

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERCEPTIONS D'ENSEIGNANTS QUANT AUX CONDITIONS FAVORABLES
À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU
SPECTRE DE L'AUTISME INTÉGRÉS EN CLASSE ORDINAIRE AU PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
LAYLA FARAG

OCTOBRE 2020

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

Je désire remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. D'abord, je remercie Madame France Dubé, directrice de recherche, pour son encadrement tout au long de la rédaction de ce mémoire. Votre disponibilité, votre soutien et vos précieux conseils m'ont permis d'avancer et de me dédier à cette recherche ainsi qu'à atteindre les objectifs recherchés. Vous êtes réellement une personne admirable pour toutes vos qualités, votre gentillesse et votre professionnalisme.

Je remercie également les enseignants qui m'ont accueillie dans leur classe et qui ont partagé leur perception quant aux conditions favorables à la réussite éducative d'un élève ayant un TSA intégré dans leur classe. Votre collaboration a été essentielle à la réalisation de ce projet. Enfin, je remercie mon mari, les membres de ma famille et mes amis qui ont cru en moi et qui m'ont encouragée à relever ce défi.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	x
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Historique et modèle d'organisation de l'intégration scolaire	5
1.1.1 De la période ségrégative à la période intégrative : contexte socio-politique	5
1.1.2 Intégration scolaire.....	7
1.1.3 Modèle d'organisation de l'intégration scolaire au Québec.....	8
1.2 La place de l'inclusion dans la société québécoise.....	12
1.2.1 Inclusion scolaire	13
1.2.2 Modèle d'organisation de l'éducation inclusive	14
1.3 Politique de la réussite éducative	18
1.4 La scolarisation des élèves ayant un TSA dans le système éducatif québécois... 20	
1.4.1 Trouble du spectre de l'autisme (TSA)	22
1.4.1.1 Évolution de la définition	22
1.4.1.2 Prévalence du TSA	24
1.4.2 Les défis des enseignants des classes ordinaires en contexte d'intégration scolaire	26
1.4.3 Les effets de l'intégration scolaire sur l'élève ayant un TSA	28
1.5 Pertinence de la recherche et question générale de la recherche	30
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	32
2.1 Conditions d'intégration scolaire.....	32

2.1.1 Conditions défavorables à l'intégration scolaire	33
2.1.2 Conditions favorables à l'intégration scolaire	36
2.1.3 Mesures de soutien.....	40
2.2 La réussite éducative	41
2.2.1 Définition et caractéristiques de la réussite éducative	42
2.2.2 Dimensions de la réussite éducative	45
2.2.3 Distinctions entre réussite scolaire et réussite éducative	49
2.3 Perceptions des enseignants à l'égard des EHDAA	52
2.4 Objectifs spécifiques	56
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	57
3.1 Approche méthodologique	57
3.2 Participants.....	59
3.3 Procédure de recrutement.....	61
3.4 Éthique et protocole de recherche.....	61
3.5 Instruments de recherche.....	62
3.6 Déroulement de la collecte des données	63
3.7 Procédure d'analyse des données	64
CHAPITRE IV RÉSULTATS	66
4.1 Le cas de l'Enseignante 1	66
4.1.1 Présentation.....	66
4.1.2 Définition de la réussite éducative selon l'enseignante.....	67
4.1.3 Perception quant à la réussite éducative de l'Élève 1.....	68
4.1.4 Éléments contribuant à la réussite éducative de l'Élève 1.....	71
4.1.5 Facilitateurs et obstacles en regard des conditions d'intégration	74
4.1.6 Pistes de solution en vue d'améliorer la situation vécue par les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire	80
4.1.7 Informations supplémentaires liées à d'autres cas d'élèves intégrés en classe ordinaire	81
4.2 Le cas de l'Enseignant 2	82
4.2.1 Présentation.....	82
4.2.2 Définition de la réussite éducative selon l'enseignant.....	82
4.2.3 Perception quant à la réussite éducative de l'Élève 2.....	83
4.2.4 Éléments contribuant à la réussite éducative de l'Élève 2.....	86
4.2.5 Facilitateurs et obstacles en regard des conditions d'intégration	89

4.2.6 Pistes de solution en vue d'améliorer la situation vécue par les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire	95
4.3 Le cas de l'Enseignante 3	95
4.3.1 Présentation.....	95
4.3.2 Définition de la réussite éducative selon l'enseignante.....	96
4.3.3 Perception quant à la réussite éducative de l'Élève 3.....	97
4.3.4 Éléments contribuant à la réussite éducative de l'Élève 3.....	100
4.3.5 Facilitateurs et obstacles en regard des conditions d'intégration	101
4.3.6 Pistes de solution en vue d'améliorer la situation vécue par les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire	106
4.3.7 Informations supplémentaires liées à d'autres cas d'élèves intégrés en classe ordinaire	107
4.4 Le cas de l'Enseignante 4	109
4.4.1 Présentation.....	109
4.4.2 Définition de la réussite éducative selon l'enseignante.....	109
4.4.3 Perception quant à la réussite éducative de l'Élève 4.....	110
4.4.4 Éléments contribuant à la réussite éducative de l'Élève 4.....	114
4.4.5 Facilitateurs et obstacles en regard des conditions d'intégration	116
4.4.6 Pistes de solution en vue d'améliorer la situation vécue par les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire	120
CHAPITRE V DISCUSSION.....	121
5.1 Perceptions des enseignants quant à la réussite éducative d'élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire	121
5.1.1 Définition de la réussite éducative selon les participants	121
5.1.2 Évaluation de la réussite éducative	122
5.1.3 Réussite éducative des élèves ayant un TSA	123
5.1.4 Défis rencontrés par les élèves ayant un TSA.....	128
5.2 Conditions favorables à la réussite éducative d'élèves ayant un TSA de classes ordinaires.....	130
5.2.1 Éléments contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA...	130
5.2.2 Facilitateurs en regard des conditions d'intégration.....	134
5.2.3 Obstacles en regard des conditions d'intégration	139
5.2.4 Pistes de solution contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire	141
CONCLUSION.....	147

ANNEXE A PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP : MODÈLE EXPLICATIF DES CAUSES ET CONSÉQUENCES DES MALADIES, TRAUMATISMES ET AUTRES ATTEINTES À L'INTÉGRITÉ OU AU DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE	155
ANNEXE B MANIFESTATIONS DES TSA EN SALLE DE CLASSE.....	156
ANNEXE C PROTOCOLE DE RECHERCHE	157
ANNEXE D PROTOCOLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	159
ANNEXE E THÈMES EN VUE DE L'ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS.....	163
ANNEXE F TABLEAU SYNTHÈSE DES ENTRETIENS.....	167
ANNEXE G FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS	174
BIBLIOGRAPHIE	178

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Système en cascade (adaptation du document COPEX, 1976, p. 637).....	9

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Distinctions entre les modèles d'organisation de l'éducation que sont l'intégration scolaire et l'éducation inclusive	18
1.2 Évolution des taux de prévalence d'enfants âgés de 4 à 17 ans ayant un TSA au Québec.....	24
2.1 Synthèse de la réussite éducative	51
5.1 Synthèse des thèmes.....	145

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APA	American Psychiatrie Association
AQEP	Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
COPEX	Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée
CSEQ	Conseil supérieur de l'éducation du Québec
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FQA	Fédération québécoise de l'autisme
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PIA	Plan d'intervention adapté
PPH	Processus de production du handicap

RIPPH	Réseau international sur le processus de production du handicap
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
TED	Trouble envahissant du développement
TES	Technicien en éducation spécialisée
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

Plusieurs recherches ont révélé que l'intégration des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme favoriserait leur développement. Il est alors intéressant de se questionner sur la réussite éducative de ces élèves lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire, d'autant plus que la Politique de la réussite éducative est entrée en vigueur en 2017. Dans le but d'assurer la réussite éducative d'élèves ayant un TSA, il devient important de connaître les conditions qui y sont associées. Par conséquent, la présente étude a examiné les perceptions des enseignants quant aux conditions favorables à la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire. Les données ont été collectées à l'aide d'entretiens semi-structurés auprès d'enseignants. Quatre enseignants du primaire d'une commission scolaire de la rive nord de Montréal ont accepté de participer à cette recherche. Il s'agit d'une étude de cas multiple. Les entretiens ont été transcrits en verbatim et les données ont été analysées à partir des thèmes issus du cadre conceptuel, mais également en considérant d'autres thèmes émergents de l'analyse des unités de sens à l'aide du logiciel NVivo. Un second plan d'analyse a été effectué pour faciliter le codage transversal, soit un tableau synthèse des quatre entretiens. Les résultats décrivent de manière détaillée les perceptions des enseignants quant à la réussite éducative de l'élève ayant un TSA intégré dans leur classe ainsi que les éléments contribuant à leur réussite éducative. Il est également exposé les conditions d'intégration qui agissent sur la réussite éducative des élèves ayant un TSA. Parmi les principales conditions favorables à la réussite éducative de ces élèves, notons les attitudes positives des élèves qui les accueillent, la sensibilisation au sujet du TSA effectuée en milieu scolaire, le processus menant à une intégration, les traits de personnalité de l'élève et la collaboration entre le personnel de l'école. La discussion permettra d'établir des liens entre les résultats de chacun des cas ainsi qu'avec les recherches antérieures. Cette recherche pourra servir de guide pour orienter les pratiques d'intégration favorables pour les élèves et les enseignants.

Mots-clés : réussite éducative, trouble du spectre de l'autisme, conditions, classe ordinaire, primaire, intégration scolaire, enseignant.

INTRODUCTION

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est un phénomène en expansion au Québec. Les écoles et les intervenants scolaires cherchent à intégrer de la façon la plus appropriée les EHDAA en classe ordinaire. Cette hausse de l'intégration concerne particulièrement les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). L'intégration de ces derniers amène les principaux acteurs scolaires à relever des nombreux défis, mais également à constater les bénéfices pour les élèves et leurs enseignants. Leur réussite éducative, et par le fait même, le développement de leur bien-être, font partie des principales préoccupations des différents intervenants scolaires. Afin d'y parvenir, plusieurs modalités de service sont proposées à ces élèves. Il est donc pertinent de connaître ces modalités ainsi que tous les facteurs pouvant contribuer à la réussite de l'élève intégré.

Dans un autre ordre d'idées, la hausse de l'intégration d'élèves ayant un TSA dans le système éducatif québécois engendre des impacts variés non seulement chez les enseignants des classes ordinaires, mais aussi chez ceux des classes spéciales. Étant nous-mêmes enseignante d'une classe spéciale lors de la réalisation de cette étude, nous avons contribué à l'intégration d'élèves vers la classe ordinaire, sans avoir un retour d'informations sur comment cela se passe pour l'élève concerné. Plusieurs questionnements nous sont venus, tels que : « l'intégration se passe-t-elle bien ou non? », « quelles sont les réussites vécues par l'élève? », « quels sont les éléments mis en place qui ont aidé l'élève à vivre des réussites, ou au contraire, qui ont été défavorables à sa réussite? ». Il est d'ailleurs possible d'intégrer un élève ayant un TSA en classe ordinaire et qu'après un certain moment, un retour à la classe

spéciale soit recommandé par les intervenants scolaires. Afin d'éviter ce genre de situation, il est important de déterminer les conditions favorables et défavorables à sa réussite éducative, dans le but de les mettre en place ou de les ajuster selon le besoin.

Il existe des recherches sur la réussite éducative des élèves ainsi que sur les conditions favorables à l'intégration, cependant, peu d'études ont été menées au Québec sur les perceptions des enseignants quant aux conditions favorisant la réussite éducative des élèves ayant des besoins particuliers en contexte d'intégration. L'objectif principal de cette recherche est donc de recueillir les perceptions d'enseignants quant aux conditions favorables à la réussite éducative d'élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire au primaire. Par cette recherche, nous proposons un regard nouveau sur la scolarisation des élèves vulnérables dans les systèmes éducatifs actuels. Il sera ainsi possible de mettre en perspective les conditions favorables à leur bien-être, leurs apprentissages et leur intégration scolaire. De plus, cette recherche contribuera à mieux former les futurs enseignants et à soutenir ceux qui accueillent des élèves ayant un TSA dans la classe ordinaire.

Dans le premier chapitre se trouve la problématique générale de notre étude, soit la présentation et la mise en contexte du problème, ainsi que la question de recherche. Le deuxième chapitre présente une recension des écrits sur les conditions d'intégration et définit les concepts centraux de la réussite éducative et des perceptions des enseignants quant aux élèves HDAA, et plus spécifiquement des élèves ayant un TSA. Les objectifs spécifiques de notre étude sont également présentés à la fin de ce chapitre. Le troisième chapitre porte sur les aspects méthodologiques. La démarche choisie est celle d'une étude de cas multiple où la collecte des données a été effectuée par des entrevues semi-dirigées. Quatre enseignants de classe ordinaire ont participé à l'étude. La démarche descriptive de l'analyse qualitative a été complétée au moyen du logiciel NVivo ainsi que d'un plan

d'analyse croisé, réalisé au moyen d'un tableau synthèse des quatre entretiens. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus, cas par cas. Le cinquième chapitre expose la discussion, soit l'analyse et l'interprétation de l'ensemble des résultats. Enfin, les limites et les retombées en lien avec notre recherche sont présentées en conclusion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Il existe plusieurs désaccords entre les parents, les chercheurs, les enseignants, les professionnels et même les élèves face au sujet de l'intégration scolaire (Beauregard, 2006; Bélanger et Rousseau 2003; Stainback et Stainback, 1990; Thomazet, 2008). Par exemple, Stainback et Stainback (1990) affirment que tous les élèves devraient être intégrés en classe ordinaire, alors que Carlberg et Kavale (1980) avaient précédemment proposé que certains élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportements soient en classe spéciale permettant ainsi de développer, selon eux, leur potentiel maximum. La Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), elle, propose une plus grande intégration scolaire des EHDAA où la classe ordinaire est le premier choix à envisager pour scolariser l'élève. C'est pourquoi de nombreuses recherches se sont penchées sur les obstacles et les facilitateurs quant à l'intégration de ces jeunes élèves. Il s'avère important de situer l'historique de l'intégration scolaire afin de comprendre d'où elle provient ainsi que les impacts que cela a amenés dans les milieux scolaires.

Dans ce premier chapitre, un bref historique de l'intégration scolaire sera donc exposé ainsi que le modèle d'organisation de l'intégration scolaire. Par la suite, nous verrons que ces notions ont évolué, et que les termes qui sont actuellement utilisés sont l'inclusion et le modèle d'organisation de l'éducation éducative. Ensuite, la Politique de la réussite éducative sera énoncée, soit la politique la plus récente en éducation au Québec, suivi de son impact sur la scolarisation des élèves ayant un TSA dans le système éducatif québécois. Puisque les politiques scolaires affectent grandement

la scolarisation de ces élèves et que ces derniers font partie de notre sujet de recherche, une section portera exclusivement sur ce trouble. Enfin, la pertinence de la recherche et la question générale de recherche seront dévoilées à la fin de ce chapitre.

1.1 Historique et modèle d'organisation de l'intégration scolaire

1.1.1 De la période ségrégative à la période intégrative : contexte socio-politique

Au début du 20^e siècle, certains élèves n'étaient pas scolarisés. Plusieurs débats avaient lieu sur le droit à la fréquentation scolaire : d'un côté, certains politiciens soulignaient la nécessité d'une population instruite, et de l'autre côté, les représentants du clergé défendaient l'école privée (Valiquette, 2014). En 1943, le gouvernement du Québec a adopté la Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire. Ainsi, tous les élèves québécois ont eu droit à l'éducation. Au fil du temps, plusieurs droits civiques ont été réclamés au Québec, dont ceux en matière d'éducation. Dans les années soixante, malgré le mouvement des droits civiques, encore très peu de services existaient pour les élèves en difficulté (Goupil, 2014). C'est pourquoi, en 1964, la commission Parent a recommandé que ces enfants aient droit à une éducation et des services assumés par l'État (*Ibid*). Le ministère de l'Éducation a réagi à cette demande en créant, en 1969, le Service de l'enfance inadaptée, et en recommandant aux commissions scolaires d'offrir des services aux élèves en difficultés (*Ibid*). Ainsi, dans les années 1960-1970, plusieurs écoles spéciales ont été créées (*Ibid*). La ségrégation de certains élèves a donc continué d'exister, la ségrégation faisant référence ici à une éducation séparée d'une certaine population (Thomazet, 2008), telle que les écoles spéciales ou la classe spéciale. Comme le rapporte Thomazet (2008), le but de la ségrégation était de « faciliter la future intégration de ces élèves dans la société » (p.6). Cependant, des recherches ont été menées et ont rapporté qu'il ne serait pas possible de démontrer que l'éducation spéciale en milieu ségrégué aiderait les élèves à s'intégrer socialement

(Beauregard et Trépanier, 2010). Plusieurs chercheurs et parents d'enfants handicapés ont donc dénoncé la ségrégation que vivaient ces enfants en milieux spécialisés, et ont recommandé qu'ils se retrouvent dans un cursus scolaire dit « régulier » (Ramel et Vienneau, 2016; Beauregard et Trépanier, 2010). En 1975, la déclaration des droits des personnes handicapées a émergé stipulant le droit d'être scolarisé dans l'environnement le moins restrictif possible (Beauregard et Trépanier, 2010). C'est alors que l'intégration scolaire a fait son apparition.

En 1976, le système en cascade, présenté dans la section 1.1.3, fut proposé dans le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), suite à la dénonciation de la séparation entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécial. Avec l'arrivée de ce système, la période intégrative a débuté autour des années 1980, c'est-à-dire que les élèves handicapés ont commencé à être intégrés dans les écoles ordinaires (Thomazet, 2008). Il s'agissait à cette époque d'une idéologie de réparation (Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005). Soulignons que s'il n'y avait pas eu de période ségrégative, il n'aurait pas été possible de parler d'intégration puisque l'élève doit avoir été initialement exclu du cadre régulier (Stainback, Stainback et Moravec, 1992 dans Doré, 2001).

Malgré les lois et les politiques d'intégration scolaire, peu d'élèves par année se voyaient vivre une intégration scolaire. C'est pourquoi, en 1997, la Loi sur l'instruction publique a été révisée et a rappelé aux commissions scolaires de favoriser l'intégration scolaire des élèves éprouvant des besoins particuliers (article 235). Suite à cela, en 1999, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a adopté une nouvelle Politique de l'adaptation scolaire dont le but principal était de prôner la réussite pour tous en offrant « une école adaptée à tous les élèves » (MEQ, 1999). L'un des six types d'action que cette politique priorisait était l'intégration des EHDAA dans le milieu le plus naturel pour eux en privilégiant la classe ordinaire. Cela a permis

l'essor de l'intégration scolaire (Kalubi, 2015). Ainsi, depuis les années 2000, une nette augmentation des élèves HDAA en milieu scolaire régulier est constatée, dont particulièrement ceux ayant un TSA.

Voici quelques statistiques reflétant l'augmentation d'élèves ayant un TSA intégrés en milieu scolaire régulier. Pour commencer, en 2008-2009, 2 686 élèves ayant un TSA de la formation générale des jeunes étaient intégrés en classe ordinaire, alors qu'en 2012-2013, nous parlions de 4 754 élèves (MELS, 2014). De plus, une augmentation de 14,4 % de ces derniers fut remarquée entre 2001 et 2016 au Québec, soit le plus haut taux d'augmentation d'élèves intégrés en classe ordinaire parmi les élèves handicapés (CDPDJ, 2018). Enfin, de façon plus générale, la moyenne d'intégration des EHDAA selon les trois ordres d'enseignement confondus (préscolaire, primaire et secondaire) est passée de 56,5 % à 74,0 % entre 2001-2002 et 2015-2016 (*Ibid*).

1.1.2 Intégration scolaire

Plusieurs chercheurs affirment qu'il s'agit d'intégration scolaire lorsque l'élève présentant des difficultés ou des besoins particuliers est scolarisé dans un environnement le moins restrictif possible, par exemple, dans une classe ordinaire ou dans une classe spéciale dans une école régulière (Bélanger, 2006; Dionne et Rousseau, 2006). Étant donné le sens large que peut évoquer les termes « intégration scolaire », ils ne sont pas utilisés de façon similaire d'une recherche à l'autre.

L'intégration scolaire peut être pratiquée sous différentes formes. Certains auteurs les classifient sous les formes physique, temporelle, sociale et éducationnelle (Poirier *et al.*, 2005; Beaugard et Trépanier, 2010). L'intégration physique concernerait l'élève scolarisé dans une école régulière. L'intégration temporelle correspondrait à l'élève intégré en classe ordinaire pour un certain temps. L'intégration sociale signifierait que

l'élève est intégré dans des moments autres que scolaires, tels que la récréation, le transport et les activités parascolaires. Enfin, l'intégration éducationnelle référerait à l'élève intégré en classe ordinaire lors d'activités scolaires. Dans cette dernière forme d'intégration, les principes de normalisation seraient à leur maximum (Aucoin et Vienneau, 2015).

Dans le même ordre d'idées, le MELS (2010) précise à son tour deux types d'intégration : intégration totale et intégration partielle. L'intégration partielle correspondrait à l'intégration temporelle citée ci-haut, tandis que l'intégration totale signifierait que l'élève est intégré en classe ordinaire pour la totalité de son temps de présence à l'école.

1.1.3 Modèle d'organisation de l'intégration scolaire au Québec

Actuellement au Québec, le modèle d'organisation de l'intégration scolaire s'inspire du système en cascade, présenté à la Figure 1.1, où celui-ci illustre les différents services offerts (continuum de services) selon le niveau d'intégration. Il est constitué de mesures spéciales utilisées uniquement lorsqu'il n'est pas possible de répondre aux besoins de l'élève dans un cadre régulier (Goupil, 2014).

Ce modèle d'organisation de l'intégration scolaire cherche à favoriser autant que possible l'intégration des élèves HDAA en suivant les différents niveaux du système en cascade, et ainsi à rendre les conditions d'apprentissage le plus près de la classe ordinaire. Ainsi, on vise à maintenir l'élève le plus haut possible dans la cascade (COPEX, 1976; Poirier *et al.*, 2005). Plus précisément, ce système comporte huit niveaux d'intégration, passant de la classe ordinaire à l'enseignement en centre hospitalier, où l'organisation des services éducatifs pour les élèves HDAA est basée sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins (MELS, 2007).

La ségrégation de certains élèves est constatée dans les quatre derniers niveaux de ce modèle d'organisation, soit les niveaux 5 à 8, puisqu'ils sont exclus de la classe ordinaire (ex. : classe spéciale, école spéciale).

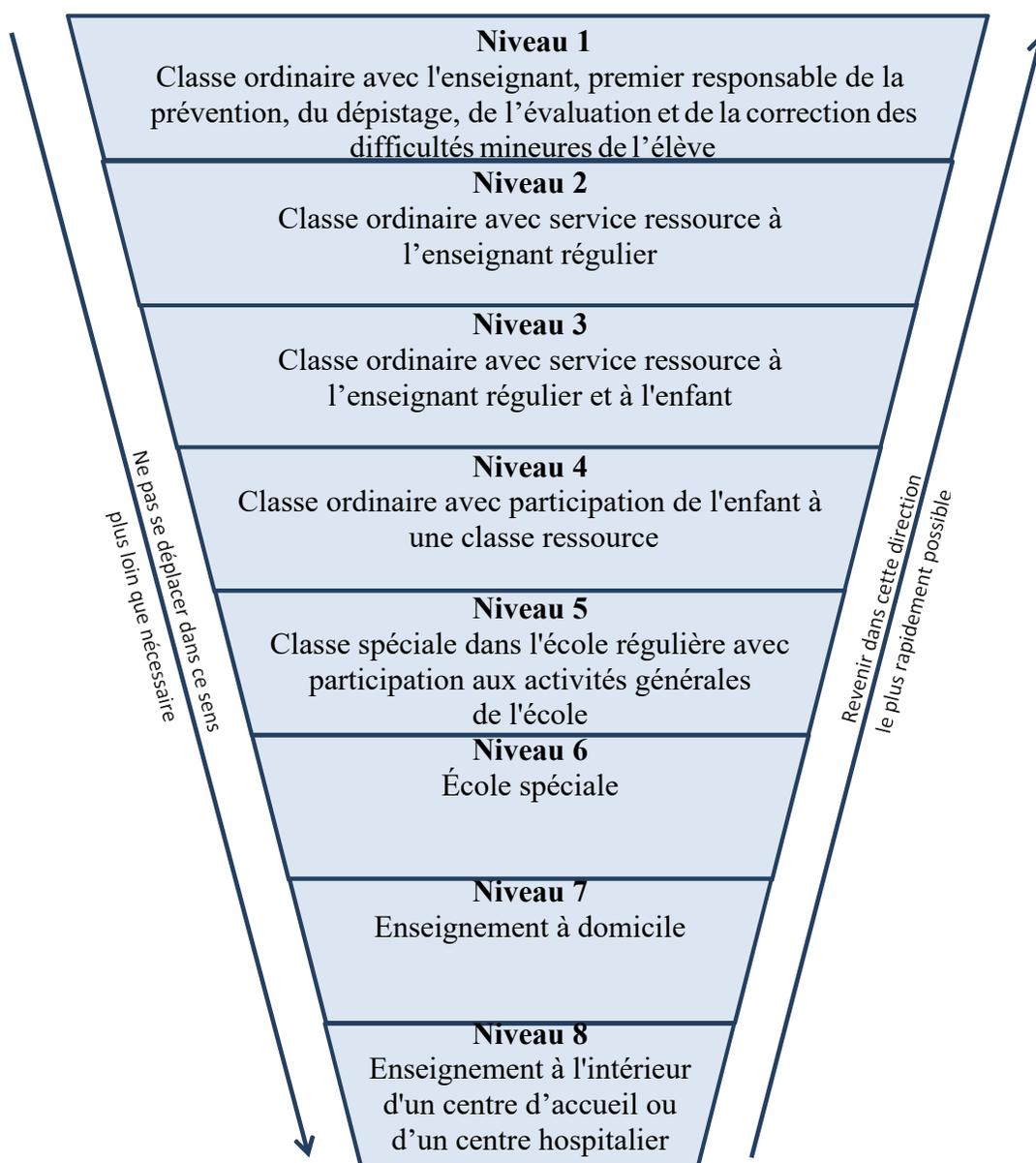


Figure 1.1 Système en cascade (adaptation du document COPEX, 1976, p. 595)

Ce modèle d'organisation de l'intégration scolaire souhaite favoriser « l'égalité des chances », mais avec une notion d'équité, c'est-à-dire que les élèves ayant plus de besoins, soit les élèves HDAA, auront plus de services, faisant ainsi en sorte que tous les élèves aient la même chance de réussir. Cela va de pair avec la troisième visée du système éducatif québécois, soit la « réussite pour tous » (MELS, 2006). Dans le même ordre d'idées, pour assurer la réussite des élèves HDAA, la différenciation pédagogique est employée dans ce modèle dans le sens que l'enseignement est ajusté en tenant compte de la diversité, prévoyant ainsi des modalités pédagogiques alternatives et variées (ex. : enseignement individualisé offert aux élèves, collaboration entre élèves, tutorat, évaluation formative, supports utilisés, etc.) (*Ibid*). D'ailleurs, deux formes de soutien existent dans le système québécois, soit un soutien continu ou un soutien régulier. Le soutien régulier est offert aux élèves qui ont fréquemment besoin de mesures d'aide à l'intérieur d'une journée ou d'une même semaine, ce qui représente plusieurs heures par semaine, alors que le soutien continu est offert aux élèves ayant des limitations plus importantes dans différentes sphères de leur fonctionnement et nécessitant des services durant plusieurs heures chaque jour (MELS, 2007a). Les élèves ayant un TSA feraient justement partie de ceux qui pourraient avoir besoin d'un soutien continu (*Ibid*). Le modèle d'organisation de l'intégration scolaire offre donc des services spécialisés et individualisés (ex. : orthopédagogue, équipe de soutien d'intégration scolaire) ainsi qu'une éducation spécialisée (classes et écoles spéciales).

Selon cette organisation, l'intégration n'est possible que si l'enfant remplit des conditions, c'est-à-dire qu'il doit posséder les capacités requises selon son niveau de placement (Beauregard et Trépanier, 2010; Vienneau, 2006). Cela nécessiterait une évaluation des capacités de l'élève (Beauregard et Trépanier, 2010). Ajoutons aussi que la scolarisation d'un élève en classe ordinaire doit répondre à ses besoins et faciliter ses apprentissages ou son insertion sociale (Gaudreau, 2010). De plus, selon

l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique, l'intégration scolaire de l'élève ne doit pas constituer une « contrainte excessive », c'est-à-dire une atteinte importante aux droits des autres élèves (Poirier *et al.*, 2005). Cette condition relativement différente d'une personne à une autre pourrait expliquer une non-intégration (Sénéchal, 2002 dans Poirier *et al.*, 2005).

Par ailleurs, une catégorisation des élèves HDAA est actuellement utilisée dans le modèle d'organisation de l'intégration scolaire, ce qui signifie que les élèves sont classifiés au sein de catégories présentant des caractéristiques communes (Gargiuolo, 2012). Plus précisément, cette catégorisation est effectuée selon les caractéristiques individuelles des élèves ainsi que leurs capacités intellectuelles, encourageant ainsi « l'ouverture des classes spéciales destinées à regrouper les élèves porteurs d'un ou plusieurs handicaps » (Boutin et Bessette, 2009, p.11). Le diagnostic de l'élève est donc pris en considération dans l'organisation des services et le distingue d'une personne dite typique. Ainsi, ce modèle rejoint le modèle biomédical : modèle qui catégorise la personne et ses difficultés en fonction d'une norme (Goupil, 2014), et soumet l'idée que les caractéristiques de l'enfant seraient les causes de problème (Kearney et Kane, 2006). Cela nous amène aux principes de « normalisation ». La normalisation signifie de mettre à la disposition des personnes dites handicapées les mêmes conditions de vie, ou aussi proches que possibles, que celles offertes aux autres citoyens (Nirge, 1969). En lien avec l'éducation, le rapport COPEX (1976) rapporte : « On associe l'intégration au processus de normalisation » (p.198), car il s'agit de placer l'élève dans un environnement le moins restrictif possible (Wolfensberger, 1972 dans Ramel et Vienneau, 2016), tel que décrit dans le système en cascade québécois. Cela rejoint l'idée que la normalisation implique de normaliser le lieu (*Ibid*). C'est donc la normalisation des conditions de vie des personnes en situation de handicap dont il est question dans ce modèle d'organisation. Wolfensberger (1972) ajoute qu'il faut susciter chez l'enfant dit handicapé des

comportements rejoignant la norme pour assurer son insertion dans un milieu ordinaire (*Ibid*). Dans cette posture, il est important de comprendre que c'est à l'élève de s'adapter au milieu où il est intégré, et non l'inverse. Bref, notre système scolaire s'appuie, encore de nos jours, sur un dispositif d'intégration où on prône la différenciation : il prend en compte la diversité et les besoins particuliers des élèves, tout en induisant la différence entre eux (Kahn, 2015).

1.2 La place de l'inclusion dans la société québécoise

Le terme « inclusion » est apparu officiellement pour la première fois en 1994 dans la Déclaration de Salamanque. Celle-ci occupe une place très importante dans le mouvement de l'intégration vers l'inclusion (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). En fait, il s'agissait de la plus importante déclaration signée en faveur de l'inclusion scolaire (Thomazet, 2008). Cette déclaration internationale concernait les principes, les politiques et les pratiques éducatives en matière d'éducation spéciale (*Ibid*). Elle affirmait entre autres qu'il faut combattre les attitudes discriminatoires envers les personnes différentes, et ainsi bâtir une société pour tous. C'est autour des années 2000 que l'inclusion a pris son essor dans les milieux scolaires (Ramel et Vienneau, 2016). Aujourd'hui, les termes « inclusion » et « intégration » sont constamment employés par les intervenants scolaires ainsi que les chercheurs. Deux modèles d'organisation ont été établis à partir de ces deux termes, soit celui de l'intégration scolaire et celui de l'éducation inclusive. Nous constatons qu'à ce jour, nous sommes toujours dans celui de l'intégration scolaire au Québec. Ainsi, nous parlons d'un élève intégré plutôt que d'un élève inclus. Ajoutons qu'en 1998, une Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle a été créée (MEQ, 1998), mais qu'aucune politique d'inclusion n'existe jusqu'à aujourd'hui au Québec. Les politiques mises en place pour lutter contre l'exclusion et favoriser l'éducation inclusive n'ont donc pas encore atteint complètement leur but. Néanmoins, lors de ces

dernières années, soit en 2017, la Politique de la réussite éducative a été publiée pour justement tenter de se diriger vers l'éducation inclusive.

1.2.1 Inclusion scolaire

Au Québec, comme ailleurs, les termes d'inclusion et d'intégration sont souvent mal interprétés : le terme inclusion est souvent employé alors qu'il est question d'intégration (Swain, French et Cameron, 2003). Salisbury (2006) a constaté dans sa recherche que « plusieurs écoles se disant inclusives pratiquaient dans les faits de l'intégration scolaire puisque les élèves ayant des besoins particuliers passaient une bonne partie de leur journée à l'extérieur de la classe ordinaire » (Salisbury, 2006 dans Bélanger, 2015, p. 143). De plus, plusieurs articles utilisent la notion d'intégration totale pour parler d'inclusion, et vice-versa (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Afin d'assurer une clarté du discours et éviter toute confusion, ces deux conceptions sont distinguées dans la présente recherche.

De plus en plus au Québec, l'inclusion scolaire est mise de l'avant. L'inclusion, appelée aussi inclusion totale dans certains écrits, signifie la scolarisation des élèves, ayant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique et située dans leur école de quartier (Dionne et Rousseau, 2006). À partir de cette définition, nous comprenons qu'il n'est plus question de classe spéciale, et que l'abolition de toute forme de rejet est prônée (Vienneau, 2006). Ainsi, l'inclusion ne devrait pas tenir compte des capacités intellectuelles de l'enfant ou encore des particularités de son fonctionnement lors de son placement en milieu scolaire (Dionne et Rousseau, 2006). Il serait dorénavant question de la participation de l'élève en classe ordinaire autant au niveau social qu'au niveau scolaire, et ce, à temps plein (Doré, 2001). L'inclusion se base sur des fondements moraux et les droits de l'homme. En effet, il s'agit de revendication des droits civiques, dans ce cas-

ci, des droits éducatifs des élèves en situation de handicap ou en très grande difficulté. Par ces caractéristiques et sa définition, l'inclusion semble être une vision d'une école idéale radicalisée passant de l'éducation spécialisée à la suppression de celle-ci.

1.2.2 Modèle d'organisation de l'éducation inclusive

Malgré que le modèle d'organisation de l'intégration scolaire est en vigueur au Québec, il est important de connaître le modèle d'organisation de l'éducation inclusive puisque c'est vers celui-ci que la société québécoise tend récemment. C'est d'ailleurs grâce à ce modèle déjà existant ailleurs, tel qu'en Ontario, que les politiques en matière d'éducation évoluent au Québec, entraînant la croissance du nombre d'élèves intégrés en classe ordinaire.

Le modèle d'organisation de l'éducation inclusive ne se base pas sur la définition de l'inclusion totale, mais s'en inspire. Dans ce modèle, il ne s'agit pas d'inclure tous les élèves dans une classe ordinaire; des exceptions peuvent se présenter (Beauregard et Trépanier, 2010). Toutefois, l'idée de ne plus avoir d'écoles spéciales est retenue par des principes de justice sociale. Ainsi, ce qui est favorisé ici est une école pour tous, c'est-à-dire une école régulière pour tous les élèves, peu importe leurs défis particuliers (*Ibid*). Dans ce modèle, tous les élèves vont donc à leur école de quartier. Or, le système en cascade n'est pas concerné dans le modèle d'organisation de l'éducation inclusive. La notion d'équité est maintenant vue sous l'angle de développer le plein potentiel social ou individuel de chaque élève (Rousseau *et al.*, 2015).

Pour poursuivre, aucun service individualisé ou spécialisé n'est concerné ici. Il s'agit plutôt de services distribués à l'ensemble des élèves à l'intérieur de la classe ordinaire

(Vienneau, 2006). De plus, le modèle d'organisation de l'éducation inclusive est caractérisé par une approche non-catégorielle, c'est-à-dire la non-classification des élèves en fonction de la nature de leurs difficultés (Gargiulo, 2012). Notons cependant qu'il existe une ambiguïté entre l'éducation inclusive et cette approche puisque la recherche mentionne vouloir respecter la proportion naturelle d'enfants ayant des défis particuliers dans l'école et dans ses classes en établissant un certain ratio (Rousseau *et al.*, 2015). Il y a donc présence de « catégorisation » pour respecter cette proportion. En allant dans le même sens, le fait que les services sont offerts à l'ensemble des élèves, mais que ceux qui ont des difficultés récurrentes soient particulièrement visés, cela constitue également une forme de catégorisation (*Ibid*). Cette nouvelle forme n'est toutefois pas basée sur le diagnostic de l'enfant, mais plutôt sur les difficultés que celui-ci rencontre à l'école. Il s'agit alors à la fois d'une approche non-catégorielle, mais aussi d'une approche par besoins. Comme l'ont affirmé certains auteurs, les approches catégorielle et non-catégorielle pourraient être considérées en milieu scolaire, mais soulignons que l'approche non-catégorielle diminue les risques de stigmatisation (Foreman, 2008; Gargiulo, 2012; Kauffman et Hallahan, 2005).

L'éducation inclusive rejoint le modèle social : modèle soutenant que les causes de problème vécues par la personne ne résultent pas de ses caractéristiques, mais plutôt des interactions entre elle et son environnement (Goupil, 2014). Les facteurs personnels et environnementaux sont donc pris en considération. Depuis les années 90, les politiques québécoises s'appuient sur le modèle social du processus de production du handicap (PPH) dont les travaux de recherches ont été dirigés par Fougeryollas (voir annexe A pour visualiser le schéma conceptuel du PPH). De façon plus détaillée, ce modèle vise à expliquer les causes et conséquences des maladies et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne ayant des incapacités, et ce, peu importe la nature et la sévérité de celles-ci (RIPPH, 2019).

Pour ce faire, ce modèle met l'accent sur les facteurs environnementaux présents dans le milieu de vie de la personne dont ceux-ci peuvent se révéler être des facilitateurs ou des obstacles, plutôt que de mettre l'accent sur la déficience ou l'incapacité de la personne (*Ibid*). Étant le résultat d'une dynamique interactive et systémique, l'apparition de handicaps ou de situations de handicap doit être envisagée comme relative et modifiable (*Ibid*).

Étant donné le modèle social, la dénormalisation est donc favorisée dans ce modèle. Cela signifie que la personne en situation de handicap n'a pas à tenter de changer pour être acceptée en société (Pekarsky, 1981 dans Ramel et Vienneau, 2016). Il s'agit d'intervenir sur les conditions d'intégration sociale pour minimiser les facteurs collectifs d'apparition de handicap et non par des interventions sur la personne (RIPPH, 2019). Ainsi, la personne reste simplement elle-même et son handicap ou son incapacité fait partie de son identité (Beauregard et Trépanier, 2010). Le processus des interactions entre les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie de la personne (travailler, étudier, se déplacer, etc.) doit conduire à la pleine participation sociale des personnes ayant des incapacités, respectant alors le principe d'égalité des chances (RIPPH, 2019). La dénormalisation est donc liée à la valorisation des rôles sociaux puisqu'elle « reconnaît la diversité » où les personnes handicapées jouent des rôles sociaux socialement valorisés sans tenter de changer ce qui les rend différents (Aucoin et Vienneau, 2015). « Reconnaître la diversité » signifie ici l'ouverture à la différence et à la communauté (Rousseau *et al.*, 2015). Des attitudes d'ouverture sont alors nécessaires pour le bon fonctionnement de l'école. Il est entendu par « attitudes » de poser un regard sur ses croyances, ses valeurs et sur soi-même (*Ibid*). Plus les intervenants scolaires ont des attitudes d'ouverture, et plus ils manifesteront de la souplesse (aussi nommée « flexibilité ») (*Ibid*). Cette souplesse et ces attitudes sont nécessaires pour arriver à s'engager dans une pédagogie différenciée, c'est-à-dire

appliquer des stratégies éducatives globales, et non individuelles, comme il était question dans le modèle d'organisation de l'intégration scolaire (Thomazet, 2008). Rousseau et ses collaborateurs (2015) ajoutent que la pédagogie différenciée fait référence à la recherche permanente de flexibilité et d'ouverture de la part de tous les membres de la classe concernant les chemins de développement et d'apprentissage, créant ainsi une « vision socialement engagée de l'enseignement » (p. 32). Précisons que puisqu'il s'agit d'un processus continu, l'idée d'établir des critères ou des standards fixes est exclue. La nécessité que tous, y compris les pairs de la classe, soient flexibles et ouverts, est essentielle dans l'éducation inclusive, et peut être atteinte selon la façon dont les intervenants scolaires vont arrimer les valeurs inclusives à l'école (*Ibid*). Enfin, le modèle d'organisation de l'éducation inclusive favorise la collaboration, que ce soit auprès des différents acteurs de l'école, auprès des parents ainsi qu'auprès des services complémentaires (Rousseau *et al.*, 2015). Cette collaboration est importante pour la création d'une communauté où l'école doit refléter cette collectivité scolaire. Tant au niveau du microsystème (lié aux facteurs *proximaux* de l'enfant) qu'au niveau du macrosystème (lié aux facteurs *distaux* de l'enfant), les différents acteurs devront véhiculer ces nouvelles valeurs liées à l'éducation inclusive (Mainardi, 2015).

Afin d'arrimer la pédagogie différenciée, la dénormalisation et le projet d'une école pour tous, une réforme du système éducatif québécois doit être amorcée. Une rupture des pratiques traditionnelles et une modification des méthodes pédagogiques doivent être apportées (Thomazet, 2008). Autrement dit, il faut repenser l'école plutôt qu'essayer de changer l'enfant (Rousseau *et al.*, 2015).

En résumé, l'éducation inclusive adhère à des principes fondamentaux, soit le respect d'autrui, le respect des divers droits des enfants, l'équité et l'ouverture à la différence.

Le tableau 1.1 ci-dessous présente une synthèse des sections 1.1.3 et 1.2.3. Il s'agit des distinctions entre les modèles d'organisation de l'éducation que sont l'intégration scolaire et l'éducation inclusive.

Tableau 1.1

Distinctions entre les modèles d'organisation de l'éducation que sont l'intégration scolaire et l'éducation inclusive

Intégration scolaire	Éducation inclusive
système en cascade	école régulière pour tous
catégorisation	non-catégorisation
modèle biomédical	modèle social
normalisation	dénormalisation
services spécialisés et individualisés	services offerts à tous

(sources : tableau inspiré de Goupil, 2014; Gargiuolo, 2012; Ramel et Vienneau, 2016; MELS, 2007a; Beauregard et Trépanier, 2010; Aucoin et Vienneau, 2015; Rousseau *et al.*, 2015)

1.3 Politique de la réussite éducative

La Politique de la réussite éducative a officiellement été publiée en 2017 et est en vigueur jusqu'en 2030. Pour la première fois, le gouvernement propose avec cette politique une vue d'ensemble qui couvre toutes les étapes du parcours éducatif de la personne ainsi que tous les aspects de l'environnement, de la petite enfance à l'âge adulte (MEES, 2017).

Autrefois, les politiques en matière d'éducation mettaient de l'avant la réussite scolaire; désormais, on tient également compte de la réussite éducative (Glasman, 2007). Celle-ci est employée depuis déjà quelques années dans les documents ministériels, mais c'est surtout depuis le lancement de la Politique de la réussite éducative que l'utilisation de ce concept prime sur celui de la réussite scolaire, quoique ces deux notions sont étroitement liées. Cela fait apparaître les enjeux et

paradoxes qui y sont reliés pour les familles et les acteurs professionnels et institutionnels (*Ibid*). Sans donner une définition claire de la réussite éducative, cette politique décrit sa vision, qui est :

Des milieux éducatifs inclusifs, centrés sur la réussite de toutes et de tous, soutenus par leur communauté, qui, ensemble, forment des citoyennes et des citoyens compétents, créatifs, responsables, ouverts à la diversité et pleinement engagés dans la vie sociale, culturelle et économique du Québec (MEES, 2017, p. 26).

À travers cette vision, les trois axes de la politique ressortent, soit le plein potentiel de chaque élève, un milieu inclusif et la mobilisation de l'ensemble des acteurs et des partenaires.

L'expression « milieu inclusif » venant de cette dernière citation mérite une attention particulière. La Politique de la réussite éducative l'emploie en faisant référence à un milieu ouvert qui accueille des personnes de milieux socioéconomiques, culturels et ethniques variés. L'expression « milieu inclusif » semble donc employée selon la convenance du ministère de l'Éducation, car il utilise cette expression sans inclure les personnes HDAA. À ce sujet, la politique affirme que l'intégration des EHDAA en classe ordinaire est « une voie intéressante découlant des principes d'inclusion pour améliorer leurs conditions de réussite » (MEES, 2017, p. 47). Il n'y a toutefois ni objectif ni moyen pour favoriser l'intégration de ces derniers en classe ordinaire. D'autre part, nous remarquons un paradoxe entre les objectifs de la nouvelle politique et la réussite éducative. En fait, en analysant ces objectifs, plusieurs d'entre eux ne sont liés qu'à la réussite scolaire, soit à la diplomation, la qualification et la performance scolaire de l'élève. D'ailleurs, son but ultime est d'atteindre un taux de diplomation de 90 % d'ici 2030.

Malgré le fait que le système éducatif se dit en faveur de la réussite éducative et cherche à tendre vers une éducation inclusive, celui-ci s'appuie encore de nos jours sur l'intégration scolaire et réduit la réussite éducative par la réussite scolaire.

1.4 La scolarisation des élèves ayant un TSA dans le système éducatif québécois

La scolarisation des élèves ayant un TSA est influencée par les différents paradigmes de la Politique de la réussite éducative. Comme mentionnée dans la section précédente, cette politique s'appuie sur l'intégration scolaire des élèves HDAA et est axée davantage sur la réussite scolaire. Pourtant, une étude de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2018) a annoncé que plus de 40 % des 200 000 élèves HDAA du Québec ont quitté le secondaire sans diplôme ni qualification, une situation qui ne s'est pas améliorée dans les vingt dernières années. Les élèves ayant un TSA sont particulièrement concernés parmi les dix catégories d'élèves handicapés qui sont reconnues aux fins de financement des services (*Ibid*). C'est pourquoi il devient important d'évaluer l'organisation des services destinés à ces élèves et ainsi déterminer les conditions nécessaires leur permettant de bénéficier d'un enseignement qui est prodigué dans les classes ordinaires (*Ibid*).

Malgré que le système éducatif cherche à tendre vers une école plus inclusive et à favoriser la réussite éducative des élèves telles que circonscrites dans les politiques et discours scientifiques, plusieurs écueils sont rencontrés sur le terrain et révélés dans les écrits en ce qui concerne la scolarisation des élèves ayant un TSA, notamment les différents mécanismes d'exclusion que vivent plusieurs d'entre eux (CDPDJ, 2018). Par exemple, plusieurs de ces jeunes se retrouvent dans des classes spéciales, tel que proposé dans le système en cascade, durant tout leur cheminement scolaire, car leurs résultats scolaires ainsi que certaines de leurs caractéristiques ne sembleraient pas

démontrer leur aptitude à intégrer une classe ordinaire (FQA, 2019). Certains élèves ayant un TSA sont donc victimes d'exclusion de la classe ordinaire, leur retirant ainsi le droit à un environnement éducatif sécurisant leur permettant une participation sociale ainsi que l'intégration au marché du travail par la suite.

En parallèle, toujours influencées par les politiques scolaires, nous retrouvons plusieurs écoles au Québec favorisant l'intégration scolaire d'élèves HDAA, dont parmi ceux-ci, les plus intégrés en classe ordinaire aujourd'hui sont ceux ayant un TSA. Le primaire est d'ailleurs l'ordre d'enseignement où le pourcentage d'élèves étant intégrés est le plus élevé (CDPDJ, 2018). En terme de proportion des élèves HDAA fréquentant une classe ordinaire en 2015-2016, nous en retrouvons 72,2 % au préscolaire, 84,9 % au primaire, alors qu'il n'y en a que 63,0 % au secondaire (*Ibid*). Il est donc intéressant d'étudier la réalité vécue par ces jeunes lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire, où justement plusieurs questionnements ressortent : comment se passe l'intégration de l'élève? Quelle est la réussite éducative de l'élève? Quelles sont les conditions favorables à l'intégration ainsi qu'à la réussite éducative de l'élève?

Certaines recherches ont d'ailleurs étudié la réalité sociale vécue par les élèves ayant un TSA lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire (Carter, 2009; Carrington et Graham, 2001; NAS, 2006). Les résultats de ces recherches soulignent que certains de ces jeunes vivent différentes formes d'exclusion lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire, soit le rejet par les pairs, l'intimidation, la persécution et l'isolement social (*Ibid*). Cela serait en partie dû aux limitations du volet social chez l'enfant ayant un TSA (Carrington et Graham, 2001). Dans le but de favoriser sa participation sociale, il devient alors important pour l'enseignant de créer une ambiance inclusive entre tous les membres de la classe lorsque ce dernier est intégré. Cela permettrait de favoriser le bien-être de l'élève et un développement plus harmonieux chez lui. Autrement dit,

une atmosphère inclusive en contexte d'intégration contribuerait à la réussite éducative de l'élève.

Bref, l'intégration des jeunes ayant un TSA amène des bénéfices et des contraintes chez certains d'entre eux. Il en est d'ailleurs de même chez les enseignants qui travaillent avec cette population. Avant d'élaborer davantage sur ces sujets, des informations liées au TSA ont été développées ci-dessous dans le but de mieux connaître la population de notre sujet de recherche, soit les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire.

1.4.1 Trouble du spectre de l'autisme (TSA)

1.4.1.1 Évolution de la définition

L'autisme a été défini en 1911 lorsqu'Eugen Bleuler, psychiatre russe, a employé ce terme pour la première fois (Beaulne, 2012). Ce psychiatre définissait celui-ci comme étant une forme sévère de schizophrénie se manifestant par un repli sur soi-même. Toujours selon Bleuler, la personne autiste choisissait volontairement de se dissocier du monde extérieur pour s'exiler dans son monde imaginaire (*Ibid*). En 1943, le pédopsychiatre Kanner s'est opposé à cette théorie en affirmant que l'autisme concernait une incapacité à développer des relations avec autrui, et que cela était principalement causé par le retard important au plan langagier (*Ibid*). De plus, Kanner a mentionné que les personnes autistes pouvaient avoir des mouvements répétitifs et stéréotypés affectant ainsi leur fonctionnement global. Il a décrit l'autisme comme une « maladie ».

Bien que la définition de l'autisme est en constante évolution et qu'il existe désormais différents cadres de diagnostic, le référent communément utilisé

aujourd'hui dans le milieu de la santé est le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, appelé DSM.

En 1994, dans le DSM-IV, il était question des troubles envahissants du développement (TED). Ces troubles englobaient cinq sous-types de l'autisme, à savoir : les troubles autistiques, le syndrome d'asperger, le trouble envahissant du développement non spécifié, le syndrome de Rett et le trouble désintégratif de l'enfance. L'autisme y était défini comme : 1) une altération des interactions sociales réciproques; 2) une altération de la communication; et 3) des comportements stéréotypés et des intérêts restreints (APA, 1994). Il y avait donc trois domaines à considérer pour définir l'autisme.

Avec l'arrivée du DSM-5 en 2013, soit la dernière version du DSM, un changement au niveau de l'appellation « TED » est amené, qui devient alors le trouble du spectre de l'autisme (TSA) (APA, 2013). Le DSM-5 ne fait plus la distinction entre les différents sous-types puisque les difficultés principales qui y sont reliées correspondent toutes à des limitations au niveau du comportement, de la communication et des interactions (*Ibid*). Il s'agit donc d'une seule catégorie générale présentée comme un spectre, soit le TSA. Notons cependant que le syndrome de Rett ne fait désormais plus partie du système de classification. Seulement deux domaines, plutôt que trois auparavant, contribuent à définir l'autisme : 1) une altération de la communication et des interactions sociales (ou communication sociale); et 2) des comportements stéréotypés et des intérêts restreints (*Ibid*). De plus, les manifestations du TSA varient considérablement chez une même personne en termes d'expression et de sévérité, mais aussi d'une personne à l'autre. C'est pourquoi il s'agit d'un spectre et qu'il se situe dans un continuum de sévérité variant entre une atteinte légère, modérée ou sévère en fonction du niveau du besoin d'accompagnement (*Ibid*). Spécifions que l'autisme n'est plus vu comme

une maladie, mais plutôt comme un état, une condition neurodéveloppementale, ce qui veut dire que nous ne cherchons pas à le guérir (Labbé, 2014).

1.4.1.2 Prévalence du TSA

Au cours de ces dernières années, on constate l'augmentation du nombre d'élèves ayant un TSA. Ils sont d'ailleurs, parmi les élèves handicapés, les plus représentés au Québec : sa prévalence devance celle de la déficience langagière, de la déficience intellectuelle et des troubles relevant de la psychopathologie (CDPDJ, 2018; Noiseux, 2017).

Le taux de prévalence des enfants âgés de 4 à 17 ans ayant un TSA doublerait aux quatre à cinq ans (MSSS, 2017). Le tableau 1.2 représente l'évolution des taux de prévalence de ces derniers jusqu'à récemment.

Tableau 1.2
Évolution des taux de prévalence d'enfants âgés de 4 à 17 ans ayant un TSA au Québec

Années	Taux de prévalence d'enfants âgés de 4 à 17 ans ayant un TSA au Québec
2000-2001	1/730 (MELS, 2008)
2007-2008	1/178 (MELS, 2008)
2014-2015	1/76 (MSSS, 2017)
2015-2016	1/70 (Noiseux, 2017)

Nous constatons à travers ce tableau qu'il y a une augmentation importante d'enfants diagnostiqués TSA au fil des années. De façon plus précise, nous parlons d'une augmentation de 495 % entre 1992 et 2002 (MELS, 2003) et de 850 % entre 2002 et 2015 (MSSS, 2017).

L'augmentation de la prévalence liée au TSA est observée au Québec comme ailleurs dans le monde. Elle est également constatée aux États-Unis : le taux d'élèves ayant un TSA scolarisés est passé de 1/160 en 2000 à 1/68 en 2012 (CDC, 2012).

Par ailleurs, il va de soi que s'il y a de plus en plus d'élèves diagnostiqués TSA dans la société, il y en a d'autant plus dans les écoles. Au Québec, le nombre d'élèves ayant un TSA scolarisés dans le secteur public a doublé entre les années 2009-2010 et 2016-2017, passant de 7 668 élèves à 15 242 (MEES, 2018).

Nous en venons à nous demander quelles sont les causes multiples expliquant ce phénomène qu'est l'augmentation d'enfants ayant un TSA dans la communauté. Selon Poirier et ses collaborateurs (2012), les causes pourraient être multifactorielles, notamment en raison de :

- l'omission diagnostique : des enfants n'ayant reçu aucun diagnostic dans les années antérieures sont aujourd'hui diagnostiqués comme ayant un TSA;
- l'élargissement des critères diagnostiques : le TSA ayant des critères plus étendus aujourd'hui, englobe un plus grand nombre d'enfants, dont ceux ayant une atteinte plus légère. Cela est dû au fait que le TSA était autrefois appelé le trouble envahissant du développement (TED), et que cette nouvelle appellation a amené des changements dans les critères diagnostiques;
- la substitution diagnostique : des enfants ayant reçu un diagnostic autre que celui du TSA recevraient aujourd'hui celui-ci;
- la hausse réelle : de plus en plus d'enfants naissent avec un TSA.

Poirier *et al.* (2012) ajoutent que, peu importe les causes, les enfants ayant aujourd'hui un diagnostic de TSA ne sont pas nécessairement atteints de façon légère, et qu'ils pourraient avoir besoin de soutien et de services adaptés.

1.4.2 Les défis des enseignants des classes ordinaires en contexte d'intégration scolaire

Certains élèves ayant un TSA fréquentent une école spéciale ou une classe spéciale dans une école régulière, mais de plus en plus d'entre eux sont scolarisés en classe ordinaire (Paquet, 2005; Poirier *et al.*, 2005). Cela dit, l'importance de cette hausse d'élèves ayant un TSA dans les milieux scolaires ne réside pas dans le nombre, mais plutôt dans le fait que les enseignants se doivent d'organiser des conditions favorisant leur réussite éducative. Certains défis sont relevés par ces derniers en terme de préparation à recevoir ces élèves dans leur classe. Nous retrouvons dans la littérature scientifique plusieurs éléments expliquant les difficultés liées à cette préparation.

Pour commencer, les enseignants sont confrontés à enseigner à une grande diversité d'élèves qui incluent les EHDAA, ce qui nécessite des pratiques pédagogiques diversifiées et de faire preuve de flexibilité (Rousseau *et al.*, 2015). Cependant, certains enseignants témoignent que leur formation initiale n'a pas contribué au développement de pratiques pédagogiques touchant à cette diversité, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas suffisamment acquis les compétences nécessaires pour intervenir auprès des enfants qui présentent de nombreux besoins fort différents les uns des autres (Cardin, 2008; Marshall, 2000). Il en est de même pour la formation continue où les enseignants affirment qu'il existe un manque de formation spécifique liée aux élèves ayant un TSA, soit une population qui se distingue des autres EHDAA (Bélanger, 2006). Selon certains auteurs, la formation continue leur serait nécessaire afin de développer davantage des pratiques pédagogiques spécifiques à cette population d'élèves dans différents domaines et contextes ainsi qu'afin de mieux comprendre et gérer leur comportement. En effet, le manque de connaissances de certains enseignants au sujet du TSA ainsi que les interventions à préconiser font en sorte qu'ils adoptent des stratégies mal adaptées à l'élève, ne répondant pas convenablement

à ses besoins éducatifs et comportementaux (Simonetta, Zingale, Trubia, Finocchiaro, Zuccarello, Ferri et Ella, 2009; Marshall, 2000).

De plus, plusieurs études font ressortir les difficultés des enseignants à intégrer les élèves ayant un TSA notamment à cause d'un manque de ressource (Boutin et Bessette, 2009; Gaudreau, 2010; Marshall, 2000; Nootens et Debeurne, 2004; Rousseau et Bélanger, 2004; Tremblay, 2015). Ainsi, le défi réside dans le fait d'enseigner à la fois à cette population d'élèves et aux autres élèves de la classe avec du matériel qui n'est pas adapté, un accès insuffisant aux services d'accompagnement (orthophoniste, technicien en éducation spécialisée, ergothérapeute, etc.) et un budget très limité (*Ibid*). De plus, le manque de temps pour une préparation adéquate est relevé comme problématique (Marshall, 2000). Les enseignants qui intègrent des élèves ayant un TSA affirment qu'adapter les planifications, porter une attention particulière à ces élèves et modifier leur matériel en fonction des besoins de leurs élèves exigent beaucoup de temps, soit du temps qu'ils n'ont pas (*Ibid*).

Lindsay, Proulx et Thomson (2013) spécifient que les défis des enseignants des classes ordinaires incluent non seulement de confronter les barrières socio-structurelles (manque de formation, manque de ressource, etc.), mais aussi d'inclure ces jeunes comme membres à part entière de la classe et de créer un environnement inclusif au sein de celle-ci. Il faut se rappeler que le rôle de l'enseignant concerne la triple mission de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier). Si l'on s'attarde au volet « socialiser », l'enseignant se doit de créer un environnement inclusif permettant à tous les élèves de la classe de tisser des liens dans de meilleures conditions.

Dans le prochain chapitre, nous présentons les conditions d'intégration. Nous verrons que les défis des enseignants cités se retrouvent également dans les conditions

défavorables à l'intégration, mais de façon plus élaborée. De nouveaux éléments seront aussi apportés.

1.4.3 Les effets de l'intégration scolaire sur l'élève ayant un TSA

Il existe certaines études portant sur les effets de l'intégration scolaire sur l'élève HDAA, dont l'élève ayant un TSA, intégré en classe ordinaire. Ces effets peuvent être perçus comme positifs pour l'enfant, ou à l'inverse, négatifs, selon les auteurs.

D'abord, l'étude de Poirier *et al.* (2005) affirmait que les apprentissages scolaires d'un enfant ayant un TSA intégré en classe ordinaire seraient limités dus à ses difficultés de fonctionnement et à ses comportements stéréotypés. Ces difficultés de fonctionnement entraveraient aussi ses relations avec l'enseignant et les pairs de la classe. Cela va justement de pair avec la raison pour laquelle l'élève ayant un TSA fait partie des élèves HDAA en milieu scolaire. Plus précisément, l'enfant ayant ce trouble est considéré comme « handicapé » selon le MELS (2007a), car il répond aux trois conditions établies par le ministère, c'est-à-dire avoir une évaluation diagnostique, avoir besoin de mesures d'appuis mises en place et avoir des incapacités et des limitations découlant du trouble se manifestant sur son autonomie, sa socialisation et ses apprentissages au regard du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Les limitations au niveau du volet social chez l'enfant ayant un TSA peuvent entraver ses relations avec ses pairs, et ainsi le mettre à l'écart des autres élèves; il devient alors victime d'exclusion, comme il a été mentionné plus haut (Carrington et Graham, 2001).

L'étude de Bakker et Bosman (2003) avait révélé que les élèves HDAA de l'école régulière et qui reçoivent de l'aide afficheraient moins de confiance en eux que les élèves de l'école spéciale. Selon eux, une cause potentielle expliquant ce fait est la

stigmatisation de la part des pairs à l'égard de l'élève HDAA due à son faible rendement (*Ibid*). Enfin, selon Rivard et Forget (2006), l'attention de l'élève ayant un TSA intégré en classe ordinaire serait affectée : une plus grande concentration s'imposerait chez l'enfant, car étant dans un milieu régulier, on s'attend de lui qu'il suive le rythme d'apprentissage des autres élèves.

Bien qu'il existe des problématiques en contexte d'intégration scolaire, des effets positifs en ressortent aussi. Pour commencer, certaines études s'opposent à d'autres en favorisant les classes ordinaires plutôt que les classes spéciales, car elles affirment que les élèves HDAA obtiendraient de meilleurs résultats scolaires et que cela aiderait ces derniers à profiter davantage de la classe (Madden et Slavin, 1983; Wang et Baker, 1985). De surcroît, des études ont démontré que les élèves HDAA des écoles régulières réussiraient mieux en langue et en mathématiques que leurs pairs des écoles spéciales et que leur participation aux activités d'apprentissage en classe serait plus élevée (Vienneau et Thériault, 2014). De plus, certains auteurs affirment que les habiletés sociales des élèves ayant un TSA ainsi que des autres EHDAA évolueraient davantage en raison de la diversification et de la densification des relations (*Ibid*; Ruel, Poirier et Japel, 2015). Ainsi, ces recherches révèlent qu'un élève HDAA intégré en classe ordinaire bénéficierait des effets positifs, tant dans le domaine des apprentissages que dans le domaine social, leur permettant l'actualisation de leur plein potentiel de développement.

Ayant considéré tous les éléments présentés dans cette section, nous pouvons conclure qu'il existe bel et bien un lien entre la réussite éducative, l'intégration et l'inclusion, soit que la réussite éducative de l'élève ayant des besoins particuliers augmenterait lorsqu'il est intégré en classe ordinaire où des valeurs inclusives y sont véhiculées.

1.5 Pertinence de la recherche et question générale de la recherche

Nous avons relevé que le nombre d'élèves ayant un diagnostic de TSA est en augmentation dans la société, et de ce fait, dans les écoles également. Aussi, l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire, particulièrement les élèves présentant un TSA, est en pleine croissance (Paquet, 2005; Poirier *et al.*, 2005). Cela est en partie dû aux politiques encourageant l'intégration scolaire. Ainsi, la hausse de cette population d'élèves en milieux scolaires est un phénomène contemporain. À cela s'ajoute la nouvelle Politique de la réussite éducative qui a été publiée en 2017. Puisque l'école se doit de favoriser la réussite éducative des élèves, il est donc pertinent de mettre en évidence les éléments qui contribuent à la réussite éducative des élèves ayant un TSA lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire. À ce sujet, peu d'études se sont questionnées sur les perceptions des enseignants quant aux conditions favorables à la réussite éducative des élèves ayant un TSA en contexte d'intégration. Considérant les politiques actuelles en matière d'intégration scolaire et de réussite éducative, il paraît incontournable d'approfondir les connaissances à ce sujet. D'autre part, cette étude pourrait aider les intervenants scolaires à mieux intervenir auprès de cette population d'élèves. En effet, en mettant en lumière les conditions d'intégration, les forces et les défis des élèves ayant un TSA ainsi que les facteurs qui favorisent leur réussite, les retombées de cette étude pourraient être transférées dans les milieux scolaires dans le cadre de programme de soutien et d'accompagnement dédié aux enseignants, et ainsi contribuer à une meilleure préparation de leur part, ce qui constitue un aspect déterminant face aux conditions de réussite d'intégration (MELS, 2008; Thomazet, 2008; Vienneau, 2002).

Bien qu'il soit difficile de mesurer la réussite éducative objectivement et que la compréhension, l'identification et l'évaluation de ce concept génèrent de la confusion

pour plusieurs (Glasman, 2007), nous comptons étudier les perceptions d'enseignants quant aux conditions favorisant la réussite éducative d'élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire. Ainsi, à travers ces perceptions, nous nous intéressons à l'élève, à son bien-être et à ses conditions de réussite. Le questionnement se pose au regard d'un milieu scolaire et d'enseignants spécifiques qui cherchent à développer des pratiques plus inclusives au sein de leur commission scolaire. La formulation de la question de recherche va comme suit : quelles sont les perceptions d'enseignants quant aux conditions favorables à la réussite éducative d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire au primaire?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

En raison de son influence sur la réussite éducative de l'élève, nous présenterons d'abord les conditions défavorables et favorables d'intégration scolaire. Il est important de faire la distinction entre les conditions favorables à l'intégration versus les conditions favorables à la réussite éducative en contexte d'intégration, où l'un concerne exclusivement les facteurs ayant permis une intégration réussie, et l'autre, tous les facteurs, quels qu'ils soient, ayant permis à un élève intégré en classe ordinaire de vivre une réussite éducative. Ensuite, nous aborderons de façon approfondie le concept de réussite éducative, soit sa définition, ses caractéristiques et ses dimensions. Une distinction sera aussi établie entre ce concept et celui de la réussite scolaire. Puis, les perceptions des enseignants quant aux élèves HDAA et plus spécifiquement des élèves ayant un TSA seront présentées. Finalement, les objectifs spécifiques de notre étude seront précisés à la fin de ce deuxième chapitre.

2.1 Conditions d'intégration scolaire

Une synthèse des écrits a été réalisée concernant les conditions défavorables et favorables d'intégration scolaire. Il est important de les nommer dans cette présente recherche, car lorsque les différentes conditions sont connues, il devient alors possible d'en prendre conscience en tant qu'intervenant scolaire dans son milieu de travail et de les modifier. En minimisant ou supprimant les conditions défavorables à l'intégration et en rehaussant les conditions favorables, la réussite éducative de l'élève se voit accrue (Gaudreau, 2011; Paré, 2009; Potvin, 2010). Soulignons qu'une

intégration réussie d'un élève ayant un TSA en classe ordinaire est une forme de réussite éducative vécue par le jeune (Potvin, 2010). Ainsi, les conditions de la réussite éducative seraient liées aux conditions d'intégration scolaire.

2.1.1 Conditions défavorables à l'intégration scolaire

Plusieurs conditions défavorables ont été documentées par la recherche portant sur l'intégration scolaire des EHDA, dont les élèves présentant un TSA.

D'abord, les enseignants se doivent d'utiliser divers moyens pour assurer des chances égales de réussite pour tous les élèves de la classe. Cependant, les enseignants des classes ordinaires manqueraient de formation et de connaissance sur les élèves HDAA (Nootens et Debeurne, 2004; Bélanger, 2006; Gaudreau, 2010; Kalubi, 2015; Gibb, Tunbridge, Chua et Frederickson, 2007), ce qui engendrerait des difficultés d'apprentissage vécues par l'élève intégré (Gibb *et al.*, 2007). Les classes étant hétérogènes, les enseignants ne seraient pas suffisamment formés et outillés face aux multiples difficultés que les élèves peuvent éprouver (Moran, 2007). D'un côté, certains enseignants appréhenderaient l'intégration scolaire des élèves HDAA en ayant des attitudes négatives face à leur intégration (Bélanger, 2006; Prud'homme, 2007; Horne et Timmons, 2009), et d'un autre côté, certains enseignants utiliseraient des stratégies d'enseignement plutôt traditionnelles, ce qui répond très peu à la réalité de la diversité des élèves (Prud'homme, 2010). À ce sujet, le manque de formation face à la gestion de la diversité est manifeste dans plusieurs études (Bélanger, 2006; Horne et Timmons, 2009; Valeo, 2008). Ainscow (2003) souligne que les enseignants possèdent peu d'expérience liée à des pratiques pédagogiques favorisant la diversité dans les classes hétérogènes. En effet, il existe des stratégies pédagogiques visant à aider spécialement les élèves ayant un TSA, mais plusieurs sont méconnues des

enseignants des classes ordinaires (*Ibid*). D'ailleurs, Pivik et ses collaborateurs (2002) affirment que le manque de connaissances de la part des enseignants au sujet du TSA aurait un impact sur leurs stratégies d'enseignement, qui elles, seraient par conséquent mal adaptées à l'élève ayant ce trouble. En outre, Emam et Farrel (2009) mentionnent que les enseignants des classes ordinaires vivraient de l'anxiété devant leur sentiment d'incapacité à répondre aux besoins de l'élève ayant un TSA tout en répondant aux besoins de tout le groupe d'élèves.

De plus, les ressources matérielles, financières et humaines sont nécessaires pour faciliter les apprentissages des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire. Cependant, plusieurs chercheurs affirment qu'elles sont insuffisantes (Boutin et Bessette, 2009; Gaudreau, 2010; Marshall, 2000; Nootens et Debeurne, 2004; Rousseau et Bélanger, 2004; Tremblay, 2015). Aussi, plusieurs enseignants du secteur régulier évoqueraient un manque de soutien et des retards pour avoir accès aux ressources nécessaires, voire leur absence (FAE, 2016).

Dans un autre ordre d'idées, Paré (2009) a identifié les principaux obstacles à l'accès à l'éducation et à la réussite éducative selon les membres de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP). Il s'agit notamment de l'accès limité aux services spécialisés pour les élèves intégrés, le soutien aux enseignants peu développé et le manque de préparation des enseignants.

Vis-à-vis le manque de préparation des enseignants face à l'intégration scolaire, Valeo (2008) précise qu'il s'agit d'un obstacle que plusieurs études rapportent. D'abord, les nouveaux enseignants ne seraient pas préparés à la réalité du milieu scolaire; ils apprendraient sur le tas leurs tâches et charges de travail ainsi que leurs conditions de réalisation (Balleux, 2006; Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008). Or la planification de l'enseignement ferait partie d'une des difficultés les plus rapportées

par les enseignants selon la recherche de Coulombe, Zourhlal et Allaire (2010). Cela s'explique par :

la méconnaissance des programmes d'études et des documents pédagogiques qui les accompagnent, par une méconnaissance du nombre d'heures allouées pour le développement des compétences du programme d'études, par l'incompréhension de la signification de certaines notions qui structurent et qui fondent leurs programmes d'études et par une incompréhension de la priorisation des objectifs d'apprentissage (Coulombe *et al.*, 2010, p. 26).

De plus, selon plusieurs auteurs, la formation initiale à l'enseignement n'offrirait pas une préparation adéquate pour enseigner dans une classe hétérogène (Gillig, 2006; Begeny et Martens, 2006). Les enseignants ne seraient donc pas préparés à gérer les différents rythmes d'apprentissage de leurs élèves, à faire face à une gestion de classe difficile ainsi qu'à composer avec des élèves HDAA nécessitant une pédagogie différenciée (Coulombe *et al.*, 2010; Paré, 2009; Begeny et Martens, 2006). Ne maîtrisant pas le contenu des programmes, les diverses méthodes d'enseignement et les stratégies d'intervention auprès des élèves HDAA, la préparation de l'enseignant devient ardue (*Ibid*). Gaudreau (2011) confirme qu'il est important d'améliorer la préparation du personnel scolaire, car cela affecterait la réussite éducative des élèves HDAA en milieu inclusif. La préparation inclurait d'adopter des attitudes positives à accueillir ces derniers, croire en eux et être bien outillé pour intervenir de manière à contribuer positivement au développement personnel, social et scolaire des jeunes (*Ibid*).

Enfin, certaines manifestations du spectre des élèves ayant un TSA peuvent parfois altérer le fonctionnement habituel de la classe ordinaire (Browndyke, 2002), ou encore, sont susceptibles de porter atteinte à leur propre processus d'apprentissage (Renzaglia, karvonen, Drasgow et Stoxen, 2003). Voici quelques exemples : une difficulté en communication, une rigidité face à des situations, un besoin de suivre

une routine spécifique et des comportements stéréotypés (ex. : mouvements de mains ou de doigts) (*Ibid*; Ruel *et al.*, 2015). Nous retrouvons dans l'annexe B un tableau intitulé « Les manifestations des TSA en salle de classe » qui détaille plusieurs autres difficultés dans les sphères de la communication, des habiletés sociales et du comportement que rencontrent les élèves ayant un TSA en classe (MEO, 2007). Certains comportements de ces élèves peuvent susciter une attitude négative de la part des autres élèves de la classe ainsi que de l'enseignant (Handlan et Bloom, 1993).

2.1.2 Conditions favorables à l'intégration scolaire

Plusieurs chercheurs ont étudié les conditions d'intégration menant à une intégration réussie. Celles-ci auraient un impact direct sur la réorganisation des services particuliers et la complémentarité entre les intervenants. Doré, Wagner et Brunet (1996) indiquaient que ce n'est pas la présence d'une condition particulière qui explique la réussite de l'intégration, mais plutôt un ensemble de conditions. Ainsi, les conditions d'intégration relevées dans cette section devraient être vues dans une perspective systémique (*Ibid*). Notons aussi que les conditions favorables à l'intégration sont dans la même lignée que celles en regard de l'inclusion recensées dans la littérature.

Pour commencer, il existe des conditions d'intégration liées aux acteurs de l'intégration et à l'organisation scolaire pouvant contribuer à la réussite éducative de l'élève (Goupil et Boutin, 1983). Parmi celles-ci, nous retrouvons :

- a) une attitude positive de l'enseignant face à l'intégration et à l'élève intégré;
- b) une bonne relation enseignant-élève;
- c) la formation spécialisée des enseignants;
- d) la présence et la disponibilité d'une équipe de soutien à l'intégration;
- e) la collaboration des parents avec l'école et;
- f) un soutien individualisé pour les enseignants et l'élève intégré, offert par des

professionnels formés adéquatement (Bélangier, 2006; Gibb *et al.*, 2007; Jalongo, 2007; Robertson *et al.*, 2003; Simpson *et al.*, 2003 dans Ruel *et al.*, 2015, p. 42).

Les aspects a, b et c correspondent plutôt aux conditions d'intégration liées aux acteurs de l'intégration, tandis que les aspects d, e et f semblent correspondre aux conditions d'intégration liées à l'organisation scolaire.

Par ailleurs, certains chercheurs mentionnent que certaines forces de l'enfant ayant un TSA peuvent faciliter son intégration sur le plan social (Rivard et Forget, 2006; Laushey et Heflin, 2000; Poirier *et al.*, 2005) . En voici donc un aperçu selon Rivard et Forget (2006) : leur compétence en imitation, leur comportement d'initiation des interactions sociales et leur niveau de développement. Il est aussi ressorti de l'étude de Ruel *et al.* (2015) que ce qui a facilité l'intégration d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire, selon les perceptions des enseignantes les ayant accueillis dans leur classe, sont leur trait de caractère, leur fonctionnement en classe, leur compétence scolaire et leur capacité à s'intégrer au groupe et à son rythme d'avancement. D'autres auteurs rapportent que l'intégration de ces élèves est souvent réussie lorsque leurs symptômes et leurs comportements perturbateurs ne sont pas trop sévères et qu'ils font preuve d'autonomie dans les diverses activités de classe (Poirier *et al.*, 2005; Odom, 2000; Yianni-Coudurier, Darrou, Lenoir, Verrecchia, Assouline, Ledesert, Michelin, Pry, Aussilloux et Baghdadli, 2008). D'un autre point de vue, c'est aussi grâce au fait d'être intégrés que les habiletés sociales des élèves ayant un TSA évoluent, et ce, en raison de la diversification des interactions (Ruel *et al.*, 2015).

Pour continuer, à partir d'une recension de la littérature américaine et canadienne, Doré *et al.* (1996) ont identifié dix conditions favorisant la réussite de l'intégration en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle. Puisque cette population fait partie des EHDAA en milieu scolaire, tels les élèves ayant un TSA, il

est donc pertinent de porter attention à ces conditions. Les voici : 1) avoir pour valeur « l'égalité entre les personnes »; 2) avoir des attitudes favorables à l'intégration scolaire; 3) la présence de facteurs légaux et sociaux, soit notamment des législations provinciales en faveur de l'intégration scolaire; 4) des politiques opérationnelles à tous les paliers de l'organisation scolaire; 5) apporter des changements au programme d'études; 6) adapter les méthodes d'enseignement et d'apprentissage; 7) la mise en place de mesures de soutien; 8) le suivi de l'intégration par le biais d'un plan d'intervention adapté (PIA); 9) favoriser les interactions avec le milieu tel l'engagement des parents dans l'élaboration du PIA; et 10) la préparation des intervenants scolaires. De plus, ces mêmes chercheurs ont évoqué l'importance de la disponibilité des ressources financières et matérielles lorsqu'un élève est intégré dans une classe ordinaire ainsi que la possibilité pour les enseignants de suivre une formation spécifique portant sur la pédagogie d'enseignement auprès des EHDAA, leur permettant ainsi d'intervenir, d'enseigner et de les intégrer adéquatement.

Plusieurs autres recherches, telles que celles de la CDPDJ (2018), de Paré (2009) et de Parent (2004), ont eu pour sujet les conditions favorables à l'intégration scolaire. La majorité des résultats de ces recherches concordent avec les conditions précédemment nommées par Goupil et Boutin (1983) et Doré *et al.* (1996). Permettons-nous de voir de plus près la condition liée à la préparation des agents comme conditions favorables à l'intégration. Il s'agit là d'une condition essentielle selon plusieurs autres auteurs (Dickens-Smith, 1995; Golder, Norwich et Bayliss, 2005; Rousseau et Prud'homme, 2010; Abduelkarem, Othman, Alshorbagy, Elshazly et Herzallah, 2019). Il est entendu par préparation le développement d'attitudes d'ouverture à l'égard de l'inclusion, avoir des connaissances liées aux EHDAA et le renouvellement des pratiques enseignantes par des activités de formation continue (Dickens-Smith, 1995; Paré, 2009). Il est en effet important d'avoir des pratiques pédagogiques rejoignant la diversité des classes d'aujourd'hui, car cela répondrait

davantage aux besoins de chaque membre de la classe et favoriserait la réussite de l'intégration des élèves HDAA. Voici quelques exemples de pratiques à adopter auprès des élèves ayant un TSA : appuyer les messages visuellement à l'aide de gestes, du langage corporel et d'images pour une meilleure compréhension, faire des pauses fréquentes pendant leurs activités préférées pour favoriser leur communication, mettre l'accent sur des méthodes de renforcement positif pour une meilleure gestion de comportement et utiliser des scénarios sociaux pour le développement de leurs habiletés sociales (MEO, 2007).

Lindsay et ses collaborateurs (2013) ont quant à eux réalisé une étude spécifique sur l'inclusion d'élèves ayant un TSA. Il en est ressorti comme conditions favorables à l'intégration que les enseignants ont besoin de plus d'aide et d'informations sur cette population par le biais de formations formelles et informelles, telles que des ateliers et des ressources de sensibilisation au sujet du TSA. D'autre part, il est mentionné comme solution à l'inclusion des élèves ayant un TSA le travail d'équipe entre tous les acteurs de l'école, car cela aiderait à mieux répondre aux besoins de ces enfants.

Enfin, plusieurs recherches révèlent que le leadership de la direction est une condition de réussite de l'intégration (Schmidt, 2007; Aucoin, 2010; Schmidt et Venet, 2012; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Rousseau, 2009; Bélanger, 2004; Parent, 2004). Selon le rapport de Schmidt (2007), il est entendu par « leadership de la direction » que cette dernière doit idéalement : dialoguer avec les parents, adopter une approche novatrice en suscitant des changements d'attitudes, de croyances et de pratiques au regard de l'intégration scolaire, soutenir les enseignants, détenir une expérience antérieure avec les élèves en difficulté et s'engager dans le processus du plan d'intervention. De plus, il serait dans le rôle de la direction d'accorder un soutien administratif pour du temps de dégagement pour la collaboration entre les différents intervenants ainsi que d'assurer une grande disponibilité de ressources (matérielles,

monétaires et humaines) (*Ibid*). Enfin, Bélanger (2004) ajoute que la direction devrait avant tout s'assurer du bien-être de tous les élèves de l'école et prendre conscience que c'est elle qui donne le ton à un milieu dit inclusif.

2.1.3 Mesures de soutien

Dans le but d'aider l'élève HDAA intégré en classe ordinaire, plusieurs mesures de soutien ont été établies au Québec, ce qui fait partie des conditions favorables à l'intégration scolaire. Ces mesures peuvent prendre différentes formes. C'est d'ailleurs en se basant sur les différents niveaux d'intégration possibles tels qu'illustrés dans le système en cascade que les services sont encore actuellement offerts aux élèves ayant des besoins particuliers. Il s'avère nécessaire d'offrir aux élèves ayant un TSA un éventail d'options et de services qui répondent à leurs besoins, dont le plus souvent, ceux-ci sont comblés grâce à des soutiens appropriés (MEO, 2007). Nous voyons dans cette section les différentes formes de mesures de soutien, car celles-ci contribueraient à la réussite éducative des élèves intégrés (Gagnon, Bilodeau et Bélanger, 2006).

Nous retrouvons premièrement des interventions de spécialistes auprès de l'élève, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (Gaudreau, 2010; Doré *et al.*, 1996). Il peut s'agir, par exemple, d'un orthopédagogue (principal spécialiste soutenant l'élève en individuel ou en sous-groupe), d'un psychologue, d'un orthophoniste, d'un psychoéducateur et d'un ergothérapeute. Nous retrouvons également des interventions accomplies par du personnel de soutien, tels qu'un technicien en éducation spécialisée (TES) ou un préposé aux élèves handicapés. En contexte d'intégration d'un élève ayant un TSA en classe ordinaire, l'intervention de tous les spécialistes nommés ci-dessus est fortement recommandée étant donné les difficultés rencontrées chez ces jeunes sur les plans langagier, comportemental, physique, psychologique et social

(Potvin, 2010). Notons cependant que la présence constante d'un TES serait le soutien le plus souhaité (Gaudreau, 2010).

Deuxièmement, les mesures de soutien peuvent concerner l'aide pédagogique, c'est-à-dire l'adaptation de l'enseignement, l'encadrement et l'évaluation des apprentissages, l'aide aux devoirs, la récupération pédagogique, le tutorat individuel et des programmes spéciaux d'aide pédagogique (*Ibid*).

Finalement, des mesures d'appui peuvent se traduire en ressources matérielles (ex. : matériel pédagogique adapté à l'enseignant) et en aménagements physiques pour la disposition de la classe (*Ibid*).

2.2 La réussite éducative

L'utilisation excessive du vocable « réussite » dans la société actuelle rend laborieuse une réelle compréhension des sens que ce terme recouvre. Dans le dictionnaire de l'éducation (Legendre, 2005), nous n'y trouvons aucune définition du terme général de la réussite. Nous trouvons toutefois une définition dans le dictionnaire de la langue pédagogique (Foulquié, 1991) où la réussite est définie comme « le fait de réussir, c'est-à-dire d'aboutir à un résultat heureux, au résultat désiré » (p. 420).

Le MEES rapporte souvent le terme de réussite dans ses documents. Il affirme vouloir favoriser « la réussite pour tous ». Pour y parvenir, il propose de nouvelles politiques de redoublement (ou de non-redoublement), actualise les contenus pédagogiques, s'intéresse aux pratiques éducatives, cherche à soutenir les professionnels et s'interroge sur les modèles d'organisation scolaire. Malgré l'accent mis sur la réussite, il ne définit pas clairement ce qui est entendu par celle-ci. En effet, il s'agit d'une notion très large pouvant être objective ou subjective selon la personne

et le contexte (Potvin, 2010). En milieu scolaire, elle est objective lorsque réussir signifie l'atteinte d'une norme précise ou d'un critère lié à la performance, ce qui rejoint la réussite scolaire, et est subjective lorsque réussir signifie le développement global de la personne ou l'atteinte d'un but personnel, sans critère précis, ce qui rejoint la réussite éducative (*Ibid*). Ces deux formes de réussite (éducative et scolaire) font appel à des réalités interreliées, mais non équivalentes.

Bien que le ministère utilise souvent le terme de réussite, il spécifie parfois dans ses documents qu'il s'agit de la réussite scolaire, et d'autres fois de la réussite éducative. Dans notre étude, nous porterons un regard plus spécifique sur la réussite éducative question d'être en adéquation avec la nouvelle politique scolaire. Cela nous amène à nous questionner sur la définition de ce concept ainsi que ses caractéristiques et ses dimensions. Les réponses à ces questionnements semblent être complexes puisqu'étant subjective et relative aux personnes, la réussite éducative devient un concept polysémique difficile à définir et à évaluer (Glasman, 2007; Potvin, 2010; Bourgeois, 2010; MEES, 2016; Marquis, 2016). En ce sens, le MEES (2016) mentionne : « Un des grands défis que la société québécoise doit relever est celui d'en arriver à une vision commune et innovante de la réussite éducative » (p.16).

2.2.1 Définition et caractéristiques de la réussite éducative

Lorsqu'on aborde le concept de réussite éducative, nous sommes confrontés à de multiples visions et définitions. En effet, il s'agit d'un concept « nébuleux », comme l'affirme le sociologue Perrenoud, étant donné qu'il varie selon les acteurs qui le définissent ainsi que selon le milieu et le contexte dans lequel il est défini (Perrenoud, 2002 dans Potvin, 2010). De façon plus précise, selon la posture professionnelle adoptée, que ce soit celle d'un enseignant, d'un psychologue ou d'un travailleur social, ainsi que selon le milieu concerné, soit celui du système éducatif ou d'un organisme

communautaire, la définition de la réussite éducative diffère, et par le fait même, les observations évaluant la réussite éducative de l'enfant (Bourgeois, 2010; Potvin, 2010; Glasman, 2007). Cela explique entre autres pourquoi personne n'est en mesure de définir clairement ce que l'on entend par réussite éducative (Bourgeois, 2010; Glasman, 2007).

La réussite éducative est à la base une expression du domaine de l'éducation ayant pour définition le développement du plein potentiel de la personne ainsi que le développement de son bien-être (Demba et Laferrière, 2016; Potvin, 2010; Miron, 2004). Plus précisément, elle concerne le développement harmonieux et dynamique de la personne sur l'ensemble de ses potentialités, soit au niveau physique, intellectuel, affectif, social et moral (Potvin, 2010). La réussite éducative englobe :

L'intégration de savoirs académiques, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels (autonomie, bien-être, mobilité sociale, etc.) (Demba, 2016; Rousseau, 2016 dans Demba et Laferrière, 2016, p. 2).

Par cette citation, nous comprenons que la réussite éducative touche l'intégralité de la personne et la réalisation de soi. Elle relève à la fois des dispositions personnelles du jeune (ex. : intellectuelle) et de son environnement (ex. : famille, quartier, école) (Potvin, 2010; Glasman, 2007). Cela nous amène à comprendre que le développement global de l'enfant engage non seulement l'enfant lui-même, mais aussi l'ensemble des acteurs engagés pour la réussite éducative de ce dernier (Feyfant, 2014). Il est entendu par « acteurs engagés » particulièrement les parents et les enseignants (*Ibid*), mais aussi les soutiens externes, tels que ceux liés au milieu de la santé, des loisirs et de la culture (Baby, 2010; Potvin, 2010). Le développement global de l'enfant est possible par l'entremise de la collaboration entre tous les différents intervenants

encadrant l'enfant (Potvin, 2010; Thibert, 2013; Feyfant, 2014). Les actions concertées se situent tant au plan local que régional.

Dans un même ordre d'idées, Glasman (2007) mentionne qu'il est délibérément voulu que la réussite éducative se réfère à la globalité du développement de la personne, car ainsi, étant vaste et floue, il est possible de prendre en compte diverses facettes de la réussite, telles que :

Être bien dans sa peau, avoir plus tard la vie familiale que l'on souhaite, aimer son métier, pouvoir compter sur l'amitié voire la solidarité d'un cercle plus ou moins étendu de relations, jouir d'une bonne santé, toutes choses qui certes ne sont pas entièrement indexées sur la réussite scolaire (Glasman, 2007, p. 75).

Le bien-être de l'élève, étant essentiel à la réussite éducative, prend en compte toutes ces facettes ci-haut mentionnées. Ajoutons que le maintien de son estime de soi, la satisfaction, la fierté, le sentiment d'efficacité personnelle élevé, l'autodétermination et l'atteinte de buts personnels contribueraient également au bien-être du jeune (Potvin, 2010; Puozzo, 2018).

L'atteinte de la réussite éducative n'a pas nécessairement un délai précis; cela peut prendre toute l'existence de l'enfant (Potvin, 2010). Le développement du plein potentiel s'étale donc sur un parcours à long terme, qu'il s'agisse d'aspirations personnelles, professionnelles, sociales ou même scolaires (*Ibid*).

Par ailleurs, la réussite éducative peut être vécue à la fois comme un état et comme un processus (Glasman, 2007). L'état concerne l'élève alors que le processus concerne les adultes qui l'encadrent. Plus précisément, il est entendu par « état » un bien-être physique ou psychique ressenti par l'élève, une motivation à apprendre, une ouverture

d'esprit à son entourage et à entrer en relation avec celui-ci, et ce, lorsqu'il a été soumis à une action éducative (*Ibid*). Il est entendu par « processus » l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en place par les parents, les professionnels ou son entourage pour atteindre l'« état » de réussite éducative de l'élève (*Ibid*).

Bourgeois (2010) souligne que la réussite éducative correspond à une approche positive étant donné l'accent mis sur les potentialités de l'enfant plutôt que sur ses difficultés. Bref, il s'agit de partir des compétences et des atouts du jeune, d'avoir un regard sur ses points forts, et non pas sur ses points faibles. Un changement de posture peut être nécessaire pour ceux et celles n'ayant pas intégré cette approche positive. Cela étant dit, une question essentielle se pose : quels sont les critères de la réussite éducative? À ce jour, cette question reste sans réponse. Il est cependant possible que certains milieux répondent à cette question en se basant toutefois sur des critères de difficultés, puisque, pour certains, il semble plus facile de juger les échecs ou les difficultés de l'élève que d'apprécier ses réussites (*Ibid*). Dans ces situations, la posture de l'intervenant ne correspond pas à une approche positive que propose la réussite éducative.

Par ces caractéristiques, lorsque nous abordons la question de la réussite éducative, nous voyons qu'il en est question non seulement à l'intrascolaire, mais également à l'extrascolaire, et concerne l'ensemble des acteurs y contribuant. Ce concept mis de l'avant dans la nouvelle politique scolaire (MEES, 2017) cherche à répondre à certains enjeux sociaux et sociétaux actuels (Demba et Laferrière, 2016).

2.2.2 Dimensions de la réussite éducative

Il existe plusieurs façons de nommer et de définir les dimensions de la réussite éducative; cela dépend des auteurs. Par exemple, Baby, Guilbert et Savard (1994)

parlent de « psychopédagogique » et de « sociopédagogique » tandis que Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) parlent de « caractéristiques personnelles » et de « caractéristiques situationnelles » (Lavallée, 2008). D'un autre côté, Ouellet, Couture et Gauthier (2000) ont développé trois dimensions nommées « personnelle », « scolaire » et « académique ». Notre étude, elle, se base sur les dimensions développées par Baby (2010), soit les dimensions « scolaire » et « familiale ». Le développement global de l'enfant face à la réussite éducative correspond à la combinaison de ces deux dimensions. Potvin (2010) reconnaît d'ailleurs les deux dimensions de la réussite éducative de Baby (2010). Rappelons que ces chercheurs affirment qu'il n'y a pas que les acteurs des dimensions scolaire et familiale qui contribuent au développement global de l'enfant, mais aussi ceux de la communauté.

La réussite éducative dans la dimension *familiale* correspond au développement plus général de l'enfant (physique, affectif, intellectuel, social, moral, propreté, etc.), incluant le développement de son bien-être tel que décrit dans la section précédente, à l'aide de l'implication de la famille (Potvin, 2010). De plus, offrir à son enfant un milieu de vie sécurisant et chaleureux ainsi qu'établir une relation parent-enfant de style démocratique sont des actions menant à une réussite éducative de l'enfant (*Ibid*). Par ailleurs, Baby (2010) et Tardif-Grenier (2015) témoignent dans leur recherche que la réussite éducative de l'élève dans la dimension scolaire peut être affectée par la dimension familiale, c'est-à-dire qu'un parent peut contribuer à la réussite éducative de son enfant en milieu scolaire, particulièrement lorsqu'il se sent accueilli et qu'il éprouve un sentiment de confiance envers l'école.

La réussite éducative dans la dimension *scolaire* est celle qui est la plus opérationnelle des deux dimensions, donc la plus mesurable (Potvin, 2010). Comme le nom de la dimension l'indique, cette réussite est observée en milieu scolaire. Il s'agit de la dimension observée dans cette présente recherche, ce qui explique son

développement plus détaillé. Elle possède trois sous-dimensions, soit les trois volets de la mission de l'école québécoise établie par le MELS (2006) qui sont : instruire, socialiser et qualifier (CTREQ, 2011; Potvin, 2010; Marquis, 2016). De façon plus explicite, selon le MELS (2006) :

- Au plan de l'instruction, la réussite signifie l'acquisition des compétences intellectuelles de l'élève, la maîtrise des savoirs (développement cognitif);
- Au plan de la socialisation, la réussite se manifeste par le maintien de relations sociales, l'autonomie, la solidarité, le développement des valeurs démocratiques, le savoir-vivre ensemble et le fait de devenir un citoyen responsable (développement socio-affectif);
- Au plan de la qualification, la réussite se réfère à l'obtention d'une reconnaissance officielle des compétences (ex. : diplôme, certificat) pour exercer un métier ou poursuivre des études supérieures.

En lien avec les volets « instruire » et « qualifier » de la mission québécoise, la réussite éducative correspond aux compétences intellectuelles de l'élève dans le but de recevoir une certification, ce qui signifie que les notes et les résultats des examens sont considérés. Ainsi, à travers ces volets, la réussite éducative n'exclut pas la réussite scolaire, elle l'englobe. Legendre (2005) ajoute qu'au secteur de l'adaptation scolaire, la notion de réussite éducative englobe mieux la réalité des élèves HDAA que celle de la réussite scolaire, car elle considère à la fois les plans cognitif et social de l'élève. En effet, c'est la performance à l'ensemble des activités éducatives (dans les trois volets) qui est considérée pour juger la réussite éducative de l'élève, et non pas seulement la performance reliée aux activités d'enseignement uniquement scolaires (Lavallée, 2008). Le CTREQ (2011) va dans le même sens lorsqu'il témoigne qu'il faut prendre en compte non seulement la réussite scolaire de l'élève, mais également son développement personnel et son intégration sociale.

Par ailleurs, à l'instar de la dimension familiale, le développement du bien-être de l'élève est aussi considéré en milieu scolaire (Laferrière, Bader, Barma, Beaumont, DeBlois, Gervais, Makdissi, Pouliot, Savard, Viau-Guay, Allaire, Therriault, Deslandes, Rivard, Boudreau, Bourdon, Debeurme et Lessard, 2011). Ce bien-être « scolaire » est étroitement lié aux trois volets de la triple mission de l'école puisque, par exemple, les progrès intellectuels et sociaux réalisés par l'élève sont reconnus par l'enseignant. Ceux-ci sont évalués à partir du cheminement parcouru et vus dans une perspective de formation continue (CSEQ, 2002). Les capacités, les besoins et le rythme de l'élève sont aussi mis de l'avant pour assurer le développement de son bien-être (*Ibid*). De plus, il est possible d'établir un lien entre la réussite éducative et l'intégration d'un élève ayant un TSA en classe ordinaire. Par exemple, le maintien de son intégration en classe ordinaire est une forme de réussite éducative, de même que la motivation scolaire et l'engagement dans ses apprentissages (Laferrière *et al.*, 2011). Selon une recherche effectuée par le CTREQ (2004), le rendement et la motivation sont des thèmes des plus fréquents pour parler de réussite (CTREQ, 2004 dans Baby, 2005). Il est entendu ici par « motivation » le désir d'apprendre, l'atteinte de ses objectifs (ou buts personnels), la valorisation du savoir, avoir un projet d'avenir, etc. (*Ibid*). Bien d'autres recherches évoquent le sujet du bien-être de l'élève à l'école. L'ouvrage de Rousseau et Espinosa (2018) présente justement plusieurs recherches traitant de ce sujet. On y retrouve notamment l'étude de Puozzo (2018) qui mentionne que le bien-être de l'élève dépend de son sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire de ses croyances sur sa capacité d'atteindre des buts ou de faire face à différentes situations, ou encore l'étude de Rousseau (2018) qui parle plutôt de l'autodétermination de l'élève, à savoir un ensemble de caractéristiques que doit posséder un individu afin d'agir.

En résumé, la conception de la réussite éducative intègre la dimension scolaire et la dimension familiale. Les enseignants semblent concentrer principalement leurs efforts

sur les trois volets de la mission de l'école alors que la famille semble plutôt mettre l'accent sur le développement plus général de l'enfant. Prenons note que tous les éléments liés au bien-être *scolaire* de l'élève ne sont pas exclusifs à la dimension *scolaire* de la réussite éducative, mais peuvent en effet être développés dans la dimension *familiale*, et vice-versa. Cela dit, selon la dimension et la mission des acteurs, les moyens utilisés pour contribuer à la réussite éducative de l'enfant peuvent varier.

Ayant exposé les deux dimensions, il est pertinent de faire le lien entre celles-ci et les conditions favorables et défavorables d'intégration. Puisque la dimension concernée dans cette étude est la dimension scolaire, il devient donc intéressant de s'interroger sur tout ce qui concerne l'école, et plus particulièrement ce qui influence la réussite éducative de l'élève à l'école. Étant donné qu'une intégration réussie pourrait influencer positivement la réussite éducative de l'élève, connaître les conditions qui ont aidé l'intégration de l'élève ou, au contraire, qui ont nui, peut s'avérer essentielle à un meilleur cheminement de ce dernier. Bref, les différentes conditions d'intégration influencent la réussite éducative de la dimension scolaire.

2.2.3 Distinctions entre réussite scolaire et réussite éducative

Plusieurs personnes pensent que la réussite éducative se résume à la réussite scolaire. Les parents sont les premiers à faire cette confusion (Glasman, 2007; Bourgeois, 2010). Bien qu'il n'y ait pas de réussite éducative sans réussite scolaire, la réussite éducative ne se résume pas qu'à ce seul concept. Dans cette section, il s'agit de faire la distinction entre ces deux notions.

La réussite éducative possède deux dimensions (scolaire et familiale), tandis que la réussite scolaire n'est qu'une composante de la réussite éducative dans la dimension

scolaire. Plus précisément, la réussite éducative dans la dimension scolaire porte sur les trois volets de la mission de l'école (instruire, socialiser, qualifier). Ses trois sous-dimensions font référence au développement cognitif et socio-affectif de l'élève (Potvin, 2010). La réussite scolaire, elle, se limite seulement aux volets « instruire » et « qualifier ». Ainsi, il ne prend en compte que le développement cognitif de l'élève (Lapostolle, 2006; Déniger, 2004; Simard, 2016). Les principaux enjeux qui sont donc reliés à la réussite scolaire sont, par exemple, les taux de diplomation, les taux d'échecs et les taux de décrochage. De l'autre côté, la réussite éducative ne se limite pas au simple fait d'obtenir un diplôme; elle prend en compte l'environnement social, familial, culturel et territorial. Elle est donc beaucoup plus englobante que la réussite scolaire.

Les multiples écrits scientifiques s'entendent pour dire que la réussite scolaire est synonyme d'aboutissement avec succès d'un parcours scolaire pouvant être mesuré par des normes externes précises, tels que les résultats scolaires, l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études) et l'intégration au marché du travail. La réussite éducative, elle, est difficilement mesurable étant donné qu'il s'agit d'un concept très vaste (MEES, 2017) et que ses conditions sont d'ordre qualitatif plutôt que quantitatif (Feyfant, 2014; Dubé, 2007). Reboul (2010) souligne que réussir dans ses apprentissages ne correspond pas à exceller dans celles-ci, mais plutôt d'apprendre en accomplissant soi-même une action. Il ajoute : « Les erreurs y jouent un rôle positif, favorables à l'apprentissage; elles ne sont pas des “fautes”, mais des essais actifs d'ajustement de la conduite au modèle souhaité » (p. 6). De son côté, Perrenoud (2002) évoque que la réussite scolaire n'est pas une caractéristique intrinsèque de l'élève; il s'agit plutôt de la résultante d'un jugement émis par les acteurs du système éducatif sur sa distance aux normes de performance scolaire. Le tableau 2.1 ci-dessous est une synthèse de la section 2.2 portant sur la réussite éducative.

Tableau 2.1
Synthèse de la réussite éducative

Développement global : dimensions scolaire et familiale <i>-Plein potentiel dans chacune des dimensions</i> <i>-Parcours à long terme</i> <i>-Soutiens externes possibles</i>		
Éléments Dimension scolaire		Éléments Dimension familiale
Réussite scolaire	Sous- dimension « instruire »	-performances scolaires (habiletés et compétences intellectuelles) -résultats d'examens -notes
	Sous- dimension « socialiser »	-relations sociales -solidarité -responsabilité -autonomie -valeurs -attitudes (ouverture d'esprit)
Réussite scolaire	Sous- dimension « qualifier »	-diplôme, certificat, attestation d'études -intégration au marché du travail plus tard -poursuivre des études supérieures
Développement du bien-être <i>scolaire</i> : <ul style="list-style-type: none"> • progression intellectuelle • capacités, besoins et rythme pris en compte • maintien de l'intégration en classe ordinaire • motivation scolaire • engagement dans ses apprentissages • compétences motrices • autodétermination • sentiment d'efficacité personnelle 		Développement du bien-être <i>général</i> : <ul style="list-style-type: none"> • satisfaction • fierté • accomplissement de soi • atteinte d'objectifs personnels • atteinte du bonheur • maintien de son estime de soi • aimer son métier plus tard • avoir une bonne santé • avoir la vie familiale souhaitée • avoir une relation parent-enfant de style démocratique

sources : tableau inspiré de Baby, 2010; Potvin, 2010; Demba et Laferrière, 2016; Miron, 2004, Glasman, 2007; Demba, 2016; Rousseau, 2016; CTREQ, 2011; MELS, 2006; Marquis, 2016; CSEQ, 2002; Lavallée, 2008; Lapostolle, 2006; Déniger, 2004; Simard, 2016; Laferrière *et al.*, 2011; Bourgeois, 2010; Perrenoud, 2002.

2.3 Perceptions des enseignants à l'égard des EHDAA

Les perceptions, selon Viau (2009), sont les jugements qu'une personne porte sur les événements, les autres et elle-même. Tout comme la réussite éducative, les perceptions sont subjectives : elles varient d'une personne à l'autre. Étant subjectives, ce même auteur ajoute qu'elles sont alors interprétatives et qu'elles peuvent être réalistes. Cela rejoint l'idée de Bagot (1999) qui mentionne qu'une personne peut percevoir une même situation d'une façon très distincte de celle des autres. D'après Legendre (2005) et Bagot (1999), les perceptions sont un processus qui permet à un individu d'obtenir de l'information de son environnement. Il s'agit d'un processus puisque cela nécessite de nombreuses situations où l'individu interprète les informations. Bagot (1999) ajoute à cette définition que les perceptions permettent de construire nos propres représentations mentales de ce monde. De plus, les perceptions générales résulteraient de la participation simultanée de nos différents sens (Delorme et Flückiger, 2003) et seraient teintées des connaissances de l'individu, de ses attentes, de son vécu et de ses expériences (Bagot, 1999; Legendre, 2005; Struyven, Dochy et Janssens, 2008). Bref, il s'agirait d'une question de point de vue (Struyven *et al.*, 2008; Viau, 2009).

En ce qui a trait aux perceptions des intervenants en milieu scolaire, des études se sont penchées sur les perceptions des enseignants quant aux élèves HDAA intégrés. Justement, une étude a été réalisée par Schmidt *et al.* (2006) portant sur les perceptions de trois enseignantes accueillant des élèves en difficulté intégrés dans leur classe. Cette étude a permis de mieux comprendre ce que ces dernières pensent des élèves en difficulté ainsi que de l'intégration scolaire. Il a été montré que les trois participantes étaient d'accord sur le fait que tous les élèves sont uniques et qu'aucune généralité sur ceux-ci ne peut être émise. Face à cette diversité, il semble ne pas exister une façon unique d'intervenir auprès des jeunes, et encore moins auprès de

ceux ayant des difficultés. De plus, les enseignantes interrogées ont une vision similaire au sujet des services reçus : toutes privilégient un service en classe plutôt qu'à l'extérieur de celle-ci, car cela favoriserait un meilleur suivi de l'élève. Ces dernières ont aussi affirmé qu'elles jugent prioritaire de travailler les habiletés sociales des élèves en difficulté avant leurs performances scolaires. Pour continuer, il a été démontré dans cette même étude que les perceptions ainsi que les représentations des enseignantes sont en lien avec les pratiques d'intégration mises en place dans l'école, ce qui veut dire que la vision de l'école aurait une influence sur les intervenants scolaires. Finalement, il est affirmé que les perceptions qu'ont les enseignantes participantes à l'étude quant au rythme, aux besoins et aux difficultés de leurs élèves influencent leurs attentes ainsi que leur façon d'enseigner. Cela dit, pour que les élèves intégrés vivent des réussites, cette étude souligne qu'il faut croire avant tout en leur intelligence et leur potentiel.

D'autre part, des recherches ont été effectuées quant à l'influence des perceptions des enseignants sur les résultats des élèves. Goldhaber et Anthony (2003), s'appuyant sur les résultats d'un bon nombre de recherches, révèlent que l'enseignant serait le principal facteur influençant les résultats de l'élève. Poulou et Norwich (2002) vont dans le même sens en affirmant que l'enseignant joue un rôle dans le comportement et les résultats des élèves. Ils expliquent que les attitudes de l'enseignant seraient influencées selon ses perceptions et que cela se reflèterait dans sa pratique, provoquant ainsi des émotions chez l'élève. Ces émotions créées auront alors des conséquences sur les comportements et les résultats de ce dernier (*Ibid*). Nous pourrions ici conclure que les perceptions des enseignants auraient un impact sur la réussite de l'élève si nous considérons que la réussite englobe les comportements et les résultats de l'élève. D'ailleurs, l'analyse argumentative établie par Marquis (2016) au regard de la réussite précise que celle-ci peut s'évaluer soit par une finalité (ex. : 80 %) soit par un comportement marqué (ex. : engagement dans ses apprentissages).

Cette distinction est d'une grande importance puisque cela s'avère jouer un rôle dans la perception des enseignants quant à la réussite de leur élève.

Perception des enseignants à l'égard des élèves ayant un TSA

En ce qui a trait aux perceptions des enseignants quant aux élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire, l'étude de Humphrey et Lewis (2008) rapportait que ces élèves sont perçus comme étant les plus difficiles à scolariser comparés aux autres élèves HDAA. Selon ces auteurs, cela pourrait être dû à leurs difficultés au niveau de la communication et des interactions qui affecteraient ainsi leurs relations auprès de l'enseignant et des pairs de la classe (*Ibid*). Ces mêmes difficultés auraient aussi un impact sur leur vulnérabilité à l'intimidation et à l'isolement social; cependant, il semblerait que les enseignants ne remarqueraient pas l'intimidation que vivent ces élèves (NAS, 2006). Le manque de supervision et/ou de formation pourraient en être la cause (*Ibid*). Aussi, les enseignants percevraient à leur égard qu'il faut minimiser les stimulations sensorielles pour ne pas les perturber et qu'étant donné qu'ils aiment la prévisibilité, ils ont une préférence pour la routine (Humphrey et Lewis, 2008). Par surcroît, les résultats de l'étude de Nornadia et ses collaborateurs (2013) révèlent que certains enseignants ne connaîtraient pas les caractéristiques des enfants autistes et ne comprendraient pas l'importance de l'éducation inclusive. Par conséquent, les enseignants percevraient que l'intégration des élèves autistes se fait dans des conditions inappropriées (*Ibid*). D'autre part, Abduelkarem *et al.* (2019) ont effectué une recherche sur les perceptions des enseignants de classes spéciales quant aux comportements des élèves autistes et des techniques d'éducation à privilégier avec ces derniers. Il en résulterait que la majorité des participants croient que si le matériel pédagogique est visuel, cela améliorerait la performance scolaire de ces élèves ainsi que leur communication sociale et jouerait un rôle important dans la réduction de leur stress. Selon cette même étude, plus de la moitié des enseignants ont aussi déclaré

avoir remarqué que les jeunes ayant un TSA ont un mauvais contact visuel avec autrui, mais que cela ne les empêche pas de coopérer ensemble, sans toutefois être en mesure de leur démontrer de l'affection. Enfin, il est soulevé que ces enseignants perçoivent l'intégration de ces jeunes en classe ordinaire comme pouvant être bénéfique, car cela pourrait développer leur socialisation, leur indépendance et leur capacité d'apprentissage.

Paviel (2017) a rédigé un mémoire portant sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de deux enseignantes d'élèves ayant un TSA. Les résultats de cette étude montrent que l'ensemble des croyances personnelles d'une enseignante conditionne sa perception sur ses capacités à agir. Ainsi, ses croyances pourraient être des précurseurs du SEP. Cette recherche ajoute que les croyances et perceptions des enseignantes relèvent notamment de l'organisation scolaire, de la formation à l'enseignement et du soutien qu'il leur est apporté. Aussi, les perceptions des enseignantes à l'égard du handicap et de la scolarisation des élèves ayant un TSA pourraient être des indicateurs d'un risque potentiel d'épuisement pouvant affecter le SEP des enseignantes (*Ibid*).

Dans le cadre de la présente recherche, l'objectif est de décrire les perceptions d'enseignants quant aux conditions favorables à la réussite éducative d'élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire. Nous avons choisi d'explorer la dimension *scolaire* de la réussite éducative (Baby, 2010) puisque notre étude s'effectue en milieu scolaire. De plus, notre recherche se déploie dans un contexte de découverte et de description de phénomène (Lessard-Hébert, Boutin et Goyette 1997) dans la mesure où aucune étude n'a porté spécifiquement sur ce sujet au Québec.

2.4 Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

1. Décrire les perceptions des enseignants quant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire au primaire.
2. Identifier les éléments contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés tels que déclarés par les enseignants.
3. Analyser les facilitateurs et les obstacles en regard des conditions d'intégration en lien avec la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de recherche est présentée dans ce troisième chapitre. L'approche méthodologique, les participants, la procédure de recrutement, les considérations éthiques, le protocole et les instruments de recherche, le déroulement de la collecte des données et la procédure d'analyse des données constituent le troisième chapitre de notre étude.

3.1 Approche méthodologique

Cette étude constitue une recherche fondamentale puisque nous cherchons à produire de nouvelles connaissances sans tenir compte des perspectives d'applications immédiates dans une situation donnée (Fortin, 2010; Van der Maren, 2003). Concrètement, nous cherchons à analyser les conditions favorables à la réussite éducative d'élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire au primaire en décrivant les perceptions d'enseignants. Notre démarche est donc inductive puisqu'elle vise l'exploration d'un phénomène.

La posture épistémologique interprétativiste est celle adoptée dans ce mémoire puisque les résultats obtenus correspondent à des perceptions prises en compte dans leur contexte (Karsenti et Demers, 2011). Il est à noter que le contexte de cette recherche est le même que l'étude menée par la directrice de ce mémoire sur les dispositifs de collaboration pour favoriser l'intégration des EHDAA (Dubé, Dufour,

Gadbois et Beaulieu, 2018). Étant donné le choix de posture interprétativiste, la réalité est constituée à partir de perceptions individuelles, comme le mentionne Fortin (2010). D'ailleurs, cette auteure ajoute que la méthode qualitative est celle utilisée par les interprétativistes. Justement, notre projet de recherche a adopté cette méthode de par la nature de la collecte et de l'analyse des données. Bien que cela explique notre méthode qualitative, cela explique aussi notre démarche descriptive. En effet, notre niveau de recherche est celui de la description. Ce niveau consiste à collecter et ensuite classer de nouveaux renseignements en vue de dresser un portrait clair du phénomène à l'étude (Punch, 2005 dans Fortin, 2010). Cela a été accompli dans cette présente recherche après avoir interviewé les enseignants concernant les conditions favorables à la réussite éducative de leur élève ayant un TSA intégré dans leur classe ordinaire. De plus, le niveau descriptif favorise un rapport final narratif et peut servir à définir ou préciser un concept, à déterminer les caractéristiques d'une population et/ou à mesurer l'incidence de phénomènes connus (Fortin, 2010). Dans le cadre de notre étude, le rapport final sera narratif comprenant une description du contexte et des résultats. Parmi ceux-ci, nous préciserons le concept de réussite éducative et nous vérifierons l'incidence des conditions d'intégration scolaire sur la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés.

Nous poursuivons un enjeu nomothétique dans cette recherche dans le but d'élaborer et d'affiner des connaissances théoriques (Van der Maren, 2003). Ajoutons qu'il s'agit ici d'une recherche empirique avec une perspective monographique, appelée aussi étude de cas. Cela veut dire que nous tentons d'établir des théories à partir de l'analyse d'une situation en contexte naturel (*Ibid*) et pouvant être en lien avec une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle (Roy, 2003). Dans le cas de notre étude, l'analyse provient d'une étude de cas limitée à quatre enseignants qui ont chacun une classe accueillant un élève ayant un TSA, ce qu'on appelle alors

une étude de cas multiple. Celle-ci se fait au moyen d'outils de cueillette de données qualitatives (Karsenti et Demers, 2011).

Bref, le manque de connaissances relatives à notre objet de recherche nous pousse à éclairer davantage celui-ci au moyen de notre approche méthodologique. Comme retombée envisagée, les résultats obtenus pourraient servir à enrichir un programme de soutien dédié aux enseignants qui intègrent des élèves ayant un TSA et ainsi contribuer à leur préparation en vue de les accueillir dans leur classe ordinaire.

3.2 Participants

Dans le but de décrire les conditions favorables à la réussite éducative d'élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire, nous nous intéressons à la perception de quatre enseignants sur le sujet. Le premier critère de sélection des participants était qu'ils enseignent dans une classe ordinaire accueillant un ou des élèves ayant un TSA. Notons que notre étude n'étant basée que sur des classes ordinaires, elle se situe alors dans les niveaux 1 à 4 du système en cascade (Figure 1.1 du chapitre 1). Aussi, dans le but d'aller de pair avec la définition de l'intégration choisie dans cette recherche, le contexte d'intégration vécu par les élèves a été un critère important puisque les élèves concernés devaient d'abord avoir été scolarisés en classe spéciale pour ensuite être intégrés en classe ordinaire. Ainsi, les enseignants du préscolaire ne pouvaient pas faire partie des participants à l'étude. D'ailleurs, le choix de l'ordre d'enseignement s'est arrêté à celui du primaire, car comparativement au préscolaire et au secondaire, le primaire correspond à l'ordre d'enseignement où le nombre d'élèves HDAA étant intégrés est le plus élevé (CDPDJ, 2018).

De plus, le choix de la commission scolaire n'a pas été au hasard : la favorisation de l'intégration scolaire des EHDAA en classe ordinaire étant un critère essentiel, nous

avons choisi une commission scolaire de la rive nord de Montréal. Les particularités et les politiques d'intégration scolaire qu'offre cette commission scolaire nous ont éclairés dans notre choix (CSSMI, 2018). En effet, elle considère l'intégration en classe ordinaire et aux autres activités de l'école comme premier service à envisager, et favorise l'intégration la plus complète possible. Des mesures d'appui sont offertes aux élèves et aux enseignants, et la collaboration entre les différents agents scolaires y est fortement préconisée (*Ibid*). Cela dit, notre étude est centrée sur cette unique commission scolaire. En outre, les quatre participants à l'étude proviennent de trois écoles différentes de cette même commission scolaire. Le choix de ces trois écoles est en partie dû à leurs valeurs inclusives, aux attitudes positives des enseignants face à l'intégration scolaire et à l'ouverture d'esprit dont font preuve les directions d'école. Le choix de ces écoles a aussi été basé sur leur projet éducatif 2019-2022 qui présente des valeurs inclusives. Par exemple, il est précisé que des formations sur la population TSA étaient données au personnel du service de garde pour les outiller au niveau de leurs interventions. Dans un autre projet éducatif, il est affirmé que les éducateurs spécialisés animent dans toutes les classes de l'école des ateliers sur la différence, avec comme levier les classes de TSA, et que celles-ci encouragent les initiatives d'entraide au sein même de l'école (CSSMI, 2019).

Puisque chaque enseignant sélectionné accueille un élève ayant un TSA dans sa classe, chacun parle de la réussite éducative qu'il perçoit vis-à-vis son élève ayant un TSA ainsi que des conditions qui contribuent à cette réussite. Il s'agit donc d'éléments en lien avec la réussite éducative de quatre élèves différents perçus selon quatre enseignants distincts, soit 1 homme et 3 femmes. Afin d'assurer l'anonymat de tous, plutôt que d'utiliser leur prénom, nous leur avons trouvé un pseudonyme numérique. Ainsi, il s'agit de l'Enseignante 1 qui parle de l'Élève 1; de l'Enseignant 2 qui parle de l'Élève 2; de l'Enseignante 3 qui parle de l'Élève 3; et de l'Enseignante 4 qui parle de l'Élève 4. Dans un premier temps, nous avons présenté les cas individuellement, puis

ensuite, nous avons réalisé des tableaux synthèses multi-cas à des fins d'analyse, comme il est détaillé dans la section 3.7.

3.3 Procédure de recrutement

La chercheure supervisant cette présente étude a réalisé une recherche collaborative en 2016-2018 dans les écoles visées où des rencontres bimensuelles ont été organisées. Ces liens établis entre les écoles visées et la directrice de cette recherche a facilité le recrutement des participants puisque cette dernière avait déjà un contact avec les différents agents scolaires des écoles. Ainsi, afin de recruter les participants, notre directrice de recherche a mentionné aux directions des écoles notre intérêt à interviewer des enseignants des établissements correspondant aux critères préétablis, et a sondé les participants potentiels. Une fois le projet de mémoire accepté, nous leur avons envoyé un courriel expliquant les grandes lignes de notre projet ainsi que des modalités de participation. Suite à ce courriel, ils étaient libres d'accepter ou de refuser de participer à la recherche. Nous avons ensuite planifié une rencontre à l'école respective de chaque participant intéressé dans le but de présenter et d'expliquer concrètement les objectifs de la recherche et d'entamer la collecte des données. Ces rencontres ont eu lieu entre avril et juin 2019.

3.4 Éthique et protocole de recherche

Il est important que la méthodologie respecte les normes éthiques que présente la recherche scientifique, notamment les droits de la personne, la confidentialité des informations et l'anonymat des participants. À cet effet, puisque la superviseure de cette étude effectue présentement une recherche collaborative dans les établissements visés, un certificat éthique a déjà été mis en place. Toutefois, une demande de modifications mineures y a été ajoutée après que les objectifs et outils pour réaliser

cette recherche aient été acceptés, autorisant ainsi les entretiens semi-dirigés prévus dans ce projet de mémoire. Ayant considéré ces modifications, le comité éthique de l'UQAM a approuvé cette présente recherche, le 19 décembre 2018. Aussi, nous avons transmis et expliqué aux participants le formulaire d'information et de consentement (annexe G) spécifiquement lié à notre recherche.

Dans le but que les normes éthiques soient respectées et que les inconvénients pouvant survenir lors des entretiens soient évités ou minimisés, nous avons établi un protocole de recherche (annexe C). Celui-ci est composé d'une dizaine d'étapes à respecter avant d'entamer le protocole d'entretien semi-directif. Seules l'étudiante à la maîtrise et la direction de recherche ont accès aux enregistrements utilisés lors des entretiens.

3.5 Instruments de recherche

Un protocole d'entretien semi-directif (annexe D) a été élaboré à partir du cadre conceptuel sur la réussite éducative ainsi qu'à partir d'éléments reliés à celle-ci. Les questions initiales du questionnaire (questions 1 à 3) ont pour but de connaître la vision des enseignants vis-à-vis la réussite éducative, et ce, de façon non-dirigée vers l'élève, et ensuite, de façon dirigée vers ce dernier. La question 4 concerne l'exploration des conditions favorables à la réussite éducative de l'élève ayant un TSA. Ainsi, les perceptions des enseignants sont entre autres dirigées vers l'organisation de l'école et rejoindraient la notion de réussite éducative comme « processus » puisqu'il s'agit des actions mises en place par les adultes qui encadrent l'enfant pour atteindre sa réussite. La dernière question (question 5) est en lien avec des pistes de solutions pour améliorer, au besoin, la situation.

Par ailleurs, selon les réponses des participants aux questions générales préétablies, des questions de relance, appelées « sous-questions » dans le protocole d'entretien, ont été envisagées pour enrichir notre corpus de données, d'où le choix d'une entrevue semi-directive. À ce propos, cette méthode est favorable dans la recherche qualitative, car la personne interrogée est vue comme étant une source d'informations pertinentes (Boutin, 2006). Aussi, grâce à une description riche des données, cette méthode permet de comprendre les perspectives de l'enseignant en lien avec nos objectifs de recherche (Savoie-Zajc, 2004).

De plus, nous avons utilisé un journal de bord pour pouvoir noter toutes informations et réflexions pertinentes se manifestant durant les entretiens. Justement, Savoie-Zajc (2004) affirme que le journal de bord est utilisé, en partie, pour y consigner des informations que le chercheur juge pertinentes ainsi que pour y exprimer ses interrogations et ses prises de conscience. Compte tenu des nombreuses informations ne pouvant être accessibles autrement, il est donc fortement conseillé de tenir un journal de bord (Duranti, 1997; Savoie-Zajc, 2004).

3.6 Déroulement de la collecte des données

Au cours des entretiens semi-directifs, nous avons interrogé les participants au sujet de leurs perceptions quant aux conditions favorables à la réussite éducative de leur élève ayant un TSA intégré dans leur classe. La collecte des données s'est déroulée sur une période de trois mois, soit durant les mois d'avril, mai et juin 2019. Un entretien par participant fut suffisant pour recueillir toutes les informations nécessaires. Tous les entretiens ont eu lieu dans la classe de l'enseignant interrogé dans le but d'avoir à sa disposition le matériel pouvant être pertinent à l'étude. La durée de chacune des rencontres était en moyenne de 1 h 00. L'heure précise ainsi que la date de celles-ci ont été déterminées avec les participants.

3.7 Procédure d'analyse des données

L'objectif de la recherche qualitative en éducation est d'analyser le matériel recueilli lors d'entretiens (Bardin, 1977), comme il est question dans notre présente recherche. La modalité de la collecte des données choisie a été par l'entremise d'un dictaphone numérique afin de transférer facilement les données dans un ordinateur. Les données étant qualitatives, l'analyse de celles-ci a été réalisée notamment à l'aide du logiciel NVivo. Il s'agit plus précisément de l'analyse de contenu comme méthode utilisée (Miles et Huberman, 2003). Cela a consisté d'abord à retranscrire à l'écrit toutes les données recueillies, appelées verbatims, de sorte à avoir une trace fidèle des enregistrements.

Ensuite, puisque Paviel (2017) a effectué une étude de deux cas d'enseignant accueillant en classe des élèves ayant un TSA, nous nous sommes inspirées de son plan d'analyse pour effectuer le codage des données. À ce sujet, un codage mixte a été réalisé, soit un codage ouvert (établi à partir des informations recueillies) et un codage fermé (établi à partir du cadre conceptuel de notre recherche) (Miles et Huberman, 2003; Paviel, 2017). Plus précisément, le codage fermé a été réalisé en suivant une procédure déductive et fermée, c'est-à-dire que les données ont été classées en fonction d'une grille d'analyse prédéfinie. Les différentes catégories, appelées aussi nœuds, retrouvées dans cette grille d'analyse correspondent aux thèmes initiaux. Le codage ouvert a quant à lui été réalisé en suivant une procédure ouverte et inductive, c'est-à-dire que les données ont été classées en fonction des idées centrales et répétitives émergentes des entretiens. Des nouveaux nœuds d'analyse ont émergé lors de l'analyse inductive des verbatims. Les catégories induites issues du codage sélectif correspondent aux thèmes finaux. Les thèmes initiaux et finaux utilisés lors des codages se trouvent dans un tableau synthèse dans l'annexe E.

Enfin, un troisième codage a été planifié, soit le codage transversal, afin de faire une synthèse descriptive et interprétative des quatre entretiens considérés ensemble et de vérifier ainsi la concordance des thèmes (*Ibid*). Un second tableau synthèse a été effectué comme plan d'analyse afin de faciliter le codage transversal. Ce tableau se trouve dans l'annexe F.

Bref, les quatre cas ont été décrits individuellement. Les résultats de chacun des cas constituent les rapports intracas et sont présentés au chapitre quatre. L'analyse approfondie de l'ensemble des données établie à partir du codage transversal a quant à elle permis de réaliser un rapport intercas présenté et interprété au chapitre cinq. Il va sans dire qu'il a été important d'analyser les données de la façon la plus fidèle et objective possible.

Le traitement des données a été effectué dans le but d'étudier le sens des idées émises concernant les objectifs spécifiques de la recherche, et ainsi conduire à une compréhension nouvelle du sujet.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente, tour à tour, les résultats des participants à l'étude. Pour chacun des participants, nous les avons présentés et exposé leur définition de la réussite éducative. Ensuite, nous avons décrit leur perception quant à la réussite éducative d'élèves ayant un TSA intégrés dans leur classe, identifié les éléments contribuant à la réussite éducative des élèves concernés, décrit les facilitateurs et les obstacles en regard des conditions d'intégration et exposé les pistes de solution en vue d'améliorer la situation vécue des élèves intégrés en classe ordinaire.

Rappelons que les objectifs spécifiques de cette présente recherche sont de décrire les perceptions des enseignants quant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire au primaire, d'identifier les éléments contribuant à la réussite éducative de ces élèves tels que déclarés par les enseignants et d'analyser les facilitateurs et les obstacles en regard des conditions d'intégration en lien avec la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire.

4.1 Le cas de l'Enseignante 1

4.1.1 Présentation

Au moment de cette présente recherche, l'Enseignante 1 a six années d'expérience en tant qu'enseignante au primaire en classe ordinaire et possède plus particulièrement

deux années d'expérience auprès d'élèves ayant un TSA scolarisés dans sa classe. L'Enseignante 1 enseigne au troisième cycle, en sixième année, dans une école offrant un programme d'anglais intensif, c'est-à-dire que les notions scolaires qui sont normalement étalées sur toute une année sont dispensées sur une moitié d'année; l'autre moitié d'année est consacrée à l'enseignement de l'anglais. Sa formation initiale est un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elle a aussi complété une maîtrise en orthopédagogie. L'Élève 1, élève ayant un TSA qui est intégrée dans sa classe, est une fille âgée de 11 ans.

4.1.2 Définition de la réussite éducative selon l'enseignante

Au début de l'entretien, l'Enseignante 1 donne comme définition de la réussite éducative :

La réussite éducative, en fait, c'est de répondre aux trois compétences qu'on a dans notre système d'éducation. C'est la réussite académique, la réussite sociale, la réussite... la qualification. Ce n'est pas nécessairement le bulletin et les notes, mais d'être intégré socialement dans un groupe, puis développer à son plein potentiel.

L'enseignante mentionne également que, selon elle, la réussite scolaire et la réussite éducative sont des synonymes. Elle explique que la réussite de l'élève dans son parcours social, c'est qu'il doit passer du point A au point B et qu'il doit être fonctionnel en société. Elle précise que lorsque l'élève devient adulte, il doit être capable d'avoir un travail, d'avoir un comportement approprié et de faire preuve d'autonomie. L'enseignante affirme aussi qu'un élève qui a des difficultés au niveau des apprentissages peut tout de même poursuivre des études postsecondaires dans son futur. Elle résume qu'il s'agit de réussir dans la vie, et non spécialement dans ses études. Toutefois, plus tard durant l'entretien, l'enseignante affirme que la réussite

éducative c'est avant tout avoir un diplôme, et donc d'obtenir une qualification, pour pouvoir fonctionner dans la vie, et que l'aspect social n'est pas primordial : « Parce que tu vas quand même pouvoir fonctionner dans la vie, même si socialement, tu as un petit cercle d'amis ou un cercle restreint ou moins d'interactions que la moyenne. »

Au niveau de l'évaluation de la réussite éducative, l'Enseignante 1 exprime avoir « un petit bémol » à ce sujet, car, selon elle, il n'est pas possible de l'évaluer à une juste valeur. L'enseignante explique que cela dépend de la personne qui évalue, du contexte et du groupe : « Si tu as un groupe fort, tes attentes sont plus élevées. Si tu as un groupe faible, tes attentes sont plus faibles. » Elle poursuit en disant qu'une évaluation générale de la réussite peut toutefois être émise. Enfin, l'enseignante précise qu'en contexte de classe, un élève en réussite éducative doit notamment avoir des résultats de 70 % et plus.

4.1.3 Perception quant à la réussite éducative de l'Élève 1

L'Enseignante 1 affirme comme première réussite éducative de l'Élève 1 ses bonnes compétences scolaires. Plus précisément, l'élève se situe en haut de la moyenne et a des résultats plus élevés que 85-90 %. Cette élève réussit aussi bien lors d'exercices non-évalués. Malgré les périodes de l'année plus difficiles et plus stressantes, l'élève reste toujours en réussite. Ensuite, l'enseignante met l'accent sur le fait que l'élève s'intègre très bien au groupe. Lorsque cette dernière se trouvait en classe TSA, elle était déjà amie avec certains pairs de la classe ordinaire. Une fois intégrée, son cercle d'amis n'a fait qu'agrandir. L'élève est également de plus en plus à l'aise à travailler en équipe.

L'évolution de l'Élève 1 représente aussi une réussite éducative pour l'enseignante, car lorsque l'élève était plus jeune, elle faisait plusieurs crises, mais grâce aux

apprentissages au fil des années, elle évolue et apprend aujourd'hui très bien en classe. L'élève est en mesure d'accomplir des responsabilités comme n'importe quels autres élèves. D'ailleurs, elle travaille parfois bénévolement à la cafétéria de l'école par intérêt, et non par obligation.

Il s'agit aussi d'une fille très organisée. À son arrivée en classe ordinaire, son défi était de suivre le rythme de la classe. Puisque l'Élève 1 était habituée à un rythme plus lent et à un enseignement individualisé, cela a été un choc pour elle de suivre des cours magistraux et dont le rythme est très rapide. Malgré que l'élève a éprouvé des difficultés dues au fait qu'elle n'était pas suivie aussi étroitement par l'enseignante, comme il était question dans sa classe spéciale, elle a su s'organiser rapidement à l'aide d'un tableau qu'elle a elle-même personnalisé. Elle y note ses devoirs, ses leçons, les dates d'échéances, les dates d'examen, etc. Cette organisation lui a permis de bien relever les défis rencontrés. De plus, par son organisation, l'Élève 1 est autonome dans la classe. Étant une élève timide, elle n'osait pas demander de l'aide à l'enseignante au début de son intégration, mais ayant remarqué que les pairs de la classe levaient la main pour poser des questions, elle a rapidement adopté la même attitude. Ainsi, une progression a été constatée par l'enseignante en ce qui a trait à sa timidité. Aussi, l'Élève 1 est capable de s'adapter à de nouvelles situations : « Ça a été plus difficile (à son arrivée en classe ordinaire) et c'est normal. C'est un moment de transition, mais elle s'est adaptée et ça a réussi. »

D'autre part, l'enseignante perçoit de belles perspectives d'avenir pour l'Élève 1; elle pense que cette dernière est en mesure de réussir le secondaire, d'obtenir un diplôme et de poursuivre des études supérieures. Elle explique cela en se basant sur les performances scolaires de l'élève, sur son évolution au niveau de sa socialisation, sur le fait qu'elle n'a pas de comportements inadéquats dus à son TSA et sur la maturité qu'elle a acquise au fil des années. L'Enseignante 1 ajoute qu'il s'agit d'une élève

agréable, à l'écoute, observatrice et ouverte d'esprit. En lien avec les compétences à améliorer, l'enseignante affirme que l'élève fait preuve d'anxiété face à des situations imprévues, mais que cette anxiété ne se manifeste qu'à la maison. Cela a été mentionné lors d'une rencontre entre l'enseignante et la mère. L'Élève 1 a donc de la difficulté à gérer ses émotions à la maison, mais à l'école, elle ne le laisse pas transparaître.

Lorsque l'enseignante a consulté le dossier de l'Élève 1 afin d'en apprendre sur elle avant son intégration en classe ordinaire, il était mentionné qu'il s'agissait d'une élève très timide et qui regarde beaucoup par terre. Cependant, dès son intégration, l'élève a démontré une confiance en elle, une participation active aux activités et avait toujours la tête levée. Son enseignant de la classe TSA était très surpris d'apprendre la nouvelle attitude de l'élève. D'ailleurs, à titre d'exemple, lorsqu'elle était en classe TSA, l'élève s'assoyait toujours « tout croche sur sa chaise », alors que dans la classe ordinaire, elle est toujours bien assise.

De plus, l'Élève 1 fait tout le temps preuve de motivation, car pour elle, c'est important de réussir à l'école. Elle fait donc des efforts dans toutes les matières. Elle est aussi très engagée dans ses apprentissages. Lorsqu'elle est absente, elle téléphone à ses amies pour savoir ce qu'elle a manqué à l'école. L'élève va aussi jusqu'à se présenter en récupération volontairement pour améliorer des travaux. Aussi, l'Enseignante 1 a remarqué que l'élève est capable de prendre des initiatives. Par exemple, l'élève peut décider avec qui elle veut travailler et sur quel sujet. Bref, plusieurs progressions sont constatées, que ce soit au niveau social, au niveau de la confiance en soi, au niveau de l'organisation et au niveau de sa capacité d'adaptation au rythme de la classe ordinaire. Cependant, l'Enseignante 1 trouve que l'Élève 1 ne démontre toujours pas ses émotions et son enthousiasme. Au niveau de sa motricité, l'élève n'a aucune difficulté au niveau moteur et elle a une écriture soignée. Toutefois,

elle peut être maladroite dans ses déplacements. L'enseignante suppose que cela peut être parce que l'élève veut aller trop vite ou parce qu'elle est trop excitée.

L'enseignante n'est pas au courant si l'élève se fixe des buts. L'élève ne déclare pas ouvertement ses objectifs personnels. D'un autre côté, l'enseignante s'est donné un objectif non officiel auprès de l'Élève 1 qui était de créer un lien significatif avec elle. L'objectif a été atteint rapidement malgré qu'il s'agit d'une élève timide et réservée. Aucun plan d'intervention n'a été élaboré pour cette élève depuis son intégration en classe ordinaire. Toutefois, dans son plan d'intervention de l'année précédente, les objectifs étaient liés à son intégration sociale. Ceux-ci ont tous été atteints.

4.1.4 Éléments contribuant à la réussite éducative de l'Élève 1

Plusieurs éléments contribuant à la réussite éducative de l'Élève 1 sont énumérés par l'Enseignante 1. Pour commencer, l'enseignante met l'accent sur le lien entre elle et l'élève : « Parce que sans lien, elle reste fermée et elle ne va pas se développer [...] il va falloir que je travaille là-dessus peut-être par des rencontres ou avec des activités que je veux faire avec elle. » Le lien a commencé à se développer un an avant l'intégration de l'élève par des contacts visuels et de façon naturelle, ce qui a été avantageux d'après l'enseignante. Par exemple, elles se côtoyaient couramment dans les corridors de l'école. Aussi, l'enseignante avait déjà discuté avec les parents de l'Élève 1 lors d'une activité organisée par l'école au début de l'année. De plus, l'enseignante avait pris le temps d'aller dans la classe TSA de l'élève pour parler avec elle ainsi qu'avec son enseignant. Enfin, quelques jours avant l'intégration de l'élève, une rencontre a eu lieu avec l'élève et ses parents.

Le fait que l'Élève 1 n'ait pas de manifestations sévères du TSA lui a permis de réussir davantage au niveau social. L'enseignante mentionne à plusieurs reprises que

l'élève, n'adoptant pas un comportement considéré « bizarre », vit beaucoup de succès auprès de ses pairs :

L'élève que j'ai cette année n'est pas différente, n'est pas bizarre. En groupe, ça va super bien. Il y en a qui ne s'en rendent même pas compte qu'elle est TSA. Donc pour elle, ça va bien au niveau social. Elle a des amis, elle est intégrée, elle joue avec eux, et n'est pas comme... Elle n'a pas l'étiquette « bizarre » d'un TSA. Donc pour elle, son intégration sociale, ça fonctionne bien.

Selon l'Enseignante 1, les capacités d'adaptation de l'élève semblent avoir joué un rôle dans sa réussite éducative. L'élève a su s'adapter en élaborant des méthodes de travail efficaces, en étant organisée et en faisant preuve de patience : « Je pense que c'est se donner le temps aussi, de se l'approprier et de se donner des méthodes de travail efficaces pour qu'elle soit organisée dans son temps. »

L'enseignante est d'avis que l'intégration de l'Élève 1 en classe ordinaire a été un autre élément contribuant à la réussite éducative de l'élève. Dans la classe TSA, l'élève avait tendance à ne pas être engagée dans les activités scolaires et ne faisait aucun effort. Le rythme était trop lent pour elle et la matière enseignée était trop facile pour son niveau d'apprentissage. Une fois intégrée en classe ordinaire, l'Élève 1 démontrait beaucoup de motivation, car, d'après l'enseignante, sa nouvelle classe répondait à ses besoins. L'élève n'avait plus le temps de se tourner les pouces :

Je pense qu'elle était un peu tannée dans sa classe. Selon moi, pour que l'élève continue à progresser, puis qu'elle veuille être motivée et venir à l'école, il a toujours besoin d'un petit défi. Donc, je pense qu'elle était peut-être trop dans une zone de confort dans sa classe TSA et qui manquait de défis pour elle.

Avant son intégration, l'Élève 1 était consciente qu'elle se trouvait dans une classe TSA. Il n'était pas suffisant pour elle d'être acceptée par ses pairs de la classe TSA;

elle voulait aussi être acceptée par les pairs des classes ordinaires. De ce fait, son intégration en classe ordinaire était une occasion d'agrandir son réseau social et de ne pas se sentir différente.

D'avoir sous les yeux des modèles d'élèves a aussi été un élément qui a contribué à la réussite éducative de l'Élève 1 puisqu'elle a été influencée par leurs comportements. Autrement dit, l'élève en question a changé positivement certaines de ses habitudes comportementales en classe simplement en voulant imiter les autres élèves. Par exemple, dans la classe TSA, elle ne s'asseyait pas en position propice aux activités scolaires et ne posait aucune question à l'enseignant, alors que dans la classe ordinaire, elle a remarqué que tout le monde était toujours bien assis sur sa chaise et posait régulièrement des questions à l'enseignante; elle en a donc fait de même.

La collaboration des parents est tout aussi importante à la réussite de l'Élève 1 : « Mais la collaboration des parents aussi, ça fait partie de la réussite parce que sans eux, l'élève ne peut pas, quant à nous, réussir. » Il est donc important pour l'Enseignante 1 de planifier des rencontres avec les parents ainsi que d'échanger à travers le téléphone et l'agenda. Par ailleurs, l'enseignante indique que de permettre des moments de retrait à l'élève peut avoir un impact sur son bien-être. Il peut arriver, selon elle, que l'élève ait besoin de se retirer quelque temps de la classe pour ensuite mieux se sentir à son retour. Par exemple, l'enseignante permet à l'Élève 1 d'aller voir ses amis de la classe TSA le vendredi après-midi lorsque celle-ci le lui demande. Enfin, l'enseignante souligne à différentes reprises l'importance de la volonté de l'élève à être intégrée. Elle affirme qu'un élève qui ne veut pas être intégré en classe ordinaire ne réussira pas aussi bien qu'un élève qui veut se retrouver là. Cette volonté dépendrait notamment, selon l'Enseignante 1, de si l'élève est prêt psychologiquement et intellectuellement à être intégré.

4.1.5 Facilitateurs et obstacles en regard des conditions d'intégration

Facilitateurs

Pour commencer, selon l'Enseignante 1, les attitudes positives du personnel de l'école sont un facilitateur important en regard des conditions d'intégration d'un élève. Les attitudes font principalement référence ici à l'ouverture des enseignants à intégrer des élèves HDAA. L'enseignante rappelle que même si ce sont des élèves ayant des besoins particuliers, cela ne veut pas dire pour autant que cela représente une surcharge :

C'est sûr que moi, je suis en dépassement avec elle, mais je m'en fous [...] Mais comme j'explique aux autres, j'en prendrais dix comme elle parce qu'elle ne m'en demande pas plus.

D'ailleurs, l'enseignant de la classe TSA propose de n'intégrer des élèves que dans les classes où les enseignants ont des attitudes positives; ce dernier ne préconise pas d'envoyer un élève dans une classe où l'enseignant ne veut pas l'accueillir. Dans le même ordre d'idées, l'Enseignante 1 trouve que les attitudes positives des élèves de la classe ordinaire sont un facilitateur en regard des conditions d'intégration. Cela fait référence ici à des élèves gentils, accueillants, habitués d'être en contact avec des élèves ayant un TSA et ouverts d'esprit. Lors de l'intégration de l'Élève 1, les élèves étaient impatients de la rencontrer : « “Quand est-ce qu'elle arrive? Est-ce qu'elle peut venir se présenter?” Donc, ils veulent connaître la nouvelle personne. »

Ensuite, la collaboration avec les parents est un facilitateur souvent repris par l'Enseignante 1. Pour chaque élève intégré, elle démontre aux parents que l'élève est prêt à son intégration : elle les rassure, elle les appuie, elle organise des rencontres au besoin et elle leur offre de l'aide ainsi que des suggestions advenant qu'ils aient de la

difficulté avec leur enfant au niveau des apprentissages. L'enseignante ajoute que la collaboration ne doit pas se limiter qu'avec le parent, mais aussi avec tous les agents scolaires, et que tout le monde doit être sur la même longueur d'onde : « Il faut que tout le monde ait la même vision, soit sur la même page, qu'ils veuillent la même chose. » Une intégration doit être voulue par chaque personne concernée. D'ailleurs, la collaboration entre elle et l'enseignant de la classe TSA de l'Élève 1 est très active. Ils font des suivis sur une base régulière concernant l'Élève 1. La place de la direction est tout aussi importante. La collaboration et les attitudes positives de celle-ci vis-à-vis l'intégration d'un élève doivent être présentes. L'Enseignante 1 précise que la direction de l'école est proactive, qu'elle appuie les décisions des enseignants face à l'intégration, qu'elle offre des libérations au besoin, qu'elle est présente lors des rencontres de parents, qu'elle encourage les enseignants à suivre des formations et qu'elle participe au plan d'intervention de l'élève.

L'Enseignante 1 affirme qu'il faut toujours préparer d'avance son enseignement ainsi que le matériel pour être efficace, et ce, particulièrement lorsqu'il y a des élèves intégrés en classe. La préparation de l'Enseignante 1 est donc un autre facilitateur. D'ailleurs, au début de l'année, elle s'est informée auprès de l'enseignant de la classe TSA s'il envisageait l'intégration d'un de ses élèves. Elle affirme qu'elle voulait en fait se préparer d'avance au cas où elle accueillerait un élève ayant un TSA dans sa classe ordinaire, et justement, cela fut le cas. Puis, des rencontres préalables ont été faites avec l'enseignant de la classe TSA afin de dresser le portrait de l'Élève 1. De plus, lors de l'entretien, l'enseignante s'est montrée très préparée face à notre sujet de recherche; elle a tapé préalablement à l'ordinateur une fiche descriptive sur chaque point qu'elle voulait aborder avec nous en lien avec l'Élève 1 et les conditions de réussite. Dans le même sens, l'enseignante mentionne que la préparation de l'élève avant d'être accueillie en classe ordinaire est importante comme condition de réussite si l'on veut que l'élève réussisse dans sa nouvelle classe. L'enseignante spécifie de

quelle façon l'Élève 1 fut préparée : elle était au courant de la classe où elle allait être accueillie et un moment a été organisé dans la classe ordinaire pour qu'elle puisse se présenter aux pairs de la classe et vice-versa. De plus, le fonctionnement de la classe lui a été expliqué par l'Enseignante 1 ainsi que le matériel scolaire utilisé, elle savait quelles matières et notions allaient être enseignées et elle était au courant des devoirs quotidiens et hebdomadaires à accomplir. En gros, l'Enseignante 1 affirme que l'élève était bien préparé dans l'organisation de l'espace et du temps de la classe ordinaire ainsi que sur tout ce qui peut être contrôlé et prévu.

Pour continuer, l'enseignante trouve que sa maîtrise en orthopédagogie fut d'une grande aide pour faire face à des classes hétérogènes ainsi que pour accueillir et enseigner aux élèves HDAA. Dans la même lignée, l'enseignante nomme comme facilitateur avoir une connaissance de la population TSA. Elle rajoute qu'aimer enseigner à cette population joue un rôle dans la qualité des interventions.

Pour poursuivre, un facilitateur nommé par l'Enseignante 1 est le fait que l'enseignant de la classe TSA n'envisage l'intégration d'un élève que s'il a des performances scolaires assez élevées. Plus précisément, il ne recommande l'intégration que si l'élève a des résultats supérieurs à 70-75 %; un élève qui n'a que 65 % de moyenne risque, selon lui et l'Enseignante 1, d'avoir de la difficulté en classe ordinaire :

Pour avoir un élève intégré, il faut qu'il soit en réussite. Mais on se disait, si l'élève est en réussite à 65 %, par exemple, dans son groupe TSA, où le rythme est réduit, où il y a de l'aide individualisée, ça ne sera pas une réussite au régulier. Donc, on s'est dit que ça prendrait une réussite assurée d'au moins 70 %, 75 % pour que rendu au régulier, où le rythme est plus accéléré, où il y a des interactions sociales, où il y a plein de choses qui se passent en même temps sur lesquelles l'élève n'a pas nécessairement contrôle. Il faut vraiment qu'il soit en réussite pour être capable de bien aller.

L'Enseignante 1 souligne avoir une grande confiance en l'enseignant de la classe TSA lorsqu'il envisage d'intégrer un élève, car elle trouve que sa méthode de sélection est juste : « Peut-être que je ne ferais pas ça ailleurs (intégrer un élève)... Mais ce que tu me présentes... Oui! Viens! Il y en a tu d'autres? » En fait, il cherche à intégrer un élève seulement s'il juge que ce dernier est prêt intellectuellement et socialement à être scolarisé en classe ordinaire, si l'élève réussit bien en classe et s'il est certain qu'il n'y aura pas de retour dans la classe TSA une fois intégré en classe ordinaire.

En outre, toujours selon l'enseignante, une intégration complète et réussie se manifeste lorsque l'élève n'est pas accompagné d'un TES à temps plein pour le guider. L'élève doit être en mesure de se débrouiller comme tout autre élève de la classe, car sinon, son « étiquette TSA » sera omniprésente. Ce qui est favorable en terme de service est plutôt d'avoir un TES à temps partiel. Dans la situation de l'Élève 1, un TES a été présent les deux premières journées de l'intégration de l'élève pour l'aider à s'organiser avec son matériel et aussi pour créer un sentiment de sécurité dans sa nouvelle classe. Le TES s'est ensuite retiré de la classe ordinaire et n'est là qu'au besoin.

Finalement, l'Enseignante 1 rapporte que le processus d'intégration suivi avant que l'élève ne soit totalement scolarisé en classe ordinaire fait partie des conditions de réussite. Elle explique qu'avant que l'Élève 1 soit intégrée en classe ordinaire, cette dernière l'a été partiellement de par les années précédentes. Voici le processus d'intégration vers la classe ordinaire pour les élèves ayant un TSA scolarisés en classe spéciale : pour commencer, il s'agit d'une intégration sociale qui se fait souvent en éducation physique à raison de 2 fois/semaine. Cela sert, selon l'enseignante, à habituer l'élève à se trouver dans un environnement plus typique et à développer ses habiletés sociales. Si cela se passe bien, l'intégration sociale de l'élève se poursuit dans d'autres classes de spécialistes, telles que l'anglais et la musique. Il n'y a pas en

place un nombre de périodes ou d'heures minimum à respecter par semaine; cela varie d'un élève à un autre. Par rapport au niveau scolaire, l'enseignant de la classe TSA ne se base que sur les compétences et les évaluations de l'élève à l'intérieure de la classe TSA; aucune intégration éducationnelle partielle n'est faite. Rappelons que l'intégration éducationnelle signifie que l'élève est intégré en classe ordinaire lors d'activités scolaires (Poirier *et al.*, 2005). Le processus d'intégration est basé sur plusieurs années afin de travailler suffisamment les habiletés sociales de l'élève et afin d'être sûr qu'il est apte à être en classe ordinaire pour le reste de son parcours au primaire et au secondaire :

Est-ce qu'elle est capable de poursuivre au régulier au secondaire? Et ça, c'était la grosse question. Parce que si la réponse était non, elle ne serait pas venue dans ma classe au régulier [...] Quand on dit qu'ils sont prêts, elle est vraiment prête! Parce qu'elle est prête pour faire le reste de son parcours au régulier.

Il peut arriver qu'un élève ne soit pas en mesure de suivre ce processus d'intégration. Dans ce cas, il est possible dans cette école qu'un élève soit intégré en classe ordinaire uniquement pour la routine d'après-midi; il peut s'agir d'une période de détente, de lecture, de temps libre ou pour finir des travaux : « Parce que juste être physiquement dans un nouvel espace, c'est déjà une étape! »

Obstacles

L'Enseignante 1 indique que les obstacles sont à l'opposé des facilitateurs. Lors de l'entretien, elle aborde, comme principal obstacle en regard des conditions d'intégration des élèves ayant un TSA, les attitudes négatives des enseignants des classes ordinaires. Pour l'enseignante, cela joue non seulement dans la réussite éducative de l'élève lorsqu'il est intégré, mais empêche aussi d'autres élèves de pouvoir être intégrés : « S'il sent (l'enseignant de la classe TSA) une réticence de

l'enseignant (de la classe ordinaire), il ne va pas intégrer. Parce que ça ne sera pas propice, ça ne sera pas gagnant comme environnement. » De plus, l'Enseignante 1 dit que lorsque les pairs de la classe ordinaire ont des attitudes négatives, cela est un obstacle face à la réussite de l'intégration de l'élève : « Mais si on a un groupe plus perturbant, plus fermé, un peu plus méchant, mal intentionné, ça va être un obstacle à son intégration », car, d'après l'enseignante, le principal défi des élèves ayant un TSA est le niveau social.

Un autre obstacle expliqué par l'Enseignante 1 est le manque de connaissances des enseignants au sujet du TSA, ce qui fait qu'ils ne sont pas à l'aise à intervenir auprès d'eux, qu'ils ont une vision erronée du TSA et qu'ils ne veulent pas intégrer cette population d'élèves. Par ailleurs, la disponibilité du TES « plancher » est très limitée puisque son horaire est déjà entièrement planifié. Il y a donc un manque de personnel advenant qu'une situation problématique surgisse spontanément; l'enseignant de la classe ordinaire devra intervenir seul. Le manque de temps est aussi un obstacle pour l'enseignante, car il est nécessaire pour elle d'avoir du temps de rencontre entre tout le personnel concerné par l'intégration de l'élève, mais qu'à cause du manque de temps, les discussions se font dans les « cadres de porte ».

De plus, l'Enseignante 1 affirme qu'étant donné que l'intégration d'un élève exige plus de travail en classe ainsi que plus de rencontres, il peut être irritant qu'une direction ne reconnaisse pas cet investissement de temps supplémentaire. Donc, une direction qui n'offre pas de libération ou de formation au sujet de la population TSA pourrait faire en sorte que l'enseignant soit moins motivé, et de ce fait, dégager une attitude négative de sa part face à l'intégration d'un élève.

L'Enseignante 1 ajoute que des mauvaises expériences d'intégration vécues par des élèves ayant un TSA sont aussi un obstacle à l'intégration. Il est arrivé dans le passé

que des élèves ont été intégrés en classe ordinaire, mais que pour différentes raisons, un retour en classe spéciale fût nécessaire. L'échec de l'intégration a bouleversé non seulement l'élève, mais aussi les parents. Lorsque le moment est venu de réintégrer l'élève en classe ordinaire, ce dernier et ses parents étaient complètement fermés à cette idée par peur de revivre un second échec. Il se peut toutefois que les parents soient contre l'intégration de leur enfant sans que cela soit en lien avec un échec du passé : « Si, par exemple, on a un parent qui est réticent à l'intégration, l'enfant va le sentir, ça ne sera pas gagnant. » Ainsi, la décision du parent peut être un obstacle.

Un dernier obstacle nommé par l'enseignante est le fait que les classes soient « pleines » avant l'intégration d'un élève, c'est-à-dire qu'elles sont au niveau maximum du ratio enseignant/élèves déterminé par le MEES. Ainsi, en accueillant un élève ayant un TSA en cours d'année, les enseignants des classes ordinaires sont en dépassement au niveau du ratio enseignant/élèves. Pour cette raison, plusieurs de ces derniers refusent d'accueillir un élève ayant un TSA.

4.1.6 Pistes de solution en vue d'améliorer la situation vécue par les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire

L'Enseignante 1 affirme qu'il faut résoudre avant tout la problématique des classes pleines faisant en sorte que les enseignants soient réticents à l'intégration puisqu'ils se verront être en dépassement, et donc en surcroît de tâche. Pour ce faire, la solution serait que dans les écoles qui favorisent l'intégration des élèves des classes TSA, il faudrait que les classes ordinaires aient une ou deux places de libres. Ainsi, aucun enseignant ne serait en dépassement du ratio enseignant/élèves advenant qu'un élève ayant un TSA soit intégré dans leur classe, ce qui éviterait à certains de dire : « Je n'en veux pas parce que j'ai déjà assez de travail comme ça. »

Puis, pour éviter les discussions dans les « cadres de porte », l'enseignante propose d'avoir des temps de rencontre planifiés à l'horaire et ainsi permettre des suivis adéquats sur l'évolution de l'élève, ses défis et des moyens pour le faire progresser.

4.1.7 Informations supplémentaires liées à d'autres cas d'élèves intégrés en classe ordinaire

L'Enseignante 1 fait part d'informations supplémentaires en lien avec des expériences antérieures d'intégration d'élèves ayant un TSA. Elle affirme qu'elle a déjà accueilli des élèves pour qui socialement, c'était difficile. Elle explique que cette difficulté venait du fait que leur comportement se démarquait de celui des pairs de la classe ordinaire. Pour développer l'aspect social de ces élèves, des rencontres hebdomadaires avec un TES étaient organisées et des contextes scolaires étaient dirigés et imposés (ex. : responsabilités dans la boutique sportive de l'école et à la cafétéria).

L'Enseignante 1 fait part aussi que deux garçons ayant un TSA étaient scolarisés en classe spéciale, mais ils voulaient être intégrés en classe ordinaire, car ils étaient psychologiquement prêts :

Ils acceptent leur TSA, mais ils veulent plus être associés à cette classe-là. Donc, je pense que oui, quand ils sont rendus là, quand ils ne veulent plus être là parce qu'ils savent qu'ils sont capables d'être intégrés au régulier, et ils savent que ça s'en vient parce que c'est préparé [...] Ils faisaient leur travail (en classe TSA), mais ils ne voulaient pas faire partie du groupe... parce qu'ils étaient rendus là, ils étaient prêts.

Selon l'enseignante, la classe TSA ne répondait plus à leur besoin, ce qui fait que l'intégration en classe ordinaire ne pouvait qu'être bénéfique pour ces élèves et ainsi contribuer à leur réussite éducative.

4.2 Le cas de l'Enseignant 2

4.2.1 Présentation

Au moment de cette présente recherche, l'Enseignant 2 a onze années d'expérience en tant qu'enseignant au primaire en classe ordinaire et possède plus particulièrement trois années d'expérience auprès d'élèves ayant un TSA scolarisés dans sa classe. L'Enseignant 2 enseigne au troisième cycle, en sixième année, dans une école avec un programme d'éducation internationale. Sa formation initiale est un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. L'Élève 2, élève ayant un TSA intégré dans sa classe, est à un garçon âgé de 12 ans.

4.2.2 Définition de la réussite éducative selon l'enseignant

Au début de l'entretien, l'Enseignant 2 donne comme définition de la réussite éducative :

La réussite éducative, ça serait de lui (l'élève) donner les moyens d'atteindre le plus haut niveau qu'il peut atteindre en fonction de ses limites [...] il faut le faire progresser constamment jusqu'à temps qu'on atteigne la limite ou un plafond.

L'enseignant mentionne également que la notion de réussite scolaire réduit la réussite de l'élève à un contexte scolaire, alors que la réussite éducative fait référence à une réussite plus globale : elle permet une démarche plus globale en considérant plusieurs « facettes » de la vie de l'élève, dont l'éducation et l'intégration sociale dans la société.

Pour cet enseignant, tous les acquis de l'élève sont utiles à la réussite de son parcours scolaire ainsi que de son développement personnel.

Au niveau de l'évaluation de la réussite éducative, l'enseignant est d'avis que cela n'est pas possible, car selon lui, il s'agit d'un processus. Plus précisément, il explique que la réussite éducative ne peut pas être évaluée de la même façon que les disciplines scolaires, c'est-à-dire avec des pourcentages et basée sur une seule année, mais qu'elle doit être évaluée à partir de la progression de l'élève sur une base de cinq ans, soit le parcours complet du primaire. Il suggère donc de faire du « looping » pendant cinq ans afin qu' : « on ait des personnes qui puissent avoir un regard sur le parcours d'un même élève pendant plusieurs années. » Comme cela est impossible, il propose d'évaluer la réussite éducative de l'élève à l'aide d'un portfolio qui le suivra durant tout son parcours scolaire. Ce portfolio portera sur le développement global de l'élève, soit sur les sphères sociale, développementale, affective et scolaire. Un guide de développement personnel et éducationnel serait rattaché au portfolio. Enfin, l'enseignant ajoute qu'il faudrait que l'élève puisse s'autoréguler de façon régulière : « Parce que dans le fond, c'est lui qui va être le témoin. » Pour ce faire, il devra avoir accès à son portfolio pour y noter des objectifs personnels et constater sa propre évolution au fur et à mesure.

4.2.3 Perception quant à la réussite éducative de l'Élève 2

L'Enseignant 2 considère que la plus grande réussite éducative de l'Élève 2 est sa progression au fil des années. L'enseignant se base notamment sur l'évolution du parcours scolaire de l'élève pour constater cette progression. En première et deuxième année, l'élève était scolarisé en classe TSA. En troisième et quatrième année, il a été intégré partiellement en classe ordinaire avec beaucoup de services. En cinquième année, il a été intégré totalement avec peu de services. Aujourd'hui, en sixième année,

il ne requiert aucun service supplémentaire. Pour l'enseignant, le parcours scolaire de cet élève est la démonstration qu'il est en réussite éducative. D'ailleurs, il est certain que l'élève réussira sans aucun doute son secondaire en classe ordinaire et qu'il obtiendra son diplôme. Il ajoute que grâce à l'évolution de son potentiel, il serait envisageable d'effectuer des études postsecondaires pour l'élève.

D'autre part, l'Élève 2 possède un plan d'intervention. Un de ses objectifs à son arrivée en classe ordinaire était de développer des relations positives avec les élèves de la classe. Comme l'élève a fait de gros progrès au niveau de ses interactions, l'objectif est aujourd'hui considéré comme étant en voie d'être atteint. Au début de l'année, l'élève était très immature, par exemple, il faisait des grimaces, des bruits de pet et d'autres bruits anodins pour faire rire les élèves de la classe. Vers la moitié de l'année, l'élève s'est montré de plus en plus mature en contrôlant davantage ses comportements enfantins. Bien que l'élève n'est pas encore tout à fait mature pour le niveau de son âge, il a une relation sociale saine avec les pairs de la classe et se fait bien accepter. Il peut arriver des bris de communication, mais rien de majeur. La communication orale fait d'ailleurs partie des défis de l'élève : d'un côté, il s'exprime bien et a du vocabulaire, mais d'un autre côté, il peut avoir une certaine lenteur ainsi qu'une rigidité dans sa façon de parler qui, selon l'enseignant, seraient peut-être attribuables au TSA. L'élève a aussi progressé au niveau de ses capacités de travailler en équipe. Au début de l'année, cela était difficile en partie à cause de sa communication et de son immaturité, alors que maintenant, il n'éprouve aucune difficulté à travailler en équipe.

Les autres objectifs inscrits auparavant dans le plan d'intervention de l'Élève 2 concernaient le développement de relations positives avec l'Enseignant 2 ainsi que l'adaptation à son environnement et au climat de classe. Ces objectifs ont été atteints. Les nouveaux objectifs en cours ne sont plus en lien avec l'intégration sociale de

l'élève; il s'agit désormais d'objectifs liés à ses défis d'ordre disciplinaire, notamment en français. En effet, l'élève éprouve des difficultés en lecture et en écriture. Plus précisément, en écriture, il est difficile pour lui de rédiger un texte cohérent et de répondre à l'intention d'écriture : cela est son plus grand défi et ceci risque de perdurer dans le temps selon l'enseignant. En lecture, l'élève peut comprendre ce qu'il lit; toutefois, lorsqu'il faut démontrer par écrit sa compréhension en lecture en répondant, par exemple, à des questions, il n'y arrive pas. Ainsi, sa difficulté en lecture réside dans le fait que ce soit lié à l'écriture. En revanche, l'élève commet peu de fautes lorsqu'il écrit, car il a une bonne mémorisation de l'orthographe des mots et des règles grammaticales. Par ailleurs, il a beaucoup de facilité en mathématiques et réussit haut la main lors des évaluations. Il s'agit là d'une discipline qu'il aime, qu'il comprend, dans laquelle il réussit et qui nécessite peu d'efforts de sa part. Aucun objectif personnel fixé par l'élève lui-même n'est connu par l'enseignant.

L'enseignant indique que les performances de l'élève varient selon sa motivation : plus il est motivé, plus il réussit, et vice-versa. L'élève fait preuve de motivation lorsqu'il s'agit de mathématiques, de sciences et de technologies. À l'inverse, l'élève est démotivé lorsqu'il éprouve des difficultés face à une tâche, comme la rédaction de texte. De plus, lorsque l'élève est motivé, il devient engagé dans ses apprentissages : sa concentration est plus grande, la durée du travail individuel est plus longue et il ne cherche pas à fuir la tâche ou à l'interrompre. Certains bruits peuvent déconcentrer l'élève lorsqu'il est engagé dans sa tâche; il peut, dans ces moments-là, utiliser des coquilles pour atténuer les bruits. En outre, l'élève peut démontrer de façon non-verbale son sentiment d'efficacité personnelle : lorsqu'il est fier de lui, il peut le manifester en souriant ou par des expressions faciales. L'élève peut également démontrer de la honte ou de la tristesse, soit en baissant la tête soit en pleurant. Cela dit, il n'exprime pas verbalement ses émotions, mais peut les confirmer si l'adulte les nomme à sa place. Comme gestes d'autodétermination, l'élève est capable de faire des

choix et de prendre des décisions, par exemple, c'est lui qui choisit ses sujets de projet en sciences et technologies.

De plus, l'élève est en mesure d'assumer des responsabilités si celles-ci sont bien définies. Par exemple, il s'occupe du compost à l'école, il range les livres de la bibliothèque et donne le signal de départ au chauffeur d'autobus de l'école en fin de journée. Au niveau de son autonomie, il n'a pas besoin qu'on lui rappelle les travaux à compléter ou les devoirs à remettre. Il est très bien organisé et gère correctement son matériel. Son espace de travail est toujours bien rangé. Il est capable d'accomplir seul ses travaux, à l'exception de ceux ayant des situations complexes. En fait, l'élève éprouve des difficultés avec tout ce qui est implicite. Il a donc besoin que l'enseignement soit explicite et que les consignes soient claires et directes. En outre, il peut faire preuve de rigidité; il est important pour lui de suivre une routine. Cela lui permet de se sentir bien et efficace. Tous les élèves de la classe ont une certaine routine le matin, mais la sienne est un peu plus longue que celle des autres. Par ailleurs, l'élève manifeste son bien-être et sa joie par le biais de l'humour. Il arrive à faire rire les pairs de la classe ainsi que l'enseignant en leur racontant des blagues et en se montrant confiant. Au niveau de la motricité globale, l'élève n'a aucune difficulté et exerce différents sports, tels que le soccer, alors qu'au niveau de la motricité fine, l'élève a une certaine maladresse dans sa calligraphie.

4.2.4 Éléments contribuant à la réussite éducative de l'Élève 2

L'Enseignant 2 indique comme premier élément contribuant à la réussite éducative d'un élève le fait de bénéficier un plan d'intervention. Il affirme qu'il faut d'abord connaître les forces de l'élève ainsi que ses besoins. Une fois les forces et les besoins identifiés, il faut rédiger des objectifs réalistes et mesurables en lien avec les besoins prioritaires. Puis, il faut trouver des ressources et des moyens permettant l'atteinte de

ces objectifs et les partager avec tous les adultes qui ont un contact avec l'élève. L'enseignant est d'avis qu'une régulation mensuelle du plan d'intervention est nécessaire pour que celui-ci soit efficace. Par rapport à l'Élève 2, son plan d'intervention s'est avéré très efficace à la contribution de sa réussite éducative. Un protocole y était présent pour développer son intégration sociale, et cela a fonctionné avec succès.

L'enseignant évoque le lien significatif qu'il a réussi à établir avec l'Élève 2 comme élément favorisant son bien-être. Ce lien s'est formé au moment où il a installé le pupitre de l'élève devant la classe. C'est à ce moment-là qu'ils ont tous les deux intégrés de l'humour lors de leurs échanges, ce qui a consolidé leur relation ainsi que joué un rôle dans la qualité des interventions de l'enseignant :

[...] comme j'avais amélioré ma relation avec lui, dans un aspect humoristique positif, ben là j'avais des bons leviers après pour intervenir, parce que maintenant qu'il me voyait tout le temps, et que la relation était solide, là je pouvais intervenir. Puis, quand ça allait moins bien, le message passait plus directement parce qu'on avait construit une bonne relation.

L'organisation de la classe (élève en avant) a non seulement permis une meilleure interaction entre l'élève et l'enseignant, mais a aussi favorisé un meilleur soutien de l'enseignant ainsi qu'une meilleure participation aux activités de la part de l'élève. De plus, sans avoir élaboré davantage ses propos, l'enseignant affirme que la relation positive entre l'élève et les pairs de la classe et son hygiène de vie à la maison sont aussi des éléments ayant contribué au bien-être de l'élève.

De plus, la scolarisation en classe ordinaire fait partie des éléments contribuant à la réussite éducative de l'élève. L'enseignant est d'avis que :

Cela répond à ce qu'il est capable de faire et ses besoins. Ça ne le limite pas. Ça continue de le pousser vers le haut. Puis en plus, il y a tout le côté d'être dans une classe si on peut dire « normalisée », donc régulière. L'estime est bonne dans ce cas-là.

Malgré que la scolarisation de l'élève en classe ordinaire en début d'année a été difficile, cela s'est stabilisé en quelques mois, et aujourd'hui, l'élève a besoin de moins de soutien qu'au départ. Une progression de son adaptation en classe ordinaire a donc été constatée. À ce sujet, l'élève a de belles capacités d'adaptation surtout lorsqu'il ressent une certaine « pression » de l'adulte :

Il y a beaucoup de pression par ses parents de bien performer. Puis, il réagit quand même bien à la pression [...] c'est-à-dire qu'au début de l'année, il a eu des résultats inférieurs aux attentes. Puis, après avoir été secoué un petit peu, il a bien démontré... il a eu un très bon deuxième bulletin. Donc, il a été capable de s'ajuster avec ses propres capacités pour répondre aux attentes et même les dépasser au deuxième bulletin. Il ne le fait pas naturellement. Il faut qu'il soit guidé. Il faut qu'il ait un repère. Il faut que quelqu'un lui dise « ce que tu as fait est insuffisant. Tu es capable de mieux. Montre-moi ce que tu es capable. Montre-moi ce que tu dois faire de mieux », et puis là, il répond à l'attente.

Il ressort de cette citation que la pression, les encouragements et le soutien de l'adulte sont tous des éléments qui contribuent à la réussite éducative de l'élève. De plus, selon l'enseignant, l'évaluation est une autre forme de pression qui favorise la réussite éducative de l'élève. Il affirme que lorsque l'élève est évalué en classe : « Cela va faire ressortir un espèce d'inconfort qui va le faire mieux performer. » L'enseignant ajoute que se faire évaluer peut être une source de motivation; cela est particulièrement le cas pour l'Élève 2, et ce, surtout lorsqu'il s'agit d'une discipline qu'il n'apprécie pas, comme le français.

De surcroit, l'Enseignant 2 fait part de l'importance du rôle de l'enseignant dans la contribution de la réussite éducative de l'élève. Il s'agit non seulement d'encourager,

de soutenir et de créer un lien avec l'élève, mais aussi d'« aménager les conditions pour rendre fonctionnel l'élève dans le système scolaire ». Le moyen que l'enseignant utilise pour aider l'Élève 2 à vivre des réussites est simplement de le mettre dans une situation où il sera en mesure de réussir. Dans une situation où l'élève éprouve des difficultés, soit l'enseignant met à sa disposition des moyens qu'il peut utiliser seul, soit il l'aide directement. Dans ce dernier cas, l'aide sera réduite graduellement à travers le temps afin de développer l'autonomie de l'élève.

Comme l'élève éprouve de la difficulté lorsque les consignes sont indirectes et implicites, l'enseignant favorise beaucoup l'enseignement explicite, ce qui favorise la réussite éducative de l'élève. De plus, l'enseignant témoigne que la collaboration entre lui et les parents est un autre élément qui contribue à la réussite de l'élève. Cette collaboration peut s'accomplir par de nombreux suivis rigoureux portant sur l'évolution de l'élève. Enfin, l'enseignant exprime qu'il est très important d'avoir confiance au potentiel de l'élève, d'être persuadé qu'il peut y arriver, si nous voulons qu'il progresse dans son parcours scolaire malgré les contraintes organisationnelles du système scolaire.

4.2.5 Facilitateurs et obstacles en regard des conditions d'intégration

Facilitateurs

Pour commencer, selon l'enseignant, un facilitateur important en regard des conditions d'intégration d'un élève est l'ouverture d'esprit de toutes les personnes de l'école (ex. : enseignants, élèves, direction, spécialistes). Dans son milieu scolaire, plusieurs projets de sensibilisation sur la population TSA ont été effectués. Cette sensibilisation expliquerait en partie l'ouverture d'esprit des personnes à l'école :

On fait beaucoup de sensibilisation à l'ouverture d'esprit, puis à l'ouverture aux différences [...] Quand les classes d'adaptation scolaire sont arrivées dans notre école, on a fait beaucoup de sensibilisation à notre clientèle régulière pour l'intégration, puis comment on voulait offrir à ces élèves-là un environnement sain, puis qu'on pouvait aller vers eux.

Grâce à cette sensibilisation, les élèves de la classe ordinaire de l'Enseignant 2 ont une belle ouverture d'esprit et ont été très accueillants envers l'Élève 2 au début de son intégration. Ils ont fait en sorte que ce dernier ne se sente pas différent des autres élèves et qu'il se sente bien dans la classe ordinaire.

En outre, la formation continue sur la population TSA est un facilitateur nommé par l'enseignant. Il est d'avis qu'une seule formation au début de la carrière d'un enseignant n'est pas suffisante puisque tous les élèves ayant un TSA sont différents. De ce fait, avoir accès à plusieurs formations ferait en sorte qu'un enseignant devienne de plus en plus à l'aise à intervenir auprès des élèves ayant un TSA, et seraient donc plus en mesure de les accueillir en classe ordinaire. De plus, l'Enseignant 2 affirme que l'enseignant qui accueille un élève ayant un TSA doit être volontaire, car s'il est réticent à l'intégration d'un élève, cela aura un impact sur la réussite éducative de l'élève intégré. Il en est de même pour l'élève : un élève qui veut être scolarisé en classe ordinaire peut bien réussir; il ne faut cependant pas le forcer. L'enseignant spécifie aussi la nécessité d'une équipe de soutien autant pour l'élève que pour l'enseignant afin de les encadrer. Des ressources matérielles peuvent aussi être nécessaires et si cela est le cas, elles doivent être facilement accessibles par l'enseignant. Pour cette année, l'Enseignant 2 n'a pas eu besoin de ressources matérielles supplémentaires, car l'Élève 2 utilise le même matériel que les autres élèves de la classe.

Ensuite, l'Enseignant 2 rapporte que le processus d'intégration fait partie des

conditions favorables d'intégration et contribue à la réussite éducative de l'élève. D'abord, l'Élève 2 a été scolarisé partiellement en classe ordinaire dans les disciplines où il réussissait le mieux (ex. : éducation physique, mathématiques). L'intégration partielle était donc de nature sociale et éducationnelle confondue. Après deux ans d'intégration partielle, il a été intégré totalement, soit en cinquième et sixième année. Malgré sa scolarisation totale en classe ordinaire, il a toujours été possible pour l'élève de revenir passer du temps dans sa classe TSA s'il le souhaitait (ex. : à l'heure du dîner) dans le but de lui laisser un repère qu'il connaît bien. L'an prochain, l'enseignant le recommandera au secondaire régulier. Ce processus a été bénéfique à la réussite éducative de l'élève, car, pour l'enseignant, cela a respecté son rythme et son potentiel.

De plus, l'Enseignant 2 a une grande confiance envers les enseignants des classes TSA : il considère que ces derniers ont assez d'expertise pour juger si un élève ayant un TSA devrait être intégré en classe ordinaire, et que cela ne relève pas des enseignants des classes ordinaires :

[...] je n'ai même pas été consulté pour faire ça. Donc, ça ne relève pas de l'enseignant qui l'accueille. Puis, je pense que c'est correct comme ça [...] Parce que c'est eux (les enseignants des classes TSA) les mieux placés pour faire leur recommandation.

Selon lui, le seul rôle des enseignants des classes ordinaires vis-à-vis le processus d'intégration d'un élève ayant un TSA est de préciser aux enseignants des classes TSA les attentes du niveau scolaire qu'ils enseignent ainsi que les projets accomplis durant l'année. Par ailleurs, l'Enseignant 2 souligne aussi l'importance de sa collaboration avec les parents et les différents intervenants (ex. : anciens enseignants de l'Élève 2 de la classe TSA et de la classe ordinaire, TES) permettant ainsi d'intervenir de la meilleure des façons auprès de l'Élève 2 : « Je pouvais même, en cours d'année, aller

valider des points ou des comportements, puis des interventions, ou aller les consulter. »

L'Enseignant 2 affirme que la direction de l'école joue un rôle majeur dans l'intégration des élèves ayant un TSA. D'abord, elle approuve la recommandation de scolariser un élève en classe ordinaire. Ensuite, elle contacte les parents pour leur faire part de cette recommandation. D'ailleurs, l'Enseignant 2 mentionne que lorsque les parents sont mis au courant de la recommandation d'intégration par la direction, cela les réconforte davantage. Par la suite, une fois que l'élève est intégré en classe ordinaire, l'enseignant doit faire un compte rendu à la direction à chaque étape sur la réussite éducative de l'élève intégré. D'autre part, l'Enseignant 2 souligne qu'il entretient une belle relation avec la direction notamment parce qu'elle a confiance en les enseignants de l'école, qu'elle fait preuve de sensibilité aux demandes de libérations à des fins de formation et qu'elle démontre un intérêt concernant la progression des élèves de l'école.

Finalement, l'enseignant évoque que le respect du ratio enseignant/élèves peut être un facilitateur. Il rappelle qu'un élève ayant un TSA équivaut à trois élèves dans le calcul de la pondération élèves/enseignant, et qu'il faut alors former des classes avec moins d'élèves lorsqu'un élève ayant un TSA y est intégré.

Obstacles

L'Enseignant 2 indique que la méconnaissance du TSA fait partie des obstacles à l'intégration. Il affirme que :

Le pire pansement (épreuve) pour un prof, c'est quand tu penses que tu n'es pas capable d'aider [...] Pour l'enseignant, ça peut déclencher tous les sentiments

d'insécurité et de frustrations. Puis, on tombe dans des zones où on se sent incompetent.

Les manifestations du TSA (ex. : rigidité, irritabilité) peuvent aussi alourdir la tâche de l'enseignant s'il ne sait pas comment intervenir et s'adapter à l'élève. De plus, l'Enseignant 2 évoque que dans la réalité des enseignants, il n'y a pas juste les élèves ayant un TSA qui peuvent avoir des comportements difficiles : « Il y a d'autres élèves aussi, pis que même s'ils n'ont pas un TSA, ils peuvent être très difficiles. » Donc, l'enseignant pense que l'intégration d'un élève ayant un TSA peut faire peur aux enseignants qui ont déjà d'autres cas d'élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe ordinaire.

De surcroît, l'Enseignant 2 nomme comme obstacle les méthodes d'évaluation du milieu scolaire. Il explique par exemple qu'il est possible que l'Élève 2 comprenne ce qu'il lit lors d'un exercice de lecture, mais qu'avec les outils scolaires existants, il ne sera pas en mesure de le démontrer. Plus précisément, les élèves doivent prouver par écrit leur compréhension en lecture en répondant à des questions. L'écriture, étant le plus grand défi de l'Élève 2, fait en sorte qu'il échoue non seulement en écriture, mais aussi en lecture, et ce, malgré qu'il ait compris le texte :

Bien, mon élève comprend ce qu'il lit, c'est-à-dire que s'il y a une situation de la vie courante, pis il y a une lecture à faire, il va comprendre ce qu'il lit. Il n'aura pas à démontrer sa compréhension en l'écrivant. Donc, c'est là où il y a la limite du scolaire. Parce que moi, comme intervenant, ou les intervenants dans le futur, on doit recueillir des traces de sa compréhension. Puis lui, le transfère peut être mal à l'écrit [...] C'est que le milieu scolaire va lui poser préjudice, ou presque. Parce que dans le fond, nos outils deviennent un peu inadéquats [...] Je sais qu'il comprend, mais il n'est pas capable de le prouver.

Un autre obstacle mentionné par l'enseignant et qui nuit à la réussite éducative de l'Élève 2 se manifeste par les attitudes négatives des parents concernant le TSA.

C'est-à-dire que le père de l'Élève 2 n'accepte pas le diagnostic de son enfant malgré les nombreuses années de collaboration avec le personnel de l'école. L'Enseignant 2 y voit un obstacle, car pour lui, il aurait été beaucoup plus facile d'intervenir auprès de l'Élève 2 en lui disant : « Toi, ta façon de penser, c'est comme ça. C'est différent parce que tu es comme ça ». Étant donné la réticence des parents vis-à-vis le diagnostic du TSA, l'enseignant mentionne que les interventions auprès de l'Élève 2 sont plus délicates. Dans la même lignée, l'Élève 2 a beaucoup de « pression » par ses parents au niveau de ses performances. Bien que l'élève réagisse bien à la pression, cela cause « du dommage émotif parce que c'est un élève qui va quand même pleurer s'il n'a pas un bon résultat ». L'enseignant affirme qu'autant que la pression des parents a un effet positif sur la réussite éducative de l'élève, autant cela peut lui nuire.

De plus, l'enseignant évoque qu'un élève qui ne veut pas être scolarisé en classe ordinaire peut mettre un frein à son intégration. Même avec toute la volonté des parents, de la direction et de l'enseignant, si l'élève ne veut absolument pas être en classe ordinaire, l'intégration ne pourra pas être effectuée. L'enseignant ajoute que l'élève peut ressentir une forme de trahison de la part de l'enseignant lorsque ce dernier recommande à ce qu'il soit intégré. Cette situation est déjà arrivée dans le passé entre un élève ayant un TSA et un enseignant. L'élève a non seulement perdu toute confiance en l'enseignant, mais il s'est aussi refermé sur lui-même et a développé des comportements d'opposition.

Pour terminer, l'enseignant souligne qu'un élève qui n'a jamais été intégré de la première à la cinquième année peut avoir un choc s'il est soudainement intégré en sixième année : « C'est tout un vertige pour un élève ». C'est pourquoi l'absence d'un processus d'intégration peut s'avérer un obstacle : « Faut vendre l'idée et puis, il faut essayer de l'accompagner là-dedans tôt. » Cependant, il peut arriver que le « timing » soit mauvais lorsqu'on veut intégrer un élève, parce qu'il n'est pas prêt, par exemple.

Ainsi, selon l'Enseignant 2, il n'aura pas eu la chance de vivre un processus d'intégration adéquat malgré la volonté de la part de tout le monde.

4.2.6 Pistes de solution en vue d'améliorer la situation vécue par les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire

L'Enseignant 2 affirme qu'il faut s'ouvrir davantage aux différences si l'on veut que les élèves ayant un TSA réussissent mieux en milieu scolaire. Aussi, la présence de plus qu'une seule éducatrice est recommandée par l'enseignant dans le but de permettre une meilleure organisation des services, et ainsi favoriser davantage la réussite éducative des élèves : « Il ne faut pas penser que dans une classe régulière, on n'a pas besoin jamais de service. » Plus précisément, l'enseignant souhaiterait une éducatrice qui ne serait dédiée qu'à l'intégration ainsi qu'une seconde éducatrice qui aurait un rôle plus général dans l'école, par exemple, s'occuper de l'intimidation et des différents troubles de comportements des élèves des classes ordinaires. Finalement, l'enseignant propose comme dernière solution des meilleures formations sur les EHDAA et plus particulièrement sur le TSA en début de carrière et en formation continue.

4.3 Le cas de l'Enseignante 3

4.3.1 Présentation

Au moment de cette présente recherche, l'Enseignante 3 a vingt et une années d'expérience en tant qu'enseignante au primaire en classe ordinaire et possède plus particulièrement trois années d'expérience auprès d'élèves ayant un TSA scolarisés dans sa classe. L'Enseignante 3 enseigne au deuxième cycle, en cinquième année, dans une école internationale, soit la même école que l'Enseignant 2. Sa formation

initiale est un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. L'Élève 3, élève ayant un TSA intégré dans sa classe, est à un garçon âgé de 11 ans.

4.3.2 Définition de la réussite éducative selon l'enseignante

Au début de l'entretien, l'Enseignante 3 donne comme définition de la réussite éducative :

On a plusieurs mandats. Un de nos mandats, c'est socialiser. Puis, un autre des mandats, c'est plus la partie développement personnel. Puis, un autre mandat, bien c'est la partie développement intellectuel. Fait que pour moi, c'est ça. La réussite éducative, c'est quand on réussit à aider l'élève à progresser dans ces 3 sphères quand c'est possible.

Pour l'enseignante, il n'y a pas de distinction entre la réussite scolaire et la réussite éducative. Elle affirme que ces deux notions ne sont pas seulement rattachées à des disciplines, mais aussi à la progression générale de l'élève : « C'est plus que juste l'école. C'est sociétaire. »

Au niveau de l'évaluation de la réussite éducative, l'enseignante exprime qu'à l'école, ce qui est évalué, c'est surtout la réussite scolaire, et non la réussite sociale et le développement personnel de l'élève. Ainsi, elle est d'avis que les bulletins ne reflètent pas le portrait complet d'un enfant. Par contre, il peut être possible, selon elle, d'évaluer le développement personnel d'un élève par le biais des outils qu'elle utilise en éthique en lien avec le profil de l'apprenant : « Est-ce que je suis communicatif réfléchi? Est-ce que je suis ouvert d'esprit? Est-ce que je suis formé? Je suis altruiste, équilibré. Toutes ces choses-là. » Enfin, l'enseignante pense que l'évaluation devrait être effectuée sur un continuum.

4.3.3 Perception quant à la réussite éducative de l'Élève 3

Pour commencer, l'Enseignante 3 affirme comme réussite éducative de l'Élève 3 sa progression au niveau de son potentiel. Une belle évolution est constatée en terme de développement personnel (autonomie, motricité, maturité et capacités intellectuelles). De plus, elle soulève ses bonnes capacités sociales. Puisque l'élève ne fait pas preuve d'agressivité et qu'il est drôle, il s'est fait facilement plusieurs amis : « Tout le monde voulait être en équipe avec, ce n'était pas grave. J'avais d'autres élèves qui étaient moins agréables socialement. Les gens ne voulaient pas être avec, pis ils ne sont pas TSA. » Aussi, lorsque l'Enseignante 3 s'absente, elle ne prévient pas le suppléant que l'Élève 3 est autiste, car elle ne juge pas cela nécessaire étant donné son comportement comparable à celui des autres élèves de la classe. Toutefois, des petites confusions sociales peuvent survenir, c'est-à-dire que l'Élève 3 peut rire dans des moments inappropriés et ainsi mettre des personnes dans l'embarras. Il a donc besoin qu'on lui explique pourquoi il est inapproprié de rire dans certaines situations.

Au niveau des apprentissages scolaires, l'Élève 3 se situe dans la moyenne de la classe. Étant donné qu'il réussit toutes ses évaluations en classe, l'enseignante est certaine que l'élève réussira sa sixième année au primaire et que l'accès à un diplôme au secondaire est envisageable. Elle ajoute aussi que, selon elle, des études universitaires seront tout à fait possibles, mais qu'un doctorat pourrait être plus difficile à envisager étant donné qu'il s'agit d'études plus abstraites et que l'élève présente des défis à ce niveau :

Ce qui avait l'air de plus l'intéresser, c'est des tâches qui sont comme plus claires et définies. Puis, plus on monte dans le système éducationnel, plus c'est abstrait. Puis, je ne sais pas que lui, dans l'abstrait, dans un quotidien, ça serait agréable pour lui.

D'ailleurs, sa plus grande difficulté concerne la compréhension des inférences. Avec beaucoup d'encadrement et d'explications, l'élève peut arriver à comprendre les inférences. De plus, il est difficile pour lui d'effectuer des résolutions de problèmes complexes en mathématiques à cause, en autres, des inférences ainsi que des stratégies complexes à utiliser.

Par ailleurs, l'Élève 3 éprouve des difficultés dans la compréhension et la gestion de ses émotions : « Comment on les vit et comment on les perçoit. Parce que ses émotions, c'était plus brut. Soit il a de la peine ou il est fâché. Mais être perplexe, ce n'est pas clair. C'est dans les nuances que c'était plus difficile. » De plus, l'élève manifeste régulièrement sa joie; il rit tout le temps et est presque toujours de bonne humeur. Il est d'ailleurs difficile d'évaluer le sentiment d'efficacité personnel de l'élève étant donné qu'il a toujours l'air content. Les moments où il ne se sent pas bien sont rares : la couleur de son visage change et il devient inconfortable. Ces moments sont souvent reliés à lorsqu'il entend son frère faire une crise dans le corridor. En fait, l'Élève 3 a deux frères atteints d'autisme de niveau sévère. Il est l'aîné de la famille et est moins atteint que les deux autres. Lorsqu'il entend son frère crier dans le corridor, cela a un impact sur ses émotions. L'Enseignante 3 affirme qu'elle ne sait pas si c'est de la honte ou de l'inquiétude. Cela dit, il est important de rassurer l'Élève 3 lorsque ces situations surgissent en allant vérifier auprès de la TES qui accompagne son frère si ce dernier va bien. Cela permet à l'Élève 3 de se sentir mieux et de poursuivre sa journée dans la bonne humeur.

D'autre part, l'Élève 3 fait preuve de motivation scolaire presque en tout temps. Il démontre qu'il est engagé dans sa tâche en faisant correctement ses travaux et en participant activement lors des travaux d'équipe. À ce sujet, l'élève a énormément progressé puisqu'en début d'année, le travail d'équipe était un véritable défi pour lui :

Il a fallu en début d'année passée que je fasse quelque chose que je ne ferais pas habituellement : « C'est quoi un travail d'équipe? Qu'est-ce que je vois quand je vois une équipe qui fonctionne? Qu'est-ce que j'entends? Quelles sont les différentes personnalités qu'on peut avoir dans une équipe? Est-ce que ça se peut qu'il y en ait qui travaillent plus sur les images? Qu'est-ce qui te fâche quand tu es en équipe avec quelqu'un? Quand il ne fonctionne pas comme toi? Ok, mais s'il ne fonctionne pas comme toi, c'est bon parce que vous êtes une équipe. » Alors, il a fallu beaucoup que je travaille ça. Je n'avais jamais eu à faire ça avant [...] Puis, travailler avec les forces et les faiblesses de chacun c'est quoi : « Si un ami dans ton équipe est dyslexique, bien peut-être qu'il peut écrire le texte, mais peut-être va falloir que tu fasses un retour. Tu ne lui “arraches pas la tête” parce qu'il y a des erreurs d'orthographe. »

L'enseignante affirme que l'élève peut faire preuve d'autodétermination, comme faire des choix ou prendre des décisions, mais que cela est limité. Par exemple, dans un travail d'équipe, il ne peut pas être le « leader » de celle-ci, mais il est en mesure de faire des choix en tant que partenaire. De plus, il est capable d'accomplir des responsabilités au même titre que n'importe quels autres élèves.

Un plan d'intervention a été rédigé par l'Enseignante 3 au début de l'année. Les objectifs inscrits sont liés à des difficultés d'ordre social et scolaire. Il s'agit notamment de développer davantage sa communication verbale, de ne pas provoquer des chicanes, de mieux comprendre de ce qui l'entoure et de développer ses idées en écriture. Au moment de l'entretien avec l'Enseignante 3, les objectifs spécifiques avaient été atteints dans la mesure où l'élève répond aux attentes de l'enseignante. Toutefois, les objectifs généraux sont à poursuivre selon de nouvelles attentes. En outre, l'enseignante encourage tous les élèves de la classe à se donner des objectifs personnels : à chaque début d'étape, les élèves doivent se donner un nouvel objectif à accomplir. L'enseignante est toutefois restée discrète sur les objectifs personnels de l'Élève 3.

4.3.4 Éléments contribuant à la réussite éducative de l'Élève 3

Quelques éléments contribuant à la réussite éducative de l'Élève 3 sont énumérés par l'Enseignante 3. Pour commencer, l'enseignante indique qu'elle favorise un enseignement clair, explicite et visuel (schémas et dessins) auprès de l'élève et qu'elle fait preuve de flexibilité pédagogique. Elle entend par « flexibilité pédagogique » le fait qu'elle guide l'élève à visualiser une situation complexe en mettant en évidence tous les éléments importants et en expliquant les inférences s'il y en a. Elle fabrique d'ailleurs beaucoup de matériel pour l'Élève 3 afin d'assurer sa réussite scolaire. Bref, l'enseignante s'assure de la compréhension de l'élève dans les tâches complexes.

En outre, l'enseignante suppose que ce qui facilite les interactions entre l'élève et les pairs de la classe, c'est qu'il ne témoigne pas de manifestations sévères du TSA, tels la colère, les crises, les grognements et les gestes agressifs. En plus, l'élève veut se dissocier de l'autisme, ce qui contribue, d'après elle, à sa réussite éducative :

Il veut beaucoup, beaucoup se dissocier de l'autisme parce que ses deux frères sont plus profonds que lui. La difficulté qu'il a, c'est qu'il est tanné d'être associé à ça [...] Il ne veut pas avoir cette étiquette-là parce qu'il ne veut plus être associé à son frère qui se sauve en bobettes dans la rue, pis tout ça. Ça, là, il est comme tanné. Puis, je vous dirais que je pense que ça motive ses actions, puis qu'il prend ses responsabilités et puis qu'il essaye de faire ces choses.

L'enseignante souligne qu'elle contribue au bien-être de l'élève par le lien significatif créé avec lui ainsi que par le fait qu'elle le considère de la même façon que les autres : « Je n'ai pas fait des choses juste pour lui [...] Quand je faisais quelque chose pour lui [...] je l'ai fait pour tout le monde parce que je voulais que lui, il se sente comme les autres. C'était ça mon but. » Comme l'Élève 3 veut se dissocier de son autisme et que l'enseignante respecte et encourage son choix, elle pense que cela a amené un sentiment de bien-être chez l'élève : « Puis, je pense qu'il a aimé de se faire traiter

comme juste une personne, pis pas une personne avec des caractéristiques différentes. »

Enfin, l'intégration de l'Élève 3 en classe ordinaire favorise sa réussite éducative. L'Enseignant 3 mentionne que cela a été une belle opportunité pour lui de se faire un cercle d'amis plus grand : « [...] parce que dans un petit groupe, tu as quatre ou cinq élèves, pis souvent, ils sont isolés. Puis si c'est des élèves qui ont aussi des problématiques, bien parfois, ça fait qu'on est plus isolés. »

L'intégration a aussi permis à l'élève de rencontrer plusieurs profils différents d'élèves. Ainsi, l'Élève 3 a été influencé par des modèles d'élèves exemplaires de la classe ordinaire.

4.3.5 Facilitateurs et obstacles en regard des conditions d'intégration

Facilitateurs

De prime abord, selon l'enseignante, un facilitateur en regard des conditions d'intégration d'un élève est la volonté des parents ainsi que de l'enfant en question. Il est important que les parents aient confiance en les intervenants scolaires (enseignants, direction, TES) et qu'ils comprennent que le but de ces derniers est avant tout la progression de l'enfant. Dans le cas de l'Élève 3, les parents collaborent avec l'Enseignante 3 et encadrent très bien leur enfant. Cela facilite ainsi l'intégration de l'Élève 3. L'enseignante souligne aussi que la collaboration entre les enseignants est tout aussi importante : « D'avoir des collègues autour qui sont accueillants, puis qui ont des idées. Puis, avoir des supers collègues en adaptation scolaire qui disent “avec ça, moi, je te suggère telle affaire”. Fait qu'avoir une équipe soudée. » Par la suite, l'enseignante expose qu'il faut un groupe ouvert d'esprit et qui accepte la

différence afin de bien accueillir les élèves ayant un TSA qui se font intégrer en classe ordinaire. Justement, lors de son intégration, l'Élève 3 a été bien accueilli par les pairs de la classe ordinaire. Cette ouverture d'esprit est due notamment à des campagnes de sensibilisation annuelles au sujet du TSA organisées à l'école par des enseignants et des parents.

Pour poursuivre, l'enseignante évoque la présence de la TES « plancher » comme facilitateur. Malgré qu'il n'y en ait qu'une seule pour subvenir aux besoins de tous les enseignants des classes ordinaires, elle est toujours présente lorsque l'Enseignante 3 lui demande de l'aide. De plus, étant donné que cette dernière est en dépassement d'élèves, elle a droit à des ressources monétaires supplémentaires. Ainsi, l'enseignante affirme pouvoir acheter davantage du matériel pédagogique pour l'Élève 3 ou pour la classe. Pour l'Enseignante 3, avoir droit à des ressources humaines, matérielles et monétaires sont tous des facilitateurs en regard des conditions d'intégration.

Le leadership de la direction est un autre facilitateur. L'Enseignante 3 affirme que la directrice de l'école offre des libérations aux enseignants afin qu'ils puissent se concerter, tient compte des problématiques que vivent les enseignants en classe, ne sous-estime pas la lourdeur de la tâche des enseignants, est une bonne revendicatrice auprès de la commission scolaire pour avoir accès à des ressources et soutient les enseignants qui sont en épuisement professionnel.

Finalement, l'Enseignante 3 mentionne les bienfaits du processus d'intégration pour un élève ayant un TSA. Elle affirme que l'intégration partielle donne l'occasion à l'élève de connaître les pairs de la classe ordinaire avant de se faire intégrer totalement, que cela permet d'augmenter son estime de soi et que cela donne accès à un enseignement plus avancé que celui de la classe spéciale. L'Élève 3 a bénéficié de ces bienfaits : « Donc, je pense que ça lui a donné un volet social plus grand, une

estime de lui plus grande. Je pense que ça lui a donné accès à de l'information plus avancée parce que dans son local, ils ne vont pas aussi loin dans l'information. »

Voici le processus d'intégration de cette école pour les élèves ayant un TSA : selon l'équipe-école, les élèves qui ont la capacité de développer leurs interactions sociales sont d'abord intégrés en éducation physique. Si cela se passe bien, ils sont ensuite intégrés dans les classes de spécialistes (ex. : espagnol, anglais). Toujours selon l'équipe-école, les élèves qui ont la capacité intellectuelle de suivre un enseignement régulier sont scolarisés partiellement dans la classe ordinaire pendant une discipline prédéterminée (ex. : sciences et technologies, français, mathématiques). Le nombre de périodes par semaine d'intégration n'est pas connu par l'Enseignante 3. Cela dit, il s'agit d'un processus qui se base sur plusieurs années (entre 1 et 3 ans) avant que l'élève soit scolarisé totalement en classe ordinaire.

Obstacles

Premièrement, l'Enseignante 3 aborde, comme obstacle à l'intégration d'un élève ayant un TSA, le niveau de difficulté des apprentissages des classes ordinaires pour un élève scolarisé en classe TSA. Plus précisément, elle affirme que les attentes dans les classes TSA sont souvent moindres par rapport à celles des classes ordinaires. Ainsi, l'élève qui se fait intégrer peut éprouver de la difficulté à répondre aux nouvelles attentes, non pas parce qu'il n'est pas capable, mais parce qu'il a connu un rythme d'enseignement plus lent ainsi que des exigences plus faibles. Le manque de préparation de l'élève est donc un obstacle à sa scolarisation en classe ordinaire.

Bien que l'enseignante trouve que le processus d'intégration est un facilitateur, elle y voit aussi un obstacle. Elle explique que lorsque l'élève est scolarisé partiellement en classe ordinaire, il est rattaché à deux classes (classe ordinaire et classe TSA), et peut

donc vouloir aller dans sa classe TSA lorsqu'il s'ennuie dans la classe ordinaire :

Un obstacle, c'est qu'il y a encore une attache dans une autre classe [...] Alors ça, c'est un frein dans le sens où c'est sûr que moi aussi si j'avais le choix entre faire un tournoi de jeux vidéo parce que tout le monde a fait ses devoirs cette semaine, ou aller travailler, bien je préférerais faire le tournoi de jeux vidéo. Fait que ça, c'est un frein [...] Puis que l'enfant, lui, il veut être dans le local en haut parce que c'est plus le « fun », que ça crée une mauvaise dynamique.

Non seulement l'élève intégré partiellement peut vouloir fuir la classe ordinaire lorsqu'il s'ennuie, mais cela peut aussi, d'après l'enseignante, occasionner des crises chez lui lorsqu'il passe d'une classe à l'autre, comme cela a déjà été le cas auparavant.

Un autre obstacle nommé par l'enseignante est le manque d'ouverture et de flexibilité de la part des intervenants : « Ce n'est pas parce qu'il (l'Élève 3) rit, qu'il rit de toi (intervenant). Il y a des gens qui ont des petits égos bizarres, des adultes que parfois... travaille sur toi. Ce n'est pas l'enfant, c'est toi le problème. » Le manque de flexibilité peut être discerné par les enseignants qui ne veulent pas adapter leur matériel selon les besoins des élèves HDAA et qui disent : « Ce n'est pas ma job ». De plus, l'Enseignante 3 évoque le manque de connaissances des pratiques pédagogiques chez certains enseignants spécialistes (ex. : enseignant en anglais). Il arrive qu'elle guide d'autres enseignants dans leur enseignement parce qu'elle trouve que celui-ci n'est pas adapté aux élèves ayant des besoins particuliers. D'après l'enseignante, le manque de formation sur la pédagogie auprès des EHDA est la cause de cet enseignement inadapté. Par ailleurs, l'enseignante mentionne que le manque de ressources humaines peut être un frein à l'intégration, car certains enseignants de classe ordinaire ne veulent pas intégrer des élèves ayant un TSA s'ils n'ont pas de personnel supplémentaire pouvant intervenir auprès de ces derniers en cas de comportements violents.

En outre, selon l'enseignante, lorsqu'un parent refuse l'intégration de son enfant en classe ordinaire, cela est un obstacle. Malgré la volonté des différents intervenants, il n'est pas possible de scolariser un élève en classe ordinaire si le parent s'y oppose. Dans le même ordre d'idées, un parent qui ne croit pas en les capacités de son enfant peut être un obstacle à l'intégration. Par exemple, il est déjà arrivé qu'un parent rapporte au sujet de son enfant : « Ça ne se peut pas qu'il soit capable. Il n'est même pas capable [...] il n'est pas bon. Ça ne se peut pas que tu lui as mis 80 puis c'est bourré de fautes. » Ainsi, le parent a un rôle important à jouer dans l'intégration; cela peut être en faveur ou en défaveur de celle-ci. L'Enseignante 3 poursuit en disant qu'il peut être difficile de recevoir de l'aide ou de donner de l'aide à un enfant lorsque le parent se méfie de l'école. Cette méfiance peut provenir du fait qu'un parent qui a un enfant ayant des besoins particuliers soit fatigué de toujours recevoir des commentaires négatifs par les intervenants scolaires à l'égard de leur enfant :

« Je ne suis plus capable de me faire chialer après pour mon enfant ». Fait que ces parents-là, là, qui se sont fait sentir ça depuis le préscolaire, il arrive en cinquième année, pis ils sont très méfiants de l'école, puis ils ont une plaie ouverte qu'il faut comme... Qui ne fait pas partie de ma tâche d'aider à soigner, mais que si je veux ma tâche, faut qu'elle soit soignée, puis il n'y a pas d'autres ressources. Fait que, je pense que ça, c'est un frein. Le fait que pour avoir de l'aide ou donner de l'aide à un enfant, il faut convaincre le parent d'aller chercher de l'aide.

Pour terminer, l'enseignante soulève que dans la réalité d'une classe, mis à part l'élève ayant un TSA intégré, il y a plusieurs autres élèves qui ont un code de difficulté. La gestion de la classe peut donc s'avérer difficile. C'est pourquoi avoir accès à des ressources humaines et matérielles sont indispensable pour l'enseignante : « Ils (les enseignants) ont besoin de ressources que parfois, le titulaire, il n'a plus d'énergie pour toutes les ressources de plus qu'on aurait besoin. » Dans cette école, il n'y a pas de TES attiré exclusivement à l'intégration des élèves ayant un TSA; il s'agit d'un TES « plancher » qui vient au besoin. Aucun matériel supplémentaire ou adapté n'est

fourni aux enseignants lorsqu'ils accueillent des élèves HDAA. Ainsi, intégrer des élèves sans ressource supplémentaire et dans une classe dont la gestion est déjà difficile peut mener à une surcharge de travail, affirme l'enseignante.

4.3.6 Pistes de solution en vue d'améliorer la situation vécue par les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire

L'Enseignante 3 affirme, comme solution favorisant la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire, la nécessité de recevoir des ressources humaines ponctuelles. Ces ressources pourraient être fournies, par exemple, lors d'un travail d'équipe, d'un atelier ou d'un projet quelconque. Il faudrait aussi que les personnes ressources connaissent bien la population TSA afin d'intervenir adéquatement. Bref, l'enseignante soulève que cette solution permettrait non seulement à l'élève de mieux réussir une activité, mais cela soutiendrait également les enseignants des classes ordinaires dans la gestion des activités.

Une seconde solution est proposée par l'enseignante. Il s'agit de collaborer avec les parents avec une approche positive. Elle explique que plusieurs parents d'élèves ayant un TSA ont des commentaires négatifs à l'égard de leur enfant et que cela a développé chez eux une méfiance vis-à-vis l'école. C'est pourquoi il est important pour l'Enseignante 3 de communiquer aux parents les bons coups de l'élève, ses progrès et ses forces, plutôt que de focaliser sur les mauvais coups de l'élève, son comportement inadéquat et ses faiblesses. Ainsi, il faut : « Faire attention au cœur des parents. Ça va faire que les parents ont plus d'amour à donner autant à l'école qu'à leur enfant. Je pense que ça, ça va être important. »

4.3.7 Informations supplémentaires liées à d'autres cas d'élèves intégrés en classe ordinaire

L'Enseignante 3 fait part d'informations supplémentaires en lien avec des expériences antérieures d'intégration d'élèves HDAA. Elle mentionne pour commencer qu'il y a quelques années de cela, l'intégration d'un élève ayant un TSA a été difficile à cause de son ajustement de médication. En même temps que ce dernier vivait une intégration totale en classe ordinaire, le médecin a ajusté sa médication dans le but d'éliminer certains de ces comportements inappropriés. Toutefois, les effets secondaires de cet ajustement étaient l'apparition de crises chez l'enfant ainsi qu'un débalancement au niveau émotionnel (ex. : stress plus élevé). De ce fait, l'Enseignante 3 trouve que l'ajustement de médication au moment de l'intégration est un obstacle à la réussite de celle-ci, et par le fait même, à sa réussite éducative :

[...] s'il n'avait pas sa médication, il jouait dans ses pantalons. Fait que, il fallait que j'enseigne avec des « wipes » dans les mains. Je passe, je lui lave les mains. Fallait être beaucoup attentif au fait que lui, il se lichait beaucoup dès qu'il était stressé. Fait que, fallait comme avoir les antennes toujours allumées parce que quand il n'avait pas sa médication, son niveau de stress augmentait rapidement. Pis il fallait comme que je les détecte avant que ça passe à une situation que lui, il est inconfortable, ou il avait des crises [...] Puis lui, en septembre, en travail d'équipe « Je vais te tuer! » parce que si tu disais : « Non, j'aimerais mieux qu'on ne fasse pas ça », « Je vais te tuer, je vais te tuer! » Régler les « je vais te tuer » c'était plus lourd. Mais il était en ajustement de médication.

L'Enseignante 3 soulève une seconde situation vécue dans le passé. Elle raconte que la charge de travail était très grande étant donné la scolarisation de trois élèves HDAA dans sa classe ordinaire. La problématique dans cette situation est la scolarisation de plusieurs élèves dans la même classe ordinaire la même année, ce qui fait qu'elle a manqué de temps, d'énergie et de ressource pour pouvoir bien intervenir et assurer la réussite éducative de chacun :

J'ai deux élèves qui ont une « cote » (code de difficulté) handicapé, et j'ai un élève qui a une « cote » TC. Mes deux élèves handicapés, je n'ai pas d'argent, rien. Il faut que je fabrique du matériel. Il y a un, c'est un traumatisme crânien sévère, puis l'autre, c'est un dyspraxique sévère. Fait que, il ne peut pas faire ses maths à la main parce qu'on n'est pas capable de lire les chiffres. Mais, il est brillant, brillant. Fait que, il a fallu que je fabrique du matériel informatique, mettons dans « google doc », pour qu'il soit capable de faire ses algorithmes debout. Fallait que je fabrique du matériel parce qu'il n'y en a pas. J'ai passé beaucoup, beaucoup de temps là-dessus. Fait que ma cocotte qui a de la misère en orthographe, je n'ai pas eu de temps pour elle. J'ai l'impression qu'elle tombe entre les craques, mais que lui, c'est sa réussite.

Pour terminer, l'enseignante mentionne que le déplacement d'un élève ayant un TSA de la classe ordinaire à la classe spéciale, à la demande des parents, peut nuire à sa réussite éducative. Il est arrivé qu'un élève ayant un TSA soit en désaccord avec ce changement de classe, car il était conscient que la sévérité de son TSA n'était pas aussi élevée que celle des élèves de la classe spéciale : « Moi, je ne suis pas comme les autres. Je ne veux pas être là. » Ayant été changé de classe malgré sa réticence, il a alors perdu toute sa confiance envers les enseignants. L'année suivante, la direction a décidé de le réintégrer en classe ordinaire. C'est alors que l'Enseignante 3 a proposé de l'accueillir dans sa classe. Malgré le retour en classe ordinaire, l'élève est resté fâché contre tous les adultes, car pour lui, il a perdu une année complète à ne rien faire. C'est pourquoi l'Enseignante 3 affirme que lorsque les intervenants scolaires décident d'envoyer un élève ayant un TSA scolarisé en classe ordinaire vers la classe spéciale, il est nécessaire que ce dernier ait accès à de l'aide psychologique adaptée à son trouble : « Ne pas les traiter comme des épais. Ce n'est pas des épais. Un enfant autiste, ça comprend différemment. On peut utiliser un vocabulaire pour se faire comprendre. » Le but n'est pas de faire régresser l'élève, mais de répondre au mieux à ses besoins.

4.4 Le cas de l'Enseignante 4

4.4.1 Présentation

Au moment de cette présente recherche, l'Enseignante 4 a vingt-trois années d'expérience en tant qu'enseignante au primaire en classe ordinaire et possède plusieurs années d'expérience auprès d'élèves ayant un TSA scolarisés dans sa classe. L'Enseignante 4 enseigne au troisième cycle, en sixième année, dans une école avec un programme d'éducation internationale. Sa formation initiale est un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. L'Élève 4, élève ayant un TSA intégré dans sa classe, est à un garçon âgé de 12 ans.

4.4.2 Définition de la réussite éducative selon l'enseignante

Au début de l'entretien, l'Enseignante 4 donne comme définition de la réussite éducative :

C'est de mettre l'élève au centre de ses apprentissages, donc partir de l'élève. Puis d'aller en sorte à ce que chaque élève réussisse au-delà de ses capacités, de penser à l'individu, à l'agentivité, donc à l'enfant. Puis de développer son potentiel. Puis de l'aider à réussir du mieux qu'il peut.

L'enseignante mentionne également que la réussite éducative est une notion très générale. Pour elle, la réussite scolaire et la réussite éducative veulent dire la même chose, car dans les deux cas, c'est l'enfant qui est au centre de l'attention.

Au niveau de l'évaluation de la réussite éducative, l'enseignante exprime qu'il est préférable d'écrire pour chaque élève des commentaires sur ce qu'il doit améliorer plutôt que de donner une note en pourcentage. Elle ajoute que peu importe les

résultats de l'élève, le plus important est que l'élève soit fier de lui, qu'il soit fier de ses réussites : « Je dis ça, la fierté, parce que ce n'est pas facile pour un enfant de dire qu'il est fier de lui [...]. L'estime de soi est très difficile pour un enfant. La confiance en soi et l'estime de soi... On leur en demande beaucoup ».

4.4.3 Perception quant à la réussite éducative de l'Élève 4

L'Enseignante 4 affirme comme première réussite éducative de l'Élève 4 ses bonnes performances scolaires dans certaines disciplines (ex. : en français lecture, en arts plastiques, en sciences). Selon l'enseignante, sa réussite dans certains de ces apprentissages s'explique par le fait que l'élève a énormément de connaissances. Lorsque l'élève porte un intérêt vis-à-vis un sujet, il s'informe et retient toutes les informations. Il aime d'ailleurs partager tout ce qu'il sait avec les personnes qui l'entourent au point où cela peut devenir envahissant pour les autres : « C'était au niveau du partage de connaissances où c'était plus difficile parce qu'il voulait toujours partager ses connaissances. » De plus, l'élève comprend bien l'implicite; il ne nécessite pas un enseignement explicite. D'un autre côté, il éprouve des difficultés dans les disciplines qui touchent ses faiblesses. Par exemple, en français écriture, l'élève a de la difficulté à développer ses idées ainsi qu'à respecter la cohérence du texte. En mathématiques, la résolution de problème est difficile pour lui lorsque celle-ci est complexe. S'il y a trop d'informations dans la situation à problème, l'élève fige et devient anxieux : « Il y avait le “mode panique” qui embarquait. Son angoisse s'embarquait. Puis, il n'était pas capable de fonctionner [...] Il y avait une fermeture, une rigidité qui embarquait. » Selon les résultats des évaluations de l'Élève 4, l'enseignante le considère étant dans la moyenne-faible.

Par ailleurs, l'enseignante ainsi que les intervenants scolaires travaillent beaucoup les habiletés sociales de l'Élève 4, car il s'agit de son plus grand défi. L'enseignante

mentionne que cela est dû à sa grande rigidité. Par exemple, l'Élève 4 est « arrêté au niveau de ses idées », c'est-à-dire qu'il a ses propres idées et qu'il est difficile pour lui d'accepter celles des autres. De plus, cette rigidité entraîne un impact sur ses interactions avec les élèves de l'école. Il n'est pas évident pour lui de se faire des amis non seulement à cause de sa rigidité, mais aussi parce qu'il est solitaire. Il n'a qu'un seul ami avec qui il peut jouer et passer du bon temps. Cet ami est en cinquième année; il est donc dans une classe différente de la sienne. Sinon, pour les pairs de la classe, ils acceptent bien sa différence (au niveau de sa personnalité), mais n'ont pas d'affinités avec lui. L'enseignante est d'avis que l'élève a beaucoup progressé durant l'année scolaire au niveau de son comportement. L'acceptation de travailler en équipe en est un exemple. Au début de l'année, il refusait cordialement de travailler en équipe, alors qu'aujourd'hui, malgré qu'il n'aime pas ça et que cela engendre parfois des conflits, il accepte. Il suffit qu'il ait une tâche précise et qu'il soit bien encadré par l'adulte.

Par rapport à la poursuite des études, l'Enseignante 4 indique que l'élève sera en mesure d'aller au secondaire, mais au régulier, plutôt que dans une école secondaire avec un programme d'éducation internationale. Elle explique qu'à l'internationale, il y a beaucoup de projets d'équipe. Puisque l'élève n'aime pas travailler en équipe, elle juge que la poursuite des études dans ce type d'école n'est pas appropriée pour lui. D'ailleurs, l'élève a dit à l'enseignante : « Je suis tanné du travail d'équipe. Moi je veux m'en aller au secondaire! Il n'y en aura plus de travail d'équipe! » En revanche, puisque l'élève adore les sciences, elle va le diriger vers une école secondaire régulière qui a une option « sciences ». Bref, elle ne voit aucun problème à ce que l'élève continue son parcours scolaire au régulier. De plus, l'accès à un diplôme ou à un certificat est envisageable selon l'enseignante, car l'élève a des ambitions et est prêt à aller jusqu'au bout pour les atteindre. Par contre, des études universitaires sont plus difficiles à envisager : « Pour l'instant, je vois plus une technique qu'un diplôme

universitaire, mais c'est difficile à dire. »

Puisque l'Élève 4 ne veut pas avoir de tâche quotidienne à accomplir en classe, l'Enseignante 4 ne l'a donc pas assigné à aucune tâche fixe; pour cette dernière, l'élève doit être volontaire. Toutefois, l'Élève 4 aime rendre service à l'adulte; cela est une fierté pour lui d'être l'élève choisi parmi les autres pour aider l'adulte. D'autre part, il peut être autonome en classe, mais avec certaines conditions. Il est essentiel pour lui de toujours avoir en sa possession un support visuel. Par exemple, il utilise son agenda comme prise de note : « Il avait besoin vraiment de son agenda. À l'intérieur de son agenda, il fallait qu'il note tout, tout, tout. Moi, il fallait que je le vérifie pour que ça soit fait, pour que ça soit noté. Il fallait qu'il le suive. » Aussi, il se fie beaucoup à ce qui est écrit au tableau pour savoir ce qu'il doit faire. C'est pourquoi l'Enseignante 4 laisse toujours un support visuel au tableau, lui permettant ainsi d'être autonome durant toute la semaine : « Sans un support visuel, il n'était pas capable de développer son autonomie. » Un support visuel est aussi nécessaire lors des périodes de spécialistes (ex. : en anglais, en espagnol).

L'élève manifeste plus d'émotions négatives, telles la frustration et la tristesse, que des émotions positives : « On voyait plus son insatisfaction avec ses pleurs que son bonheur. » Il fait preuve de motivation lorsque le sujet l'intéresse, comme les sciences. À l'opposé, lorsqu'il est complètement désintéressé par une discipline, il devient démotivé. Par exemple, son manque d'intérêt pour le cours d'anglais et le cours d'espagnol l'amène à manquer l'école ou à faire semblant d'être malade : « Des fois, il était absent. Absent ou mal au ventre. Sinon c'était : "je peux-tu appeler grand-papa parce que j'ai mal au ventre?" Et ça, c'est arrivé longtemps jusqu'à temps qu'on comprenne que c'est sa routine. On a mis un frein là-dessus après. » Sinon, de façon générale, l'élève est engagé dans ses apprentissages. Lorsqu'il entre en classe le matin, il regarde directement l'horaire au tableau, sort le matériel nécessaire et se met à la

tâche. Il est d'ailleurs parmi les premiers élèves à terminer le tableau de programmation : « Il n'aimait pas les choses qui traînaient. Donc, il n'aimait pas remettre des choses en retard. Donc, il était motivé à faire ces choses pour ne pas les remettre en retard. »

Au niveau moteur, l'élève éprouve des difficultés. Un spectacle de cirque a été préparé par les élèves de la classe au milieu de l'année. Il a eu besoin de beaucoup de pratique et de récupération pour arriver à faire quelques tours de cirque. Toutefois, l'Enseignante 4 ne constate pas de lien entre ses difficultés motrices et ses habiletés sociales. Au niveau de sa motricité fine, il présente quelques lacunes à découper et à écrire, mais rien de grave, tandis qu'en dessin, il est excellent : « Quand j'avais fait aussi le projet de la bande dessinée, ah mon dieu, il était heureux [...] Il faisait des belles bandes dessinées et des beaux projets en art. »

L'élève démontre son sentiment d'efficacité personnelle. Lorsqu'il est fier de lui, il aime le partager avec sa mère. Il peut arriver qu'il demande à l'Enseignante 4 de faire une photocopie d'un travail fait en classe (ex. : écriture d'un poème) pour pouvoir le montrer à sa mère, mais sans démontrer de l'enthousiasme. Par ailleurs, l'élève a de la difficulté à faire preuve d'autodétermination. Il a besoin d'aide à faire des choix et ne prend pas de décisions seul : « Il fallait mettre un “1, 2, 3, qu'est-ce que tu fais en premier, qu'est-ce que tu choisis?” Il fallait vraiment que ça soit guidé pour lui. »

Les objectifs dans le plan d'intervention de l'élève consistent à développer son autonomie pour qu'il soit davantage fonctionnel dans la classe. Les moyens inscrits concernent notamment la mise en place de supports visuels. Aussi, il y a un objectif lié à son comportement. Comme il peut arriver que l'élève s'obstine, un protocole a été mis en place pour l'aider à respecter les consignes. Il est impératif pour l'Enseignante 4 de rédiger un plan d'intervention clair et détaillé, car cela permet

d'assurer la continuité de la réussite éducative de l'élève durant son parcours scolaire au primaire et au secondaire. L'enseignante n'est pas au courant si l'élève a des objectifs personnels.

4.4.4 Éléments contribuant à la réussite éducative de l'Élève 4

Plusieurs éléments contribuant à la réussite éducative de l'Élève 4 sont énumérés par l'Enseignante 4. Pour commencer, l'enseignante affirme que l'utilisation de supports visuels est primordiale pour assurer la réussite éducative de l'élève. Cela englobe plusieurs matériels, tels que l'agenda, le tableau, des pictogrammes et des feuilles d'instructions. Le support visuel le plus utilisé est la feuille d'instruction; il s'agit d'une feuille où sont inscrites toutes les étapes de ce qu'il doit faire. Pour chaque discipline, l'élève nécessite une nouvelle feuille d'instruction. Les pictogrammes ont été utiles en début d'année pour les routines d'habillement, mais cela n'a pas duré longtemps.

Un autre élément contribuant à la réussite éducative de l'élève est l'ouverture et la disponibilité de la TES : « Si j'avais besoin de la TES, elle était capable de dégager un peu plus de temps pour pouvoir m'aider. » La TES aide non seulement l'enseignante à fabriquer des outils pour l'élève, mais elle aide aussi directement l'élève. Le rôle de la TES est de développer les habiletés sociales de l'élève ainsi que de le guider dans les apprentissages scolaires : « Il y avait le TES qui était assis à côté de lui juste pour le rassurer que s'il avait une question, il pouvait lui demander (lors d'un examen). Mais finalement, il n'a pas eu besoin de cette aide-là. Mais ça le rassurait. »

En outre, selon l'Enseignante 4, l'encadrement des parents est un élément essentiel à la réussite éducative de l'élève : « L'ouverture des parents, l'engagement des parents. Parce qu'on communiquait beaucoup, beaucoup par courriel ». La réussite de l'Élève

4 vient aussi du fait que l'enseignante fait beaucoup d'enseignement individuel avec lui. Aussi, l'enseignante mentionne que certaines de ses pratiques pédagogiques favorisent la réussite éducative de l'élève. Par exemple, elle utilise beaucoup l'encouragement pour le faire progresser. Ses encouragements peuvent être de nature verbale ou matérielle :

[...] des remises de certificats avec lui pour quand il réussissait, il aimait ça. Donc tout de suite, il l'amenait à maman. Hum... Des dessins... Si je pouvais trouver des dessins. Même une fois, il avait gagné un livre parce qu'il aimait beaucoup lire [...] Il fonctionnait avec beaucoup d'encouragement.

Des rétroactions verbales sont aussi faites par l'enseignante pour aider l'élève à s'améliorer. D'autre part, l'enseignante pense contribuer au bien-être de l'élève grâce à son lien créé avec lui ainsi qu'en faisant preuve d'écoute et de calme :

Pour lui, c'était d'être à l'écoute, et de savoir qu'on était présent. Puis, fallait être calme avec lui. Fallait être calme, attentif, tout en étant ferme. Il savait que quand c'était non, c'était non. Mais il ne fallait pas élever le ton parce que là sinon, il avait les larmes aux yeux. Puis, s'il arrivait une injustice, ben là, il savait qu'il pouvait venir me voir pour pouvoir en parler. Il fallait qu'il sente que j'étais de son côté.

Pour continuer, la scolarisation en classe ordinaire fait partie des éléments contribuant à la réussite éducative de l'élève :

Ça l'a amené plus loin là. Parce que c'était un élève qui possédait beaucoup de connaissances, beaucoup de bagages. Fait que, ça l'a amené à aller plus loin, puis à faire des projets, puis à amener à s'organiser, à développer son autonomie, à synthétiser ses idées.

Finalement, l'ouverture de la direction contribue à la réussite éducative de l'élève.

L'enseignante est de cet avis, car elle mentionne que la direction accepte facilement de la libérer. Lors de ces libérations, l'enseignante en profite pour travailler sur le plan d'intervention de l'élève ainsi que pour fabriquer du matériel pédagogique pouvant l'aider.

4.4.5 Facilitateurs et obstacles en regard des conditions d'intégration

Facilitateurs

Pour commencer, selon l'enseignante, un facilitateur important est de savoir s'adapter rapidement à ses besoins. Par rapport à l'Élève 4, l'enseignante adapte son enseignement et son matériel pour assurer sa réussite éducative :

Quand on voyait qu'il avait plus de difficulté dans quelque chose, on adaptait [...] Ça se fait automatiquement l'adaptation. J'y vais avec les besoins de l'élève. Je m'assure toujours de voir s'il est correct. Si ça ne va pas bien, mais j'essaie de m'aligner pour qu'il aille bien, puis j'adapte pour qu'il soit bien. Je vais m'arranger avec le matériel que j'ai [...] Si j'en manquais, je le fabriquais.

Au besoin, l'enseignante emprunte du matériel auprès de ses collègues. Il n'y a aucune difficulté d'après elle à trouver du matériel dans cette école grâce à la collaboration entre les enseignants.

De plus, l'enseignante nomme l'utilisation de support visuel comme facilitateur à l'intégration. Elle est d'avis que cela favorise la réussite éducative de non seulement l'élève intégré, mais aussi celle des autres élèves de la classe :

Tous les élèves ont besoin d'un support visuel. Il y en a un peu plus que d'autres, mais si c'est un peu plus que d'autres, bien je vais aller rajouter un

picto(gramme) si c'est nécessaire. Mais si on a besoin d'un support visuel... On dit toujours que l'enseignant parle trop, et c'est vrai, on parle trop. Il faudrait avoir plus de visuels quand c'est nécessaire, puis après ça, l'enlever. C'est ça qu'il faut faire et c'est ça que j'ai appris avec le temps. Donner moins d'explications, parler moins longtemps, et puis après ça, voir si chaque enfant a bien compris, et y aller avec chaque enfant. Puis toujours circuler dans la classe pour voir si c'est correct.

L'Enseignante 4 mentionne que les enseignants de l'école ne devraient pas s'adapter uniquement lorsqu'un élève ayant un TSA est en classe ordinaire; leur rôle est de s'adapter constamment à tous les élèves de la classe. Ainsi, pour elle, l'enseignement individuel a pris le dessus de l'enseignement en grand groupe : « C'est comme ça que je l'aperçois, que maintenant, on s'adapte à chaque enfant individuellement. Mais oui, j'en ai 25, mais je n'enseigne plus à un groupe, j'enseigne à un individu. »

L'enseignante nomme l'utilité d'un plan d'intervention pour contribuer à une intégration réussie. Le plan d'intervention doit être détaillé et les moyens inscrits doivent être respectés pour que celui-ci soit efficace à travers les années. De plus, l'enseignante souligne l'ouverture de la direction comme facilitateur. Celle-ci accepte facilement de libérer les enseignants afin qu'ils puissent se concerter. Discuter dans les « cadres de porte », à la récréation ou à l'heure du dîner n'est pas suffisant et productif selon l'Enseignante 4. C'est pourquoi elle affirme qu'il est nécessaire d'avoir des journées de rencontre entre les intervenants de l'école et ainsi élaborer des stratégies favorisant la réussite éducative des élèves intégrés.

L'enseignante évoque qu'avoir accès à des formations et des séances d'informations sur le TSA peut être très utile aux enseignants de classes ordinaires, car cela pourrait favoriser leur ouverture d'esprit quant à l'intégration des élèves ayant un TSA. L'Enseignante 4 a elle-même suivi une formation sur le TSA et a eu droit à des séances d'informations à l'école par des chercheuses universitaires :

À un moment donné, j'ai dit : « Bien j'aimerais ça que tu (une des chercheuses universitaires) me fasses un avant-midi avec des points : quoi travailler, comment m'outiller pour travailler plus l'ouverture, la rigidité, et tout ça ». Elle m'a dit : « Ok. Je vais faire ça. » Puis, on avait invité d'autres profs, d'autres enseignants du régulier. Puis, mon dieu, ça m'aidait pour d'autres élèves aussi qui ne sont pas TSA. Fait que là, elle nous a pistés sur plein de points sur quoi travailler au niveau de la rigidité, au niveau du support visuel, de s'ils réagissent de telle façon, qu'est-ce qu'on fait. Parce qu'il y avait une enseignante qui avait dit : « Ben là, s'il réagit de telle façon, moi, je réponds quoi? » C'est toujours la peur de : « Qu'est-ce que je vais répondre s'il me dit telle affaire? » C'était de dédramatiser la chose.

L'ouverture d'esprit des élèves est tout aussi importante comme condition gagnante à l'intégration. L'enseignante soulève que cette ouverture peut être développée grâce à des activités organisées à l'école. Par exemple, durant le mois de l'autisme, les élèves de classes ordinaires vont jouer avec les élèves de classes spéciales. De plus, l'Enseignante 4 organise durant l'année des jeux de société entre ces deux types de classe. Les élèves de l'école sont donc très conscientisés à la différence et au respect de cette différence. Il arrive même que des élèves « neurotypiques » ne voient aucune différence entre eux et les élèves ayant un TSA :

Je me souviens l'année passée, il y avait un élève qui avait demandé : « Mais qu'est-ce qu'il a cet élève-là? Il est vraiment comme nous autres. Il n'y a aucune différence. Il réussit mieux en maths que moi, il réussit mieux en univers social que moi. » Puis là, c'est là qu'on est venu à discuter, puis d'avoir un échange. Parce que pour eux autres, des fois, ils ont des perceptions, une idée, qu'ils devraient moins bien réussir, mais ce n'est pas ça.

L'enseignante mentionne que le processus d'intégration d'un élève ayant un TSA permet des bienfaits à l'égard de sa réussite et de son bien-être, tel qu'enlever ses insécurités et son anxiété. Elle ajoute que cela donne le temps à l'élève de sentir le besoin d'être scolarisé totalement en classe ordinaire.

Voici le processus d'intégration de cette école. D'abord, l'élève est intégré dans les cours de spécialistes (ex. : espagnol, anglais). Ensuite, il est scolarisé dans la classe ordinaire lors des disciplines qu'il aime. Puis, il est intégré dans les disciplines qui rejoignent sa force (ex. : mathématiques). Si son intégration partielle se passe bien dans les différentes disciplines et que cela perdure dans le temps, il est alors scolarisé totalement en classe ordinaire. Dans cette école, il n'y a pas d'ordre de priorité entre l'intégration sociale et l'intégration éducationnelle; cela dépend du besoin de l'élève auquel on cherche à répondre.

Pour finir, l'enseignante exprime que l'école où elle enseigne est favorable à la scolarisation des élèves HDAA en classe ordinaire puisque les conditions pour assurer la réussite éducative des élèves sont idéales : « Puis, on est une belle école à l'inter(nationale). C'est vraiment... Oui, les conditions idéales pour intégrer les élèves ». L'enseignante affirme à propos de l'Élève 4 : « Il était très bien encadré. Il ne manquait de rien. On avait tous les besoins. »

Obstacles

L'Enseignante 4 n'indique que deux obstacles à l'intégration qui nuit à la réussite éducative de l'élève. Elle aborde premièrement les habiletés sociales de l'élève : « Moi, je reviens toujours avec les habiletés sociales... C'était toujours à ce niveau-là les obstacles. » Puisque l'élève a de la difficulté à interagir auprès des pairs de la classe, cela l'empêche de bien fonctionner en classe, exige beaucoup de soutien de la part de l'adulte et cause des difficultés lors des travaux d'équipe.

Deuxièmement, l'enseignante nomme le manque d'ouverture de la part des enseignants comme obstacle. Elle affirme que ce ne sont pas tous les enseignants des

classes ordinaires qui acceptent d'accueillir un élève ayant un TSA, car cela exige plus de travail :

Bien, le manque d'ouverture parce que tu as un élève de plus. Fait que, souvent tu dépasses ton ratio. Fait qu'au lieu d'en avoir 25, tu en as 26. Donc, c'est un élève de plus. C'est un élève que tu dis : « Il va tu être bien? » C'est un élève de plus qu'il faut que tu évalues aussi. Il faut que tu comptabilises une note de plus. Des fois, ça vient jouer aussi. Il y en a plus à envoyer aux parents. L'adaptation aussi. L'adaptation du matériel. Puis, la communication avec l'autre enseignante. C'est tous des plus.

L'enseignante affirme que ce manque d'ouverture peut empêcher un élève d'être intégré en classe ordinaire.

4.4.6 Pistes de solution en vue d'améliorer la situation vécue par les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire

Dans le but d'améliorer la situation vécue par les élèves intégrés, l'Enseignante 4 pense qu'il faut avant tout miser sur une relation positive entre l'élève et l'enseignant. Pour ce faire, il est important que l'enseignant soit ouvert à accueillir un élève ayant un TSA dans sa classe ordinaire. Cette ouverture peut être favorisée, selon l'Enseignante 4, en diminuant le ratio d'élèves par classe ainsi qu'en offrant plus de ressources humaines, tel qu'un TES, dédiées à l'intégration : « S'il arrive quoi que ce soit, on a tout de suite l'aide d'une éducatrice ou d'un TES. Ça, je pense que ça viendrait sécuriser aussi. » Enfin, offrir plus de formations sur la population TSA ainsi que des séances d'informations pourraient également contribuer à une plus grande ouverture des enseignants des classes ordinaires.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce cinquième chapitre présente la discussion des résultats de notre étude qui poursuit les objectifs spécifiques suivants : 1) Décrire les perceptions des enseignants quant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire au primaire; 2) Identifier les éléments contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés tels que déclarés par les enseignants; et 3) Analyser les facilitateurs et les obstacles en regard des conditions d'intégration en lien avec la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés. Ainsi, ce chapitre met en perspective les conditions favorables à leur bien-être, leurs apprentissages et leur intégration scolaire. De plus, dans le but de mieux saisir les conditions de la réussite éducative des élèves ayant un TSA, les défis rencontrés par ces élèves sont aussi analysés et discutés dans ce chapitre.

Afin d'atteindre nos objectifs et d'en discuter les résultats, nous avons relevé des liens entre les résultats de chacun des cas suite à une analyse à partir du codage transversal. L'annexe F a été utile à cette analyse. Enfin, nous avons établi des liens avec les différentes recherches recensées dans le cadre de notre étude.

5.1 Perceptions des enseignants quant à la réussite éducative d'élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire

5.1.1 Définition de la réussite éducative selon les participants

En analysant les résultats, nous constatons que la majorité des enseignants participants définissent la réussite éducative en faisant référence notamment au plein potentiel de l'élève. Ainsi, cela rejoint la définition donnée par Demba et Laferrière (2017), Potvin (2010) et Miron (2004), qui, rappelons-le, définissent ce concept comme étant le développement du plein potentiel de la personne ainsi que le développement de son bien-être. Malgré qu'aucun participant n'évoque la notion du bien-être pour définir la réussite éducative, tous s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une notion très large. De plus, deux des participants établissent un lien entre la réussite éducative et la triple mission de l'école québécoise (instruire, socialiser, qualifier) (MELS, 2006). Ce lien correspond à la dimension *scolaire* de Baby (2010) et Potvin (2010), et plus précisément, aux trois sous-dimensions de la réussite éducative (Potvin, 2010; CTREQ, 2011; Marquis, 2016). Les deux autres participants établissent un lien entre la réussite éducative et le développement général de l'élève. Ce lien correspond plutôt à la dimension *familiale* de Baby (2010) et Potvin (2010) puisque celle-ci concerne le développement plus général de l'enfant. Par ailleurs, tout comme relevé dans la littérature, la majorité des participants confondent la réussite éducative avec la réussite scolaire en affirmant qu'ils n'en voient pas la différence et que le premier veut dire la même chose que l'autre. Nous savons cependant que la réussite scolaire est beaucoup moins englobante que la réussite éducative puisqu'elle ne tient compte que du développement cognitif de l'élève et de sa partie quantifiable (Lapostolle, 2006; Déniger, 2004; Simard, 2016).

5.1.2 Évaluation de la réussite éducative

Par rapport à l'évaluation de la réussite éducative, Glasman (2007) mentionne la difficulté d'évaluer ce concept étant donné ses multiples facettes et son parcours à long terme. Potvin (2010) appuie cette idée en affirmant que l'atteinte de la réussite éducative n'a pas nécessairement un délai précis; cela peut prendre toute une vie. Les

participants abondent dans le même sens que ces auteurs en disant que l'évaluation de la réussite éducative s'étale sur un parcours à long terme. Il est donc difficile pour eux d'évaluer la réussite éducative des élèves en ne considérant qu'une seule année scolaire. De plus, une des participantes mentionne que l'évaluation de la réussite éducative dépend de la personne qui évalue et du contexte. Plusieurs écrits confirment la subjectivité et la relativité de la réussite éducative (Glasman, 2007; Potvin, 2010; Bourgeois, 2010; MEES, 2016; Marquis, 2016). Quelques propositions sont nommées par les enseignants participants afin d'évaluer la réussite éducative, mais celles-ci ne font pas consensus. Une des propositions est de ne pas noter l'élève en pourcentage, mais plutôt de lui proposer des commentaires constructifs sur ce qu'il pourrait améliorer pour progresser davantage. À l'opposé, une des propositions d'évaluation est de vérifier si l'élève a des résultats supérieurs à 70 %; si oui, alors l'élève est en réussite éducative. Un autre des participants propose, contrairement aux deux autres, que l'évaluation soit accomplie par l'élève, et non par l'enseignant, car l'élève est, selon lui, le seul témoin de sa progression. Ce même participant ajoute que mettre en place un portfolio serait intéressant pour permettre à l'élève ainsi qu'aux acteurs scolaires de suivre la réussite éducative de l'élève à long terme. Le portfolio décrit par l'enseignant ressemble à un plan d'intervention que proposent les écoles québécoises. Bref, en rassemblant toutes les propositions d'évaluation données par les participants, celles-ci rejoignent en quelque sorte l'analyse argumentative établie par Marquis (2016) qui rapporte que la réussite éducative peut s'évaluer soit par une finalité (ex. : 80 %) soit par un comportement marqué (ex. : engagement dans ses apprentissages).

5.1.3 Réussite éducative des élèves ayant un TSA

Afin d'analyser les résultats en lien avec la réussite éducative des élèves ayant un TSA à partir des perceptions des enseignants, nous avons analysé celle-ci selon ses

trois sous-dimensions (instruire, socialiser, qualifier) (CTREQ, 2011; Potvin, 2010; Marquis, 2016) ainsi que selon les aspects se rapportant au bien-être de l'élève (Laferrière *et al.*, 2011; CTREQ, 2004; CSEQ, 2002; Rousseau et Espinosa, 2018; Rousseau, 2018; Puozzo, 2018).

En premier lieu, en lien avec le volet « instruire », soit l'acquisition des compétences intellectuelles de l'élève (MELS, 2006), nous constatons que les élèves ayant un TSA intégrés dans les classes des enseignants participants se situent tous dans la moyenne de classe, à l'exception de l'Élève 1, qui elle, se situe largement au-dessus de la moyenne. De façon générale, les élèves réussissent bien dans leurs apprentissages. Nous retrouvons entre autres les mathématiques et les sciences comme disciplines réussies par les élèves. À cet effet, des études ont démontré que les élèves HDAA des écoles régulières réussiraient davantage en mathématiques (Vienneau et Thériault, 2014), et que lorsque ces derniers sont scolarisés en classe ordinaire, ils obtiendraient de meilleurs résultats scolaires (Madden et Slavin, 1983; Wang et Baker, 1985). L'étude de Ruel *et al.* (2015) souligne également que les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire ont de bonnes compétences scolaires. Bref, dans la littérature comme dans notre présente étude, nous remarquons que l'intégration des élèves ayant un TSA leur est bénéfique dans le domaine des apprentissages (Vienneau et Thériault, 2014; Madden et Slavin, 1983; Wang et Baker, 1985; Ruel *et al.*, 2015).

En deuxième lieu, en lien avec le volet « socialiser », soit le développement socio-affectif de l'élève (MELS, 2006), les enseignants participants mentionnent que les quatre élèves sont acceptés socialement par les pairs de la classe. Ainsi, aucun de ces derniers ne subit une forme d'exclusion, soit un rejet par les pairs, de l'intimidation ou de la persécution, telle que c'était le cas dans l'étude de Carter (2009) et de Carrington et Graham (2001). Bien que les quatre élèves soient acceptés, un d'entre eux n'a pas

un grand cercle d'amis. Ce dernier ne cherche pas à socialiser avec les pairs de la classe à cause de ses intérêts restreints. Nous pourrions donc supposer que son retrait social est en partie dû aux limitations au niveau social souvent courant chez l'enfant ayant un TSA (Carrington et Graham, 2001), ainsi qu'à sa difficulté de fonctionnement, c'est-à-dire de suivre les routines de classe (Poirier *et al.*, 2005). Les trois autres élèves ne font pas preuve de difficulté de fonctionnement et ont un grand cercle d'amis. Cela rejoint l'étude de Ruel *et al.* (2015) qui affirme que les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire ont le potentiel de réussir dans leur nouvelle classe et de s'intégrer au groupe. Dans le même ordre d'idées, plusieurs recherches révèlent que l'intégration de cette population d'élèves leur serait favorable dans le domaine social (Vienneau et Thériault, 2014; Madden et Slavin, 1983; Wang et Baker, 1985; Ruel *et al.*, 2015; Abduelkarem *et al.*, 2019) en raison de la diversification et de la densification des relations (Ruel *et al.*, 2015). De plus, ces mêmes trois élèves assument des responsabilités à l'école, telles qu'accomplir des tâches à la bibliothèque et à la cafétéria, et sont capables de travailler en équipe sans soutien. Deux des enseignants participants affirment qu'en début d'année, le travail d'équipe était difficile pour leur élève ayant un TSA, mais après les avoir encadrés, ils ont su surmonter cette difficulté. Enfin, les quatre élèves font preuve d'autonomie, selon les participants. Pour deux des élèves, il serait nécessaire de leur offrir un support visuel pour être autonomes; les deux autres ne requièrent pas de support. À cet égard, l'étude de Abduelkarem *et al.* (2019) témoigne que l'intégration d'élèves ayant un TSA contribuerait à développer leur indépendance. Nous retrouvons également des études soulignant l'autonomie des élèves ayant un TSA dans les diverses activités de classe (Poirier *et al.*, 2005; Odom, 2000; Yianni-Coudurier *et al.*, 2008).

En troisième lieu, en lien avec le volet « qualifier », soit l'obtention d'une reconnaissance officielle des compétences pour exercer un métier ou poursuivre des

études supérieures (MELS, 2006), tous les enseignants à l'étude sont d'avis que l'élève ayant un TSA intégré dans leur classe possède sans aucun doute les compétences requises pour poursuivre des études en classe ordinaire. Ils confirment que leur élève ayant un TSA peut réussir son secondaire et obtenir un diplôme, et que des études postsecondaires seraient envisageables pour eux. Des études affirment que les élèves HDAA intégrés en classe ordinaire développeraient davantage leur capacité d'apprentissage les emmenant ainsi à persévérer dans leur parcours scolaire (Abduelkarem *et al.*, 2019; Vienneau et Thériault, 2014).

En quatrième lieu, en lien avec la notion de « bien-être », soit le développement harmonieux et dynamique de la personne (Demba et Laferrière, 2017; Potvin, 2010; Miron, 2004), les élèves ayant un TSA dont les enseignants participants nous ont parlé ont tous progressé en étant intégrés en classe ordinaire, que ce soit au niveau de leur parcours scolaire, de leur potentiel (social et intellectuel) ou de leur comportement. D'ailleurs, l'Enseignant 2 et l'Enseignante 3 trouvent que la progression de leur élève en question est ce qui caractérise leur plus grande réussite éducative. Des études témoignent que l'intégration des élèves en classe ordinaire permettrait l'actualisation de leur plein potentiel de développement (Vienneau et Thériault, 2014; Madden et Slavin, 1983; Wang et Baker, 1985; Ruel *et al.*, 2015). En outre, tous les enseignants participants à notre étude soulèvent la capacité d'adaptation que possède leur élève ayant un TSA : les quatre élèves sont capables de suivre le mode d'enseignement de l'enseignant, de suivre le rythme de la classe ordinaire et de respecter les règles de la classe. De plus, la plupart d'entre eux sont capables de manifester des gestes d'autodétermination, tels que prendre des décisions et faire des choix. Aussi, trois des élèves n'ont aucune difficulté en terme de motricité globale. Pourtant, plusieurs études témoignent de la difficulté qu'éprouvent les élèves ayant un TSA à ce niveau (Simpson, 2007).

Par ailleurs, nous avons analysé la notion de la réussite éducative comme étant « l'état » de l'élève, c'est-à-dire comme un bien-être physique ou psychique ressenti par l'élève, une motivation à apprendre et une ouverture d'esprit à son entourage (Glasman, 2007). Nous relevons à partir des perceptions des enseignants que leurs élèves sont motivés, et ce, surtout selon leur intérêt vis-à-vis la discipline enseignée, et qu'ils se sentent non seulement bien, mais aussi à leur place en classe ordinaire. D'autre part, les quatre élèves sont engagés dans leurs apprentissages d'après les enseignants. Ces derniers affirment qu'ils constatent cet engagement par la concentration dont les élèves font preuve, par leur capacité à s'organiser et par leur participation active aux activités. Vienneau et Thériault (2014) rapportent que la participation aux activités d'apprentissage des élèves ayant un TSA serait plus élevée lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire. Enfin, trois élèves sur quatre affichent des comportements pouvant être associés à un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé. Les enseignants participants ont remarqué un SEP élevé chez leur élève en se basant entre autres sur leur expression faciale (ex. : un sourire) ainsi que sur leur comportement (ex. : démontre une confiance en soi, veut montrer un travail à sa mère). Puozzo (2018) souligne que le SEP élevé d'un élève contribuerait à accroître son bien-être à l'école, et que cela est un enjeu essentiel pour le préparer à son avenir. De plus, Vandelle (2017) révèle que :

Le sentiment d'efficacité personnelle est favorisé par les méthodes interactives d'apprentissage entre pairs, l'attention portée aux progrès, l'acquisition graduelle des compétences, la responsabilisation, l'autodétermination et l'évaluation comme moment d'échanges et de suggestions pour améliorer ses compétences (Vandelle, 2017, p. 2).

Par cette citation, nous pourrions affirmer que les enseignants participants ont contribué au SEP des élèves puisqu'ils favorisent, par exemple, des méthodes interactives d'apprentissage entre les pairs, portent une attention aux progrès et

encouragent les élèves à être responsables en leur permettant d'accomplir diverses tâches à l'école.

5.1.4 Défis rencontrés par les élèves ayant un TSA

Nous avons analysé les défis rencontrés par l'Élève 1, l'Élève 2, l'Élève 3 et l'Élève 4 à partir des perceptions des enseignants quant à leur réussite éducative. Chacun de ces derniers mentionne que l'élève qu'il accueille en classe ordinaire a beaucoup progressé. L'Élève 1 a d'ailleurs surmonté la majorité de ses défis en quelques semaines. Ceux-ci étaient reliés à sa transition de la classe spéciale à la classe ordinaire, par exemple, le changement de rythme d'enseignement-apprentissage. La majorité des enseignants participants de l'étude de Ruel *et al.* (2015) mentionnent que les élèves ayant un TSA scolarisés dans leur classe ont aussi une capacité à s'intégrer au rythme d'avancement de la classe ordinaire. De plus, nous constatons que le principal défi de chaque élève est différent d'un élève à l'autre. Toutefois, plusieurs autres défis rencontrés par ces élèves se ressemblent. Nous avons donc soulevé ceux-ci dans cette section. Notons que les défis correspondent à ceux rencontrés par les élèves à partir du moment qu'ils ont été intégrés en classe ordinaire. Ainsi, certains des défis nommés ci-dessous ont été surmontés par les élèves ayant un TSA.

Pour commencer, un défi commun à tous les élèves a été relevé. Ce défi concerne les émotions. De façon plus précise, le défi réside dans la compréhension, la gestion ou l'extériorisation des émotions (ex. : l'anxiété). L'étude de Beeger *et al.* (2008) soulève là-dessus que certains enfants ayant un TSA ont du mal à reconnaître les expressions faciales et les émotions qui y sont rattachées, à comprendre et contrôler leurs propres émotions et à comprendre et interpréter les émotions des autres.

Ensuite, nous avons soulevé deux défis qui touchent la majorité des élèves, soit trois élèves sur quatre. Le premier défi concerne le travail d'équipe. Les enseignants à l'étude expliquent cela par le fait que leur élève a de la difficulté à accepter les idées des autres et/ou à cause de sa difficulté en communication verbale. Cela va de pair avec la recherche de Humphrey et Lewis (2008) qui indique que les élèves ayant un TSA ont des difficultés au niveau de la communication et des interactions, et que cela affecterait leurs relations avec les pairs de la classe. Nous retrouvons comme second défi à relever le développement des compétences en écriture, plus précisément, à respecter une cohérence entre les idées. Des enseignants d'une autre étude, soit celle de Boisvert-Hamelin (2014), ont aussi constaté que certains élèves ayant un TSA scolarisés en classe ordinaire ont des difficultés en écriture, notamment au niveau de l'intention d'écriture, de la génération d'idées et de la structure d'un texte.

Pour continuer, certains défis touchant la moitié des élèves, soit deux élèves sur quatre, ressortent de l'analyse des résultats. D'abord, nous retrouvons les habiletés sociales (ex. : se faire des amis, interagir avec les pairs de la classe). L'immaturation, la rigidité et certains traits de caractère sont les principales causes rapportées par les enseignants expliquant les difficultés rencontrées par les élèves au niveau social. Des recherches vont dans le même sens en rapportant que des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire auraient une difficulté en communication, une rigidité face à des situations et des comportements stéréotypés pouvant altérer leur fonctionnement en classe et leur interaction avec autrui (Renzaglia *et al.*, 2003; Ruel *et al.*, 2015). Nous constatons ici un lien entre le défi lié au développement des habiletés sociales et le défi de travailler en équipe, puisque dans les deux cas, il s'agit d'une difficulté au niveau des interactions. Aussi, la motricité fine (ex. : écrire, découper) constitue un autre défi à relever par deux élèves. Cette difficulté se retrouve également chez de nombreux autres enfants ayant un TSA (Simpson, 2007). D'ailleurs, cela pourrait altérer l'écriture de ces derniers (*Ibid*). En mathématiques, la

résolution de problème complexe est soulevée comme étant un défi à relever chez deux élèves des enseignants participants. Ces derniers entendent par « complexe » lorsqu'il y a beaucoup d'informations de données et/ou lorsque celles-ci sont implicites. Archambault *et al.* (2014) affirment que certains élèves ayant un TSA peuvent être désorganisés par des explications trop longues, des règles implicites, de l'information ambiguë, un nombre trop élevé de consignes et un vocabulaire abstrait. Ajoutons aussi que ce qui paraît évident pour les pairs « neurotypiques » ne l'est pas nécessairement pour l'élève ayant un TSA. Finalement, à partir des perceptions des enseignants, nous retrouvons comme dernier défi vécu par deux des élèves celui de suivre le rythme rapide de la classe ordinaire. Rivard et Forget (2006) soulignent qu'une plus grande concentration serait requise par l'élève ayant un TSA intégré en classe ordinaire puisqu'il est obligé de suivre le rythme d'apprentissage des autres élèves.

5.2 Conditions contribuant à la réussite éducative d'élèves ayant un TSA de classes ordinaires

5.2.1 Éléments contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA

Nous avons analysé les perceptions des enseignants quant aux éléments contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA. Nous constatons que les éléments nommés par l'Enseignante 1 sont surtout liés à l'élève directement, alors que pour les trois autres enseignants, les éléments sont davantage liés à l'adulte (ex. : enseignant, parent, TES).

Deux éléments nommés par plus d'un participant et liés à l'élève ressortent de l'analyse de contenu. Le premier est soulevé par les quatre participants, alors que le deuxième n'est soulevé que par deux d'entre eux. Celui concerné par les quatre

participants concerne les traits de personnalité de l'élève. De façon plus précise, les enseignants sont d'avis que selon les traits de personnalité de l'élève ayant un TSA, cela peut jouer en sa faveur au niveau du développement de ses compétences ainsi qu'au niveau de ses habiletés sociales. Ils affirment aussi que certains de leurs traits de personnalité contribuent non seulement à leur réussite éducative, mais aussi à surmonter certains de leurs défis. Nous retrouvons entre autres comme traits de personnalité : être engagé, être motivé et avoir une belle capacité d'adaptation. L'étude de Ruel *et al.* (2015) va dans le même sens que les résultats de la présente étude, soit que ce qui a facilité l'intégration d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire concerne notamment certains traits de caractère personnels, leur fonctionnement en classe et leur capacité à s'intégrer au groupe et à son rythme d'avancement. L'élément nommé maintenant par deux des participants et étant lié à l'élève concerne le fait que les manifestations du TSA chez l'élève ne sont pas sévères. Les enseignants participants considèrent que cela favorise surtout le niveau social de l'élève. Diverses recherches rapportent que l'intégration d'élèves ayant un TSA est facilitée lorsque leurs symptômes et leurs comportements perturbateurs ne sont pas trop sévères (Poirier *et al.*, 2005; Odom, 2000; Yianni-Coudurier *et al.*, 2008; Ruel *et al.*, 2015). Ainsi, l'intégration d'élèves ayant un niveau de sévérité 1 du TSA (niveau qui nécessite un soutien) est considérée comme plus facile que l'intégration d'élèves ayant un niveau de sévérité 3 du TSA (niveau qui nécessite un soutien très important).

Certains éléments contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA et étant liés à l'adulte ont été relevés par les enseignants participants. Pour commencer, tous les participants s'accordent en disant qu'un enseignement clair, explicite et/ou visuel est un élément primordial à la réussite éducative de leur élève ayant un TSA. Il va de soi que si l'élève a pour défi la compréhension d'informations implicites, alors l'enseignement explicite est assurément recommandé. Nous retrouvons d'ailleurs dans les écrits que l'utilisation de matériels pédagogiques visuels améliorerait les

apprentissages scolaires des élèves ayant un TSA, leur communication sociale et leur compréhension (Abduelkarem *et al.*, 2019; MEO, 2007).

Ensuite, toujours à partir des perceptions des enseignants, nous retrouvons comme élément favorable à la réussite éducative des élèves ayant un TSA le lien significatif établi entre l'enseignant et l'élève. Ce lien est nommé par la majorité des participants. Ils expliquent que leur relation avec l'élève favorise grandement son bien-être. Poulou et Norwich (2002) vont dans le même sens en affirmant que les attitudes de l'enseignant auprès de l'élève auraient des conséquences sur le comportement et les résultats scolaires de ce dernier. D'autres recherches soulignent aussi l'importance d'une bonne relation entre l'enseignant et l'élève (Bélangier, 2006; Gibb *et al.*, 2007; Robertson *et al.*, 2003; Simpson *et al.*, 2003).

Ce qui favorise la réussite éducative des élèves ayant un TSA, selon deux des participants, est le soutien du TES « plancher » de chacune des deux écoles respectives. Ils se sont montrés disponibles pour encadrer l'élève ayant un TSA. L'aide d'un TES est souvent souhaité par les enseignants selon Gaudreau (2010). Nous retrouvons également, encore selon deux enseignants participants, que ce qui contribue à la réussite éducative de leur élève ayant un TSA est la collaboration avec les parents. En effet, lorsque ces derniers collaborent avec les enseignants, une réelle progression dans le développement de l'élève peut s'en dégager et ainsi accroître sa réussite éducative (Ruel *et al.*, 2015; Letarte, Nadeau, Lessard, Normandeau et Allard, 2011), et ce, encore plus fortement pour les élèves ayant des besoins particuliers (Letarte *et al.*, 2011). Un dernier élément contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA ressort à partir des perceptions de deux enseignants sur quatre. Il s'agit des encouragements de nature verbale ou symbolique employés par les enseignants. Par exemple, l'Enseignante 4 encourage l'Élève 4 en lui remettant un certificat ou en lui offrant un objet qu'il aime. Cela correspond à une

méthode de renforcement positif qui améliore le comportement de l'élève ayant un TSA (MEO, 2007).

Ayant désormais énuméré tous les éléments contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA évoqués par tous les enseignants participants, nous remarquons que plusieurs de ceux-ci se retrouvent dans la littérature scientifique, mais en étant plutôt associés aux conditions favorables à l'intégration scolaire. Ainsi, nous pouvons dire qu'il existe un lien entre les éléments contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA et les conditions favorables à l'intégration. Ainsi, les conditions d'intégration mises en place affecteraient le bien-être de l'élève ainsi que son bon fonctionnement en classe, ce qui expliquerait pourquoi les enseignants nomment celles-ci comme éléments contribuant à la réussite éducative de l'élève.

Dans un autre ordre d'idées, les quatre enseignants participants indiquent un élément favorable à la réussite éducative de leur élève ayant un TSA et qui est lié à l'organisation des services éducatifs dans l'école. Il s'agit de l'intégration des élèves ayant un TSA passant de la classe spéciale à la classe ordinaire. L'intégration a été bénéfique pour ces élèves, selon les enseignants, car on a su répondre à leurs besoins d'apprentissage, notamment au niveau intellectuel et social. Par exemple, cela leur a permis d'agrandir leur cercle d'amis, d'avoir des modèles d'élèves exemplaires à imiter, d'augmenter leur estime de soi et d'avoir accès à un enseignement qui les amènent à développer des niveaux de compétences plus élevés. Ainsi, l'intégration des élèves a contribué à leur réussite éducative dans les trois volets de la mission de l'école québécoise. Cela rejoint de nombreux auteurs qui affirment que l'intégration d'un élève lui permet de développer davantage ses compétences scolaires (volet instruire), ses habiletés sociales (volet socialiser) et d'avoir accès plus tard à un diplôme (volet qualifier) (Vienneau et Thériault, 2014; Madden et Slavin, 1983; Wang et Baker, 1985; Ruel *et al.*, 2015; Abduelkarem *et al.*, 2019).

Pour terminer, nous avons analysé la réussite éducative comme un « processus ». Rappelons que le processus contribuant à la réussite éducative implique les adultes qui encadrent l'élève, plus précisément, l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en place par les parents, les professionnels ou son entourage pour atteindre l'« état » de l'élève (Glasman, 2007). Nous constatons que les initiatives et les actions mises en place par les adultes correspondent à certains des éléments nommés dans cette présente section. Il s'agit de l'enseignement explicite avec ou sans appui visuel de la part de l'enseignant, certaines démarches entreprises par l'enseignant afin de créer un lien significatif avec l'élève, du soutien du TES, de la collaboration entre l'enseignant et le parent de l'élève et de l'initiative prise par les différents acteurs scolaires de scolariser en classe ordinaire l'élève ayant un TSA.

5.2.2 Facilitateurs en regard des conditions d'intégration

Nous avons analysé les facilitateurs nommés par les enseignants participants en regard des conditions d'intégration favorables à la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire. Par cette analyse, nous constatons que certains de ceux-ci sont les mêmes que les éléments contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA mentionnés plus haut. Cela s'explique par le fait que des participants ont répété les mêmes thèmes aux différentes questions d'entretien. Ainsi, nous pouvons juger que les facilitateurs décrits dans cette étude sont étroitement liés aux éléments contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA, et par le fait même, aux conditions favorables à l'intégration scolaire provenant de la littérature. Par exemple, la collaboration enseignant-parent et la présence de ressources humaines (ex. : TES) sont des conditions favorables à l'intégration retrouvées dans les écrits (Ruel *et al.*, 2015; Letarte *et al.*, 2011; Lindsay *et al.*, 2013; Gaudreau, 2010; Doré *et al.*, 1996) ainsi que des thèmes nommés par trois participants de cette étude comme étant à la fois des éléments contribuant à la réussite

éducative des élèves ayant un TSA et des facilitateurs en regard des conditions d'intégration.

Voyons maintenant les autres facilitateurs d'intégration en lien avec la réussite éducative des élèves ayant un TSA qui ont émergé lors de l'analyse de contenu et n'ayant pas été nommés par les participants dans la section précédente.

Nous retrouvons, de prime abord, les attitudes positives et l'ouverture d'esprit des intervenants scolaires, particulièrement des enseignants des classes ordinaires, à l'égard de l'intégration des élèves ayant un TSA. Ce facilitateur a été soulevé par trois participants. Deux d'entre eux expliquent que cette ouverture d'esprit est en partie générée grâce à la relation de confiance qu'ils entretiennent avec l'enseignant de la classe TSA, car c'est lui qui fait les recommandations d'intégration des élèves ayant un TSA. De façon plus précise, lorsque ce dernier affirme qu'un élève ayant un TSA est en mesure d'intégrer la classe ordinaire, l'Enseignante 1 et l'Enseignant 2, sachant que l'enseignant de la classe spéciale ne recommande que des élèves qu'il considère comme ayant le potentiel d'être en classe ordinaire et pour qui cela pourrait être bénéfique, acceptent sans aucun doute d'accueillir ce jeune dans leur classe. Notons ici qu'il s'agit du potentiel de l'élève perçu par l'enseignant de la classe spéciale, et non pas un potentiel mesuré par des outils d'évaluation. Plusieurs écrits vont dans le même sens que les participants en soulevant que les attitudes positives des enseignants feraient partie des conditions favorables à l'intégration (Bélanger, 2006; Gibb *et al.*, 2007; Robertson *et al.*, 2003; Simpson *et al.*, 2003; Ruel *et al.*, 2015; Doré *et al.*, 1996; Dickens-Smith, 1995; Paré, 2009) et que cela permet d'intervenir de manière à contribuer positivement au développement personnel, social et scolaire des jeunes (Gaudreau, 2011).

De plus, tous les enseignants participants évoquent comme facilitateur la sensibilisation au sujet du TSA réalisée à l'intérieur des écoles, par exemple par des campagnes annuelles et/ou des séances d'informations données au courant de l'année. Les quatre participants mentionnent aussi que les attitudes positives et l'ouverture d'esprit des élèves des classes ordinaires sont un facilitateur contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA. Les enseignants font d'ailleurs un lien entre l'ouverture d'esprit des élèves et des adultes et la sensibilisation au sujet du TSA, soit que par cette sensibilisation, l'ouverture d'esprit des personnes devient plus grande. Lindsay *et al.* (2013) ont réalisé une étude sur l'inclusion d'élèves ayant un TSA et il en ressort qu'une des conditions favorables à l'intégration est d'offrir des formations informelles, telles que des ateliers et des ressources de sensibilisation au sujet du TSA, ainsi que des formations formelles. Sur ce dernier point, deux participants mentionnent que les activités suivies en formation continue sur le TSA et les EHDAA sont un facilitateur, car cela permet de développer les connaissances sur les méthodes pédagogiques d'enseignement et les interventions à préconiser auprès de cette population. Un des deux participants ajoute que les enseignants qui ont des craintes d'accueillir des élèves ayant un TSA devraient suivre plusieurs formations reliées à ce trouble, car cela les mettrait plus en confiance et garderait leurs connaissances à jour. Paré (2009) rejoint cette idée en affirmant que la formation continue favoriserait le renouvellement des pratiques enseignantes.

La volonté de l'élève d'être scolarisé en classe ordinaire est un facilitateur que trois participants rapportent, car ils expliquent que si l'élève ne souhaite pas être scolarisé en classe ordinaire, alors l'intégration peut difficilement être bénéfique pour lui. Par ailleurs, la disponibilité des ressources matérielles et monétaires est nommée comme facilitateur par deux participants sans pour autant être primordiale pour une intégration réussie. Ainsi, ce qui ressort comme facilitateur prioritaire parmi les ressources humaines, matérielles et monétaires est celui des ressources humaines.

Comme il a déjà été mentionné plus haut, le soutien du TES est une grande aide pour la plupart des enseignants participants afin d'intégrer les élèves ayant un TSA. Gaudreau (2010) relève l'importance des mesures de soutien lorsqu'un élève ayant un TSA est intégré, soit l'accessibilité à du personnel de soutien (ex. : TES) comme priorité, mais aussi la disponibilité des spécialistes, des ressources matérielles et à de l'aide pédagogique.

En outre, tous les enseignants participants soulignent la collaboration entre les acteurs scolaires comme facilitateur en regard de l'intégration, car ils estiment que cela favorise de meilleures interventions auprès des élèves. Cela est en accord avec de multiples études qui appuient que le travail d'équipe entre tous les acteurs de l'école aide à mieux répondre aux besoins des élèves ayant un TSA (Lindsay *et al.*, 2013). Quelques exemples de gestes de collaboration sont nommés par les participants, tels que demander de l'aide à leurs collègues, d'emprunter leur matériel, de prendre le temps de se concerter et d'échanger des informations pertinentes relatives à l'élève qu'ils intègrent.

Le leadership de la direction ressort aussi comme facilitateur à partir des perceptions des quatre enseignants. Ils se considèrent tous chanceux d'avoir une direction qui fait preuve d'ouverture d'esprit, qui les soutient, qui accepte de les libérer au besoin, qui offre des formations et qui s'implique dans l'intégration des élèves ayant un TSA. Plusieurs écrits mettent en évidence le leadership de la direction comme condition de réussite à l'intégration (Schmidt, 2007; Aucoin, 2010; Schmidt et Venet, 2012; Granger *et al.*, 2013; Rousseau, 2009; Bélanger, 2004; Parent, 2004).

En lien avec le fait que la scolarisation en classe ordinaire est bénéfique pour plusieurs élèves ayant un TSA, tous les participants indiquent que le processus d'intégration est indispensable pour favoriser la réussite éducative de ces élèves. Nous

entendons par « processus d'intégration » le choix de scolariser partiellement l'élève en classe ordinaire avant de le scolariser totalement, en suivant différentes étapes propres à chacune des écoles (détaillées dans le chapitre IV). Les différentes formes de l'intégration scolaire, soit les formes physique, temporelle, sociale et éducationnelle telles que décrites par Poirier *et al.* (2005) et Beauregard et Trépanier (2010), ont été soulevées par les participants. Selon ces derniers, le processus d'intégration permet notamment à l'élève d'être mieux préparé à la réalité de la classe ordinaire, d'enlever les insécurités, de diminuer son anxiété, de développer ses habiletés sociales et de se familiariser avec les élèves de la classe ordinaire. Ils soulignent aussi que cela respecte le rythme et le potentiel de l'élève. Boutin, Bessette et Dridi (2015) ont effectué un rapport de recherche dans lequel les participants témoignent que le processus d'intégration :

[...] a une influence considérable sur le rôle de l'enseignant, le cheminement scolaire des élèves et enfin, les dimensions éducatives et fonctionnelles de l'école. À cet égard, plusieurs d'entre eux (les participants à l'étude) ont souligné la nécessité de tenir compte des dimensions cognitives et affectives reliées au processus même de l'intégration scolaire des EHDAA (Boutin *et al.*, 2015, p. 27).

Ce rapport de recherche insiste sur l'importance d'assurer un processus d'intégration de qualité et de respecter les étapes essentielles, qui sont : la planification, le déroulement et le suivi de la démarche d'intégration scolaire d'un élève HDAA (*Ibid*). Il y est aussi recommandé de favoriser un processus d'intégration progressif (temps partiel) et basé sur la collaboration, en faisant, par exemple, des rencontres multidisciplinaires (*Ibid*).

Finalement, nous avons analysé la réussite éducative comme un « processus ». Nous constatons que les initiatives et les actions mises en place par les adultes correspondent à certains des facilitateurs nommés dans cette présente section. Il s'agit

des démarches entreprises pour sensibiliser les élèves et les adultes au sujet du TSA, de la collaboration entre le personnel de l'école, du soutien du TES, de la collaboration enseignant-parent, de suivre des activités de la formation continue et de la mise en place d'un processus d'intégration.

5.2.3 Obstacles en regard des conditions d'intégration

Nous avons analysé les obstacles décrits par les enseignants participants en regard des conditions d'intégration défavorables à la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire. Plusieurs obstacles soulevés par les enseignants sont très différents les uns des autres. Nous supposons que cela est dû aux différentes réalités vécues par ces derniers en contexte d'intégration. Voici donc quelques obstacles qui ont été relevés par au moins deux enseignants participants. Notons qu'il ne s'agit pas d'obstacles reliés à l'intégration de l'Élève 1, l'Élève 2, l'Élève 3 ou l'Élève 4, mais plutôt d'obstacles reliés à des situations vécues antérieurement.

Les participants nomment les attitudes négatives et le manque d'ouverture d'esprit de la part des acteurs scolaires, notamment des enseignants des classes ordinaires, comme obstacle à l'intégration. Cet obstacle est relevé par la majorité des participants. Ils estiment que le fait qu'un enseignant ne veut pas accueillir un élève ayant un TSA empêche celui-ci de vivre une expérience qui pourrait lui être bénéfique. Plusieurs recherches relèvent ce même obstacle à l'égard des élèves HDAA (Bélangier, 2006; Prud'homme, 2007; Horne et Timmons, 2009).

Un autre obstacle nommé par la moitié des participants est le manque de connaissances au sujet du TSA. Ils expliquent que lorsque les enseignants des classes ordinaires ne connaissent pas les particularités de ce trouble, cela peut développer des attitudes négatives : ayant peur de ne pas savoir comment intervenir ou comment

adapter son enseignement, ils préfèrent ne pas les accueillir. Pivik et ses collaborateurs (2002) soulignent à ce sujet que le manque de connaissances de la part des enseignants au sujet du TSA aurait un impact sur leurs stratégies d'enseignement, qui elles, seraient par conséquent mal adaptées à l'élève ayant ce trouble. Plusieurs autres études notent le manque de connaissances sur les élèves HDAA, et par le fait même sur les élèves ayant un TSA (Nootens et Debeurne, 2004; Bélanger, 2006; Gaudreau, 2010; Kalubi, 2015; Gibb *et al.*, 2007; Ainscow, 2003). Concernant la peur des enseignants de ne pas savoir comment intervenir auprès des élèves ayant un TSA, Emam et Farrel (2009) mentionnent que les enseignants des classes ordinaires vivraient de l'anxiété devant leur sentiment d'incapacité à répondre aux besoins de ces élèves tout en répondant aux besoins de tout le groupe d'élèves.

Continuons avec les attitudes négatives de la part des parents comme obstacle à l'intégration. Trois des participants mentionnent qu'un parent qui est en désaccord peut empêcher son enfant d'être scolarisé en classe ordinaire et peut nuire ainsi à son parcours scolaire. Toutefois, selon la recherche de Grove et Fisher (1999), il est important de respecter la décision des parents, qui eux souhaiteraient : « être informés et soutenus dans la prise de décision de l'inclusion de leur enfant, de façon à ne pas se sentir contraints d'accepter l'inclusion de celui-ci et de vivre cette décision plutôt comme un choix réfléchi. » (Grove et Fisher, 1999 dans Larivée *et al.*, 2006, p. 535). D'un autre côté, l'étude de Palmer, Borthwick-Duffy et Widaman (1998) montre que : « les attitudes des parents envers l'inclusion apparaissent comme multidimensionnelles et fort complexes. Les points de vue des parents reposent sur la prise en considération de plusieurs variables plutôt que sur une seule, tel le développement cognitif de l'enfant. » (Palmer *et al.* dans Larivée *et al.*, 2006, p. 535).

Finalement, deux participants nomment comme obstacle le nombre élevé d'élèves dont la gestion comportementale s'avère difficile, sans compter les élèves HDAA,

dont les élèves ayant un TSA, intégrés dans la même classe. Un des deux enseignants ajoute que cela occasionne de la fatigue et augmente la lourdeur de la tâche enseignante. L'étude de Boutin *et al.* (2015) dénonçait la problématique de la composition de la classe, soit une trop grande hétérogénéité, le grand nombre d'élèves HDAA et la multiplicité de leurs handicaps, ce qui rend difficile d'accomplir la tâche enseignante et de répondre aux besoins de tous les élèves. En de telles circonstances, le climat de la classe pourrait se détériorer au point de nuire à l'apprentissage des élèves et à la fonction enseignante (*Ibid*). D'autres études vont dans le même sens en rapportant que certains enseignants n'auraient pas suffisamment acquis les compétences nécessaires pour intervenir auprès des enfants qui présentent de nombreux besoins fort différents les uns des autres (Cardin, 2008; Marshall, 2000).

Suite à l'analyse des facilitateurs et des obstacles en regard de l'intégration scolaire, nous remarquons que les facilitateurs rencontrés par les enseignants participants sont beaucoup plus nombreux que les obstacles rencontrés par ces derniers. Nous supposons que cela est dû aux pratiques plus inclusives du milieu et du personnel de l'école.

5.2.4 Pistes de solution contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire

Quelques pistes de solution ont été proposées par les participants afin de soutenir la réussite éducative des élèves ayant un TSA scolarisés en classe ordinaire. Les propositions de solution concernent également l'amélioration des conditions de travail des enseignants. Il est important d'en tenir compte, car en améliorant leur situation de travail, cela pourrait avoir un impact positif sur l'intégration des élèves ayant un TSA ainsi que sur leur réussite éducative. Comme l'affirme Claveau (2011), un enseignant

heureux et en bonne santé psychologique aurait des liens plus harmonieux avec les élèves et contribuerait à la réussite de sa classe.

Trois participants proposent comme solution d'avoir plus de ressources humaines disponibles dans l'école, tel que la présence de plusieurs TES. Ils s'entendent pour dire que lorsqu'un élève HDAA est intégré en classe ordinaire, cela doit absolument s'accompagner d'un TES dédié exclusivement à l'intégration. D'après les enseignants participants, avoir accès à plus de ressources humaines rassurerait les enseignants des classes ordinaires en regard de l'intégration et favoriserait davantage la réussite éducative des élèves intégrés grâce à l'encadrement plus soutenu. Plusieurs études font ressortir les difficultés des enseignants à intégrer les élèves ayant un TSA notamment à cause d'un manque de ressource (Boutin et Bessette, 2009; Gaudreau, 2010; Marshall, 2000; Nootens et Debeurne, 2004; Rousseau et Bélanger, 2004; Tremblay, 2015; Boutin *et al.*, 2015). Il semblerait que même les directions d'école insistent sur les effets négatifs du manque de ressource sur leur volonté de procéder à l'intégration des EHDAA (Boutin *et al.*, 2015). C'est pourquoi plusieurs recherches, dont celle de Boutin *et al.* (2015), recommandent d'avoir plus de ressources humaines, matérielles et financières pour prévenir l'épuisement professionnel et favoriser la réussite éducative des élèves intégrés en classe ordinaire. Le bien-être de l'élève doit être la priorité au sein des décisions administratives (*Ibid*).

Ensuite, deux participants proposent plus de formations adaptées sur le TSA et les EHDAA afin que les enseignants soient plus aptes à intervenir et à enseigner adéquatement. Ils mentionnent également que si ces derniers étaient mieux formés, ils répondraient mieux aux besoins des élèves intégrés de sorte à contribuer davantage à leur réussite éducative. Nombreuses sont les études qui confirment que la formation continue contribuerait davantage au développement des pratiques pédagogiques des enseignants auprès d'élèves ayant un TSA et des EHDAA de telle sorte que la gestion

de classe serait améliorée (Simonetta *et al.*, 2009; Boutin *et al.*, 2015; Marshall, 2000; Rousseau *et al.*, 2015; Lindsay *et al.*, 2013).

Une autre solution proposée par deux participants est de ne pas atteindre le ratio maximum enseignant/élèves déterminé par le MEES dès le début de l'année. D'après eux, en ayant des places de libres dans les classes, l'intégration pourrait être plus facilement acceptée par les enseignants qui seraient en dépassement lorsqu'ils accueillent un nouvel élève. Ainsi, les places de libres serviraient à accueillir des élèves au courant de l'année et à éviter que les enseignants soient en dépassement. Les participants rappellent qu'un élève HDAA équivaut à trois élèves dans le calcul de la pondération enseignant/élèves, et que cela doit être pris en considération lors de la formation des groupes. De plus, un des deux participants soulève que de favoriser un nombre moins élevé d'élèves par classe pourrait alléger la tâche enseignante. Des recherches ont été menées afin de connaître l'influence de la réduction de la taille des classes sur la situation vécue par les enseignants et les élèves. Certains auteurs avancent qu'une classe avec moins d'élèves pourrait être bénéfique autant pour l'enseignant que pour les élèves (Chabot, Lamothe, Amboule-Abath et Blouin, 2008; Blatchford, Russell, Bassett, Brown et Martin, 2007). Par exemple, pour les enseignants, cela permettrait un enseignement efficace et de qualité, de mieux connaître chaque élève, d'apporter une rétroaction plus rapide, de fournir des commentaires plus constructifs, de collaborer davantage avec les parents et de développer un meilleur lien avec les élèves (*Ibid*). Pour les élèves, une diminution du ratio d'élèves par classe permettrait, par exemple, de recevoir un encadrement plus personnalisé et d'avoir droit à un enseignement de qualité supérieure (*Ibid*). Il semblerait aussi que la gestion de la classe serait facilitée lorsque les groupes sont plus petits, ce qui viendrait diminuer les risques d'épuisement professionnel chez les enseignants (Fleming, Toutant et Raptis, 2002). D'autres études ont cependant affirmé que la diminution du ratio enseignant/élèves n'aurait aucun effet significatif ou peu

significatif sur la réussite des élèves (Meuret, 2001). Bohrnstedt et Stecher (2002) spécifient que même si une amélioration de la réussite des élèves est observée après avoir réduit le nombre d'élèves dans la classe, celle-ci ne peut y être associée directement; plusieurs autres facteurs doivent être pris en considération, tels que les conditions ayant été mises en œuvre pour obtenir cette amélioration (Milesi et Gamoran, 2006). Cela dit, la qualité de l'enseignement aurait, quant à elle, un effet significatif sur la réussite des élèves (Homsy, Lussier et Savard, 2019).

Enfin, deux enseignants proposent comme piste de solution contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA de favoriser davantage l'ouverture d'esprit des enseignants. Comme l'indique Paré (2009), des attitudes d'ouverture sont indispensables face à l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignants qui ont participé à la présente étude conviennent que les moyens pour favoriser cette ouverture sont de mettre en place les trois solutions nommées précédemment, soit en ayant accès à plus de ressources humaines, en ayant plus de formations adaptées sur le TSA et les EHDAA et en laissant des places libres dans les classes en début d'année en vue d'intégrer des élèves ayant un TSA en cours d'année.

Le tableau 5.1 ci-dessous présente une synthèse du chapitre V. Il met en évidence la concordance des thèmes nommés par les participants. Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de participants ayant nommé le thème en question.

Tableau 5.1
Synthèse des thèmes

DÉFINITION DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE	
<ul style="list-style-type: none"> -Notion très large (4) -Plein potentiel de l'élève (3) -Triple mission de l'école québécoise (2) -Développement général de l'élève (2) 	
ÉVALUATION DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE	
<ul style="list-style-type: none"> -Évaluation sur un parcours à long terme (4) -Difficile à évaluer (4) 	
RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES AYANT UN TSA	
VOLET INSTRUIRE	<ul style="list-style-type: none"> -Résultats comparables à la moyenne de la classe (4) -Bonnes performances scolaires en générale (4) -Mathématiques et sciences comme matières bien réussies (2)
VOLET SOCIALISER	<ul style="list-style-type: none"> -Acceptation sociale par les pairs de la classe (4) -Autonomie (4) -Grand cercle d'amis (3) -Bon « fonctionnement » en classe (3) -Responsabilités (3) -Travail d'équipe sans soutien (3)
VOLET QUALIFIER	<ul style="list-style-type: none"> -Compétences pour poursuivre des études au régulier (4) -Diplôme, études postsecondaires envisageables (4)
BIEN-ÊTRE	<ul style="list-style-type: none"> -Progression (parcours scolaire, potentiel ou comportement) (4) -Capacité d'adaptation (4) -Motivation (4) -Appréciation de la classe ordinaire (4) -Engagement dans les apprentissages (4) -Manifestation du SEP élevé (3) -Gestes d'autodétermination (3) -Bonne motricité globale (3)
DÉFIS	<ul style="list-style-type: none"> -Compréhension, gestion ou extériorisation des émotions (4) -Travail d'équipe (en début d'année) (3) -Français écriture (cohérence entre les idées) (3) -Habilités sociales (2) -Motricité fine (2) -Résolution de problèmes complexes (2) -Suivre le rythme rapide de la classe ordinaire (2)
CONDITIONS CONTRIBUANT À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES AYANT UN TSA	
ÉLÉMENTS CONTRIBUANT À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE	<ul style="list-style-type: none"> -Intégration en classe ordinaire (4) -Traits de personnalité de l'élève (4) -Enseignement clair, explicite et/ou visuel (4) -Lien significatif entre l'enseignant et l'élève (3) -Manifestations du TSA pas sévères (2) -Soutien du TES « plancher » (2) -Collaboration parent-enseignant (2) -Mesures d'encouragements (2)

<p>FACILITATEURS EN REGARD DES CONDITIONS D'INTÉGRATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Sensibilisation au sujet du TSA (4) -Attitudes positives/ouverture d'esprit des élèves des classes ordinaires (4) -Leadership de la direction (4) -Processus d'intégration (4) -Collaboration entre le personnel de l'école (4) -Collaboration enseignant-parent (3) -Attitudes positives/ouverture d'esprit des acteurs scolaires (3) -Volonté de l'élève d'être intégré (3) -Ressources humaines disponibles (surtout le TES) (3) -Ressources matérielles et monétaires disponibles (2) -Formation continue sur le TSA et les EHDAA (2) -Relation de confiance entre les enseignants des classes ordinaires et ceux qui recommandent l'intégration des élèves ayant un TSA (enseignants des classes TSA) (2)
<p>OBSTACLES EN REGARD DES CONDITIONS D'INTÉGRATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Attitudes négatives/ manque d'ouverture d'esprit des acteurs scolaires (3) -Attitudes négatives des parents face à l'intégration scolaire (3) -Manque de connaissance sur le TSA (2) -Autres élèves difficiles en classe (2)
<p>PISTE DE SOLUTION</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Plus de ressources humaines disponibles (3) -Plus de formations adaptées sur le TSA et les EHDAA (2) -Ne pas atteindre le ratio maximum enseignant/élèves déterminé par le MEES dès le début de l'année (avoir des places de libres) (2) -Favoriser l'ouverture d'esprit des enseignants (2)

CONCLUSION

Les objectifs spécifiques à l'étude ont été de décrire la réussite éducative des élèves ayant un TSA, d'identifier les éléments contribuant à leur réussite éducative et d'analyser les facilitateurs et les obstacles en regard de l'intégration scolaire en lien avec la réussite éducative de ces élèves, et ce, à partir des perceptions des enseignants des classes ordinaires. Les objectifs ont été atteints en faisant appel à une méthodologie de type qualitatif, dans le cadre d'une étude multi-cas. Nous avons ciblé des enseignants qui cherchent à développer des pratiques plus inclusives au sein de leur commission scolaire. Quatre enseignants d'une commission scolaire de la rive nord de Montréal accueillant chacun un élève ayant un TSA dans sa classe ont participé à cette étude. La collecte des données a été réalisée notamment par des entrevues semi-dirigées. La démarche descriptive d'une analyse inductive a été complétée au moyen du logiciel NVivo. Un plan d'analyse croisé a également été réalisé pour présenter enfin un tableau synthèse des quatre entretiens. Un codage mixte a d'abord été effectué où les questions ont été regroupées par thèmes à partir du cadre conceptuel existant. Compte tenu du caractère semi-directif des entretiens, plusieurs thèmes ont émergé. Un codage transversal a ensuite été accompli afin d'analyser les quatre cas pris ensemble, sous la forme d'un rapport intercas.

Des études témoignent de l'augmentation du nombre d'élèves ayant un TSA dans la société, et de fait même, dans les écoles (Paquet, 2005; Poirier *et al.*, 2005). L'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire, particulièrement les élèves ayant un TSA, est également en pleine croissance (*Ibid*). Cela est en partie dû aux politiques qui souhaitent que les établissements scolaires favorisent l'intégration scolaire. Étant donné que les enseignants des classes ordinaire

accueillent de plus en plus d'élèves ayant un TSA, ces derniers affirment rencontrer divers défis, notamment le fait de devoir enseigner aujourd'hui à l'intérieur de classes fortement diversifiées (Rousseau *et al.*, 2015). D'un autre côté, il existe certaines études portant sur les effets de l'intégration scolaire sur les élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire. Ceux-ci peuvent être perçus comme positifs et/ou négatifs pour l'enfant, selon les auteurs. Cela dit, le but premier de l'intégration scolaire est de faire progresser l'élève, favorisant ainsi la réussite éducative de ce dernier. La nouvelle Politique de la réussite éducative a d'ailleurs été publiée en 2017. Dans le but de favoriser la réussite éducative des élèves ayant un TSA, il devient alors important de connaître les conditions de la réussite éducative. Peu d'études se sont penchées sur les perceptions des enseignants quant à la réussite éducative d'élèves ayant un TSA en contexte d'intégration ainsi qu'aux conditions contribuant à leur réussite éducative. Ainsi, nous avons jugé pertinent de contribuer à l'avancement des connaissances en répondant à la question suivante : quelles sont les perceptions des enseignants quant aux conditions favorables à la réussite éducative d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire au primaire? L'élève étant au cœur des interventions des acteurs scolaires, nous nous sommes donc intéressés à sa réussite éducative.

La réussite éducative

La réussite éducative est définie comme étant le développement du plein potentiel de la personne ainsi que le développement de son bien-être (Demba et Laferrière, 2016; Potvin, 2010; Miron, 2004). Elle concerne donc le développement harmonieux et dynamique de la personne de l'ensemble de ses potentialités, soit au niveau physique, intellectuel, affectif, social et moral (Potvin, 2010). Selon Baby (2010), la réussite éducative est subdivisée en deux dimensions, soit la dimension *scolaire* et la dimension *familiale*. Notre étude a porté sur la dimension *scolaire* de la réussite éducative. Cette dimension possède trois sous-dimensions, soit les trois volets de la

mission de l'école québécoise établie par le MELS (2006) qui sont : instruire, socialiser et qualifier (CTREQ, 2011; Potvin, 2010; Marquis, 2016). À partir de la définition de la réussite éducative et des caractéristiques de sa dimension *scolaire* et de ses trois sous-dimensions, nous avons tenté de décrire la réussite éducative des élèves ayant un TSA et de connaître les conditions qui agissent sur celle-ci.

Les résultats ont montré que les enseignants participants considèrent tous la réussite éducative comme étant une notion très large. Ils s'entendent aussi sur le fait que la réussite éducative est difficile à évaluer de par la globalité du concept, mais aussi par le fait que son évaluation doit être faite sur un parcours à long terme. Étant donné qu'ils ne passent qu'une seule année scolaire auprès de leur élève ayant un TSA, parfois moins si l'intégration s'est effectuée pendant l'année, cela n'est point suffisant pour eux pour évaluer adéquatement la réussite éducative de leur élève.

La réussite éducative des élèves ayant un TSA

Les résultats ont démontré que la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés dans la classe des enseignants participants est propre à chacun d'entre eux, c'est-à-dire qu'elle est unique selon l'élève. Toutefois, certains thèmes de la réussite éducative nommés par les participants sont semblables entre les élèves. À partir des perceptions des enseignants participants, nous avons d'abord fait des liens entre la réussite éducative des élèves et les sous-dimensions de la réussite éducative (instruire, socialiser et qualifier). En lien avec le volet « instruire », les quatre élèves ont des résultats comparables à la moyenne de la classe. En lien avec le volet « socialiser », les quatre élèves entretiennent des relations respectueuses avec les pairs de la classe et font preuve d'autonomie avec ou sans support visuel. En lien avec le volet « qualifier », les quatre élèves auraient, selon leur enseignant, les compétences nécessaires pour être scolarisés au secteur régulier au secondaire. L'obtention d'un

diplôme d'études secondaires serait parfaitement envisageable, selon les enseignants, tout comme la poursuite d'études postsecondaires.

Ensuite, les résultats ont révélé que les quatre élèves manifestent un sentiment de bien-être grâce à leur scolarisation en classe ordinaire. Par exemple, tous font preuve de motivation à l'égard des activités de classe, sont engagés dans les apprentissages, démontrent leur appréciation de la classe ordinaire (ex. : par un sourire, par une bonne humeur) et s'adaptent rapidement aux nouvelles situations. En outre, tous les enseignants participants affirment remarquer une nette progression chez leur élève, notamment au niveau de leur parcours scolaire, de leur potentiel intellectuel ou de leurs comportements prosociaux.

En ce qui concerne les défis des élèves ayant un TSA, la compréhension, la gestion ou l'extériorisation des émotions semble être un véritable défi pour chacun d'eux. Malgré les défis rencontrés chez chacun des élèves, les enseignants participants mentionnent que c'est un plaisir de les accueillir dans leur classe. La réussite éducative des élèves ayant un TSA, les facilitateurs disponibles dans leurs écoles en regard de l'intégration scolaire et les éléments contribuant à la réussite éducative des élèves tels que déclarés par les participants expliquent en partie pourquoi les enseignants participants ont des attitudes positives face à l'intégration des élèves.

Les conditions contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA

En ce qui a trait aux conditions contribuant à la réussite éducative des élèves ayant un TSA, plusieurs thèmes ont émergé suite à l'analyse des résultats. D'abord, toujours à partir des perceptions des enseignants participants, nous avons relevé comme éléments contribuant à la réussite éducative des quatre élèves ayant un TSA leurs traits de personnalité (ex. : leur motivation, leur engagement), le fait d'être intégrés en

classe ordinaire et avoir accès à un enseignement explicite de la part de leur enseignant.

Ensuite, nous avons relevé les facilitateurs et les obstacles en regard des conditions d'intégration puisque celles-ci agissent sur la réussite éducative des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire (Gaudreau, 2011; Paré, 2009; Potvin, 2010). Nous avons constaté que les facilitateurs et les obstacles nommés par les participants vont de pair avec ceux nommés dans la littérature. Les conditions défavorables à l'intégration scolaire souvent reprises par de multiples études sont le manque de connaissances et de formations sur le TSA, le manque de ressources, le manque de préparation des divers acteurs, les attitudes négatives des enseignants face à l'intégration et le peu d'expérience liée à des pratiques pédagogiques favorables en regard de la diversité (Nootens et Debeurne, 2004; Bélanger, 2006; Goudreau, 2010; Kalubi, 2015; Gibb *et al.*, 2007; Prud'homme, 2007; Horne et Timmons, 2009; Paré, 2009; Valeo, 2008). Dans notre présente étude, les obstacles qui sont davantage ressortis sont les attitudes négatives des parents face à l'intégration scolaire ainsi que les attitudes négatives et le manque d'ouverture d'esprit des acteurs scolaires.

À l'opposé, les conditions favorables à l'intégration scolaire étant nommées le plus couramment dans les écrits scientifiques sont la préparation des agents scolaires, les attitudes positives des enseignants face à l'intégration, l'accessibilité à des ressources, la formation initiale et continue adaptée à la réalité d'aujourd'hui, la collaboration des parents avec l'école, la disponibilité d'une équipe de soutien à l'intégration, le renouvellement des pratiques pédagogiques des enseignants et le leadership de la direction (Bélanger, 2006; Gibb *et al.*, 2007; Ialongo, 2007; Robertson et al., 2003; Simpson *et al.*, 1993; Bélanger, 2004; Parent, 2004; Schmidt, 2007; AuCoin, 2010; Schmidt et Venet, 2012; Granger *et al.*, 2013; Goupil et Boutin, 1983; Rousseau, 2009). Dans notre étude, les facilitateurs qui ont été révélés sont les attitudes

positives et l'ouverture d'esprit des élèves des classes ordinaires, la sensibilisation au sujet du TSA, le leadership de la direction, le processus d'intégration et la collaboration entre le personnel de l'école.

Nous avons remarqué que les facilitateurs favorisant l'intégration scolaire décrits par les enseignants participants sont beaucoup plus nombreux que les obstacles rencontrés par ces derniers. Nous supposons que cela est dû au fait qu'à l'école où travaillent les participants, un maximum de facilitateurs est mis en place étant donné la vision et les pratiques plus inclusives du milieu et du personnel de l'école. De plus, nous avons remarqué que les enseignants participants associent plusieurs éléments contribuant à la réussite éducative des élèves aux conditions d'intégration.

Enfin, l'analyse des résultats a montré que la piste de solution la plus souvent évoquée par les enseignants participants est la disponibilité d'un plus grand nombre de ressources humaines en contexte d'intégration, tel que des TES exclusivement dédiés à l'intégration d'élèves ayant un TSA.

Contributions et limites de l'étude

D'une part, la présente recherche comporte plusieurs forces. Elle a permis de recenser les études existantes sur la réussite éducative ainsi que sur les conditions favorables et défavorables à l'intégration d'élèves HDAA. Plusieurs recherches sur les perceptions des enseignants quant à l'intégration d'élèves HDAA, et plus particulièrement des élèves ayant un TSA ont également été exposés. À cela s'ajoutent les résultats de notre recherche pouvant enrichir le corpus des études existantes sur notre sujet de recherche. Notre démarche a permis d'acquérir de nouvelles informations riches et nuancées sur la réussite éducative d'élèves ayant un TSA, de même que sur les

conditions contribuant à leur réussite éducative en lien, ou non, avec les conditions d'une intégration réussie.

D'autre part, cette recherche présente des limites. Celles-ci sont principalement d'ordre méthodologique. Premièrement, la recherche a utilisé un échantillon restreint puisque seulement quatre enseignants ont participé à cette étude. Il n'est donc pas possible de généraliser les données. Dans le même ordre d'idées, cette recherche ne s'est concentrée que sur les perceptions des enseignants des classes ordinaires, alors qu'il y a plusieurs autres acteurs en milieu scolaire (ex. : directions d'école, TES, enseignants des classes spéciales, orthopédagogues, orthophonistes, ergothérapeutes). De plus, nous avons réalisé des entretiens comme méthode de collecte de données. Étant donné le manque de diversification des méthodes de collecte de données, il n'est donc pas possible de faire une triangulation des données assurant une validité suffisante à l'étude. L'observation en classe ainsi qu'avoir accès aux évaluations des élèves et à leur plan d'intervention auraient assurément enrichi l'analyse de nos données qualitatives collectées. En outre, tous les participants travaillent dans la même commission scolaire, ce qui explique que les contextes socio-culturels peuvent être comparables entre les écoles. Cela peut avoir causé un manque de diversité dans les résultats obtenus quant aux conditions en lien avec la réussite éducative des élèves. Enfin, la population d'élèves concernée dans cette étude est très spécifique, soit les élèves ayant un TSA. Ainsi, les résultats concernent une population limitée des EHDAA.

Retombées et perspectives

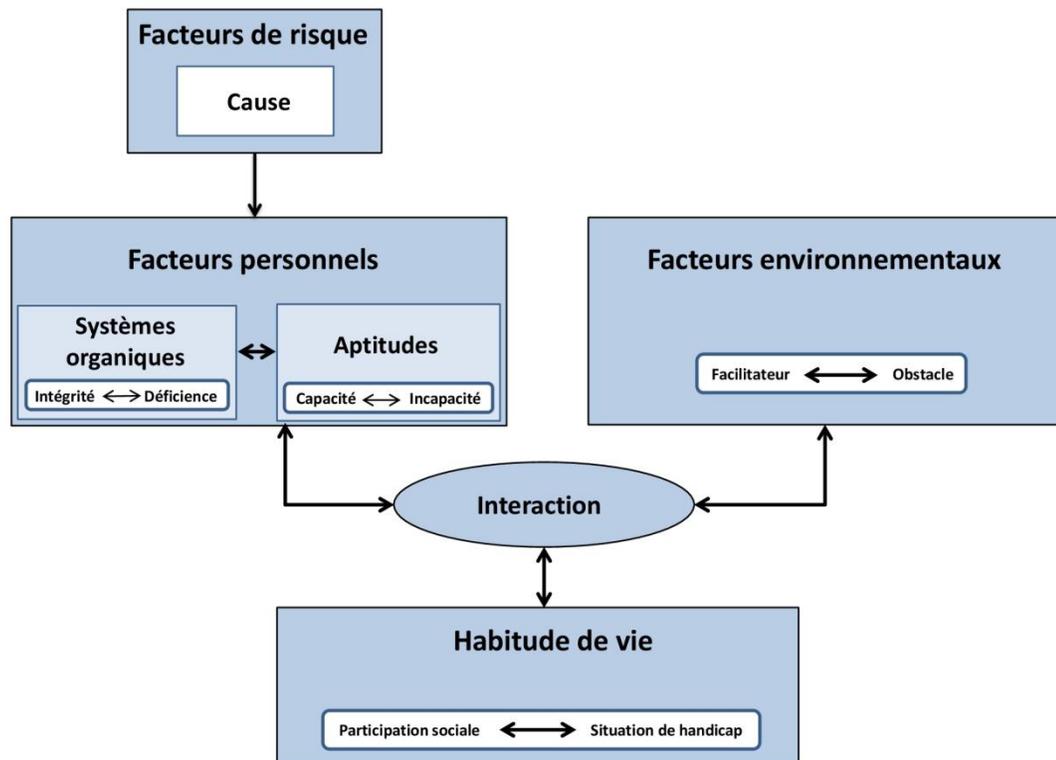
À la lumière de ces limites, nous suggérons que des recherches de type qualitatif soient poursuivies. Une prochaine étude pourrait contenir un nombre plus important d'enseignants, ce qui permettrait d'appuyer ou de nuancer les présents résultats. Élargir le choix de la population d'élèves en considérant tous les EHDAA, plutôt que

de se concentrer uniquement sur les élèves ayant un TSA, permettrait d'enrichir les connaissances sur le sujet. Par ailleurs, il serait tout autant pertinent d'effectuer une étude auprès de participants provenant de différentes commissions scolaires dans le but de varier les contextes socio-culturels des écoles. De plus, malgré que les enseignants des classes ordinaires sont les acteurs principaux dans les enjeux ciblés par cette étude, il serait pertinent qu'une étude future bénéficie des perceptions d'autres agents scolaires (ex. : TES, direction). Nous recommandons aussi de varier les méthodes de collectes de données, par exemple, en effectuant des observations en classe. Finalement, en prenant en considération les recommandations citées ici, il pourrait être intéressant qu'une recherche future semblable à celle-ci soit reprise en milieu secondaire afin de vérifier la validité des résultats dans un ordre d'enseignement différent.

En définitive, cette recherche a permis de contribuer aux connaissances en ce qui a trait aux conditions favorables à la réussite éducative des élèves ayant un TSA scolarisés en classe ordinaire. Les résultats obtenus pourraient contribuer à élaborer un guide pratique destiné aux enseignants qui accueillent les élèves ayant un TSA, et ainsi les guider dans leur préparation et organisation. Poursuivre des recherches dans le même domaine d'étude pourrait avoir pour conséquence d'améliorer davantage la qualité de la préparation des enseignants et de favoriser la réussite éducative des élèves scolarisés en classe ordinaire et qui ont des besoins particuliers d'apprentissage.

ANNEXE A

PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP :
MODÈLE EXPLICATIF DES CAUSES ET CONSÉQUENCES DES MALADIES,
TRAUMATISMES ET AUTRES ATTEINTES À L'INTÉGRITÉ OU AU
DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE



Source : Fougeyrollas, P., 2010, p. 152.

ANNEXE B

MANIFESTATIONS DES TSA EN SALLE DE CLASSE

MANIFESTATIONS DES TSA EN SALLE DE CLASSE	
Anomalie affectant :	L'élève :
les habiletés sociales	<ul style="list-style-type: none"> • a de la difficulté à interagir avec ses camarades et les adultes. • a du mal à lire et à comprendre les situations et les indices sociaux. • évite les situations sociales ou y réagit de manière insolite. • joue sans appliquer les qualités imaginatives propres au jeu social.
les habiletés de communication	<ul style="list-style-type: none"> • a de la difficulté à communiquer ses pensées et ses besoins de façon verbale ou non verbale. • a de la difficulté à communiquer de manière non verbale, p. ex., au moyen de gestes, d'images, du contact visuel, d'expressions faciales. • utilise le langage de façon stéréotypée et répétitive, p. ex., par l'écholalie (répétition en écho des mots entendus) ou utilise les mots et les phrases de manière insolite.
le comportement	<ul style="list-style-type: none"> • manifeste des obsessions ou des préoccupations persistantes envers des thèmes ou des objets spécifiques. • aime l'ordre et peut aligner des jouets constamment. • a des comportements insolites, p. ex., se balance, tourne sur lui-même ou bat des mains. • est très perturbé par les changements de routine ou d'horaire. • réagit de manière insolite aux bruits forts ou à d'autres stimuli sensoriels.

ÉCLAIRCISSEMENT

Source : Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO), 2007, p. 18.

ANNEXE C

PROTOCOLE DE RECHERCHE

Étapes du protocole :

1- Apporter, lors de l'entretien, le dossier du participant préparé antérieurement comportant le formulaire d'information et de consentement ainsi que le canevas d'entretien.

2- Apporter le journal de bord de la chercheuse prévu aux entretiens.

3- Nommer au début de la bande sonore la date et le pseudonyme de la participante interrogée.

4- Accueillir la participante et faire les présentations.

5- Rappeler les objectifs généraux de l'étude et les modalités de la recherche en soulignant qu'il ne s'agit pas d'évaluer le participant.

6- Mentionner le déroulement :

- Des questions à développement seront posées.
- La durée de l'entretien est d'environ 1 h 00.
- L'entretien sera enregistré pour pouvoir le retranscrire.
- L'entretien restera confidentiel et anonyme.
- Mentionner le droit de ne pas répondre ou de cesser l'entretien.
- Demander à la participante si jusqu'ici, tout est clair et accepté.

7- Faire signer le formulaire de consentement.

8- Demander des renseignements généraux :

- La formation initiale de l'enseignante.
- Le nombre d'années d'expérience reliées à la profession d'enseignement.
- Le cycle et le niveau scolaire enseigné.
- Le nombre d'élèves ayant un TSA intégrés en classe.
- Le nombre d'années ou de mois d'expérience auprès d'un élève ayant un TSA intégré.

- L'âge de l'élève dont il sera question dans l'entretien.

9- Vérifier le bon fonctionnement du dictaphone et du cellulaire (dictaphone inclus dans le cellulaire).

10- Demander à la répondante si elle a des questions et y répondre.

11- Demander si elle est prête à commencer l'entretien; si oui, commencer à enregistrer.

ANNEXE D

PROTOCOLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

- **Question 1 :** Que signifie selon vous « réussite éducative »? (perception dirigée vers l'enseignante)

Exemples de sous-questions :

1.1 En affirmant que la réussite éducative rejoint entre autres la mission de l'école (instruire, socialiser et qualifier), pourriez-vous définir en vos mots la signification de « réussite éducative »?

1.2 Quelle différence y a-t-il selon vous entre la réussite éducative et la réussite scolaire?

1.3 Avez-vous toujours distingué la réussite éducative de la réussite scolaire?

- **Question 2 :** Comment décririez-vous la réussite éducative de l'élève ayant un TSA intégré dans votre classe? (perception dirigée vers l'élève)

Exemples de sous-questions :

2.1 Comment décririez-vous les interactions sociales de l'élève envers ses camarades de classe et les autres élèves de l'école?

2.2 Décrivez-nous des gestes de solidarité que l'élève témoigne envers ses pairs et de ceux-ci envers lui.

2.3 Quelles sont les responsabilités accomplies par l'élève?

2.4 De quelle façon l'élève témoigne-t-il des attitudes d'ouverture envers autrui?

2.5 Comment décririez-vous l'autonomie de l'élève? Pouvez-vous donner des exemples? Décrire des comportements?

2.6 Comment l'élève performe-t-il lors des évaluations sommatives et formatives (examens, exercices en classe)?

2.7 Quelles sont les compétences de l'élève observées lors d'activités de classe non-évaluées?

2.8 Quelles sont les compétences de l'élève démontrant qu'il serait prêt à passer au prochain niveau d'enseignement (ex. : passer de la 3^e à la 4^e année, dépendamment de son niveau)?

2.9 Quelles sont les compétences qui devraient être davantage travaillées chez l'élève pour assurer son passage au prochain niveau d'enseignement?

2.10 Dans quelle mesure, selon vous, l'accès à un diplôme ou à un certificat serait-il envisageable, et pourquoi?

2.11 Selon vous, quelles sont les perspectives d'avenir envisageables (ex. : intégration au marché du travail plus tard, poursuite des études supérieures), et pourquoi?

2.12 Quels sont les progrès constatés chez l'élève au niveau intellectuel scolaire et social?

2.13 Comment l'élève manifeste-t-il son bien-être (ex. : ses émotions, son bonheur)?

2.14 Dans quelle mesure (contexte) l'élève fait preuve de motivation scolaire?

2.15 Décrivez la façon dont l'élève s'engage dans ses apprentissages.

2.16 Décrivez brièvement les compétences de l'élève au niveau moteur (la marche, la course, monter/descendre les escaliers, grimper, etc.).

2.17 Décrivez brièvement les compétences de l'élève au niveau de la motricité fine (écriture, dessin, bricolage, etc.).

2.18 Comment l'élève démontre-t-il son sentiment d'efficacité personnelle (ex. : sa fierté, sa satisfaction, sa persévérance, etc.).

2.19 Quels sont les gestes d'autodétermination de l'élève observés (ex. : faire des choix, prendre des décisions, résoudre des problèmes, se fixer des buts, etc.)?

2.20 Vous êtes-vous déjà donné des objectifs à atteindre envers l'élève (ex. : plan d'intervention ou autre)? (objectifs à atteindre par l'enseignante et liés à l'élève)

- A) Si oui, lesquels?
- B) Ont-ils été atteints?
- C) En avez-vous déjà parlé avec l'élève?

2.21 Savez-vous si l'élève s'est donné à lui-même des objectifs personnels? (objectifs à atteindre par l'élève)

- A) Si oui, lesquels?
- B) Ont-ils été atteints d'après vous?

- **Question 3 :** Que pensez-vous de l'évaluation de la réussite éducative? (perception dirigée vers l'enseignante)

Exemples de sous-questions :

3.1 Selon vous, comment peut-on évaluer la réussite éducative de l'élève?

- A) Quels sont les critères pour l'évaluer?

3.2 Quel élément selon vous est le plus important à considérer pour évaluer la réussite éducative de l'élève?

- **Question 4 :** Quelles sont les conditions mises en place contribuant à la réussite éducative de l'élève ayant un TSA intégré dans votre classe? (perception dirigée principalement vers l'école)

Exemples de sous-questions :

4.1 Quels sont les éléments contribuant à la réussite éducative de l'élève?

- A) Quels sont les moyens utilisés à l'intérieur et/ou à l'extérieur de la classe pour aider l'élève à vivre des réussites?
- B) Quels sont les éléments contribuant au bien-être de l'élève à l'intérieur et/ou à l'extérieur de la classe?
- C) Selon vous, comment contribuez-vous au bien-être de l'élève?
- D) Pouvez-vous nommer quelques pratiques pédagogiques utilisées favorisant la réussite éducative de l'élève (ex.: enseignement explicite, mesures d'encouragement, rétroactions, etc.)?

4.2 Comment se déroule l'intégration de l'élève en classe ordinaire?

- A) Selon vous, en quoi l'intégration de l'élève favorise sa réussite éducative?
- B) Quels sont les obstacles face à l'intégration?
- C) Quels sont les facilitateurs face à l'intégration?
- D) Que pensez-vous de votre préparation face à l'intégration de l'élève dans votre classe? Comment vous y êtes-vous préparé?
- E) Suivez-vous des formations en lien avec l'intégration d'élèves HDAA, le TSA, les pratiques pédagogiques à déployer, etc.? Si oui, veuillez préciser le(les) sujet(s) de vos formations ainsi que la fréquence à laquelle vous y assistez.

4.3 Quels sont les différents types d'intégration possibles à l'école (ex. : intégration partielle sociale, intégration partielle éducationnelle, intégration totale, etc.)?

- A) Quels ont été les types d'intégration vécus par l'élève avant d'être intégré totalement en classe ordinaire?
- B) Pouvez-vous décrire le processus d'intégration qu'a vécu l'élève avant d'y être intégré totalement (ex. : évolution d'année en année, fréquence d'intégration par semaine, nombre de périodes d'intégration par jour, etc.)?
- C) Selon vous, en quoi la mise en place d'un processus d'intégration favorise la réussite éducative de l'élève?

4.4 Quel est le rôle de la direction de l'école dans l'intégration de l'élève?

4.5 Quels sont les services offerts à l'enseignant et à l'élève en milieu scolaire?

- A) Décrivez les ressources financières, humaines et matérielles disponibles.

4.6 Quels sont les services offerts à l'élève en dehors de l'école?

- A) Comment le lien est-il établi entre ces services et l'école?

- **Question 5** : Dans le but de favoriser davantage la réussite éducative de l'élève ayant un TSA intégré dans votre classe, comment peut-on améliorer la situation vécue par ce dernier? (pistes de solutions)

Exemple de sous-question :

5.1 Quelles conditions, autres que celles mises en place, favoriseraient davantage la réussite éducative de l'élève (incluant son bien-être)?

ANNEXE E

THÈMES EN VUE DE L'ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS

Thèmes initiaux	Thèmes finaux
Définition et évaluation de la réussite éducative	Définition et évaluation de la réussite éducative
Plein potentiel Bien-être Instruire Socialiser Qualifier	Plein potentiel Bien-être Instruire Socialiser Qualifier Notion très large Développement général de l'élève
Réussite éducative des élèves intégrés	Réussite éducative des élèves intégrés
<i>Reliés à la dimension scolaire :</i> Bonnes performances scolaires Défis scolaires Interactions sociales positives Défis au niveau social Poursuite des études envisageables Défis au niveau du parcours scolaire <i>Reliés au bien-être :</i> Bien-être général de l'élève Intégration réussie Motivation scolaire	<i>Reliés à la dimension scolaire :</i> Bonnes performances scolaires Défis scolaires Interactions sociales positives Défis au niveau social Poursuite des études envisageables Défis au niveau du parcours scolaire <i>Reliés au bien-être :</i> Bien-être général de l'élève Intégration réussie Motivation scolaire

<p>Engagement constant Autodétermination élevée Sentiment d'efficacité personnelle élevé Bonne motricité fine et motrice Satisfaction/fierté Objectifs atteints Progression intellectuelle</p>	<p>Engagement constant Autodétermination élevée Sentiment d'efficacité personnelle élevé Bonne motricité fine et motrice Satisfaction/fierté Objectifs atteints Progression (intellectuelle, sociale, comportementale, parcours scolaire) Capacité d'adaptation Appréciation de la classe ordinaire Efforts accomplis Utilisation de l'humour Confiance en soi Ambitions Défis : Émotions Motricité fine Rythme de la classe ordinaire Rigidité Cours magistraux Enseignant moins disponible Maturité Gestes d'autodétermination Respect immédiat des consignes</p>
<p>Éléments contribuant à la réussite éducative</p>	<p>Éléments contribuant à la réussite éducative</p>
<p>Lien significatif enseignant-élève Enseignement explicite Mesures d'encouragement Rétroactions</p>	<p>Lien significatif enseignant-élève Enseignement explicite Mesures d'encouragement Rétroactions Intégration en classe ordinaire Traits de personnalité de l'élève Manifestations du TSA pas sévères Enseignement clair, explicite et/ou visuel Soutien du TES « plancher » Collaboration enseignant-parent Méthodes de travail efficaces Imitation des élèves exemplaires Temps de retrait Plan d'intervention Hygiène de vie à la maison</p>

	<p>Environnement physique de la classe Pression de l'adulte Avoir des évaluations Mettre l'élève en situation de réussite Ouverture de la direction Flexibilité pédagogique Dissociation de l'autisme Adaptation du matériel</p>
Facilitateurs en regard des conditions d'intégration	Facilitateurs en regard des conditions d'intégration
<p>Disponibilité des services -Ressources financières -Ressources humaines -Ressources matérielles Leadership de la direction Bonne collaboration enseignant-parent Bonne collaboration entre les intervenants Attitudes positives des acteurs scolaires Formation initiale adéquate Formation continue Pratiques pédagogiques diversifiées Manifestations du spectre «positives» Bonne préparation des agents scolaires</p>	<p>Disponibilité des services -Ressources financières -Ressources humaines -Ressources matérielles Leadership de la direction Bonne collaboration enseignant-parent Bonne collaboration entre les intervenants Attitudes positives des acteurs scolaires Formation initiale adéquate Formation continue Pratiques pédagogiques diversifiées Manifestations du spectre «positives» Bonne préparation des agents scolaires Bonne préparation de l'élève Processus d'intégration Attitudes positives des pairs de la classe Relation de confiance entre les adultes Sensibilisation au sujet du TSA Volonté de l'élève d'être intégré Conditions strictes d'intégration Aimer enseigner aux TSA Retour en classe TSA possible Encadrement des adultes Volonté des parents Adaptation de l'enseignant aux besoins de l'élève Supports visuels Plan d'intervention</p>

Obstacles en regard des conditions d'intégration	Obstacles en regard des conditions d'intégration
<p>Manque de service</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ressources financières -Ressources humaines -Ressources matérielles <p>Manque de formation</p> <p>Formation initiale incomplète</p> <p>Manque de connaissance sur EHDAA</p> <p>Attitudes négatives face à l'intégration</p> <p>Pratiques pédagogiques peu adaptées</p> <p>Sentiment d'incapacité de l'enseignant</p> <p>Manifestations du spectre «négatives»</p> <p>Manque de préparation de l'enseignant</p>	<p>Manque de service</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ressources financières -Ressources humaines -Ressources matérielles <p>Manque de formation</p> <p>Formation initiale incomplète</p> <p>Manque de connaissance sur EHDAA</p> <p>Attitudes négatives face à l'intégration</p> <p>Pratiques pédagogiques peu adaptées</p> <p>Sentiment d'incapacité de l'enseignant</p> <p>Manifestations du spectre «négatives»</p> <p>Manque de préparation de l'enseignant</p> <p>Manque de préparation de l'élève</p> <p>Manque de volonté de l'élève</p> <p>Mauvaises expériences d'intégration</p> <p>Refus des parents</p> <p>Pression des parents</p> <p>Méfiance des parents envers l'école</p> <p>Habilités sociales de l'élève</p> <p>Ajustement de médication de l'élève</p> <p>Autres élèves difficiles en classe</p> <p>Manque de collaboration de la direction</p> <p>Méthodes d'évaluation</p> <p>Processus d'intégration</p> <p>Surcharge de travail pour l'enseignant</p> <p>Classes «pleines» (pas de places libres)</p> <p>Dépassement du ratio enseignant/élèves</p>
---	Pistes de solution
---	<p>Diminuer le ratio élèves/enseignant</p> <p>Classes ordinaires avec des places libres</p> <p>Plus de ressources humaines disponibles</p> <p>Plus de formations adaptées sur EHDAA</p> <p>Favoriser l'ouverture d'esprit des enseignants</p> <p>Avoir des temps de rencontre planifiés</p> <p>Approche positive auprès des parents</p>

ANNEXE F

TABLEAU SYNTHÈSE DES ENTRETIENS

ENSEIGNANTE 1	ENSEIGNANT 2	ENSEIGNANTE 3	ENSEIGNANTE 4
Définition de la réussite éducative			
3 volets de l'école : - Instruire - Socialiser - Qualifier + Plein potentiel	Plein potentiel + Développement global (touche plusieurs facettes)	3 mandats : - Socialiser - Développement intellectuel - Développement personnel	Plein potentiel

	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
	Réussite éducative			
Volet instruire	-Bonne performance générale -Résultats en haut de la moyenne -Notes en haut de 85-90%	-Bonne performance en mathématiques	-Résultats comparables à la moyenne	-Possède plusieurs connaissances -Se situe dans la moyenne-faible -Bonne performance en français lecture, en arts et en sciences
Volet socialiser	-A plusieurs amis -Travaille bien en équipe -Personne agréable -À l'écoute -Observatrice	-A des amis -Est socialement accepté -A des responsabilités (bibliothèque, autobus, composte)	-A plusieurs amis -A les mêmes responsabilités que les autres -Autonome -Travaille en équipe	-Très peu d'amis (1 seul) -Est accepté par les pairs -Solitaire -Aucune responsabilité -Aime rendre service

	<ul style="list-style-type: none"> -A des responsabilités (travail à la cafétéria) -Ouverte d'esprit -Autonome (à l'aide d'un tableau personnalisé) 	<ul style="list-style-type: none"> -Autonome -Organisé -Progression de sa maturité -Travaille en équipe 		<ul style="list-style-type: none"> -Autonome (à l'aide de supports visuels)
Volet qualifier	<ul style="list-style-type: none"> -Réussite du secondaire envisageable -Études postsecondaires envisageables -Diplôme et certificat possible 	<ul style="list-style-type: none"> -Réussite du secondaire envisageable -Diplôme possible -Études postsecondaires envisageables 	<ul style="list-style-type: none"> -Réussite de la sixième année envisageable -Réussite du secondaire envisageable -Diplôme et certificat possible -Études universitaires envisageables -Doctorat plus difficile 	<ul style="list-style-type: none"> -Réussite du secondaire envisageable -Diplôme et certificat possible -Technique possible -Études universitaires plus difficiles
Bien-être	<ul style="list-style-type: none"> -Capacité d'adaptation -Démonstration de son SEP (confiance en soi) -Participation active -Motivation constante -Engagement constant dans ses apprentissages -Progression intellectuelle et sociale -Fait des efforts -Bonne motricité fine et 	<ul style="list-style-type: none"> -Progression dans son parcours scolaire -Progression au niveau social -Motivation selon ses intérêts -Engagement dans ses apprentissages selon sa motivation -Bonne mémoire -Utilise l'humour -Confiance en soi 	<ul style="list-style-type: none"> -Progression de son potentiel -Drôle -Motivé presque en tout temps -Engagement dans ses apprentissages -Gestes d'auto-détermination (fait des choix et prend des décisions, mais c'est limité) -Bonne motricité globale et fine -SEP difficile à distinguer -Bonne humeur 	<ul style="list-style-type: none"> -Ambitieux -Progression de son comportement -Motivation selon ses intérêts -Bonne motricité fine en dessin (à améliorer en écriture et découpage) -Engagement dans ses apprentissages -Démonstration de son SEP (veut montrer à sa mère son travail)

	<p>globale</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gestes d'auto-détermination (prend des décisions) 	<ul style="list-style-type: none"> -Routine -Bonne motricité globale -Démonstration de son SEP (sourit, expressions faciales) -Gestes d'auto-détermination (choix de projets, auto-correction) 	-Joyeux	
Défis				
	<ul style="list-style-type: none"> -Rythme rapide -Cours magistraux -Enseignant moins disponible -Gestion des émotions 	<ul style="list-style-type: none"> -Lecture/Écriture -Enseignement et consignes implicites -Acquérir de la maturité -Travail d'équipe (début d'année) -Communication verbale -Être moins rigide -Rythme rapide -Motricité fine -Exprimer ses émotions 	<ul style="list-style-type: none"> -Rit dans des situations inappropriées (habiletés sociales) -Tout ce qui est abstrait (inclus les inférences) -Situations complexes en mathématiques -Compréhension et gestion des émotions -Travail d'équipe (début d'année) -Communication verbale -Ne pas provoquer des chicanes -Mieux comprendre ce qui l'entoure -Développer ses idées en écriture 	<ul style="list-style-type: none"> -Habilités sociales - Être moins rigide -Travail d'équipe -Écriture -Résolution de problèmes complexes -Gestion des émotions -Motricité globale -Avoir des gestes d'auto-détermination (faire des choix et prendre des décisions) -Respecter les consignes sans s'obstiner

ENSEIGNANTE 1	ENSEIGNANT 2	ENSEIGNANTE 3	ENSEIGNANTE 4
Éléments contribuant à la réussite éducative des élèves intégrés			
<ul style="list-style-type: none"> -Lien significatif enseignante-élève -Manifestations du TSA chez l'élève pas sévères -Traits de personnalité de l'élève (capacité d'adaptation, organisée, patiente, engagée, motivée) -Méthodes de travail efficaces -Intégration de l'élève -Élèves modèles à imiter -Collaboration enseignant-parent -Temps de retrait -Volonté de l'élève -Enseignement clair -Rencontres hebdomadaires avec TES 	<ul style="list-style-type: none"> -Avoir un plan d'intervention -Lien significatif enseignant-élève -Relation positive entre l'élève et les pairs de la classe -Hygiène de vie de l'élève à la maison -Environnement physique de la classe -Intégration de l'élève -Traits de personnalité de l'élève -Pression de l'adulte -Avoir des évaluations -Rôle de l'enseignant (encourager, soutenir, créer un lien, aménager les conditions) -Mettre l'élève en situation de réussite -Enseignement explicite -Collaboration enseignant-parent 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement clair, explicite et visuel (schémas et dessins) -Flexibilité pédagogique -Adaptation du matériel -Traits de personnalité de l'élève -Absence de manifestations du TSA chez l'élève -Dissociation de l'autisme par l'élève -Dissociation de l'autisme par l'enseignante -Lien significatif enseignante-élève -Intégration de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilisation de supports visuels (agenda, tableau, pictogrammes, feuille d'instruction) -Ouverture de la TES -Encadrement des parents -Traits de personnalité de l'élève -Enseignement visuel -Pratiques pédagogiques (encouragement, rétroaction) -Ouverture de la direction -Intégration de l'élève

ENSEIGNANTE 1	ENSEIGNANT 2	ENSEIGNANTE 3	ENSEIGNANTE 4
Facilitateurs en regard de l'intégration			
<ul style="list-style-type: none"> -Attitudes positives des intervenants -Attitudes positives des élèves -Collaboration enseignant-parent -Collaboration entre les intervenants -Confiance en l'enseignant de la classe TSA qui recommande l'intégration d'un élève -Leadership de la direction -Préparation de l'enseignant -Préparation de l'élève -Maîtrise en orthopédagogie -Connaissance de la population TSA -Aimer enseigner à la population TSA -Performances élevées de l'élève en classe TSA -TES à temps partiel -Processus d'intégration (développe les habiletés sociales) 	<ul style="list-style-type: none"> -Sensibilisation au sujet du TSA -Ouverture d'esprit des intervenants -Ouverture d'esprit des élèves -Formation continue -Encadrement -Ressources disponibles -Collaboration entre les intervenants -Collaboration avec les parents -Confiance en les enseignants des classes TSA qui recommandent l'intégration d'un élève -Leadership de la direction -Volonté de l'élève -Possibilité de passer du temps dans la classe TSA -Respect du ratio enseignant/élèves (1 EHDAA=3) -TES au besoin -Processus d'intégration (respecte le rythme et le potentiel de l'élève) 	<ul style="list-style-type: none"> - Volonté de l'élève -Volonté des parents -Confiance des parents en les intervenants scolaires -Collaboration parent-enseignant -Collaboration entre les intervenants -Ouverture d'esprit des pairs de la classe -Campagne de sensibilisation annuelle sur le TSA - TES au besoin -Accès à des ressources humaines, matérielles et monétaires -Leadership de la direction -Processus d'intégration (cercle d'amis plus grand, connaitre d'avance les élèves de la classe ordinaire, modèles d'élèves exemplaires, estime de soi plus grande, enseignement plus avancé) 	<ul style="list-style-type: none"> -Savoir s'adapter aux besoins de l'élève -Collaboration entre les enseignants -Utilisation de supports visuels -Enseignement individuel -Plan d'intervention -Ouverture de la direction -Formation continue -Séances d'informations -Ouverture des enseignants -Ouverture des élèves -Volonté de l'élève -Processus d'intégration (enlève les insécurités, enlève l'anxiété, assure le bien-être de l'élève)

ENSEIGNANTE 1	ENSEIGNANT 2	ENSEIGNANTE 3	ENSEIGNANTE 4
Obstacles en regard de l'intégration			
<ul style="list-style-type: none"> -Contraire des facilitateurs -Attitudes négatives des enseignants -Attitudes négatives des pairs de la classe -Manque de connaissance sur le TSA -Manque de disponibilité du TES «plancher» -Manque de collaboration de la direction -Mauvaise expérience d'intégration dans le passé -Parent en désaccord avec l'intégration -Classes «pleines» -Dépassement du ratio enseignant/élèves 	<ul style="list-style-type: none"> -Méconnaissance du TSA -Manifestations du TSA -Mauvais «timing» -Autres élèves difficiles en classe -Méthodes d'évaluation -Attitudes négatives des parents -Pression des parents -Manque de volonté de l'élève -Absence d'un processus d'intégration 	<ul style="list-style-type: none"> -Manque de préparation de l'élève -Surcharge de travail -Processus d'intégration (élève fuit la classe ordinaire lorsqu'il s'ennuie, occasionne des crises lors du changement de classe) -Manque d'ouverture et de flexibilité des intervenants -Manque de connaissance des pratiques pédagogiques -Manque de formation sur la pédagogie auprès des EHDAA -Manque de ressource humaine et matérielle -Parent qui refuse l'intégration -Parent qui ne croit pas en les capacités de l'enfant -Parent qui se méfie de l'école -Autres élèves difficiles en classe -Ajustement de médication -Plusieurs EHDAA intégrés dans la même classe 	<ul style="list-style-type: none"> -Habilités sociales de l'élève -Manque d'ouverture des enseignants

ENSEIGNANTE 1	ENSEIGNANT 2	ENSEIGNANTE 3	ENSEIGNANTE 4
Pistes de solution			
<ul style="list-style-type: none"> -Classes ordinaires avec des places de libres -Avoir des temps de rencontre planifiés 	<ul style="list-style-type: none"> -Accepter la différence -Présence de 2 éducatrices (une ayant un rôle général à l'école et l'autre ayant un rôle lié à l'intégration) -Meilleures formations sur EHDAA et TSA 	<ul style="list-style-type: none"> -Approche positive auprès des parents -Avoir plus de ressources humaines ponctuelles 	<ul style="list-style-type: none"> -Favoriser l'ouverture des enseignants -Diminuer le ratio enseignant/élèves -Plus de ressources humaines dédiées à l'intégration (surtout un TES) -Plus de formations et de séances d'informations sur TSA et EHDAA

ANNEXE G

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

PROJET DE RECHERCHE

« Perceptions d'enseignants quant aux conditions favorables à la réussite éducative d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire au primaire »

Responsable du projet : Layla Farag

Direction de recherche : France Dubé

Département, centre ou institut : Département d'éducation et de formation spécialisées. Université du Québec à Montréal.

BUT GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Vous êtes invité, invitée à prendre part à une recherche dans le cadre de mon projet de mémoire de maîtrise en éducation. Le but général de la recherche est de décrire les perceptions d'enseignants quant aux conditions favorisant la réussite éducative d'élèves ayant un TSA intégrés totalement en classe ordinaire au primaire.

PROCÉDURE

La procédure de recherche se déroulera selon les étapes suivantes :

- 1) dans un premier temps, une rencontre sera planifiée avec vous par courriel. Le lieu et l'heure de cette rencontre seront définis à votre convenance.
- 2) dans un deuxième temps, lors de l'entrevue, vous pourrez partager votre avis personnel en lien avec le sujet de recherche. Les entrevues seront enregistrées sur un support audio. La durée totale de cette rencontre sera d'environ 1h00. De plus, afin de mieux comprendre le contexte d'enseignement dans lequel vous exercez, nous pourrions discuter des documents qui pourraient apporter des éclairages à l'étude, comme des extraits du cahier de planification, l'horaire de la journée, ou encore des outils d'évaluation.

CONFIDENTIALITÉ

Les renseignements que vous partagerez avec la responsable du projet resteront strictement confidentiels. De plus, les enseignants participant à l'étude (ainsi que leur école et leurs élèves) ne seront pas identifiés individuellement, ni durant la procédure de collecte et d'analyse des données, ni lors de la diffusion des résultats. Tous les participants porteront des pseudonymes. Le matériel de recherche (enregistrement codé et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, et ce pour la durée totale du projet. Tous seront détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits sans délai. Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que la responsable du projet puisse utiliser, aux fins de la présente recherche, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation aidera à documenter les perceptions qu'ont les enseignantes sur le concept de réussite éducative, et plus précisément sur la réussite éducative d'élèves ayant un TSA. De plus, les conditions mises en place contribuant à la réussite éducative de ces élèves seront mises de l'avant dans cette recherche et pourraient permettre la mise en place de programme de soutien à la pratique enseignante.

Les enseignants des élèves ayant un TSA en seraient les premiers bénéficiaires, et dans une certaine mesure, tous les enseignants qui accueillent des élèves ayant un handicap ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA).

Enfin, participer à cette étude peut vous offrir l'opportunité de réfléchir sur votre propre pratique auprès des élèves ayant un TSA. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Toutefois, puisque votre participation à cette recherche implique des moments de réflexion sur sa pratique, il est possible que votre participation puisse créer de l'inconfort. Nous vous assurons que nous ferons le nécessaire pour minimiser ces risques. Par exemple, vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier ou encore de suspendre ou de mettre fin à votre participation si vous estimez que votre bien-être est menacé. Dans ce dernier cas aussi, vous n'avez pas à vous justifier.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la chercheuse principale par courriel à farag.layla@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que sujet de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Dès son dépôt final, le mémoire sera disponible pour consultation à l'UQAM, si vous souhaitez prendre connaissances des résultats de cette étude.

UQÀM**FORMULAIRE D'INFORMATION
ET DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Nom du participant (en lettres moulées) : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Adresse courriel : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom de la responsable du projet (en lettres moulées) : _____

Signature de la responsable du projet: _____ Date : _____

BIBLIOGRAPHIE

- Abduelkarem, A., Othman, A., Alshorbagy, H., Elshazly, N. et Herzallah, R. (2019). Autism Teachers' Perceptions of Students' Behaviors and Different Education Techniques. *Archives of Pharmacy and Pharmacology Research*, 1(4). DOI : 10.33552/APPR.2019.01.000520.
- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. [Chapitre de livre]. Dans T. Booth, K. Nes et M. Stromstad (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education* (p. 15-33). New York : Routledge Falmer.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4^e éd.). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Archambault, D. Breault, P. Brisebois, A., Brosseau, M., Charbonneau, C., Delongchamps, A., Duhamel, L., Hamelin, P. B, Mélinge, T., Nolin, J. et Perreault, E. (2014). *Enseigner l'ÉPS à un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme*. Laval-Laurentides-Lanaudière : Production de la Table régionale en éducation physique et à la santé.
- Aucoin, A. (2010). *Pas plus spécial que nécessaire : étude de l'histoire, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les Acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse*. (Thèse de doctorat inédite). Canada : Université de Moncton.
- Aucoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. [Chapitre de livre]. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.) (p. 65-88). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Baby, A. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. [Chapitre de livre]. Dans L. Debois (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 1-14). CRIRES, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Baby, A. (2010). Vivement le ménage de la tour de Babel! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. [Chapitre de livre]. Dans G.

- Pronovost et C. Legault (dir.), *Familles et réussite éducative : Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 33-40). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bagot, J.-D. (1999). *Information, sensation et perception*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Bakker, J.T.A et Bosman, A.M.T. (2003). Self-image and social status : A comparison between students from regular education and student from special education. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 5-14.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe d'étudiants universitaires. *The Canadian Journal of Higher Education*, 36 (1), 29-48.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beaulne, S. (2012). La conceptualisation de l'autisme depuis Kanner : où en sommes-nous? *Le journal sur les handicaps du développement (JODD)*, 18(1), 43-61.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? [Chapitre de livre]. Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31- 56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beeger, S., Koot, H.M., Rieffe, C., Terwogt, M.M., et Stegge, H. (2008). Emotional competence in children with autism: Diagnostic criteria and empirical evidence. *Developmental Review*, 28, 342-369.
- Begeny, J. C. et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285.
- Bélanger, S. (2004). *Attitude des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. [Chapitre de livre]. Dans C. Dionne et N.

- Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. [Chapitre de livre]. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.) (p. 133-156). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. et Rousseau, N. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire relatives à l'inclusion scolaire*. Communication présentée au Grand Atelier MCX : la formation au défi de la complexité, Lille.
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., et Martin, C. (2007). The Effect of Class Size on the Teaching of Pupils Aged 7-11 Years. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 147-172.
- Bohrnstedt, G.W. et Stecher, B.M. (2002). *What We Have Learned About Class Size Reduction in California*. Sacramento, CA : California Department of Education.
- Boivert-Hamelin, M.-E. (2014). *Le rapport à l'écriture de deux étudiants universitaires ayant un trouble du spectre de l'autisme* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Borthwick-Duffy, S.A., Palmer, D.S. et Lane, K.L. (1996). One size doesn't fit all : Full inclusion and individual differences. *Journal of Behavioral Education*, 6(3), 311-329.
- Bourgeois, F. (2010). Définir la Réussite éducative? *Cahier de l'action*, 27(1). 57-72.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal, Québec : Éditions nouvelles.
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ)*. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal. Récupéré de https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419_Rapport-integration-UQAM_recherche_Boutin-Bessette.pdf
- Cardin, J.-F. (2008). Les enjeux et les défis de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale. *Formation et profession*, 15(2), 18-20.

- Carlberg, C. et Kavale, K.A. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children : A meta-analysis. *The Journal of Special Education*, 14, 295-309.
- Carrington, S. et Graham, L. (2001). Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study. *Autism*, 5(1), 37-48.
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger Syndrome. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 32, 145-154.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network. *Department of Health and Human Services/Centers for Disease control and Prevention*, 65(3). Récupéré de <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/pdfs/ss6503.pdf>
- Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ). (2011). *Cadre de référence*. Québec : CRIRES.
- Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ). (2011). *Mémoire du CTREQ dans le cadre des consultations particulières et des auditions publiques sur le Projet de loi n° 86*. Québec : Organisation et gouvernance des commissions scolaires.
- Chabot, N., Lamothe, D., Amboule-Abath, A. et Blouin, M. (2008). *Revue des recherches concernant les conditions d'implantation et les retombées relatives à la diminution du nombre d'élèves par classe*. CRIRES, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Claveau, C. (2011). *Un enseignant heureux contribue à la réussite de sa classe*. RIRE : Pour une pratique réflexive en enseignement collégial. Récupéré de : <http://rire.ctreq.qc.ca/2011/12/un-enseignant-heureux-contribue-a-la-reussite-de-sa-classe/#comment-16145>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : Une étude systémique*. Montréal : Canada. Récupéré de http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/etude_inclusion_EHDAA.pdf
- Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI). (2018). *PEVR : Plan d'engagement vers la réussite*. Saint-Eustache : Canada. Récupéré de

http://www.cssmi.qc.ca/sites/default/files/pages/201809/PEVR_BrochureFinale_WEB.pdf

- Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI). (2019). *Une école primaire*. Récupéré de <https://www.cssmi.qc.ca/>
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSEQ). (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation du Québec.
- Coulombe, S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 17(2), 25-28.
- Delorme, A., et Flückiger, M. (2003). *Perception et réalité : une introduction à la psychologie des perceptions*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Demba, J. J. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84^e Congrès de l'Acfas - Association francophone pour le savoir, Québec : Université du Québec à Montréal. Récupéré de https://periscope-quebec/sites/default/files/medias/revisiter_la_notion_de_reussite_scolaire_700_mots_max.pdf
- Demba, J. J. et Laferrière, T. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Deniger, M.-A. (2004). *La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite*. Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. [Chapitre de livre]. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 107-124). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. Chicago, IL : Chicago Public Schools.

- Dionne, C. et Rousseau N. (2006) *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Doré, R. (2001). *L'intégration scolaire*. Récupéré de <http://www.adaptationscolaire.net/themes/inin/presinin.htm>
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. La déficience intellectuelle. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Dubé, F. (2007). *Élèves en difficultés d'apprentissage en classe ordinaire : Analyse de projets de services innovateurs au primaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Dubé, F., Dufour, F., Gadbois, M.-È. et Beaulieu, K. (2018). *Dispositifs de collaboration pour favoriser l'intégration d'élèves en situation de handicap vers la classe ordinaire au primaire*. (Rapport de recherche). Université du Québec à Montréal.
- Dunn, L. (1968). Special Education for the Mildly Retarded : Is Much of It Justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge : University Press.
- Emam, M. M. et Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2016). *Des profs déchirés, constamment sous pression et démunis*. Récupéré de https://www.lafae.qc.ca/wpcontent/uploads/2016/04/comm_FAE_20160419_Recherche_integration_ehdaa_profdsdechires-pression-demunis.pdf
- Fédération québécoise de l'autisme (FQA). (2019). *L'autisme*. Récupéré de : <https://www.autisme.qc.ca/tsa.html>
- Feyfant, A. (2014). *Réussite scolaire, réussite éducative?* Dossier de veille et analyses de l'IFÉ. Lyon : ENS de Lyon. Récupéré de <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>
- Fleming, R., Toutant, T., et Raptis, H. (2002). *Class size and effects : A review*. Bloomington, IN : Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Foreman, P. (2008). *Inclusion in action*. Thomson Learning. États-Unis : University of Newcastle.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Édition Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Foulquié, P. (1991). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : Presses de l'Université de Paris.
- Gagnon, F., Bilodeau, A. et Bélanger, J. (2006). *La collaboration école-famille-communauté et les mesures innovantes de soutien à la réussite scolaire en milieux défavorisés. Le cas Hochelaga Maisonneuve*. Montréal : Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Gargiuolo, R. M. (2012). *Special education in contemporary society : An introduction to exceptionality* (4^e éd.). Los Angeles, CA : Sage.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? [Chapitre de livre]. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir). *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua A. et Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion : Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127.
- Gilling, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire qui compte! *Caisse nationale d'allocations familiales*, 141(5), 74-95.
- Golder, G., Norwich, B. et Bayliss, P. (2005). Preparing Teachers to Teach Pupils with Special Educational Needs in more Inclusive Schools : Evaluating a PGCE Development. *British Journal of Special Education*, 32(2), 92-9.

- Goldhaber, D. et Anthony, E. (2003). *Teacher quality and student achievement : Urban diversity series*. Washington, DC : Department of Education.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Montréal : Gaetan Morin.
- Goupil, G. et Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal : Nouvelle optique.
- Gouvernement du Québec (2003) : *Modifications sur la Loi sur l'instruction publique*. Récupéré de <http://www.meq.gouv.qc.ca>
- Granger, N., Deburme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248.
- Grove, K.A. et Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning : Parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, 20(4), 208-216.
- Handlan, A. et Bloom, S. A. (1993). The effect of educational curricula and modeling/coaching on the interaction of kindergarten with their peers with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 8(2), 1-11.
- Happé, F. (2011). Categories, and Continua : Autism and Related Disorders in DSM-5. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50(6), 540-542.
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit prioriser l'essentiel*. Québec : Institut du Québec.
- Horne, P. E. et Timmons, V. (2009). Making it work : Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Humphrey, N. et Lewis, S., (2008). Make me normal : The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary school. *Sage Publications and The National Autistic Society*, 12(1), 23-46.
- Ialongo, A.G. (2007). *Les conditions pour réussir l'intégration scolaire*. Québec : Université de Montréal.
- Kalubi, J.-C. (2015). *Portrait de la situation des EHDAA au Québec (2000-2013) : une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de*

soutien et piste d'innovation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke et Fondation Lucie et André Chagnon.

- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. [Chapitre de livre]. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229-252). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Kauffman, J.M. et Hallahan, D.P. (2005). *Special Education : What it is and why we need it*. Californie : Université de Californie, Pearson.
- Kearney, A. et Kane, R. (2006). Inclusive education policy in New Zealand reality or ruse? *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 201-219.
- Labbé, A. (2014). *Guérir le trouble du spectre de l'autisme (TSA), est-ce possible?* Récupéré de <http://spectredelautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-debats-et-controverses/guerir-l-autisme/>
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Therriault, G., Deslandes, R., Rivard, M., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G. et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182.
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4). 5-7.
- Larivée, S.J., Kalubi, J.C., et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Laushey, M. K. et Heflin, J. L. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 183-193.
- Lavallée, P. (2008). *Stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle favorisant la réussite éducative d'élèves fréquentant une classe à effectif réduit au primaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd). Montréal : Édition Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Letarte, M.-J., Nadeau, M.-F, Lessard, J., Normandeau, S. et Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Revue Service social*, 57(2), 20-36.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. et Scott, H. (2013). Educator's challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.
- Madden, N., et Slavin, R. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps : Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 45(4), 519-569.
- Mainardi, M. (2015). La formation à l'Intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. [Chapitre de livre]. Dans J.-C. Kalubi et L. Gremion (dir.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (p. 49-63). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/9076/1/M14368.pdf>
- Meuret, D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. France, IREDU : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Milesi, C. et Gamoran, A. (2006). Effects of Class Size and Instruction on Kindergarten Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 287-313.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2007). *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique*. Ontario : Gouvernement de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1997). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Politique de l'adaptation scolaire. Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2016). *Pour une politique de la réussite éducative. L'éducation, parlons d'avenir*. Document de consultation, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2018). *Étude des crédits 2017-2018*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2017). *Des actions structurantes pour les personnes et leur famille : plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Miron, J.-M. (2004). La difficile reconnaissance de « l'expertise parentale ». *Recherche et Formation*, 47, 55-68.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- National Autistic Society (NAS). (2006). *B is for Bullied*. London : NAS.
- Nirge, Bengt. (1969). The normalization principle and its human management implications. [Chapitre de livre]. Dans R. B. Kugel et W. Wolfensberger (dir.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (p. 179-195). Washington, D.C. : President's Committee on Mental Retardation.
- Noiseux, M. (2009). *Portrait épidémiologique des TED chez les enfants du Québec*. Récupéré de <http://www.autisme.qc.ca/tsa/lautisme-en-chiffres/portrait-epidemiologique-des-ted-chez-les-enfants-du-quebec.html>
- Noiseux, M. (2009). *Surveillance des troubles envahissant du développement chez les enfants de 4 à 17 ans de la Montérégie 2000-2001 à 2007-2008*. Québec : Agence de la santé et des services sociaux.
- Noiseux, M. (2017). *Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique*. Longueuil : Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, Surveillance de l'état de santé de la population. Récupéré de <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/surveillance-etat-sante/portrait-type-thematique.fr.html>
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2004). Pour l'inclusion d'élèves en difficultés langagières : Quels besoins chez l'enseignant? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(1), 41-55.
- Nornadia, R., Hasnah, T., Sazlina, K, Norshidah, M. S. et Mohd, Y. (2013). Teachers' Perceptions of Including Children with Autism in a Preschool. *Asian Social Science*, 9(12). 261-267.
- Odom, S. L. (2000). Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Ouellet, J., Couture, J. et Gauthier, G. (2000). *Les TIC et la réussite éducative au collégial*. Chicoutimi : Collège de Chicoutimi.
- Paquet, A. (2005). Enquête sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26, 173-181.

- Paré, M. (2009). *Mémoire sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Mémoire sollicité par le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de l'élaboration du Rapport 2010 sur l'état des besoins de l'éducation. Récupéré de : https://aqep.org/wp-content/uploads/2016/04/Prisesdeposition-Memoire_EHDAA_AQEP.pdf
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. [Chapitre de livre]. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.). (p. 99-121). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Paviel, M. J. (2017). *Sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants du primaire travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : Vécu de deux enseignantes en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Pekarsky, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 163(4), 320-334.
- Perrenoud, P. (2002). Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pivik, J., McComas, J., et Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Poirier, N., Noiseux, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2012). Augmentation de la prévalence du TED. Causes multiples? *L'Express*. Récupéré de <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autismetsa/Recherche/Prevalence.pdf>
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286.
- Potvin, P. (2010). *La réussite éducative*. Cadre de référence du CTREQ. Ste-Foy : CRIRES.
- Poulou, M. et Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties : A model of decision making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais.

- Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. [Chapitre de livre]. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 399-424). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Punch, K. (2005). *Introduction to social research : Quantitative and Qualitative Approaches*. London : Édition Sage Publications.
- Puozzo, I. C. (2018). Une stratégie gagnante pour le bien-être à l'école. Développer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. [Chapitre de livre]. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 109-126). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. [Chapitre de livre]. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-37). Louvain-la Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Rapport du Comité Provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). (1976). *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre?* (10^e éd.). Science de l'Éducation. Paris : Presses universitaires de France.
- Renzaglia, A., karvonen, M., Drasgow, E. et Stoxen, C. (2003). Promoting a Lifetime of inclusion. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(3), 140-149.
- Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH). (2019). *Modèle MDH-PPH*. Récupéré de : <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/historique-du-modele/>
- Rivard, M., et Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques psychologiques*, 12, 271-295.
- Robertson, K., Chamberlain, B. et Kasari, C. (2003). General education teachers' relationship with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 123-130.

- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Le cas de la Gaspésie. *Formations et pratiques d'enseignements en question*, 9, 97-115.
- Rousseau, N. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84^e Congrès de l'Acfas - Association francophone pour le savoir, Québec : Université du Québec à Montréal. Récupéré de https://periscope-r.quebec/sites/default/files/medias/revisiter_la_notion_de_reussite_scolaire_700_mots_max.pdf
- Rousseau, N. (2018). Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. [Chapitre de livre]. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 147-166). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'Inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi : dialogue sur les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. [Chapitre de livre]. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 7-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. [Chapitre de livre]. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.) (p. 5-48). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, S.N. (2003). L'étude de cas. [Chapitre de livre]. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (p. 159-184). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61.

- Salisbury, C.L. (2006). Principals perspectives on inclusive elementary schools. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 31(1), 70-82.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. [Chapitre de livre]. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schmidt, S. (2006). *L'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires : y croire avant tout*. Programme Actions concertées. La persévérance et la réussite scolaires. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Schmidt, S. (2007). *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire*. Programme de recherche. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Schmidt, S. et Venet, M. (2012). Principals facing inclusive schooling or integration. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 217-238.
- Simard, D. (2016). Variations sur la réussite. *Formation et profession*, 24(1). 77-80.
- Simonetta, P., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. et Ella, M. (2009). Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 39, 874-882.
- Simpson, R. L. (2007). Issues, trends, and scientifically-based practices for learners with Asperger Disorder. Progress and challenges in the behavioral treatment of autism. *Association for Behavioral Analysis International*, 2-4.
- Simpson, R. L, de Boer-Ott, S. R. et SmithMyles, B. (2003) Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116-133.
- Stainback, W. et Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling ; interdependent integrated education*, Baltimore : P.H. Brooks.
- Stainback, W., Stainback, S., Moravec, J. (1992). Using curriculum to build inclusive classrooms. [Chapitre de livre]. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms : Facilitating learning for all students* (p. 65-84). Baltimore, MD : Paul Brookes.
- Struyven, K., Dochy, F. et Janssens, S. (2008). Students' likes and dislikes regarding student-activating and lecture-based educational settings : Consequences for

- students' perceptions of the learning environment, student learning and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 295-317.
- Swain, J., French, S., et Cameron, C. (2003). *Controversial Issues in a Disabling Society*. Buckingham : Open University Press.
- Tardif-Grenier, K. (2015). *La réussite éducative des élèves du primaire issus de l'immigration et l'implication parentale dans le suivi scolaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Thibert, R. (2013). Le Décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 84, 1-28.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3).
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems : Teacher and administrative views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Valiquette, G. (2014). Les premières lois scolaires (survol) 1841-1960. *Histoire Québec*, 19(3), 21-27.
- Vandelle, H. (2017). Le bien-être dans l'éducation, une question d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle? Université Paris : Centre de recherche éducation et formation (CREF).
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Belgique : Édition De Boeck Université.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Université de Sherbrooke : Édition du Renouveau Pédagogique Inc (ERPI).
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), (p. 257-286). Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61543>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. [Chapitre de livre]. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire : Une recension des écrits (2000 à 2014). [Chapitre de livre]. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.) (p. 89-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Wang, M., et Baker, E. (1985). Mainstreaming programs: Design features and effects. *Journal of Special Education, 19*, 503-521.
- Yianni-Coudurier, C., Darrou, C., Lenoir, P., Verrecchia, B., Assouline, B., Ledesert, B., Michelon, C., Pry, R., Aussilloux, C. et Baghdadli, A. (2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research, 52*(10), 855-863.