production (*generative*)

Les représentations sont disponibles, mais non accessibles sans incitations ou indices, donc il y a un manque de créativité, d'originalité ainsi que des difficultés à générer ces informations internes (schèmes) dans le jeu symbolique (Lewis & Boucher, 1991 cité dans Jarrold et al, 1993).

Cette hypothèse est complémentaire à celle sur les fonctions exécutives (2.2), c'est-à-dire que la répétition dans le jeu est due à l'inaccessibilité des représentations internes, qui nuit à la créativité et à la planification (2.3). Ces schèmes internes ne peuvent être accessibles à cause de l'attention centrée sur le monde externe.

Intégration des théories

Si on résume les différentes explications théoriques, les enfants autistes seraient capables de former des symboles, mais éprouveraient des difficultés et des échecs dans leur utilisation spontanée, lors des situations de jeu libre. Les déficits cognitifs, sociaux et motivationnels chez les enfants autistes ne sont donc pas irréversibles.

LES GROUPES DE JEUX INTÉGRÉS

Les caractéristiques

1) **Compétence de l'enfant**

- L'enfant choisit ses activités de jeu libre
- Privilégier les initiations spontanées

2) **Participation guidée de l'adulte**

a) superviser les initiations

- Reconnaître, interpréter et répondre aux comportements de jeu des enfants autistes

b) échafauder les interactions

- Modeler, diriger et guider le jeu (physique, gestuel, verbal)
- Estomper le support graduellement

c) guider la communication sociale

- Indices verbaux et non-verbaux
- Initier, persister, répondre et maintenir les initiations et les interactions des pairs

d) guide dans le jeu

- Orienter les stratégies, modeler les comportements, en parallèle ou en se joignant au jeu
- Utiliser le jeu de rôle

3) **Immersion complète dans le jeu**

- Le jeu est une expérience et non une habileté
- Le support mutuel et la collaboration entre joueurs novices et experts sont primordiaux dès le départ
- Le novice est immergé dans la culture ludique de ses pairs compétents (modelage)

4) **Milieux naturels et intégrés**

- Écoles, classes intégrées, programmes après l'école, centres communautaires
- Plus grande proportion d'enfants sans déficience que d'enfants ayant une déficience

5) **Espaces de jeu structurés**

- Restreints, délimités
- Confortables, accessibles
- Organisés selon des thèmes

6) **Matériel de jeu présélectionné**

- Jouets favorisant les interactions
- Jouets appropriés à l'âge des enfants
- Jouets socio-dramatiques et de construction
- Jouets diversifiés au niveau du sexe, de la culture et des habiletés des enfants

7) **Groupes de jeu équilibrés**

- Entre 3 et 5 enfants
- Des deux sexes
- Présence d'une variété d'habiletés et d'âges

8) **Routine et horaire structurés, constants et prévisibles**

- Calendriers
- Indices visuels personnalisés
- Rencontres 2 x 30 minutes par semaine durant une année (6 mois pour la recherche actuelle)
- Rituels de début et de fin des séances de jeu

Wolfberg, 1995, 1999; Wolfberg & Schuler, 1992.1993a, 1993b, 1999

Le rôle des intervenants

Les interventions de l'adulte consistent :

- À fournir un modèle des comportements adéquats
- À utiliser des techniques encourageant et favorisant l'interaction entre l'enfant autiste et ses pairs sans déficience
- À utiliser l'aide verbale, gestuelle et physique pour soutenir et guider l'enfant autiste
- À estomper graduellement le support lorsque le niveau des interactions semble adéquat ⇒ **Important :** Il est nécessaire d'estomper l'aide directe de l'adulte lorsque les enfants se connaissent un peu plus, pour ainsi transférer le contrôle de l'adulte à l'enfant et augmenter les chances d'équilibre et de maintien des interactions (Prud'homme et Goupil, 2001).

Wolfberg, 1999; Wolfberg & Schuler, 1992

Le rôle des pairs

Les pairs sont :

- Des enfants de même âge chronologique que l'enfant autiste
- Supervisés par un adulte, sans que ce dernier n'intervienne trop directement dans le jeu
- Formés, en jeux de rôle, à apprendre à utiliser des techniques et des stratégies pour améliorer l'interaction avec leurs pairs autistes ⇒ **Important** : les comportements sociaux positifs ainsi que les réponses sociales des enfants autistes augmentent suite à l'intervention de leurs pairs sans déficience, mais les interventions de l'adulte permettent en plus d'améliorer le nombre d'initiatives de la part des enfants autistes et de prolonger l'enchaînement de l'interaction (Odom & Strain, 1984, 1986) .

Wolfberg, 1999; Wolfberg & Schuler, 1992

Les avantages du modèle (Wolfberg, 1999)

- Le jeu imaginaire facilite le partage de connaissances sociales
- Le support social encourage le jeu entre les pairs
- L'environnement structuré supporte les expériences de jeu de façon sécurisante
- Ces occasions naturelles (notion de normalisation, d'intégration) permettent l'acceptation des enfants autistes par leurs pairs

Les effets positifs (Wolfberg, 1999; Wolfberg & Schuler, 1992)

- Augmentation du nombre d'initiations et de réponses sociales et des comportements de jeu en lien avec les jouets des enfants autistes
- Ces habiletés se sont généralisées à d'autres activités avec les pairs sans déficience (ex : dans la cour d'école).

RÉFÉRENCES

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders. (4th ed.-revised). Washington, DC.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 21, 37-46.

Frith, U. (1989). Autism. Explaining the Enigma. Oxford, UK: Basil Blackwell Edition.

Garvey, C. (1977). Play. Boston: Harvard University Press.

Gulranick, M. J. & Groom, J. M. (1988). Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. Developmental Psychology, 24, 595-604.

Harris, P. (1993). Pretending and planning. Dans S. Baron-Cohen, H. Tager-Flushberg & D.J. Cohen (Eds). Understanding Other Minds. Perspectives from Autism. (pp. 228-246). Oxford, New-York & Tokyo: Oxford Medical Publications.

Hobson, R. P. (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987).Psychological Review, 97, 114-121.

Hobson, R. P. (1993). Autism and the Development of Mind. Hove, UK: Lawrence Erlbaum associates.

Holroyd, S. & Baron-Cohen, S. (1993). Brief report: How far can people with autism go in developing a theory of mind? Journal of Autism and Developmental Disorders, 23, 379-385.

Jarrold, C., Boucher, J. & Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: a review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 23, 281-307.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". Psychological Review, 94, 412-426.

Lord, C. & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. Dans D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Eds). (1997). Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. (2nd ed.). (pp. 195-217) New-York: John Wiley & Sons.

McMahon, L. (1992). The Handbook of Play Therapy. London et New-York: Tavistock/Routledge.

Morgan, S. B. (1986). Autism and Piaget's theory: Are the two compatible? Journal of Autism and Developmental Disorders, 16, 441-457.

Odom, S. L. & Strain, P. S. (1984). Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: a review. American Journal of Orthopsychiatry, 54, 544-557.

Odom, S. L. & Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. Journal of Applied Behavior Analysis, 19, 59-71.

Piaget, J. (1972). La formation du Symbole chez l'enfant. Imitation, Jeu et Rêve, Image et Représentation. Neuchatel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Prud'homme, M.-H., & Goupil, G. (2001). Un moyen de favoriser l'insertion sociale des enfants autistes : le groupe de jeu intégré. Handicap-Revue des Sciences Humaines et Sociales, no. 90, 29-45

Rogers, S. J. & Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. Developmental and Psychopathology, 3, 137-162.

Schuler, A. L., Prizant, B. M., & Wetherby, A. M. (1997). Enhancing language and communication development: Prelinguistic approaches. Dans Donald, J. Cohen & Fred, R. Volkmar (Eds.). Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. (2nd ed.). New-York: John Wiley & Sons.

Sigman, M. & Mundy, P. (1987). Symbolic processes in young autistic children. New Directions for Child Development, 36, 31-46.

Vygotsky, L. S. (1978). Dans Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.). Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wolfberg, P. J. (1995). Enhancing children's play. Dans K. Quill (Ed.). Teaching Children with Autism : Strategies to Enhance Ccommunication and Socialization. (pp. 193-216). New-York: Delmar Publishers.

Wolfberg, P. J. (1999). Play and Imagination in Children with Autism. New-York & London: Teachers College Press, Columbia University.

Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1992). Integrated Play Groups: Resource Manual. San Francisco: San Francisco State University.

Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1993a, March). A Case Illustration of the Impact of Peer Play on Symbolic Activity in Autism. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Wolfberg, P. J. & Schuler, A. L. (1993b). Integrated play groups: a model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 23, 467-489.

APPENDICE E

GUIDE D'ENTRAÎNEMENT POUR LES OBSERVATRICES

E.1 Guide d'entraînement à l'observation en milieu scolaire 156

GUIDE D'ENTRAÎNEMENT À L'OBSERVATION EN MILIEU SCOLAIRE

Dans le cadre d'une recherche sur l'observation des comportements sociaux et de jeu symbolique pendant les groupes de jeux intégrés

Recherche de Véronique Richard
Sous la direction de Georgette Goupil, professeure

Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Novembre 2002

TABLE DES MATIÈRES

1) La description des catégories

2) Les cotes de chaque catégorie

3) La grille d'observation par échantillonnage de temps

4) Recommandations aux observatrices

5) Coordonnées

La description des catégories

TYPE D'ACTIVITÉ

1) L'enfant autiste joue

- il manipule un jouet ou un objet,
- il joue en parallèle avec d'autres enfants,
- il observe d'autres enfants jouer, interagir,
- il est en interaction avec un autre enfant.

2) L'enfant autiste est inoccupé

- il joue avec son propre corps (incluant comportements d'autostimulation),
- il est assis,
- il est debout,
- ET il ne joue pas en parallèle avec d'autres enfants,
- ET il n'observe pas d'autres enfants jouer, interagir,
- ET il n'interagit pas, ne joue pas avec d'autres enfants,
- ET il interagit, manipule et joue avec aucun matériel de jeu, objet, jouet,
- il semble dans la lune,
- il semble être occuper à regarder n'importe quoi.

Exemple : l'enfant autiste fixe ses mains, balance son corps, agite les bras ou les mains.

JEU AVEC LES PAIRS

1) L'enfant autiste joue avec d'autres enfants

- il observe d'autres enfants jouer, interagir,
- il parle à d'autres enfants,
- il joue en parallèle,
- il partage un jouet, un objet, du matériel de jeu.

2) L'enfant autiste joue seul (solitaire, isolé)

- il observe aucun autre enfant,

- il ne parle à aucun autre enfant,
- il n'est pas en relation parallèle avec d'autres enfants,
- il ne partage aucun jouet, objet, matériel de jeu,
- il fait de l'exploration de base,
- il manipule du matériel de jeu, des jouets différents de ceux des autres enfants.

Exemple : l'enfant autiste semble ignorer les autres enfants, mais s'occupe en regardant autre chose ou en jouant seul.

PARTENAIRES DE JEU

1) L'enfant autiste joue, interagit avec un pair autiste.

2) L'enfant autiste joue, interagit avec un pair du secteur régulier.

3) L'enfant autiste joue, interagit avec l'intervenante.

TYPE D'INTERACTION SOCIALE

1) L'enfant autiste joue en observateur

- il maintient une proximité avec d'autres enfants,
- il observe les autres enfants jouer, interagir,
- il observe les jouets, le matériel de jeu utilisé par d'autres enfants,
- il observe les activités, les jeux des autres enfants.

Exemple : l'enfant autiste a conscience de ses pairs, les regarde ou regarde leurs activités, mais n'entre pas dans leurs jeux.

2) L'enfant autiste joue en parallèle

- il utilise simultanément le même espace de jeu que d'autres enfants, mais il joue à côté,
- il utilise simultanément le même matériel que d'autres enfants, mais il joue à côté.

Exemple : l'enfant autiste peut brosser les cheveux d'une poupée pendant qu'un autre enfant prend la poussette vide.

3) L'enfant autiste joue en ayant une attention commune (jeu associatif)

- il s'engage dans des activités, des jeux similaires directement avec d'autres enfants,
- il donne ou reçoit de l'aide,
- il donne ou reçoit des directives,
- il partage activement du matériel de jeu, des jouets,
- il est engagé dans un tour de rôle informel.

Exemple : l'enfant autiste et ses pairs jouent avec des blocs, mais réalise quelque chose de différent.

4) L'enfant autiste joue en ayant un but commun (jeu coopératif)

- il joue avec d'autres enfants selon des règles spécifiques,
- il joue avec d'autres enfants tout en ayant leurs rôles spécifiques,
- il échange et négocie au travers d'un jeu tel « à la maison »,
- il joue en collaboration avec d'autres enfants,
- il démontre un sens d'appartenance à un groupe d'enfants.

Exemple : les enfants, dont l'enfant autiste, construisent ensemble une tour avec des blocs, jouent ensemble au papa et à la maman.

TYPE DE JEUX

1) L'enfant autiste joue à des jeux d'exercice, de manipulation

- il démontre de l'intérêt envers du matériel de jeu, des jouets, mais ne les utilise pas de manière conventionnelle,
- il expérimente le matériel de jeu, les jouets avec ses sens,
- il essaie diverses habiletés motrices en relation avec du matériel de jeu, des jouets.

Exemple : l'enfant autiste tient et regarde un jouet, le porte à sa bouche (mais ce n'est pas l'utilité du jouet), le secoue, le frappe. Il aligne des objets, les empile, les pousse.

2) L'enfant autiste joue de manière fonctionnelle

- il utilise les jouets de façon conventionnelle,

- il utilise le matériel de jeu, les jouets de manière appropriée.

Exemple : l'enfant autiste construit une maison avec des blocs, place des meubles miniatures dans une maison de poupées, porte une tasse à sa bouche.

3) L'enfant autiste joue de manière symbolique

- il prétend être quelqu'un d'autre avec intention,
- il prétend être quelque chose d'autre avec intention,
- il infère des états mentaux au matériel de jeu, aux jouets,
- il utilise des mouvements, des vocalisations ou des verbalisations qui remplacent des objets réels.

Exemple : l'enfant autiste fait parler une marionnette, utilise une poupée pour se représenter, utilise un bloc comme une voiture en imitant le bruit du moteur, fait le geste de boire dans une tasse, mais sans la tasse.

4) L'enfant autiste joue à des jeux de construction

- il est engagé dans des réalisations créatives : productions artistiques, constructions diverses, etc....

Exemple : l'enfant autiste dessine, bricole.

5) L'enfant autiste joue à des jeux de règles

- il participe à des activités individuelles structurées par des règles,
- il participe à des activités de groupes structurées par des règles.

Exemple : l'enfant autiste joue à un jeu de société, joue à un jeu qui comporte des règles (petit cochon).

TYPE DE MATÉRIEL DE JEU

L'enfant autiste joue avec...

- un animal
- une balle

- une poupée
- un camion
- un casse-tête, etc.

TYPE D'INTERACTION AVEC LES OBJETS

L'enfants autiste joue avec du matériel de jeu, un jouet, un objet…

- de manière non conventionnelle (ex : il fait tourner un bloc, le porte à sa bouche),
- en l'utilisant selon la fonction (ex : il fait rouler un camion, encastre les morceaux d'un casse-tête),
- de manière symbolique/réaliste (ex : il berce un bébé, porte le récepteur d'un téléphone à l'oreille).

Les cotes de chaque catégorie

Type d'activité

(Joue) L'enfant autiste joue
(Inoccupé) L'enfant autiste est inoccupé

Jeu avec les pairs

(Social) L'enfant autiste joue avec d'autres enfants ou l'intervenante
(Isolé) L'enfant autiste joue seul (solitaire, isolé)

Partenaires de jeu

(Autiste) L'enfant autiste joue, interagit avec un pair autiste.
(Pair) L'enfant autiste joue, interagit avec un pair du secteur régulier.
(Intervenante) L'enfant autiste joue, interagit avec l'intervenante.

Type d'interaction sociale

(Observateur) L'enfant autiste joue en observateur
(Parallèle) L'enfant autiste joue en parallèle
(Attention) L'enfant autiste joue en ayant une attention commune (jeu associatif)
(But) L'enfant autiste joue en ayant un but commun (jeu coopératif)

Type de jeux

(Manipulation) L'enfant autiste joue à des jeux d'exercice, de manipulation
(Fonctionnel) L'enfant autiste joue de manière fonctionnelle
(Symbolique) L'enfant autiste joue de manière symbolique
(Construction) L'enfant autiste joue à des jeux de construction

Type de matériel de jeu

* Noter le(s) objets, les jouets ou le matériel de jeu que l'enfant autiste utilise, manipule, regarde…

Type d'interaction avec les objets

* Noter la manière principale dont l'enfant autiste interagit avec l'objet, le jouet ou le matériel de jeu…

La grille d'observation par échantillonnage de temps

Code d'identification de l'enfant autiste: _____ Date : _____

Codes d'identification des partenaires de jeu : _____ Heure de début et de fin de l'observation :
_____ _____ _____
_____
_____
_____

Étape d'implantation
(sensibilisation, expérimentation ou généralisation): _____

	Code du participant autiste :				
	13h20	**13h25**	**13h30**	**13h35**	**13h40**
Type d'activité (Joue ou Inoccupé)					
Jeu avec les pairs (Social ou Isolé)					
Partenaires de jeu (Autiste, Pair ou Intervenante)					
Type d'interaction sociale (Observateur, Parallèle, Attention ou But)					
Type de jeux (Manipulation, Fonctionnel, Symbolique ou Construction)					
Type de matériel de jeu (animal, balle, poupée, camion, casse-tête…)					
Type d'interaction avec les objets (manière non conventionnelle, selon la fonction, de manière symbolique/réaliste…)					

Recommandations aux observatrices

Votre tâche principale consiste à observer des enfants autistes pendant une séance de groupe de jeux intégrés.

Vous devrez donc adopter certaines attitudes permettant de favoriser le bon déroulement des observations. Premièrement, comme vous n'êtes pas formées pour intervenir auprès des enfants autistes en milieu scolaire, veuillez donc limiter le plus possible vos contacts. Les seules exceptions seraient si la chercheure vous demande de l'assister dans une situation urgente (p.ex. : aller chercher de l'aide d'un adulte en cas de crise majeure).

Deuxièmement, vos comportements verbaux et non verbaux peuvent influencer les enfants participants. Si vous en demeurez conscientes lors des observations, cela permettra d'éviter des malentendus et le faussement des résultats. Il est important que votre attitude non verbale reste neutre et que si un enfant s'approche de vous pendant l'observation, que vous l'ignoriez. L'intervenante (la chercheure) le redirigera vers le groupe de jeux, donc continuez vos observations. Il sera donc plus facile de respecter ces règles si vous prenez le soin de vous installer dans un endroit à part, mais qui vous permet de bien voir l'enfant autiste que vous devez observer.

Troisièmement, il ne faut jamais oublier l'importance de la notion de confidentialité. Toute information relative à la recherche ou aux enfants participants ne doit être partagée qu'entre l'observatrice et la chercheure. Si un(e) enseignant(e) ou un(e) éducateur(trice) vous demande des informations concernant les participants, vous n'avez qu'à les aviser poliment que ces renseignements sont confidentiels et que vous ne pouvez divulguer aucune information sur les participants.

Il en est de même concernant toute conversation qui sort du cadre de la recherche avec ces intervenants. S'ils (elles) vous demandent des informations, des conseils ou des recommandations au sujet des enfants, vous devez les aviser que vous n'êtes pas en mesure de leur répondre, mais qu'ils (elles) peuvent consulter la chercheure. Vous pouvez toujours leur rappeler que vous participez à un cours sur l'observation en milieu naturel et que vos responsabilités sont d'assurer le bon fonctionnement technique des groupes de jeux (bandes vidéos), d'observer et de noter les comportements des enfants autistes, et non d'intervenir.

Si toutes ces recommandations sont prises au sérieux, cela ne peut que favoriser le bon déroulement de l'expérimentation ainsi que le maintien d'une bonne relation avec tous les acteurs (enfants, enseignant(e)s, éducateurs(trices) et chercheure).

N'hésitez pas à contacter Mme Goupil ou moi-même dès que vous ne vous sentez pas à l'aise dans une situation quelconque ou que vous avez des questions sur quoi que ce soit. La collaboration, le calme et la bonne entente sont des ingrédients de base au travail en équipe...

Coordonnées

Georgette Goupil
987-3000 poste 3591
goupil.georgette@uqam.ca
local: DS-5970

Véronique Richard
987-3000 poste 4710
998-4063
richard.veronique@courrier.uqam.ca
local : DS-5955

École .....
123-4567
1234 rue de l'École
métro de l'École (5 minutes de marche vers le sud sur la rue de l'École)

APPENDICE F

PROTOCOLE D'ENTREVUE ORIGINAL SOUMIS AUX EXPERTS

F.1 Protocole d'entrevue auprès des partenaires de jeux soumis aux experts 168

PROTOCOLE D'ENTREVUE AUPRÈS DES PARTENAIRES DE JEUX
SOUMIS AUX EXPERTS

Le programme d'intervention

Formation

1. Est-ce que le cours auquel tu as assisté au début du programme sur le jeu et les enfants autistes t'a appris de nouvelles choses? Donne-moi des exemples.

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

2. Est-ce qu'après ce cours tu te sentais prêt à aider tes camarades différents? Donne-moi des exemples.

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

3. Qu'est-ce que tu as-tu le plus apprécié dans ce cours?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

4. Qu'est-ce que tu changerais à ce cours (ajouter ou enlever)?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

5. Aurais-tu aimé qu'on se rencontre plus ou moins souvent entre les périodes de jeux pour discuter des choses que tu aimais ou qui te dérangeaient?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

Intervention

6. Comment te sentais-tu la première fois que tu as dû jouer avec les élèves différents? Pourquoi?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

7. Aurais-tu aimé qu'un adulte t'aide plus au début? Pourquoi?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

8. As-tu aimé aider les enfants différents lors des périodes de jeux? Si oui, de quelle façon? Si non, pourquoi?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

9. Trouves-tu que l'intervenante présente t'aidait assez lorsque tu avais de la difficulté? Explique.

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

10. Est-ce que les périodes de jeux étaient trop ou pas assez longues? Pourquoi?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

11. Est-ce que tu aimais te rendre aux périodes de jeux?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

12. Crois-tu que tu manquais des choses en classe lorsque tu participais aux groupes de jeux?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

Aspects généraux

13. Comment as-tu trouvé l'expérience : facile, difficile, ennuyante, excitante, etc?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

14. Que pensais-tu des élèves des classes spéciales avant de participer au projet?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

15. Maintenant, que penses-tu de ces élèves?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

16. Avant le projet, avais-tu des amis dans les classes spéciales?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

17. Aujourd'hui, les élèves qui ont participé au projet avec toi sont-ils tes amis?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

18. Est-ce que tu parles parfois aux enfants des classes spéciales lors des récréations, au dîner, au service de garde, dans les sorties, etc.?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

19. Est-ce que tu joues avec ces enfants? Si oui, quand et où? Si non, pourquoi?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

20. Qu'est-ce que tu as appris en participant à ce projet?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

21. Qu'as-tu trouvé le plus difficile dans ton expérience? Qu'as-tu aimé le plus?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

22. Si quelqu'un te demandait de recommencer, est-ce que tu dirais oui? Pourquoi?

☐ **Aucune modification** ☐ **À modifier**

Correction ou commentaires :

Commentaires généraux

APPENDICE G

PROTOCOLE D'ENTREVUE APRÈS VALIDATION

G.1 Protocole d'entrevue auprès des partenaires de jeux 174

PROTOCOLE D'ENTREVUE AUPRÈS DES PARTENAIRES DE JEUX

Formation

1. Tu te rappelles des premières périodes de jeux où il n'y avait pas encore d'images affichées pour t'aider et nous n'avions pas encore eu le cours pour nous apprendre comment mieux jouer avec les amis autistes. Essaie de te rappeler comment tu te sentais la première fois que tu as dû jouer avec les amis autistes... Étais-tu ...
   a) content,
   b) excité,
   c) stressé,
   d) peur,
   e) triste,
   f) autre?
2. Tu te rappelles de la rencontre que nous avons eu au début du projet après quelques semaines de périodes de jeux. On avait parlé des amis autistes qui sont différents de nous dans leurs façons de parler, de comprendre et de jouer et _____ et toi aviez fait des mises en situation. Est-ce que tu avais appris quelque chose sur...
   a) ce qu'on peut faire pour jouer avec les amis autistes? Si oui, qu'est-ce qu'on peut faire par exemple?
   b) ce qu'on peut dire aux amis autistes pour les aider à jouer avec nous? Si oui, qu'est-ce qu'on peut dire par exemple?
   c) ce qu'on peut faire ou dire pour montrer aux amis autistes qu'on est content de ce qu'ils font? Si oui, qu'est-ce qu'on peut faire ou dire par exemple?
3. Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans ce cours?
4. Qu'est-ce que tu as le moins aimé dans ce cours?

5. Est-ce qu'après ce cours tu te sentais prêt à mieux aider les amis autistes dans les périodes de jeux?

   1 (pas du tout) 2 (un peu) 3 (moyen) 4 (beaucoup) 3 (extrêmement)

Intervention

6. Après notre petit cours, j'ai affiché les images pour t'aider dans notre local de jeux. Aurais-tu aimé que moi, je t'aide plus à ce moment-là à jouer avec les amis autistes? Explique-moi.
7. Trouves-tu que je t'aidais assez lorsque tu avais de la difficulté, que je te donnais assez de trucs pour jouer avec les enfants autistes? Explique-moi.
8. Trouves-tu que les périodes de jeux étaient...

   a) trop courtes,

   b) juste correctes ou

   c) trop longues?

   Pourquoi?
9. Crois-tu que tu manquais des choses importantes (p.ex. : de la matière, des informations, des activités) en classe lorsque tu venais avec moi participer aux périodes de jeux? Si oui, comme quoi?
10. Après chaque période de jeux, on discutait toujours ensemble de ce qui a bien été et ce qui a moins bien été durant la période. Aurais-tu aimé qu'on se voit aussi entre les périodes de jeux, sans les amis autistes, pour parler des choses que tu aimais ou qui te dérangeaient des périodes de jeux? Explique-moi.

Aspects généraux

11. Comment as-tu trouvé cela de jouer avec les amis autistes :

    a) Facile,

    b) Difficile,

    c) Ennuyant,

    d) Excitant?

12. Qu'est-ce que tu as trouvé le plus facile quand tu penses à toutes les fois que tu es venu jouer avec les amis autistes?
13. Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile quand tu penses à toutes les fois que tu es venu jouer avec les amis autistes?
14. Tu m'as dit tantôt que les premières fois que tu venais jouer avec les amis autistes, tu te sentais _____. Les dernières fois que tu as joué avec eux durant les périodes de jeux, comment te sentais-tu?
    a) content,
    b) excité,
    c) stressé,
    d) peur,
    e) triste,
    f) autre?
15. Avant le projet, donc avant Noël, est-ce que tu jouais des fois avec des amis des classes « autistes »?
    Si oui, qu'est-ce que tu faisais avec lui (elle) ou eux?
    Si non, pourquoi?
16. Aujourd'hui, est-ce que tu joues plus avec des amis des classes « autistes »?
    a) Oui.
    b) Non.
17. Aujourd'hui, est-ce que tu vas voir les élèves autistes qui ont participé au projet avec
    toi…
    a) Lors des récréations,
    b) Au dîner,
    c) Au service de garde,
    d) Lorsqu'ils te visitent dans ta classe (où que tu les visites dans leur classe)
    e) Dans les corridors?
    Si oui, qu'est-ce que tu fais avec lui (elle) ou eux?

Si non, sais-tu pourquoi?

18. Qu'est-ce que tu as appris en participant à ce projet?
19. Si quelqu'un te demandait de participer l'an prochain à un projet de jeux avec des amis autistes, qu'est-ce que tu répondrais?

    a) Oui. Pourquoi?

    b) Non. Pourquoi?

APPENDICE H

GRILLES D'OBSERVATION

H.1	Observations par échantillonnage de temps	179
H.2	Observations participantes	180

OBSERVATIONS PAR ÉCHANTILLONNAGE DE TEMPS

Code d'identification de l'enfant autiste: _____
Codes d'identification des partenaires de jeux : _____
_____
_____
_____

Date : _____
Début et fin: _____
_____

Étape d'implantation: _____

	Code du participant autiste :				
	H	**H**	**H**	**H**	**H**
Type d'activité (Joue ou Inoccupé)					
Jeu avec les pairs (Social ou Isolé)					
Partenaires de jeu (Autiste, Pair ou Intervenante)					
Type d'interaction sociale (Observateur, Parallèle, Attention ou But)					
Type de jeux (Manipulation, Fonctionnel, Symbolique, Construction ou de Règles)					
Type de matériel de jeu (animal, balle, poupée, camion, casse-tête…)					

OBSERVATIONS PARTICIPANTES

Code d'identification des enfants autistes: _____

Codes d'identification des partenaires de jeux : _____
_____
_____

Date et étape d'implantation : _____

Heure de début et de fin de l'observation: _____

Grille d'observation participante

	Notes de la chercheure
Types d'intervention effectuée	
Intensité du soutien apporté	
Principaux commentaires des enfants participants	
Événements particuliers (p.ex. : crises des enfants)	

APPENDICE I

HORAIRE DES SOUS-GROUPES DE JEUX

I.1 Horaire des sous-groupes de jeux 182

HORAIRE DES SOUS-GROUPES DE JEUX

Légende:

1 2 3 4 5 6 = codes d'identification des six partenaires de jeux provenant des classes ordinaires

A B C D = codes d'identification des quatre participants ayant un TED

	Mardi*		**Jeudi***	
	13h00*	**13h45***	**13h00***	**13h45***
Semaine 1	1 2 3 AB	4 5 6 CD	4 5 6 CD	1 2 3 AB
Semaine 2	1 4 5 CD	2 3 6 AB	2 3 6 AB	1 4 5 CD
Semaine 3	1 2 6 AC	3 4 5 BD	3 4 5 BD	1 2 6 AC
Semaine 4	1 2 4 AD	3 5 6 BC	3 5 6 BC	1 2 4 AD
Semaine 5	1 2 5 AB	3 4 6 CD	3 4 6 CD	1 2 5 AB
Semaine 6	2 5 6 AC	1 3 4 BD	1 3 4 CD	2 5 6 AB
Semaine 7	2 4 6 AD	1 3 5 BC	1 3 5 CD	2 4 6 AB
Semaine 8	2 4 5 AB	1 3 6 CD	1 3 6 CD	2 4 5 AB
Semaine 9	2 3 5 AC	1 4 6 BD	1 4 6 CD	2 3 5 AB
Semaine 10	2 3 4 AD	1 5 6 BC	1 5 6 CD	2 3 4 AB
Semaine 11	1 2 3 CD	4 5 6 AB	4 5 6 BD	1 2 3 AC
Semaine 12	1 4 5 CD	2 3 6 AB	3 4 6 BC	1 2 5 AD
Semaine 13	1 2 6 AC	3 4 5 BD	3 4 5 BD	1 2 6 AC
Semaine 14	1 2 4 AD	3 5 6 BC	3 5 6 BC	1 2 4 AD
Semaine 15	1 2 5 AC	3 4 6 BD	2 3 6 AB	1 4 5 CD
Semaine 16	2 5 6 AC	1 3 4 BD	1 3 6 AB	2 4 5 CD
Semaine 17	2 4 6 AD	1 3 5 BC	1 3 5 BC	2 4 6 AD
Semaine 18	2 4 5 AB	1 3 6 CD	1 3 4 BD	2 5 6 AC
Semaine 19	2 3 5 AB	1 4 6 CD	1 4 6 BD	2 3 5 AC
Semaine 20	2 3 4 AB	1 5 6 CD	1 5 6 BC	2 3 4 AD

* Les jours et les heures sont sujets à changement après avoir consulté l'horaire des éducatrices, des enseignantes, des élèves et des locaux.

APPENDICE J

INVENTAIRE DU MATÉRIEL LUDIQUE UTILISÉ

J.1 Inventaire du matériel de jeux 184

INVENTAIRE DU MATÉRIEL DE JEUX

JOUETS FAVORISANT LES INTERACTIONS ET LE JEU SYMBOLIQUE	JOUETS DIVERS
Grandeur des enfants • Poupées (féminines, masculines, multiculturelles) • Oursons • Berceau de poupée • Poussette de poupée • Vêtements et accessoires de poupées (ex : biberons) • Four, réfrigérateur, lavabo, micro-ondes • Table de cuisine • Chaises • Chaise berçante • Vaisselle, accessoires de cuisson, ustensiles, verres, pots • Napperons • Accessoires de maison (téléphones, caméras, pots de fleurs et plante…) • Nourriture • Trousses de travail (ensemble d'outils, de médecin…) • Accessoires de magasin/restaurant (caisse, argent, boîtes, fruits et légumes, boîtes de céréales, plateau de restaurant) • Costumes (vêtements et accessoires) • Miroirs, bijoux et accessoires de beauté • Sacs, paniers en osier, aimants pour le frigo • Tableau et craies • Instruments de jardinage (râteau, arrosoir, petite pelle, loupe, thermomètre, sacs de graines de légumes, papillons, cônes oranges, cocottes de sapin, tournesols)	• Pâte à modeler • Couvertures • Épingles à linge • Pots de plastique • Pailles • Papiers de construction • Ballon et balles en plastique • Tissus/mouchoirs • Casse-tête • Crayons de couleur en bois • Laine • Pinceaux • Gouache • Boules de styro-mousse • Papiers de soie • Éponges rectangulaires • Pinces noires magnétiques • Livres • Balle extensible de couleur
Grandeur moyenne • Voitures, trains, avions • Camion de pompiers • Autobus scolaire • Garage • Animaux, lézards, dinosaures	
Miniatures • Maison de poupées (figurines) • Ameublement de maison de poupées • Figurines • *Barbie/Ken* • Vêtements et accessoires de *Barbie/Ken* • Marionnettes • Voitures	

Note. Liste élaborée par Véronique Richard et inspirée des lectures portant sur les interventions par le jeu auprès d'enfants autistes ou ayant des retards de développement (Kohl et Beckman, 1984; Kohl et Beckman, 1990; Libby, Powell, Messer et Jordan, 1998; Thorp, Stahmer et Schreibman, 1995; Wolfberg, 1995; Wolfberg et Schuler, 1992).

APPENDICE K

IMAGES UTILISÉES LORS DE L'EXPÉRIMENTATION

K.1 : Images utilisées lors de l'expérimentation (tirées du logiciel Boardmaker®, dont les droits d'utilisation étaient accordés à l'école) 186

IMAGES UTILISÉES LORS DE L'EXPÉRIMENTATION
(tirées du logiciel Boardmaker®, dont les droits d'utilisation étaient accordés à l'école)

QUOI FAIRE

REGARDE

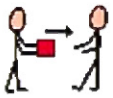
RESTE PROCHE

TOUCHE LE BRAS

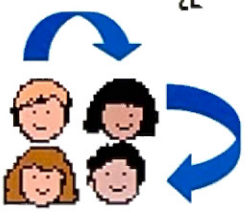
PREND LA MAIN

POINTE

DONNE UN OBJET



CHACUN SON TOUR



QUOI DIRE

DIRE LE NOM

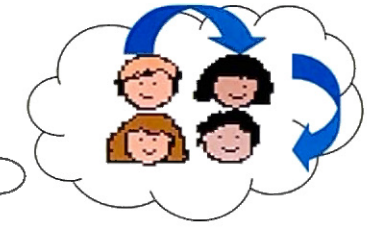
<u>Tu peux dire à tes ami(e)s</u>

« QU'EST-CE QUE TU VEUX? »
« EST-CE QUE TU VEUX…? »
« QU'EST-CE QUE TU FAIS? »

« MONTRE-MOI… »

« DONNE-MOI… »

« C'EST LE TOUR À QUI? »



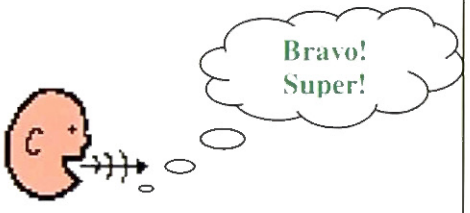
MONTRER AUX AMI(E)S QUE NOUS AIMONS CE QU'ILS FONT

SOURIRE

APPLAUDIR

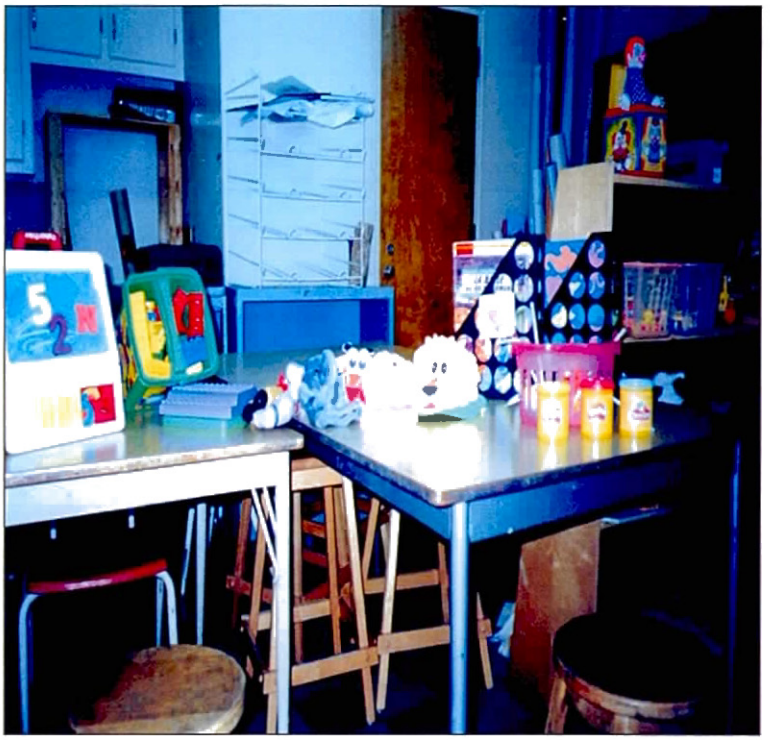
TAPER DANS LA MAIN VERS LE HAUT

TAPER DANS LA MAIN VERS LE BAS



DIRE : « Bravo! Super! Bien! »

PHOTOGRAPHIES DE L'AIRE DE JEUX



SOURIRE

APPLAUDIR