

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE  
ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT EN CLASSE ORDINAIRE :  
SOUTIEN DE L'ÉDUCATEUR ET ACCEPTATION SOCIALE PAR LEURS PAIRS

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
ANNIE PAQUET

SEPTEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.01-2006). 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.»

## AVANT-PROPOS

Cette thèse est constituée de trois articles empiriques documentant l'intégration scolaire d'enfants ayant un trouble envahissant du développement (TED). Le premier porte sur leur acceptation par leurs pairs de la classe ordinaire. Intitulé *L'acceptation sociale d'élèves ayant un trouble envahissant du développement par leurs pairs de la classe ordinaire*, il a été soumis à *Alter*, Revue européenne de recherche sur le handicap. Le deuxième article, *Les comportements de soutien d'éducateurs lors de l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement* a été soumis à la Revue Canadienne de l'éducation. Il présente les résultats d'une étude observationnelle et descriptive portant sur les comportements de soutien d'éducateurs lors de l'intégration en classe ordinaire d'élèves TED. Le troisième article, *La perception du rôle de l'éducateur par des adultes significatifs lors de l'intégration scolaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement*, est présenté à la Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle.

Ces articles sont précédés d'une introduction sur l'évolution des politiques et des services d'intégration scolaire au Québec et sont suivis d'une discussion générale constituée de la synthèse des résultats, les apports et les limites des trois études ainsi que des recommandations pour de futurs projets de recherche.



*En tant qu'adulte, j'ai appris à naviguer dans la société, cependant, les relations intimes restent pour moi bien compliquées. Je ne peux pas prêter attention aux changements subtils des contextes émotifs. Je dois me déconnecter du monde de temps à autre. Je ne peux pas me dire « guéri » mais plutôt intégré.*

George Huard, 2003

## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, monsieur Jacques Forget, D.Ps., qui par son soutien, a su rendre possible la réalisation de cette thèse doctorale. La qualité de sa supervision, de son engagement et, par-dessus tout, sa passion pour le domaine de l'analyse du comportement ont rendu cette expérience des plus enrichissantes.

J'aimerais également remercier mon co-directeur, monsieur Normand Giroux, Ph.D., qui m'a introduit au domaine de l'intégration scolaire et des troubles envahissants du développement (TED). Son souci pour la qualité des services qui sont offerts aux enfants ayant un TED a largement contribué au choix des objectifs de cette thèse.

J'aimerais souligner le travail des étudiants qui ont été impliqués dans ce projet et, sans qui, il n'aurait pas pu être mené à terme : Amélie B., Amélie T., Cindy, Éric, Karine, Marie, Mariève, Mélissa, Philippe, Véronique et Vivianne. Ils ont fait un travail exceptionnel.

Je remercie tout particulièrement les participants à la recherche, soit les directeurs, les enseignants, les éducateurs, les parents et les élèves, qui ont accepté de nous accorder de leur temps et de partager avec nous leurs expériences.

Monsieur Robert Doré et madame Thérèse Bouffard, membre du comité de projet de recherche doctorale, ont, par la qualité de leurs commentaires, contribué à améliorer la qualité de ce projet.

Je ne peux passer sous silence la contribution des organismes m'ayant accordé des bourses d'études et qui ont ainsi facilité grandement mon cheminement aux études supérieures : le Fond Québécois de Recherche en Sciences Humaines (FQRSC), le Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH), La Fondation Eleanor Côté et la Fédération Canadienne des Femmes diplômées des Universités.

J'aimerais remercier les personnes qui m'ont accompagnée tout au long de mes études doctorales. Ceux qui ont partagés mes moments de bonheur, tout comme mes petits

malheurs...Merci Éric, Katrine, Mélina et tous les autres. Merci à Céline Clément pour ses nombreuses relectures et ses précieux conseils.

Enfin, un merci tout particulier à George Huard qui s'est rendu disponible afin de partager ses connaissances, son expérience et sa vision avec notre équipe de recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xiii
RÉSUMÉ.....	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
L'ACCEPTATION SOCIALE D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT PAR DES PAIRS DE LA CLASSE ORDINAIRE.....	9
Résumé.....	11
1. Contexte.....	12
2. Méthode.....	23
2.1 Participants.....	24
2.2 Instruments de mesure.....	24
2.2.1. Questionnaires sociométriques.....	24
2.2.2. Questionnaires sur la perception de l'intégration scolaire.....	26
2.2.3. Questionnaires sur le type de soutien offert par l'éducateur.....	27
2.3 Déroulement.....	27
3. Résultats.....	27
3.1 Acceptation sociale.....	27
3.1.1 Visibilité de l'élève TED dans la classe.....	28
3.1.2 Statut social.....	29



3.2 Affiliation sociale.....	31
3.3 Type de soutien offert par l'éducateur .....	31
3.4 Liens entre l'acceptation sociale et les autres variables.....	31
4. Discussion .....	32
Références .....	38
CHAPITRE II	
LES COMPORTEMENT D'ÉDUCATEURS LORS DE L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT EN CLASSE ORDINAIRE .....	
	53
Résumé .....	55
Introduction .....	55
Méthode.....	64
Participants.....	64
Instruments de mesure .....	64
Procédure .....	67
Résultats .....	67
Comportements de l'éducateur .....	68
Emplacement de l'éducateur.....	70
Interventions adressées aux autres élèves .....	71
Format d'intervention .....	71
Absence de l'enseignant.....	72
Discussion .....	72
Références .....	80

## CHAPITRE III

LA PERCEPTION DU RÔLE DE L'ÉDUCATEUR LORS DE L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT EN CLASSE ORDINAIRE .....	97
Résumé .....	99
Introduction .....	100
Méthode.....	103
Participants.....	103
Instruments de mesure .....	104
Procédure .....	105
Résultats .....	105
Nécessité d'embaucher un éducateur.....	105
Perception du rôle de l'éducateur.....	105
Satisfaction face au travail de l'éducateur .....	106
Modèle de soutien .....	106
Lieux d'intervention.....	107
Activités de sensibilisation des pairs.....	107
Discussion .....	107
Références .....	111
CHAPITRE IV	
DISCUSSION GÉNÉRALE .....	118
L'acceptation sociale.....	118
Rappel des résultats.....	118
Apports méthodologiques et théoriques.....	120
Aspects cliniques .....	120
Comportements de l'éducateur .....	121
Rappel des résultats.....	121

Apports méthodologiques et théoriques.....	124
Aspects cliniques .....	125
La perception du rôle de l'éducateur.....	125
Rappel des résultats.....	125
Apports de l'étude.....	126
Les limites des études et des propositions pour des recherches futures.....	127
Références.....	130
APPENDICE A	
GUIDE DE FORMATION.....	138
APPENDICE B	
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT .....	149
APPENDICE C	
DONNÉES BRUTES .....	174

## LISTE DES FIGURES

### Chapitre II

Figure		Page
1	Le pourcentage des intervalles d'observation en fonction de la proximité physique avec l'enfant TED pour chaque éducateur.	85
2	L'emplacement de l'éducateur par rapport à l'élève TED selon les intervalles d'observation.	86
3	Le pourcentage des interventions dirigées vers les autres élèves pour chaque éducateur.	90
4	Le pourcentage des intervalles selon le format d'intervention privilégié par l'éducateur.	91

### Chapitre III

Figure		Page
1	Répartition, exprimée en pourcentages, des avis d'intervenants significatifs ayant choisi l'une des catégories de rôle de l'éducateur de soutien en intégration	114

## LISTE DES TABLEAUX

### Chapitre 1

Tableau		Page
1	Pourcentage d'abstentions obtenues par les élèves au <i>LITOW</i> et au <i>LITOP</i> .	48
2	Statut social des autres élèves de la classe d'accueil de l'élève TED.	49
3	Résultats au TRS, tel que cotés par les enseignants.	50
4	Corrélations entre l'acceptation sociale et les autres variables du TRS.	51
5	Corrélations entre l'acceptation sociale telle que perçue par les adultes significatifs et les variables de soutien de l'éducateur.	52

### Chapitre II

Tableau		Page
1	Caractéristiques des éducateurs participants.	93
2	Grille d'observation des comportements des éducateurs.	94
3	Pourcentage des intervalles et des interventions pour lesquelles les catégories de comportements sont dirigées envers les élèves TED pour chaque participant	95
4	Les comportements des éducateurs par sous-catégories	96

### Chapitre III

Tableau		Page
1	Questionnaire sur la perception du rôle de l'éducateur.	115
2	Perception du modèle d'intervention de l'éducateur, sur une échelle de 1 (accompagnement individualisé) à 5 (soutien à l'ensemble de la classe), par les intervenants significatifs.	116

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

ÉHDAA	Élève(s) handicapé(s) ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation
HDAA	Handicapé(s) ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation
MELS	Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
TED	Trouble envahissant du développement

## RÉSUMÉ

Le nombre d'élèves ayant un trouble envahissant du développement (TED) et qui fréquentent les établissements scolaires québécois a augmenté considérablement au cours des dernières années (MELS, 2007). En effet, alors que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport évaluait leur nombre à 2440 en 2002, ils étaient 5024 en 2006-2007, ce qui correspond à une augmentation de 105,9%. Pendant la même période, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA), incluant les élèves TED, est passé de 23 766 à 28 897, ce qui correspond à une augmentation de 21,6%.

Ce sont environ 40% des élèves TED qui sont intégrés à l'intérieur de classes ordinaires (Noiseux, 2007; Paquet, 2005; Tessier, 2005). Cependant, certaines des caractéristiques associées aux troubles envahissants du développement peuvent complexifier leur intégration (Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005). Les enfants TED présentent des difficultés sur le plan de la communication et des interactions sociales. Ils ont également des intérêts restreints et des comportements répétitifs. Compte tenu de ces particularités, plusieurs établissements offrent les services d'un éducateur pour soutenir l'enseignant et l'élève dans leur démarche. Il est clair que peu d'informations sont disponibles concernant l'intégration de l'élève TED lorsqu'il reçoit du soutien de l'éducateur, principalement en regard de la perception de l'intégration par les autres enfants de la classe dans un tel contexte ainsi que du travail des éducateurs au quotidien. Cette recherche doctorale vise à documenter ces aspects à l'aide d'une méthode observationnelle et descriptive.

L'introduction permet d'exposer l'évolution des concepts liés à l'intégration scolaire, la scolarisation des élèves ayant un TED au Québec, leurs caractéristiques ainsi que les moyens mis en place afin de faciliter leur intégration, plus particulièrement la présence d'un éducateur.

Le premier article permet de présenter les résultats d'une étude descriptive portant sur le degré d'acceptation sociale des élèves TED intégrés en classe ordinaire qui reçoivent les services d'un éducateur. Les élèves de sept classes ordinaires, intégrant un enfant ayant un TED, ont complété des questionnaires sociométriques. Les parents, les enseignants et les éducateurs de ces élèves ont également été invités à se prononcer sur leur perception du niveau d'intégration sociale de ces enfants TED. Les données recueillies permettent de constater que la majorité des élèves TED intégrés a un niveau d'acceptation sociale se situant dans la moyenne des élèves de leur groupe-classe. Par contre, aucun de ces élèves ne se situe dans la catégorie *préféré*. Lorsque les données sont analysées en fonction des réponses données par les élèves du même sexe exclusivement, un des sept élèves se trouve dans la catégorie *négligé* en contexte de travail scolaire, alors que deux autres obtiennent des résultats les plaçant dans la catégorie *rejeté* en contexte d'activités ludiques. Bien que la grande majorité des élèves TED qui reçoivent du soutien de la part de l'éducateur soit bien acceptée socialement par les pairs de la classe, les activités liées aux tâches scolaires apparaissent plus favorable à cette acceptation que les activités de loisir. Les résultats amènent des questionnements en regard du travail effectué par les éducateurs afin de favoriser une bonne acceptation sociale.

Le deuxième article présente les résultats d'une étude observationnelle portant sur la description des comportements d'éducateurs travaillant au sein d'une classe ordinaire qui intègre un élève TED. Un examen du contexte permet de relever les orientations théoriques quant au rôle que l'éducateur devrait occuper ainsi que certaines préoccupations énoncées par des auteurs, entre autres en ce qui a trait à la proximité physique entre l'éducateur et l'élève

intégré. Des observations sont réalisées dans quatre classes ordinaires, pour un total de 12 054 intervalles de 5 secondes répartis en neuf séances en moyenne par participant. Les comportements émis par les quatre éducateurs sont présentés et analysés. Les résultats montrent que la majorité des interventions des éducateurs concerne le soutien aux apprentissages scolaires. Peu de comportements visant le soutien à l'intégration sociale et le soutien à l'autonomie personnelle sont émis par les éducateurs lors de ces périodes. En ce qui a trait à l'emplacement de l'éducateur par rapport à l'élève intégré, le portrait est différent pour chacun des éducateurs.

Le troisième article présente des renseignements complémentaires aux deux premiers articles en exposant les résultats de questionnaires portant sur la perception du rôle de l'éducateur d'un enfant TED en classe ordinaire. Les perceptions de 45 intervenants (directions d'école, enseignants, parents et éducateurs) sont décrites. Les résultats montrent que la présence de l'éducateur est considérée par tous les participants comme étant pertinente lors de l'intégration d'un élève TED. Le rôle de l'éducateur le plus souvent rapporté est le soutien aux apprentissages scolaires, suivi du soutien à l'intégration sociale et de la gestion de comportement. L'importance de la collaboration entre l'éducateur et les parents est surtout énoncée par les parents eux-mêmes. Les résultats sont congruents avec les observations réalisées dans le cadre de l'étude présentée au chapitre précédent. Des liens entre ces résultats et les informations contenues dans la littérature scientifique à ce sujet sont discutés.

La discussion générale permet de rappeler les résultats de chacun des trois articles constituant cette thèse. Par la suite, la discussion porte sur les apports de l'étude aux plans méthodologique, théorique et clinique. Sont ensuite énoncées les limites de l'étude et formulées des propositions pour des études futures.

Mots-clés : intégration scolaire, troubles envahissants du développement, éducateur, acceptation sociale



## INTRODUCTION

Au cours des 50 dernières années, d'importants changements ont eu cours dans le domaine de la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA). Entre autres, une transformation est survenue quant aux types d'écoles et de classes offertes à ces élèves, passant de la scolarisation en école spéciale à l'intégration en milieu ordinaire. Les politiques adoptées par le gouvernement du Québec en regard de la scolarisation des élèves HDAA ont amené une transformation sur les plans de la nature des services scolaires offerts à ces élèves et des clientèles ayant accès à la classe ordinaire. Dans le contexte des présentes études sur l'intégration scolaire des élèves présentant un trouble envahissant du développement (TED), il apparaît essentiel de s'attarder à l'évolution des idéologies, des politiques et des modèles de services entourant l'intégration scolaire au Québec, à l'évolution des milieux éducatifs fréquentés par les élèves HDAA ainsi qu'aux caractéristiques associées plus spécifiquement aux élèves ayant un TED.

### *Du principe de normalisation à celui de l'inclusion*

Depuis plusieurs décennies, le principe de normalisation des personnes handicapées ou en difficulté influence la nature des services qui leur sont offerts. Selon Wolfensberger (1972), le principe de normalisation correspond à l'utilisation de moyens aussi culturellement normatifs que possible afin d'établir et de maintenir des comportements et des caractéristiques personnelles qui soient aussi adaptatifs que possible selon le cadre social au sein duquel évolue la personne. Cette idéologie influence les services offerts en réadaptation, mais également en éducation, dont les écoles primaires et secondaires du Québec (Goupil et Boutin, 1983; Horth, 1998). Ici, le terme idéologie, tel que proposé par Forget (1995), permet une distinction entre les conceptions socioculturelles du handicap et les modalités spécifiques des services qui en découlent.

Dans les années 60, les services éducatifs spécialisés se développent dans le réseau scolaire québécois. Il y a alors création d'écoles spéciales et de services aux élèves en difficulté. Cependant, il s'agit d'un système qui est en marge du système d'éducation ordinaire et dès le début des années 70, certains réclament l'intégration des enfants dits « spéciaux » au sein des écoles et des classes ordinaires (Giroux, 1972). Forget (1979) parle

d'un système bicéphale. Au cours de cette décennie, une intégration des deux systèmes de services, c'est-à-dire celui pour les élèves handicapés et celui pour les élèves ordinaires, a lieu. Il s'agit d'un mouvement en réaction à la ségrégation des élèves handicapés dans un système de scolarisation en milieu spécialisé (Doré, 2001 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996). Un Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX, 1976), mandaté pour réaliser l'étude de la situation de l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), reconnaît le besoin de restructurer le système de services offerts à ces élèves en se basant sur le modèle américain de normalisation (Trépanier, 2005). Différents contextes éducatifs sont alors proposés : l'enseignement à domicile, l'enseignement en milieu hospitalier, l'école spéciale, la classe spéciale, la classe ressource, la classe ordinaire avec des ressources pour l'enfant et des ressources pour l'enseignant et la classe ordinaire. Cette hiérarchie de contextes éducatifs est nommée système en cascade (Gearheart, 1974, in COPEX, 1976). Doré (2001) utilise le terme d'intégration-*mainstreaming* afin de désigner ce mouvement. Toujours selon COPEX, l'élève HDAA doit être scolarisé dans le contexte le plus normalisant possible. Le type de classe fréquentée doit correspondre à ses besoins tout en lui assurant le maximum d'interactions avec ses pairs non handicapés. Dès 1978, avec l'énoncé de politique et un plan d'action pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le MÉQ adhère aux principes de l'intégration scolaire (Maertens, 2004; MÉQ, 1978). La même année, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) est créé et reçoit comme mission de promouvoir une plus grande intégration sociale, scolaire et professionnelle des personnes handicapées. Depuis 1989, la Loi sur l'instruction publique confirme le droit aux élèves handicapés d'être scolarisés jusqu'à 21 ans et de recevoir les services adaptés à leurs besoins (Gouvernement du Québec, 1995). En revanche, en 1996-1997, la Cour Suprême du Canada est saisie d'un litige entre des parents et une instance scolaire, à propos de l'intégration en classe ordinaire de leur fille, une enfant polyhandicapée. La décision vient ralentir le mouvement d'intégration. En effet, le jugement rendu mentionne que plus la condition de l'enfant requiert une adaptation et une personnalisation des stratégies d'enseignement, plus son intégration en classe ordinaire devient précaire, voir néfaste. La Cour juge que le meilleur placement, dans le cas de cette enfant, est la classe spéciale (Cour Suprême du Canada, 1996 ; 1997). Au Québec, à la suite de ce jugement, la Loi sur l'Instruction publique a été amendée, renforçant le droit de gestion

des instances scolaires dans ce type de situation. Tout de même, en 1999, la politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves*, entérine les orientations ministérielles voulant que l'intégration des élèves HDAA soit l'option à privilégier. Au même moment, le ministère de l'Éducation énonce certaines préoccupations concernant le suivi et l'évaluation des services d'intégration scolaire qui seront offerts (MÉQ, 1999). En septembre 2000, le Ministère procède à une décatégorisation partielle des ÉHDAA, établissant de nouvelles définitions et regroupements (MÉQ, 2000). Cette décatégorisation regroupant plusieurs des élèves en difficulté sous l'appellation « élèves à risque » est inspirée d'une vision, celle de l'adaptation de l'enseignement et de la réussite pour tous, par opposition à une philosophie qui préconiserait la spécialisation des programmes destinés à ces enfants (Maertens, 2004). Royer (1995) évoque, comme argument justifiant cette nouvelle conceptualisation, la lourdeur et les coûts associés au processus d'identification des enfants, la faible fiabilité et la perméabilité de certaines catégories et le peu d'utilité qu'elles ont dans la construction d'un régime pédagogique efficace. À l'inverse, certains auteurs dénoncent les effets négatifs de la décatégorisation sur l'octroi des ressources financières et humaines pour des services spécialisés et du soutien aux élèves EHDAA (Giroux et Forget, 2001; Honorez, 2001). D'ailleurs, Maertens (2004) souligne que les milieux scolaires doivent être vigilants en évitant de réaliser une intégration dite « sauvage », c'est-à-dire sans la préparation des intervenants et sans la mise en place de soutien pour les équipes-écoles en fonction des besoins des élèves HDAA. D'ailleurs, ces inquiétudes avaient été déjà énoncées en 1981 par la Centrale de l'enseignement du Québec (Goupil et Boutin, 1983), puis par la Commission des États généraux sur l'éducation (MÉQ, 1999). En février 2005, le quotidien *Le Devoir* publie une série d'articles portant sur l'intégration scolaire des élèves HDAA (Chouinard, 2005a, 2005b, 2005c). L'auteure y note le manque de ressources pour soutenir les enseignants dans cette démarche d'intégration des élèves HDAA. Les enseignants y dénoncent l'utilisation de cette appellation « fourre-tout » puisqu'ils y voient une manière pour le Gouvernement de ne pas offrir les ressources nécessaires (Chouinard, 2005c). Dès cette période, l'intégration scolaire des élèves HDAA se retrouve au cœur des négociations pour le renouvellement de la convention collective des enseignants. Les enjeux sont les suivants: d'une part, l'idée d'offrir un enseignement adapté à tous les élèves, d'autre part, le manque de ressources et le manque de spécialisation de certaines de ces ressources.

Pourtant, certains auteurs continuent de voir en ce processus de décatégorisation une avancée vers une pédagogie plus inclusive (Reynolds, Wang et Walberg, 1987). L'inclusion fait référence à une idéologie selon laquelle tous les enfants, peu importe leurs difficultés, ont le droit de fréquenter une classe ordinaire de leur école de quartier (Bélanger, 2004; Doré, 2001; Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998; Mesibov et Shea, 1996). Bien qu'il n'y ait pas de consensus concernant la définition de l'inclusion, Smith (2007) propose de retenir celle avancée par Giangreco (2006). Celui-ci y précise que l'inclusion implique que tous les élèves sont les bienvenus dans la classe ordinaire. Il ajoute que la classe ordinaire de l'école que l'élève aurait fréquentée s'il ne présentait pas d'incapacités est le premier placement à considérer. Le soutien approprié devrait être disponible et ce, peu importe le type ou la sévérité des incapacités. Cela rejoint grandement le document produit par l'OPHQ en 2002, intitulé *L'intégration scolaire*. Celui-ci rappelle que la classe ordinaire de l'école de quartier demeure le milieu à privilégier pour les enfants handicapés ainsi que la nécessité de mettre en place des moyens appropriés afin qu'ils puissent recevoir les services qui répondent à leurs besoins et à leurs particularités. Giangreco (2006) complète la définition de l'inclusion en spécifiant que les élèves doivent recevoir l'éducation dans des classes où le nombre d'élèves avec ou sans incapacité est proportionnel à celui de la population locale. Il souligne que les élèves doivent être scolarisés avec des pairs du même groupe d'âge et qu'ils doivent participer à des expériences éducatives partagées tout en poursuivant des objectifs d'apprentissage individualisés avec le soutien et les accommodements nécessaires. Ces expériences éducatives doivent se dérouler dans des environnements fréquentés principalement par des personnes sans déficience. Il conclut en notant que l'expérience éducationnelle doit viser l'atteinte d'objectifs de vie valorisés en cherchant un équilibre entre les aspects fonctionnels et scolaires ainsi que des aspects sociaux et personnels. Pour Giangreco, l'inclusion existe quand chacune de ces caractéristiques apparaît sur une base quotidienne.

La définition de Giangreco (2006) rejoint les principes de normalisation, mais également ceux de la valorisation des rôles sociaux. En effet, Wolfensberger (1991) définit la valorisation des rôles sociaux comme le développement, la mise en valeur, le maintien ou la

défense de rôles sociaux valorisés pour les personnes, et particulièrement celles présentant un risque de dévalorisation sociale. Il ajoute que cela devrait être réalisé en utilisant le plus possible des moyens culturellement valorisés. Pour Schwartz, Staub, Peck et Gallucci (2006), la participation des élèves dans des environnements, des rôles sociaux et des activités valorisés correspond au principal objectif du processus de développement de l'enfant et au principal moyen par lequel il s'effectue. Dans le présent contexte, l'inclusion scolaire fait partie intégrante d'une démarche de maintien et de défense des rôles sociaux valorisés pour les enfants présentant des incapacités. Pour les enfants, l'école est un des principaux lieux de participation sociale. Selon les tenants de l'inclusion, cette idéologie sociale et éducationnelle contribuerait à modifier les perceptions quant aux capacités d'apprentissage des élèves TED, engendrerait davantage de contacts avec des enfants non-handicapés, qui deviennent des modèles sociaux, et augmenterait les apprentissages réalisés par les enfants. Elle aurait comme effet une meilleure estime de soi chez les élèves inclus en classe ordinaire, des attitudes d'acceptation de la part des autres et moins d'isolement ou de stigmatisation de ceux présentant un handicap (Mesibov et Shea, 1996).

Le terme d'intégration est utilisé dans le cadre de cette thèse, puisque les politiques scolaires au Québec correspondent davantage à l'intégration-*mainstreaming* avec un continuum de services qu'à l'intégration de type inclusion pour tous dans la classe ordinaire (Trépanier, 2005). Bien que certaines commissions scolaires intègrent tous les élèves HDAA en classe ordinaire, l'OPHQ (2006) souligne que la plupart intègre environ 44% de ces élèves au niveau primaire et offrent des environnements plus ségrégués aux autres enfants. L'intégration-*mainstreaming* est d'ailleurs le modèle qui est le plus utilisé dans les provinces canadiennes (Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998).

#### *Les caractéristiques des élèves ayant un trouble envahissant du développement*

Un autre aspect ayant subi une transformation au cours des dernières années est la composition de la clientèle des élèves dits handicapés. Alors que l'augmentation des élèves HDAA en général (en excluant les élèves à risque) se chiffre à 21,6% entre 2002-2003 et 2006-2007, l'augmentation est de 105,9% pour les élèves ayant un TED (le code 50 selon le Ministère) (MELS, 2006). En effet, selon les indicateurs du ministère de l'Éducation, des

Loisirs et du Sport (MELS, 2007), il y a eu une importante augmentation du nombre d'élèves de plus de cinq ans ayant reçu un diagnostic de trouble envahissant du développement. Entre 1990-1991 et 2006-2007, le nombre de ces élèves passe de 410 à 4905, ce qui correspond à une augmentation de 1096% en 15 ans. Un nombre croissant d'élèves est intégré en classe ordinaire. Plus précisément, ce serait environ 40% des élèves ayant un TED qui sont intégrés en classe ordinaire (Noiseux, 2007; Paquet, 2005; Tessier, 2005). Bien que les politiques en vigueur au Québec permettent l'intégration de plusieurs élèves HDAA, il n'en demeure pas moins que les caractéristiques de certains de ces élèves ont une influence décisive sur leur intégration scolaire et sociale (Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005).

En effet, l'intégration est influencée à la fois par des politiques ministérielles, les variables environnementales et aussi par les caractéristiques individuelles des élèves. Bien qu'il existe d'importantes variations interindividuelles chez les personnes présentant un trouble envahissant du développement, celles-ci ont des caractéristiques communes. Le trouble envahissant du développement est un terme générique qui regroupe cinq diagnostics distincts : le trouble autistique, le syndrome de Rett, le syndrome d'Asperger, le trouble désintégratif de l'enfance et le trouble envahissant du développement non-spécifié (TED-NS) (APA, 2003). Les diagnostics les plus courants sont ceux de l'autisme, du syndrome d'Asperger et du TED-NS. Le syndrome de Rett et le trouble désintégratif de l'enfance sont des diagnostics rares (APA, 2003). D'ailleurs, certains auteurs comme Accardo (2000) suggèrent comme envisageable d'exclure le trouble désintégratif de l'enfant ainsi que le syndrome de Rett de la catégorie nosologique des troubles envahissants du développement.

Le trouble autistique consiste en un retard important du développement global de l'enfant avant trois ans, caractérisé par des déficits dans trois domaines: les habiletés de communication, les interactions sociales et les intérêts ou les activités restreintes et stéréotypées. Ces enfants présentent un retard ou une absence du langage parlé, des déficits sur le plan de l'initiation ou du maintien des conversations, un usage stéréotypé et répétitif du langage, l'absence du jeu de faire semblant ou d'imitation sociale. Sur le plan social, ils présentent des lacunes dans la compréhension des comportements non-verbaux (p. ex., les expressions faciales ou le contact visuel), des difficultés dans les relations avec les pairs, un

manque de réciprocité sociale et émotionnelle et l'absence ou le manque d'initiation des contacts. Ils présentent également des intérêts ou des activités restreints et stéréotypés (p.ex., des maniérismes, des centres d'intérêts très limités, des routines inflexibles). Le taux de prévalence est évalué à 60 cas par 10 000 individus (Fombonne, 2003). Plusieurs de ces enfants ont un niveau de fonctionnement intellectuel inférieur à leur âge (APA, 2003). Il y a trois à quatre fois plus de garçons autistes que de filles.

Le syndrome d'Asperger est apparu officiellement dans le *DSM-IV* en 1994 (APA, 1994). Il est caractérisé par une altération significative des interactions sociales et le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. Cela entraîne chez ces personnes des difficultés dans leur fonctionnement social, scolaire ou professionnel. Ces caractéristiques sont semblables à celles rencontrées dans l'autisme. Par contre, il n'existe pas de retard général du langage, du développement cognitif, de l'autonomie, du comportement adaptatif (sauf dans le domaine de l'interaction sociale) et de la curiosité pour l'environnement durant l'enfance.

Le trouble envahissant du développement non-spécifié (TED-NS) est une catégorie utilisée lorsqu'il existe une altération sévère et envahissante du développement de l'interaction sociale, de la communication, des intérêts et des activités stéréotypées sans que l'enfant ne réponde aux critères de l'un des troubles envahissants du développement particulier (APA, 2003).

#### *Les services offerts aux élèves TED*

L'une des principales ressources mises à la disposition des élèves TED pour les soutenir lors d'une démarche d'intégration en classe ordinaire sont les services d'un éducateur (ou assistant ou auxiliaire ou préposé) (Wadsworth et Knight, 1996; Zager et Shamow, 2005). Le nombre d'éducateurs employés dans des classes ordinaires est en augmentation depuis quelques années (CSDM, 2004; Giangreco et Doyle, 2002; Giangreco, Broer et Edelman, 2001; Hameury, Mollet, Massé, Lenoir et Barthélémy, 2006; Hemmingson, Borell et Gustavsson, 2003). D'ailleurs, plusieurs considèrent ce soutien

essentiel à l'intégration réussie (Kinnard East, 1992; Rose, 2002; Wolery, Werts, Caldwell, Snyder et Liwoski, 1995).

### *Les objectifs*

À la lumière des informations présentées précédemment, il apparaît nécessaire d'améliorer les connaissances en regard de l'intégration des élèves TED en classe ordinaire. D'ailleurs, en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation déplorait le manque d'études en ce qui a trait à l'intégration scolaire au Québec. Il notait entre autres le manque d'informations concernant la qualité des interactions sociales entre les élèves handicapés et non handicapés, l'attitude du personnel scolaire face à l'intégration, la qualité de la préparation de l'ensemble des intervenants scolaires, le soutien disponible à l'enseignant et à l'élève, et l'existence d'une collaboration active entre la famille de l'élève et l'école. Peu d'informations empiriques sont disponibles sur ces aspects, surtout en ce qui a trait aux élèves ayant un TED.

Cette thèse vise à documenter certains aspects de l'expérience d'intégration d'élèves ayant un TED. Dans le cadre de ce projet de type exploratoire et descriptif, les aspects qui sont étudiés sont la qualité de l'intégration sociale des élèves TED au sein des classes lorsqu'ils reçoivent du soutien d'un éducateur ainsi que la nature du soutien offert à l'élève par l'éducateur. Plus précisément, les trois principaux objectifs sont les suivants : 1) évaluer le degré d'acceptation sociale de l'élève TED intégré et recevant le soutien d'un éducateur, 2) décrire les comportements émis par l'éducateur<sup>1</sup> lorsqu'il est en classe ordinaire dans le but de soutenir l'intégration de l'élève TED à l'aide une grille d'observation directe, et 3) documenter la perception qu'ont différents acteurs du rôle de l'éducateur. Chacun des objectifs fait l'objet de l'un des articles constituant la thèse.

---

<sup>1</sup> Nous utilisons ici le terme éducateur, mais cet intervenant est parfois désigné sous les appellations suivantes : préposé à l'intégration, assistant à l'intégration, *paraprofessional*, *paraeducator*, auxiliaire à la vie scolaire, *shadow*.



CHAPITRE I

ARTICLE 1

Article original

L'acceptation sociale d'élèves ayant un trouble envahissant du développement par leurs pairs  
de la classe ordinaire

Social acceptance of children with pervasive developmental disorder by students of their  
ordinary classroom

PAQUET Annie, FORGET Jacques et GIROUX Normand  
Université du Québec à Montréal

Date de soumission  
23 avril 2008

Correspondance :  
Annie Paquet  
2670 St-Charles  
Montréal, Québec  
H3K 1E8  
[annie.paquet@videotron.ca](mailto:annie.paquet@videotron.ca)

Cet article est présenté comme exigence partielle pour l'obtention du doctorat en psychologie. Les organismes subventionnaires suivants ont contribué au financement du projet : la Fédération Québécoise de Recherche en Sciences Humaines (FQRSC), le Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH), La Fondation Eleanor Côté, La Fédération Canadienne des Femmes diplômées des universités.

## Résumé

De plus en plus d'enfants ayant un trouble envahissant du développement (TED) fréquentent les classes ordinaires de leur école de quartier. Au fil des années, certaines interventions visant l'amélioration des interactions sociales entre les enfants TED et les autres élèves ont montré une relative efficacité. Souvent, les principaux responsables de ce type d'interventions sont les éducateurs (ou auxiliaires de vie scolaire). Les objectifs de cette étude sont de dresser le portrait du niveau d'intégration sociale de l'élève TED intégré à temps complet en classe ordinaire et recevant des services d'un éducateur, ainsi que d'explorer les liens entre le niveau d'acceptation sociale et le modèle de service offert. Les participants sont recrutés au sein de classes de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire au Québec. Un total de 123 élèves, répartis en 7 classes, ont complété des questionnaires sociométriques permettant d'identifier le niveau d'acceptation sociale de l'élève TED. Aussi, 9 parents, 13 éducateurs et 10 enseignants ont complété un questionnaire portant sur leur perception de la qualité de l'intégration sociale de l'élève TED. Dans l'ensemble, les élèves TED obtiennent des notes d'acceptation sociale les situant dans la moyenne des élèves de leur classe, particulièrement en contexte de tâches scolaires. En revanche peu obtiennent des résultats les situant dans la catégorie populaire.

## Abstract

More children with autism spectrum disorders (ASD) receive education in regular classrooms settings. Some interventions strategies have been reported to be effective in facilitating social interaction between those children with ASD and other students. Often, paraeducators are those who have the responsibility to manage this intervention. The purpose of this study is to describe the level of social acceptance of children with ASD who receive services from a paraeducator and to explore the links between the level of integration and the model of support offered by the paraeducator. A total of 123 students from 7 classrooms filled in sociometric questionnaires. Parents, educators and teachers also completed a questionnaire about their perception of social integration of the children with PDD. In general, children with PDD received scores indicating a level of acceptance that is the same than the ones of the other children in the classroom. None of them obtain results in the *Popular* category.

*Mots clés* : Troubles envahissants du développement, acceptation sociale, intégration scolaire

*Key words*: Autism spectrum disorder, social acceptance, school integration

## 1. Contexte

Un nombre de plus en plus élevé d'enfants reçoit un diagnostic de trouble envahissant du développement (TED) (Fombonne, 2005). La prévalence de ce trouble est désormais évaluée à 1 enfant sur 160 (ou 60 sur 10 000) (Fombonne, 2003, 2005). Bien que les facteurs liés à cette augmentation ne soient pas encore précisés et qu'il soit actuellement impossible d'affirmer qu'il s'agit d'une réelle augmentation de l'incidence de ces troubles (Fombonne, 2005), il n'en demeure pas moins qu'elle a une influence importante sur l'organisation des services éducatifs et de réadaptation offerts à cette clientèle. Notamment, parce que les écoles doivent recevoir un nombre plus important de ces enfants. Au Québec, l'augmentation du nombre d'élèves TED est de l'ordre de 1054% en 15 ans (MELS, 2006). Parmi ces élèves, certains fréquentent une école spéciale ou une classe spéciale d'une école ordinaire, mais de plus en plus d'enfants TED sont scolarisés en classe ordinaire (Paquet, 2005; Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005; Tessier, 2005; Williams, Johnson et Sukhodolsky, 2005).

L'une des mesures les plus importantes dans l'évaluation du succès d'une démarche d'intégration scolaire est la qualité de l'intégration sociale de l'élève dans son milieu d'accueil (Boutot et Bryant, 2005; Dymond, 2001, Renew, 1998). Selon Haring (1991), le concept d'intégration sociale correspond à la participation de l'élève à la vie sociale de son école et l'acceptation de la part des pairs de l'élève intégré comme faisant partie du réseau social de cette école. À cet effet, Schwartz,

Staub, Peck et Gallucci (2006) ont élaboré un modèle conceptuel pour évaluer les effets de l'intégration des élèves en classe ordinaire. Celui-ci inclut les variables suivantes : les habiletés (sociales, de communication, scolaires et adaptatives), l'appartenance à un groupe social (école, classe, petit groupe d'amis) et les interactions sociales. En effet, le développement de relations d'amitié et de relations sociales positives est parmi les aspects les plus importants pour les enfants (Wolfberg, 1999). Ainsi, selon Schwartz et al. (2006), le fait d'être invité à une fête d'anniversaire est un indicateur significatif de l'appartenance à un groupe de pairs et à l'établissement de relations d'amitié. L'absence de telles relations, par exemple pour les enfants qui sont ignorés ou rejetés par leurs pairs, est un facteur de risque pour le développement ultérieur de difficultés d'adaptation et de troubles mentaux (Schwartz et al., 2006). Pour Boutot et Bryant (2005), l'intégration sociale dans la classe ordinaire implique que l'élève soit visible aux yeux des autres enfants (c'est-à-dire que l'élève fasse partie du groupe-classe et que les autres élèves puissent constater sa présence), qu'il soit quelqu'un avec qui les autres ont envie de passer du temps (préférence sociale) et qu'il fasse partie d'un groupe d'amis qui passent du temps ensemble (affiliation à un groupe social). Cullinan, Sabornie et Crossland (1992) vont dans le même sens en mentionnant que l'intégration sociale des élèves en classe ordinaire peut être définie à partir de l'acceptation sociale par les pairs, par les liens d'amitié créés et par leur participation dans les activités de groupe. Pour Farmer et Farmer (1996), la préférence sociale correspond au niveau d'acceptation sociale d'un élève par les autres membres de sa classe, l'une des mesures du degré

d'acceptation sociale ou de rejet par les pairs étant le statut sociométrique (Tourigny, Lavallée et Kelly, 1982). Afin d'avoir une idée juste du statut social des élèves TED intégrés en classe ordinaire, il apparaît nécessaire de recueillir des données sur leur niveau de désirabilité sociale, mais également sur l'aspect de leur rejet social (Frederickson et Furnham, 1998). En effet, quelques études portant sur l'utilisation de questionnaires sociométriques afin d'identifier l'effet d'une intervention sur le statut social des élèves intégrés notent qu'il n'existe pas nécessairement de liens entre l'amélioration de l'acceptation sociale et la diminution du rejet social (Ballard, Corman, Gottlieb et Kaufman, 1997). Afin d'obtenir des informations sur le rejet social, les auteurs utilisent la nomination négative. Ainsi, lors de l'utilisation d'un questionnaire sociométrique par nomination positive et négative, il est demandé aux enfants de choisir trois enfants avec qui ils aimeraient jouer (ou travailler) et trois enfants avec qui ils n'aiment pas jouer (ou travailler). Cette procédure n'est pas sans soulever des interrogations sur le plan éthique (Frederickson et Furnham, 1998). Connolly (1983) évoque le risque de mettre encore plus d'emphasis sur le fait que l'élève intégré soit impopulaire auprès de ses pairs. Bien qu'il existe une étude qui permette d'observer que ce type de test sociométrique n'influence pas négativement les interactions entre les enfants chez les enfants d'âge préscolaire (Hayvre et Hymel, 1984), aucune donnée n'est disponible pour les élèves du primaire. Ainsi, bien que cet effet négatif soit encore mal documenté, des méthodes alternatives sont créées pour pallier cette difficulté. La Greca (1981) utilise une échelle en cinq points obligeant les enfants à se prononcer sur chacun des autres élèves de la classe

(procédure de choix forcé). Elle demande aux élèves de coter chacun de leurs compagnons de classe sur l'échelle de 1 à 5 en posant la question suivante « À quel point tu aimes jouer avec \_\_\_\_\_ ? » et « À quel point tu aimes travailler avec \_\_\_\_\_ ? ». Le nom des enfants apparaît de façon aléatoire sur la feuille de choix. Le résultat d'acceptation sociale est calculé comme étant la moyenne des scores reçus selon le sexe. Il est ensuite converti en score Z. La comparaison de cette échelle à la méthode par nomination positive et négative permet d'identifier un niveau de correspondance adéquat entre les deux méthodes (Asher et Dodge, 1986). En effet, la corrélation entre les deux méthodes est de 0,80. L'échelle en cinq points permet d'identifier 91.2% des élèves rejetés. Par contre, la méthode alternative identifie moins bien les élèves négligés (53.1% des élèves identifiés comme étant négligés par la méthode de nomination l'étaient aussi par l'échelle de type Likert). Cette méthode est aussi celle d'Oden et Asher, 1977, Singleton et Asher, 1977 et Burton, 2002. Frederickson et Furnham (2004) recourent une procédure semblable, mais n'utilisant que 3 points, soit le bonhomme-sourire identifiant les élèves avec qui l'enfant aime jouer, le visage neutre identifiant les élèves avec qui ça ne les dérange pas de jouer et le visage triste pour identifier les élèves avec qui il n'aime pas jouer. Cela rejoint davantage l'idée selon laquelle l'acceptation et le rejet social soient des concepts indépendants et non situés sur un même continuum. Cette méthode a également été celle adoptée par Gottlieb, Veldman et Semmel (1978), Morrison (1981), Sabornie, Marshall et Ellis (1990) ainsi que Roberts et Zubrick (1992) pour mesurer

l'acceptation sociale d'élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage âgés de 7 à 12 ans.

L'une des limites importantes des études portant sur les relations entre les élèves handicapés et les autres élèves est le manque de précision quant à la population étudiée (Webster et Carter, 2007). Souvent, les participants sont décrits comme ayant un trouble du développement sans préciser lequel, créant un échantillon hétérogène incluant des enfants ayant des troubles du langage, une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement.

Une étude portant sur le statut social des enfants d'âge primaire suggère que ces derniers préfèrent les pairs qui leur ressemblent, avec qui ils ont des points en commun, qui ont un certain niveau d'habiletés sociales et de communication, qui sont des meneurs sur le plan scolaire ou sportif et qui ne présentent pas de comportements extrêmes (Adler, Kless et Alder, 1992). Certaines de ces caractéristiques semblent s'éloigner de celles présentées par les enfants ayant un TED. D'ailleurs, selon Guralnick (1990), les élèves de la classe ordinaire préfèrent entretenir des relations avec des pairs non-autistes qu'avec des enfants autistes. Aussi, Rivard et Forget (2005) observent que certaines caractéristiques individuelles des élèves TED sont en lien avec leur niveau d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. La capacité d'attention à la tâche, les comportements d'initiation et de maintien des interactions sociales, les compétences en imitation, l'intelligence et le niveau de développement des participants évalués sont corrélés avec le degré d'intégration sociale.



Les difficultés et les caractéristiques présentées par les élèves TED sur le plan des interactions sociales, de la communication ou des intérêts restreints et stéréotypés viennent complexifier leur intégration en classe ordinaire (Loveland et Tunali-Kotoski, 2005; Poirier et al., 2005; Robertson, Chamberlain et Kasari, 2003). Effectivement, l'école est un milieu qui pose un défi pour ces enfants puisque les occasions d'interaction sociale sont multiples, plusieurs activités scolaires nécessitent que les élèves collaborent entre eux (Schwartz et al., 2006). De plus, c'est à l'âge scolaire que les comportements des élèves TED divergent clairement des comportements présentés par les enfants typiques, leur fonctionnement sur le plan social devenant de plus en plus éloigné de la norme (Loveland et Tunali-Kotoski, 2005). Sigman et Ruskin (1999) mentionnent d'ailleurs que plus les élèves autistes gagnent en âge, moins ils sont populaires.

Lorsque Kanner (1940) décrit pour la première fois des enfants autistes, il les caractérise comme ayant peu de relations avec les autres. Il suggère que ceux-ci possèdent un grand désir de solitude et un manque d'intérêt pour les interactions sociales. Certains qualifient ces difficultés sociales de prédisposition à l'isolement (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon et Gainer Sirota, 2001). Lord (1993) affirme que les déficits sur le plan social sont, encore aujourd'hui, l'aspect le plus frappant et le moins bien compris de ce syndrome. Ils s'illustrent par la difficulté à utiliser des comportements non-verbaux appropriés lors des interactions sociales, par l'absence de relations sociales avec les pairs correspondant au niveau de développement, par un manque de réciprocité sociale et émotionnelle ainsi que par des difficultés sur le plan

de l'attention partagée (APA, 2003; Carter, Ornstein, Klin et Volkmar, 2005; WHO, 1993). D'ailleurs, Ingersoll, Schreibman et Stahmer (2001) mentionnent que les élèves TED intégrés émettent autant de comportements d'évitement des pairs de leur classe d'accueil que lorsqu'ils sont scolarisés en milieu ségrégué (en classe ou en école spéciales).

Il n'est cependant pas clair que cette tendance à l'isolement soit due à un réel désir d'être seul. Bauminger et Kasari (2001) avancent l'idée qu'elle est causée par une limitation dans la capacité d'interagir de façon satisfaisante avec les autres. Les déficits sociaux sont importants même chez les personnes TED sans déficience intellectuelle (personnes autistes de haut niveau ou Asperger), leurs tentatives d'avoir des contacts avec les autres étant inhabituelles ou inappropriées (Loveland et Tunali-Kotoski, 2005). Ces personnes peuvent être conscientes de leurs différences et du fait que leurs comportements ne sont pas toujours bien acceptés par les autres enfants de leur âge (Loveland et Tunali-Kotoski, 2005). D'ailleurs, Bauminger et Kasari (2000) observent que les personnes autistes sans déficience intellectuelle rapportent ressentir davantage de solitude que leurs pairs non-autistes.

Certains enfants ayant un TED réussissent tout de même à créer des relations d'amitié. Dans l'étude de Bauminger et Kasari (2000) ainsi que dans celle de Bauminger et Shulman (2003), les enfants autistes rapportent avoir un ami et leurs parents confirment la présence de cette amitié. Cependant, lorsque les enseignants sont interrogés à savoir si l'élève intégré a un meilleur ami, Sigman et Ruskin (1999) notent que les résultats sont significativement moins élevés chez les élèves autistes

que chez ceux ayant le syndrome de Down ou ceux ayant un retard de développement. Aussi, Bauminger et Shulman (2003) soulignent que les amitiés ne se font pas, la plupart du temps, de façon spontanée et qu'un adulte doit soutenir l'enfant dans cette démarche. De plus, le type d'activités partagées entre l'enfant autiste et son compagnon diffère du type d'activités partagées par les dyades de pairs typiques. Les activités sont davantage centrées sur des tâches structurées, avec des règles claires ou des activités nécessitant peu d'échanges sociaux.

Il devient évident que les déficits sur le plan social que présentent les élèves TED peuvent réduire l'interaction avec les pairs et ainsi nuire à leur intégration au sein du milieu scolaire (Strain et Danko, 1995; Sherratt, 2002). D'autres caractéristiques peuvent aussi influencer négativement l'intégration sociale de ces élèves. Certains comportements se présentent de façon plus fréquente et plus intense chez les élèves TED que chez les pairs normaux. C'est le cas des comportements répétitifs et stéréotypés (APA, 2003). Ces comportements rendent les enfants TED plus susceptibles d'être exclus socialement. Les faiblesses sur le plan des habiletés non verbales et leur maladresse sur le plan moteur peuvent contribuer au rejet de la part des pairs et à l'isolement social (APA, 2003; Moore, 2002). Bien que ce ne soit pas une caractéristique diagnostique et qu'il n'existe pas à ce jour de modèle explicatif admis au plan scientifique, plusieurs auteurs notent des difficultés sur le plan moteur chez les personnes ayant un TED, plus particulièrement, ceux ayant un syndrome d'Asperger (Attwood, 1998; Ghaziuddin, Butler, Tsai et Ghaziuddin, 1994; Green, Baird, Barnett, Henderson, Huber et Henderson, 2002; Manjiviona et Prior,

1995). Puisque les jeux de ballon et les activités nécessitant des habiletés motrices sont populaires lors des récréations, les limitations présentées par les enfants TED peuvent rendre leur intégration sociale plus complexe, pouvant même amener des taquineries ou de l'intimidation (Attwood, 1998; Moore, 2002). Moore (2002) suggère d'ajouter au plan d'intervention individualisé (ce qui correspond au projet personnalisé de scolarisation dans la législation française) des objectifs liés aux habiletés motrices, en mettant l'emphase sur les jeux de ballons. Attwood (1998) ajoute que l'entraînement aux jeux de balle devrait être proposé dès le jeune âge. Davantage d'études sont toutefois nécessaires afin de bien comprendre la nature des déficits et les interventions à mettre en place.

Cullinan, Sabornie et Crossland (1992) mentionnent qu'en plus des comportements de l'élève intégré, la classe en tant qu'environnement d'accueil peut influencer la qualité de l'intégration sociale. Des aménagements peuvent être faits afin de faciliter cette intégration. Pour palier les difficultés sociales, différents types d'interventions peuvent être mis en place, certains s'adressant directement à l'élève intégré et d'autres à la classe d'accueil. Cullinan et al. (1992) suggèrent d'enseigner aux élèves TED des comportements sociaux en utilisant le modelage, les jeux de rôle, les rétroactions et les pratiques en milieu naturel. Pour Koegel, Koegel, Frea et Fredeen (2001), sans la mise en place de telles interventions, les enfants autistes initient rarement les interactions sociales avec les autres élèves (Koegel et al., 2001). Pierce et Schreibman (1997) ainsi que McHale (1983) proposent des interventions visant les élèves de la classe d'accueil. Ils observent que lorsque les pairs non

handicapés sont entraînés à interagir avec les élèves autistes, ces derniers augmentent leurs interactions sociales. Selon Ochs et al. (2001), l'intégration sociale de l'élève autiste est d'autant facilitée que les pairs sont sensibilisés et informés des forces et des difficultés de l'élève autiste. L'implantation d'un programme spécifique intitulé « Circle of friends » qui vise la sensibilisation des pairs, la formation aux habiletés sociales, la prévention de l'intimidation et de l'exclusion, a également un effet positif sur les interactions sociales des élèves (Kalya et Avramidis, 2005; Frederickson et Turner, 2002). L'enseignement d'habiletés sociales plus générales pour l'ensemble de la classe est aussi un moyen utilisé pour favoriser les interactions sociales entre l'élève intégré et ses pairs. D'ailleurs, Laushey et Heflin (2000) mentionnent que les interactions entre les élèves autistes et les pairs du groupe d'accueil, en milieu préscolaire, sont facilitées lorsque l'ensemble des enfants reçoit un entraînement aux habiletés pro-sociales. Pour Beauminger et Casari (2001), l'enseignant de la classe intégrant l'élève autiste a aussi un important rôle à jouer dans le développement de liens d'amitié entre ce dernier et des pairs de sa classe. Il peut identifier des enfants de la classe partenaires potentiels, prévoir des activités partagées, introduire des discussions sur l'amitié dans le curriculum, enseigner des habiletés sociales et informer les parents des liens d'amitié possibles en classe.

Il apparaît donc que la mise en place d'interventions en classe puisse faciliter l'intégration sociale des élèves TED. Dans une étude sur l'intégration en classe ordinaire de dix élèves du primaire ayant un TED (pour 50% ou plus du temps de classe), Boutot et Bryant (2005) observent qu'ils sont autant choisis que leurs pairs et

ce pour trois types d'activités : jouer lors de la récréation, être invité à une fête d'anniversaire, travailler sur un projet scolaire. Il apparaît donc que l'intégration scolaire et sociale soit positive dans plusieurs cas. Cependant, des ressources doivent être investies. D'ailleurs, les enseignants disent que ce soutien est essentiel afin de faciliter l'intégration des élèves ayant un TED (Rose, 2002; Wolery et al., 1995). L'une des ressources humaines mise en place au sein des milieux scolaires est l'éducateur<sup>1</sup> (CSDM, 2004; Giangreco et Doyle, 2002; Giangreco et al., 2001; Hemmingson, Borell, Gustavsson, 2003). Le terme éducateur est ici utilisé, mais il inclut les préposés à l'intégration scolaire, les assistants à l'intégration ou les auxiliaires de vie scolaire. Ceux-ci sont embauchés pour soutenir l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire et faciliter l'expérience d'intégration (Giangreco, Edelman, Broer et Doyle, 2001; Wadsworth et Knight, 1996; Zager et Shamow, 2005). Ces éducateurs peuvent être présents pour l'ensemble du temps de classe ou pour une partie du temps de classe seulement. Selon les écrits théoriques et les études empiriques portant sur la perception du rôle de l'éducateur, celui-ci devrait soutenir l'élève sur le plan des apprentissages scolaires et de l'intégration sociale, gérer ses comportements, collaborer avec les parents et les autres intervenants scolaires et soutenir l'élève dans son autonomie (Paquet, Forget et Giroux, soumis). Cependant, les résultats des études sur les effets de la présence de l'éducateur en classe ordinaire sont mitigés. Causton-Theoharis et Malmgren (2005) observent que

---

<sup>1</sup> Éducateurs, préposés à l'intégration, les assistants à l'intégration en Amérique du Nord ou auxiliaire de vie scolaire (AVS), auxiliaire à l'intégration scolaire ou assistants d'éducation en France

la formation des éducateurs à la facilitation des interactions sociales chez les élèves a pour effet d'augmenter de façon significative les interactions sociales entre l'enfant intégré et ses pairs. De leur côté, Giangreco, Edelman, Luiselli et MacFarland (1997) observent des difficultés liées à la présence de l'éducateur dans la classe, dont la dépendance de l'élève envers l'adulte, un effet négatif sur la relation avec les pairs et la séparation du reste de la classe. Selon ces auteurs (voir également Skulina, 2003), les éducateurs qui sont embauchés pour faciliter l'intégration scolaire de l'élève handicapé peuvent devenir la source de leur isolement. Par contre, les participants à cette étude ne sont pas exclusivement des élèves TED.

L'objectif de la présente étude exploratoire est de décrire le niveau d'acceptation sociale d'élèves ayant un TED intégrés à temps complet en classe ordinaire d'une école primaire du Québec et qui reçoivent les services d'un éducateur. Plus précisément, elle vise à documenter le degré d'acceptation sociale de l'élève TED au sein de la classe d'accueil selon deux volets : a) le statut sociométrique de l'élève tel que perçu par d'autres élèves de la classe et b) la perception de l'intégration sociale par des adultes significatifs (parents, éducateurs, enseignants). Elle vise également à explorer des liens entre certaines caractéristiques des élèves TED et le degré d'acceptation sociale ainsi qu'entre les services offerts par l'éducateur et le degré d'acceptation sociale.

## **2. Méthode**

## 2.1 Les participants

Les participants sont recrutés par le biais de deux commissions scolaires de la région de Montréal. Seize classes, de la 2<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année de niveau primaire, réparties dans dix écoles acceptent de participer à l'étude. Chacun des participants (ou leurs répondants) donnent leur consentement par écrit.

Un total de sept classes de niveau primaire participe au premier volet de l'étude portant sur le statut sociométrique. Le nombre moyen d'élèves participants par classe est de 18,57 (ET= 2,99), pour un total de 123 élèves. Dans chacune de ces classes, il y a un élève présentant un TED : il est intégré à temps complet et reçoit des services d'un éducateur.

Pour le deuxième volet de l'étude, portant sur la perception de la qualité de l'intégration sociale par des adultes significatifs, des données sont recueillies auprès de 32 autres participants, soit 9 parents d'élèves TED, 13 éducateurs et 10 enseignants.

## 2.2 Instruments de mesure

### 2.2.1 Questionnaires sociométriques

Les questionnaires sociométriques élaborés par Frederickson et Furnahm (1998) sont utilisés ici pour identifier le statut sociométrique des élèves. Le premier s'intitule *Like to work with (LITOW)*. Les enfants doivent encercler le symbole qui indique le mieux jusqu'à quel point ils ont envie de travailler avec chacun des autres élèves de la classe. Quatre possibilités s'offrent à eux, la première est un visage-



sourire (☺) qui indique qu'ils ont envie de travailler avec cet enfant. La deuxième est un visage-neutre (☹) qui indique que ça ne les dérange pas de travailler ou de ne pas travailler avec cet enfant. La troisième est un visage-triste (☹) qui permet aux enfants d'indiquer qu'ils n'ont pas très envie de travailler avec cet élève. La quatrième possibilité est un point d'interrogation (?), indiquant une abstention. Cela permet aux élèves de répondre qu'ils ne connaissent pas suffisamment l'enfant pour se prononcer. Ainsi, les auteurs calculent un indice d'acceptation sociale en divisant le nombre de « visages-sourires » reçus par les élèves de même sexe par le nombre total d'élèves de même sexe ayant donné un score. Un indice de rejet est calculé de la même façon, mais avec les visages tristes. Par la suite, les élèves sont classés dans cinq catégories : populaire, rejeté, moyen, négligé ou controversé.

Le second questionnaire est le *Like to play with (LITOP)*. La même formule est alors utilisée mais pour des activités de jeu. Frederickson et Furnahm (1998) rapportent une fidélité test-retest de 0,70 à 0,78 pour ce questionnaire sur une période de cinq semaines, selon le groupe de répondants (élèves du même sexe seulement ou ceux du même sexe et du sexe opposé) et selon la mesure d'acceptation ou de rejet. De plus, les auteurs montrent une différenciation fidèle des élèves populaires et rejetés pour les élèves entre 9 et 12 ans.

Pour ces deux questionnaires, les résultats sont analysés afin d'obtenir un indice d'acceptation. Celui-ci est calculé en divisant le nombre de visages-sourires obtenus par les pairs du même sexe dans un premier temps (puis pour l'ensemble de la classe dans un deuxième temps) en divisant par le nombre d'élèves s'étant

prononcé (en excluant ceux qui ont préféré s'abstenir en indiquant un (?)). La même procédure est effectuée afin d'obtenir un indice de rejet. Un niveau de probabilité de 0,05 est utilisé afin d'identifier le critère à partir duquel le résultat est considéré rare selon une distribution binomiale (c.-à-d. considéré inférieur ou supérieur à ce qui pourrait être obtenu par le hasard). Le critère supérieur représente la réponse prédominante du groupe. Il est opérationnalisé de la façon suivante : plus de la moitié des choix reçus pour l'ensemble des trois catégories (autres que l'abstention (?)).

### 2.2.2 Questionnaires sur la perception de l'acceptation sociale

La perception du degré d'intégration sociale de l'élève TED par les enseignants est mesurée à l'aide d'une version française du *Self-Perception Profile for Adolescent, Teacher Rating Scale of Child's Actual Behavior* de Harter, inspirée de la traduction de Bouffard et al. (2002). Cet outil permet de mesurer le degré d'acceptation sociale ainsi que les compétences scolaires, les compétences motrices, l'apparence physique et les comportements tels que perçus par l'enseignant. L'outil est constitué de 18 items, contenant chacun deux énoncés. Les enseignants doivent d'abord choisir lequel des énoncés correspond davantage à l'élève (p. ex., cet élève excelle dans ses travaux scolaires ou cet élève n'arrive pas à faire le travail demandé), puis indiquer si l'énoncé correspond un peu ou tout-à-fait à l'élève. Ce questionnaire montre une bonne fidélité test-retest de .67 à .73 pour une période de six mois (Cole, Martin, Powers, & Truglio 1996; Harter, 1985).

Aussi, un questionnaire de type papier-crayon élaboré aux fins de cette étude permet de recueillir des informations concernant la perception de l'acceptation

sociale de l'élève TED auprès des parents, des enseignants et des éducateurs. Ils sont appelés à identifier, sur une échelle de 1 à 5, à quel point ils considèrent que l'enfant est accepté par ses pairs. Les parents sont également invités à se prononcer sur la présence ou l'absence de relation d'amitié chez leur enfant, le cas échéant sur le nombre d'amis, sur le type d'activités qu'il partage avec ses amis, ainsi que sur d'éventuelles invitations à des goûters d'anniversaire de ses camarades de classe.

#### 2.2.3 Questionnaire sur le type de services offert par l'éducateur

Le questionnaire à l'éducateur permet de préciser le type de soutien qu'il offre à l'enfant en précisant 1) le nombre d'heures d'accompagnement par semaine, 2) le pourcentage de temps de soutien direct à l'élève ainsi que 3) le modèle de service. Ce dernier aspect est mesuré à l'aide d'une échelle de 1 à 5. Une cote de 1 correspond à un modèle centré surtout sur le soutien à l'élève intégré, de type un pour un, et une cote de 5 correspond à un modèle de soutien à l'ensemble des élèves.

### 2.3 Déroulement

Les questionnaires sociométriques sont administrés dans chacune des classes participantes au cours du huitième mois suivant le début de l'année scolaire en cours. L'administration du questionnaire se fait en groupe. Au même moment, les questionnaires sont remis aux parents, aux enseignants et aux éducateurs. Ceux-ci les retournent ensuite par la poste.

## **3. Résultats**

### 3.1 Acceptation sociale

#### 3.1.1 Visibilité de l'élève TED dans la classe

Au *LITOW*, portant sur les tâches scolaires, les élèves TED obtiennent un pourcentage d'abstentions (?) de la part des élèves du même sexe variant de 0 à 12,5% (Tableau 1). Cela signifie qu'entre 0% et 12,5% des élèves du même sexe de la classe considèrent ne pas connaître suffisamment l'enfant pour pouvoir se prononcer sur leur désir de travailler ou non avec lui. Lorsque comparé à l'ensemble des élèves de la classe, les élèves TED ne reçoivent pas plus souvent cette cote que les autres élèves. Seul l'élève de la classe 3 obtient un score le situant au-dessus de la moyenne des autres élèves de sa classe pour le nombre d'abstentions obtenues. Cela correspond au choix d'un des camarades de classe qui a choisi de s'abstenir en notant un (?) pour indiquer qu'il ne connaît pas suffisamment l'élève TED pour se prononcer.

Au *LITOP*, portant sur les activités de loisir, les élèves TED obtiennent un pourcentage d'abstentions (?) de la part des élèves du même sexe variant de 0 à 28,57% (Tableau 1). Cela signifie qu'entre 0% et 28,57% des élèves du même sexe de la classe considèrent ne pas connaître suffisamment l'enfant pour pouvoir se prononcer sur leur désir de jouer ou non avec lui. Lorsque comparé à l'ensemble des élèves de la classe, les élèves TED ne reçoivent pas plus souvent cette cote que les autres élèves. Seul l'élève de la classe 3 obtient un score le situant au-dessus de la moyenne de ses pairs pour le nombre d'abstentions reçues. Ce résultat est obtenu car

un des élèves de la classe s'est abstenu en notant un ( ?) indiquant qu'il ne connaît pas suffisamment l'enfant TED pour se prononcer.

-----

Insérer Tableau 1

-----

### 3.1.2 Statut social

Les résultats des questionnaires sociométriques montrent que 85,7% des élèves TED se trouvent dans la moyenne lorsque les pairs de même sexe sont appelés à se prononcer sur leur acceptation sociale lors des tâches scolaires. Un des sept enfants TED se trouve dans la catégorie « négligé ». Pour ce qui est des activités de loisir, ce sont 71,4% des élèves TED qui sont dans la moyenne selon les réponses données par leurs pairs du même sexe. Les deux autres enfants TED sont rejetés par leurs pairs.

Les résultats des élèves des classes participantes qui n'ont pas de diagnostic de TED sont présentés au Tableau 2. Les résultats montrent que 56,9% des élèves se trouvent dans la moyenne lorsque les pairs du même sexe sont appelés à se prononcer sur leur acceptation sociale lors des tâches scolaires. Ce sont 39% des élèves qui se trouvent dans la catégorie Populaire et 4,1% dans la catégorie Négligé. Pour ce qui est des activités de loisir, ce sont 61,8% des élèves qui sont dans la moyenne selon les réponses données par leurs pairs du même sexe, 35,8% des élèves sont dans la catégorie Populaire, 1,6% dans la catégorie Rejeté et 0,8% dans la catégorie Négligé. Lorsque les résultats sont analysés en fonction des élèves de l'ensemble de la classe,

sans distinction pour le sexe, la grande majorité des élèves (91,1%) sont dans la moyenne, ce tant pour les travaux scolaires que les activités de loisir.

-----

Insérer Tableau 2

-----

Les résultats obtenus au *Teacher Rating Scale of Child's Actual Behavior* (TRS) sont présentés au Tableau 3. À l'échelle Acceptation sociale, les élèves obtiennent un résultat moyenne de 2,2 (ET = 0,8), sur une échelle de 1 à 4. Les scores se situent entre 1,2, pouvant être qualifiés de Non-accepté, à un score de 3,8 correspondant à une bonne acceptation sociale. L'échelle où les élèves TED obtiennent les moins bons résultats en moyenne est l'échelle des Compétences motrices.

-----

Insérer Tableau 3

-----

Neuf parents se prononcent sur le degré d'acceptation sociale de leur enfant. Les résultats obtenus sur une échelle de 1 à 5 sont de 3,03 en moyenne (ET = 1,16), ce qui indique un degré moyen d'acceptation. Les réponses des parents varient de 1 (indiquant une très faible intégration) à 4,3 (correspondant à une bonne intégration sociale). Cinq des parents indiquent que leur enfant est invité à l'anniversaire de certains de ses camarades de classe, ce qui correspond à 55,6% des parents.

Treize éducateurs répondent au questionnaire. Sur une échelle allant de 1 (pas du tout intégré) à 5 (très bien intégré), les résultats indiquent une moyenne de 3,8 (ET = ,81). Ceux-ci varient entre 2,4 et 5.

### 3.2 Affiliation sociale

Huit des neuf parents (88,9%) mentionnent que leur enfant a au moins un ami dans sa classe. Toujours selon les réponses des parents, leurs enfants ont en moyenne 2,22 amis (ET = 1,39). Lorsque interrogés sur le type d'activités que leur enfant partage avec leurs amis, 55,6% mentionnent les intérêts spécifiques de leur enfant (p. ex., les jeux informatiques), 44,4% des cours ou des activités parascolaires, 33,3% des activités scolaires (p.ex., devoirs, groupes d'étude), 33,3% des activités sportives et 11,1% des jeux de société. Deux des parents notent des activités autres : sorties au parc d'amusement ou au restaurant, jouer au parc, regarder la télévision ou un film.

### 3.3 Type de soutien offert par l'éducateur

Les réponses des 13 éducateurs permettent de constater que les élèves TED reçoivent en moyenne 9,54 heures (ET = 4,31) d'accompagnement par semaine. Ils rapportent travailler directement auprès de l'élève TED pour 71,44% (ET = 29, 67) de leur temps. Aussi, lorsque les parents, les enseignants et les éducateurs sont questionnés quant au modèle de service utilisé, le score moyen est de 2,55 (ET = 1,34) indiquant une variabilité entre les intervenants.

### 3.4 Liens entre l'acceptation sociale et les autres variables

Les corrélations entre le score d'acceptation sociale et les scores aux autres échelles du *Teacher Rating Scale of Child's Actual Behavior* (TRS), soit les

comportements, l'apparence physique, les compétences scolaires et les compétences motrices, sont présentées au Tableau 4. Malgré le nombre restreint de participants pour lesquels l'enseignant a complété un TRS ( $n = 10$ ), il existe une forte corrélation ( $.846, p = .002$ ) entre la perception du niveau d'acceptation sociale et les compétences motrices telles que perçues par les enseignants.

-----

Insérer Tableau 4

-----

Malgré le nombre restreint de participants pour lesquels les données sont disponibles, des analyses sont effectuées afin de connaître le degré de corrélation entre l'acceptation sociale et trois variables liés au type de soutien offert par l'éducateur. Les résultats sont présentés au Tableau 5. L'acceptation sociale telle que perçue par l'enseignant est corrélée négativement avec le nombre d'heures d'accompagnement offert par l'éducateur ( $-.682, p = .03$ ). Bien que les corrélations entre l'acceptation sociale telle que mesurée par le TRS et l'acceptation sociale perçue par l'éducateur ne soient pas significatives statistiquement, elles sont supérieures à 0,3 et peuvent être retenues comme étant significatives au plan clinique. Seul le pourcentage de temps où l'éducateur soutien directement l'élève TED est corrélé négativement avec l'acceptation sociale telle que perçue par les parents, bien que cette corrélation ne soit pas significative au plan statistique.

-----

Insérer Tableau 5



---

#### 4. Discussion

Cette étude vise à décrire le niveau d'acceptation sociale d'élèves ayant un TED intégrés à temps complet en classe ordinaire d'une école primaire du Québec. Pour ce faire, la perception d'autres élèves de la classe permettant de préciser le niveau d'acceptation sociale de l'enfant TED ainsi que la perception de l'intégration sociale par des adultes significatifs sont les mesures utilisées. L'étude a également comme objectif d'explorer des liens entre certaines caractéristiques des élèves TED et le degré d'acceptation sociale ainsi qu'entre les services offerts par l'éducateur et le degré d'acceptation sociale.

L'un des apports de cette étude est de documenter l'intégration sociale d'un échantillon d'élèves spécifique, soit des élèves ayant un TED et recevant les services d'un éducateur. Les résultats montrent que les élèves TED sont visibles aux yeux de leurs camarades de classe, c'est-à-dire que les autres enfants rapportent les connaître suffisamment pour se prononcer sur leur niveau de préférence sociale envers celui-ci. Ils sont donc familiers à leurs pairs.

Dans l'ensemble, les résultats des questionnaires sociométriques montrent que les élèves TED ont un niveau d'acceptation sociale se situant dans la moyenne des élèves de leur classe. Cela rejoint les résultats de Boutot et Bryant (2005). Aucun des élèves ayant participé n'a obtenu de résultats le classant parmi les enfants les plus populaires de la classe. D'un autre côté, aucun n'obtient de résultats le situant dans la catégorie des élèves négligés ou rejetés dans les contextes des tâches scolaires et des

activités de loisir. Donc, bien qu'ils ne soient pas populaires, les élèves sont dans la moyenne dans au moins un des deux contextes (travail ou loisir).

Il faut souligner que deux participants sur sept obtiennent des scores les situant parmi les élèves rejetés pour le domaine des activités de loisir. Aucun des élèves ne reçoit un tel classement pour les activités scolaires. Cela indique que le niveau d'acceptation sociale lors des activités moins structurées, tels que les récréations, s'avère plus négatif pour ces deux élèves. Cela rejoint les résultats de l'étude de Beauminger et Shulman (2003) portant sur le type d'activités partagées entre l'élève TED et des pairs. En effet, les activités partagées par les élèves TED et les élèves de la classe portent davantage sur les intérêts spécifiques des élèves intégrés ou elles sont des activités structurées telles que des cours ou des activités parascolaires organisées.

Pour les participants de cette étude, il existe une corrélation positive entre le niveau d'acceptation sociale tel que mesuré par le TRS et les compétences motrices perçues par l'enseignant. Bien qu'il s'agisse d'une analyse corrélationnelle et qu'il soit impossible d'affirmer qu'il s'agisse d'une relation de cause à effet, ces résultats rejoignent les observations de Attwood (1998) et Moore (2002) selon lesquelles les lacunes des élèves TED sur le plan des habiletés motrices, entre autres les jeux de ballon, limitent leur intégration sociale lors des récréations. D'ailleurs les perceptions des compétences motrices des participants à l'étude par les enseignants sont généralement faibles. Un seul des enfants est perçu comme ayant de bonnes compétences motrices par son enseignant; l'apparence, les comportements et les

compétences scolaires sont perçus, pour la plupart des enfants, comme étant plutôt positifs. Selon ces résultats, l'intégration sociale lors des récréations et des périodes de dîner apparaît être une cible intéressante d'intervention pour au moins deux des participants. De plus, puisque les compétences motrices de l'élève TED corrélient avec le niveau d'acceptation sociale, il pourrait être pertinent d'évaluer l'effet d'un programme d'intervention visant l'amélioration de cet aspect sur le degré d'acceptation des élèves par leurs pairs lors des récréations. Une autre avenue de recherche serait l'évaluation de l'effet d'interventions visant des habiletés de jeux dans d'autres domaines que celui des activités physiques mais qui pourrait faciliter les interactions sociales positives lors des récréations. Par exemple, Paquet et al. (2004) observent qu'il est possible d'enseigner des habiletés de jeu de société à un élève ayant un trouble envahissant du développement. L'étude de l'effet de l'apprentissage de telles habiletés sur le niveau d'acceptation sociale et sur la qualité des interactions avec les pairs pourrait permettre de préciser les interventions à privilégier.

Les réponses données par les parents quant à la perception qu'ils ont de la qualité d'acceptation sociale de leur enfant au sein de la classe sont plus variables. Certains parents perçoivent que leur enfant est très bien intégré alors que d'autres sont d'avis que leur enfant n'est pas accepté par les autres élèves de la classe. Au plan de l'affiliation à un groupe, les résultats sont plutôt mitigés. Alors que la majorité des parents mentionne que leur enfant a au moins un ami dans sa classe, seulement la

moitié rapportent qu'il reçoit des invitations à des fêtes d'amis. Cette dernière donnée va à l'encontre des résultats de Boutot et Bryant (2005). Cette divergence pourrait être liée à la prise de mesure. Dans leur étude, les enfants obtiennent des scores dans la moyenne à un questionnaire sociométrique pour les invitations à des fêtes d'amis alors que dans la présente étude, il s'agit de la perception des parents.

Contrairement aux habiletés motrices, l'apparence physique des élèves TED est jugée bonne par les enseignants participants. Cela rappelle que ces élèves ne présentent généralement pas de stigmates physiques, ce qui rend encore plus importante la sensibilisation des pairs puisque leur différence n'est pas apparente.

La seule variable liée au soutien de l'éducateur qui est corrélée de façon significative avec la perception de l'acceptation sociale par l'enseignant est le nombre d'heures de soutien par semaine : plus ce dernier est grand, moins la perception de l'acceptation sociale est bonne. En dépit de ce résultat, il serait prématuré d'en conclure que c'est la présence de l'éducateur qui nuit à l'intégration sociale et ce pour deux raisons. Tous les enfants participants à ces études reçoivent des services d'un éducateur et pourtant le portrait obtenu en regard de leur intégration sociale est, dans l'ensemble, assez positive. De plus, l'un des principaux facteurs influençant le nombre d'heures d'accompagnement auquel un enfant a droit est l'ampleur de ses difficultés. Il se peut donc que les résultats de l'étude reflètent l'importance des caractéristiques différentielles individuelles des élèves TED dans le succès de leur intégration scolaire, comme le soulignent Rivard et Forget (2006).

Les résultats de cette étude doivent être interprétés avec précaution compte tenu du nombre limité de participants et de la difficulté à généraliser à l'ensemble de la population des élèves ayant un trouble envahissant du développement. Il est à noter que les participants sont presque exclusivement des garçons. Bien que les garçons représentent une plus grande proportion des personnes TED (4 :1), il serait intéressant de s'attarder à la situation sociale particulière des filles ayant ce diagnostic. Aussi, l'interprétation des résultats est limitée par le manque d'informations disponibles sur les caractéristiques individuelles des participants. Un échantillon plus important pourrait aussi permettre d'analyser les résultats en fonctions des diagnostics et des caractéristiques individuelles de chacun des enfants.

Il serait intéressant de documenter le type de soutien offert par les intervenants afin de favoriser l'intégration scolaire et sociale de l'élève TED. Aussi, un protocole de recherche jumelant à la fois la description du type d'intervention réalisé par l'éducateur et l'évolution du statut sociométrique de l'élève permettrait de préciser les mesures à mettre en place pour faciliter l'intégration sociale des élèves TED par les pairs de la classe ordinaire.

## Références

- Adler, P.A., Kless, S.J. et Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 169-188.
- American Association on Mental Retardation. (2003). *Retard mental : Définition, classification et systèmes de soutien*. 10<sup>e</sup> Ed. Traduit sous la direction de D. Morin. Eastman, QC : Éditions Behaviora.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. NY: Jessica Kingsley Publishers.
- Beauming, N. et Kasari, C. (2001). The experience of Loneliness and Friendship in Autism: Theoretical and Practical Issues. In E. Schopler, N. Yirmiya, C. Shulman et L.M. Marcus (Eds.). *The Research Basis for Autism Intervention*. (pp.151-168). NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Beauming, N. et Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71, 447-456.
- Beauming, N. et Shulman, C. (2003). The development and maintenance of friendship in high-functioning children with autism. *Autism*, 7, 81-97.
- Boutot, E. A. et Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive setting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 14-23.
- Carter, A., Ornstein, N., Klin, A. et Volkmar, F. (2005). Social Development in Autism. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin et D. Cohen (Eds). *Handbook of*

- Autism and Pervasive Developmental Disorders: Diagnosis, development, neurobiology and behavior* (vol. 1) (pp. 41-60). Hoboken , NJ: John Wiley.
- Causton-Theoharis, J. N. et Malmgren, K. W. (2005). Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training. *Exceptional Children, 71*, 431-444.
- Coben, S. S. et Zigmund, N. (1986). The social integration of learning disabled students from self-contained to mainstream elementary school settings. *Journal of Learning Disabilities, 19*, 614-618.
- Commission scolaire de Montréal. (2004). *Les services éducatifs aux élèves handicapés par des troubles envahissants du développement à la Commission scolaire de Montréal : mise à jour du portrait de situation 2003-2004*. Montréal : CSDM.
- Cullinan, D., Sabornie, E. et Crossland, C.L. (1992). Social Mainstreaming of Mildly Handicapped Students. *The Elementary School Journal, 92*, 339-351.
- Dymond, S. K. (2001). A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 54-63.
- Farmer, T.W. et Farmer E., M. Z. (1996). The social relationships of students with exceptionalities in mainstream classroom: Social networks and homophily. *Exceptional Children, 62*, 431-450.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiological Studies of Pervasive Developmental Disorders. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin et D. Cohen (Eds.), *Handbook of*

*Autism and Pervasive Developmental Disorders: Diagnosis, development, neurobiology and behavior* (vol. 1). (pp. 42-69). NJ: John Wiley.

- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 365-382.
- Frederickson, N.L. et Furnham, A.F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 391-410.
- Frederickson, N. L. et Turner, J. (2002). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: An evaluation of the Circle of Friends intervention approach. *The Journal of Special Education*, 36, 234-245.
- Ghaziuddin M., Butler E., Tsai L. et Ghaziuddin N. (1994). Is clumsiness a marker for Asperger syndrome? *Journal of Intellectual Disability Research*, 38, 519 - 527.
- Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Broer, S.M., & Doyle, M.B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children*, 68, 45-63
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. et Edelman, S. W. (2001). Teacher Engagement With Student With Disabilities: Differences Between Paraprofessional Service Delivery Models. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 26, 75-86.



- Giangreco, M.F. et Doyle, M. B. (2002). Students with disabilities and paraprofessional supports: Benefits, balance, and band-aids. *Focus on Exceptional Children, 34*(7), 1-12.
- Giangreco, M.F., Edelman, S., Luiselli, T.E., & MacFarland, S.Z. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children, 64* (1), 7-18.
- Green, D., Baird, G., Barnett, A.L., Henderson, L., Huber, J. et Henderson, S.E. (2002). The severity and nature of motor impairment in Asperger's syndrome: A comparison with specific developmental disorder of motor function. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 655-68.
- Guralnick, M. J. (1990). Major Accomplishments and future directions in early childhood mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*, 1-17.
- Haring, T. G. (1991). Social Relationships. In L. Meyer, C. A. Peck et L. Brown. (Eds.), *Critical Issues in the lives of people with severe disabilities*. (pp. 195-217). Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Hemmingson, H., Borell, L. et Gustavason, A. (2003). Participation in school : School assistants crating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research, 23*, 88-98.
- Ingersoll, B., Schreibman, L. et Stahmer, A. (2001). Brief report : Differential treatment outcomes for children with Autistic Spectrum Disorder based on level

- of peer social avoidance. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 343-349.
- Kalyva, E. et Avramidis, E. (2005). Improving Communication Between Children with Autism and Peers Through the 'Circle of Friends': A Small-scale Intervention Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261.
- Koegel, L. K., Koegel, R. K., Frea, W. D. et Fredeen, R. M. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior modification*, 25, 745-761.
- Laushey, K. M. et Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 183-193.
- Lord, C. (1993). Early social development in autism. In E. Schopler, M. E. Van Bourgondien, M. M. Bristol (Eds.), *Preschool issues in autism. Current issues in autism* (pp. 61-94). New York : Plenum Press.
- Loveland, K.A. et Tunali-Kotoski, B. (2005). The School-Age Child with an Autistic Spectrum Disorder. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin et D. Cohen (Eds.). *Hanbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders : Diagnosis, development, neurobiology and behavior* (pp. 247-287). NJ: John Wiley
- Manjiviona, J. et Prior, P. (1995). Comparison of Asperger syndrome and high-functioning autistic children on a test of motor impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 23-39.

- McHale, S. M. (1983). Social interactions of autistic and nonhandicapped children during free play. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 81-91.
- MELS. (2006). *L'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes selon l'ordre d'enseignement, le type de difficulté et le sexe (EHDA seulement)*. Tiré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat\\_det/PPS\\_eff.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/PPS_eff.htm).
- Moore, S.T. (2002). *Asperger syndrome and the Elementary School Experience: Practical solutions for academic and social difficulties*. KS: Autism Asperger Publishing.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. et Gainer Sirota, K. (2001). Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10, 399-419.
- Paquet, A. (2005). Enquête sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26, 173-181.
- Paquet, A., Forget, J. et Giroux, N. (2004). L'apprentissage d'un jeu de société chez l'enfant autiste. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14, 201-216.
- Paquette, C. (1979). *Techniques sociométriques et pratique pédagogique*. Victoriaville, QC : Les éditions NHP.
- Pierce, K. et Schreibman, L. (1997). Multiple Peer use of Pivotal Response training to Increase social Behaviors of Trained and Untrained Peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 157-160.

- Poirier, N. (1996). *L'analyse quantitative de la relation entre les sources d'attention sociale et la sensibilité sociale des enfants autistes et asperger*. Thèse originale. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Rivard, M. et Forget, J. (2005). 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.
- Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53, 147-156.
- Sabornie, E. J., Kauffman, J.M., Ellis, E.S., Marshall, K. J. et Elksnin, L.K. (1987-1988). Bi-directional and cross-categorical social status of learning disabled, behaviorally disordered and nonhandicapped adolescents. *The Journal of Special Education*, 21, 39-56.
- Schwartz, I.S., Staub, D., Peck, C.A. et Galluci, C. (2006). Peer Relationships. In M.E. Snell et F. Brown (Eds.), *Instruction of Students with Severe Disabilities*, 6<sup>th</sup> Ed. (375-404) Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism*, 6, 169-179.

- Sigman, M. et Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64, 1-142.
- Skulina, J.A. (2003). *Paraprofessionals in general education environments: A comparison of parent perceptions and classroom observation*. Thèse de doctorat inédite. University of the Pacific.
- Strain, P. S. et Danko, C. D. (1995). Caregivers' encouragement of positive interaction between preschoolers with autism and their siblings. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 2-12.
- Tessier, M. (2005). *Effectif scolaire, en 2003-2004, des élèves présentant un trouble envahissant du développement*. Communication personnelle.
- Tourigny, D., Lavallé, M. et Kelly, L. (1982). *Statut sociométrique des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Rapport de recherche. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Webster, A. A. et Carter, M. (2007). Social relationships of children with developmental disabilities: Implication of inclusive settings: A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32, 200-213.
- WHO. (1993). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic criteria for Research*. Geneva: World Health Organisation.
- Williams, S.K., Johnson, C. et Sukhodolsky, D.G. (2005). The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders. *Journal of school psychology*, 43, 117-136.

- Wolery, M., Werts, M., Caldwell, N. K., Snyder, E., & Liskowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities, 30*, 15-26.
- Zager, D. et Shamow, N. (2005). Teaching students with autism spectrum disorders. In D. Zager. *Autism spectrum disorders: Identification, education, and treatment* (3<sup>rd</sup> Ed.). (pp. 295-326). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

## Liste des tableaux

Tableau 1. Pourcentage d'abstentions obtenu par les élèves au *LITOW* et au *LITOP*.

Tableau 2. Statut social des autres élèves.

Tableau 3. Résultats au TRS\*.

Tableau 4. Corrélations entre l'acceptation sociale et les autres variables du TRS adapté.

Tableau 5. Corrélations entre l'acceptation sociale telle que perçue par les adultes et les variables de soutien de l'éducateur.

**Tableau 1.** Pourcentage d'absentions obtenu par les élèves au *LITOW* et au *LITOP*

Classes	Nb d'élèves du même sexe	<i>LITOW</i>		<i>LITOP</i>	
		Nombre d'absentions reçu par les pairs du même sexe		Nombre d'absentions reçu par les pairs du même sexe	
		Élève TED	Ensemble de la classe	Élève TED	Ensemble de la classe
		%	% moyen ET	%	% moyen ET
1	9	11,11	23,45 19,60	22,22	24,69 15,49
2	6	0	2,78 6,82	0	2,04 5,40
3	10	10*	1,00 3,16	10*	1,00 3,16
4	8	12,5	3,13 5,79	0	4,69 6,47
5	11	9,09	6,61 9,17	18,18	9,09 7,04
6	8	0	4,69 6,47	12,5	9,38 12,94
7	14	7,14	2,55 4,52	28,57	10,71 17,21



**Tableau 2.** Statut social des autres élèves des classes d'accueil des enfants TED

	LITOW			LITOP		
	Garçons (n=61)	Filles (n=62)	La classe (n=123)	Garçons (n=61)	Filles (n=62)	La classe (n=123)
n =14	7 moyennes 1 populaire	2 moyennes 4 populaire	Garçons : 8 moyennes  Filles : 6 moyennes	6 moyennes 1 populaire 1 rejeté	2 moyennes 4 populaire	Garçons : 8 moyennes  Filles : 6 moyennes
n =15	4 moyennes 1 populaire 1 négligé	5 moyennes 3 populaire 1 négligé	Garçons : 5 moyennes 1 négligé  Filles : 7 moyennes 1 populaire 1 rejeté	3 moyennes 3 populaires	5 moyennes 3 populaire 1 rejeté	Garçons : 6 moyennes  Filles : 5 moyennes 3 populaires 1 rejeté
n =19	4 moyennes 6 populaires	3 moyennes 6 populaires	Garçons : 10 moyennes  Filles : 8 moyennes 1 négligé	7 populaires 3 moyennes	6 populaires 3 moyennes	Garçons : 10 moyennes  Filles : 9 moyennes
n = 19	7 moyennes	7 moyennes 4 populaires 1 négligé	Garçons : 5 moyennes 2 négligés  Filles : 11 moyennes 1 négligé	7 moyennes	8 moyennes 3 populaires 1 négligé	Garçons : 3 moyennes 4 négligés  Filles : 11 moyennes 1 populaire
N = 17	5 moyennes 4 populaires 1 négligé	3 moyennes 4 populaires	Garçons : 10 moyennes  Filles : 7 moyennes	6 moyennes 4 populaires	1 moyenne 6 populaires	Garçons : 9 moyennes 1 rejeté  Filles : 7 moyennes
N = 16	6 moyennes 1 populaire	1 moyenne 7 populaires 1 négligé	Garçons : 6 moyennes 1 négligé  Filles : 6 moyennes 3 populaires	6 moyennes 1 populaire	7 moyennes 2 populaire	Garçons : 7 moyennes  Filles : 8 moyennes 1 populaire
N =23	10 moyennes 3 populaires	6 moyennes 4 populaires	Garçons : 13 moyennes  Filles 10 moyennes	13 moyennes	6 moyennes 4 populaires	Garçons : 13 moyennes  Filles : 10 moyennes
Total : N=123	Moyenne : 56,9% Populaire : 39,0% Négligé : 4,1%		Moyenne : 91,1% Populaire : 3,3% Négligé : 5,7%	Moyenne : 61,8% Populaire : 35,8% Négligé : 0,8% Rejeté : 1,6%		Moyenne : 91,1% Populaire : 4,1% Négligé : 3,3% Rejeté : 1,6%

**Tableau 3.** Résultats au TRS\* obtenus par les élèves TED, tels que cotés par les enseignants

Élèves TED	Acceptation sociale	Comportements	Apparence physique	Compétences scolaires	Compétences motrices
1	nd	Nd	Nd	nd	nd
2	2,4	4	4	1,7	2
3	1,2	3,5	4	4	1
4	2,2	3	2,3	1	1
5	1,6	4	3	1,3	1
6	1,7	3,7	2,7	4	1
7	nd	nd	nd	nd	nd
8	2	1,5	3,7	4	1,7
9	3,8	2,5	2	2	3,7
10	2,6	4	4	3	2
11	2	2	4	3	1
12	3,6	4	4	3,3	2
moyenne	2,31	3,22	3,37	2,73	1,64
ET	0,836	0,928	0,796	1,152	0,862

\* Les scores vont de 1 à 4, 1 correspondant à une perception plutôt négative de la compétence et 4 une perception plutôt positive de la compétence, 2,5 étant la valeur moyenne.

**Tableau 4.** Corrélations entre l'acceptation sociale et les autres variables du TRS.

	Comportements	Apparence physique	Compétences scolaires	Compétences motrices
Acceptation sociale	0,006, p = .988	-0,187, p = .605	-0,223, p = .536	0,846**, p = .002

\*\* p est significatif à .01

**Tableau 5.** Corrélations entre l'acceptation sociale telle que perçue par les adultes significatifs et les variables de soutien de l'éducateur.

	Nombre d'heures d'accompagnement	% temps soutien direct à l'élève TED	Modèle de service
Acceptation sociale perçue par l'enseignant	-.682*, p = .03 n = 10	-.033, p = ,932 (n = 9)	-.262, p = .465 (n=10)
Acceptation sociale mesurée par le TRS	-.616, p = .104 (n = 8)	-.198, p = .671 (n = 7)	.106, p = .802 (n= 8)
Acceptation sociale perçue par l'éducateur	-.357, p = .255 (n = 12)	-.178, (n = 11)	-0,165 (n = 12)
Acceptation sociale perçue par les parents	-.158, p = .736 (n = 7)	-.442, p = .321 (n = 7)	.201, p = .665 (n = 7)

CHAPITRE II

ARTICLE 2

LES COMPORTEMENTS D'ÉDUCATEURS SOUTENANT L'INTÉGRATION  
EN CLASSE ORDINAIRE D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE ENVAHISSANT  
DU DÉVELOPPEMENT

*Annie Paquet, Jacques Forget et Normand Giroux*

*Université du Québec à Montréal*

# LES COMPORTEMENTS D'ÉDUCATEURS SOUTENANT L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT EN CLASSE ORDINAIRE

## RÉSUMÉ

Cette étude permet de décrire les comportements de quatre éducateurs de soutien œuvrant dans une classe ordinaire de niveau primaire au sein de laquelle un élève ayant un trouble envahissant du développement (TED) est intégré. Les comportements sont définis à partir de cinq catégories : a) le soutien à l'intégration sociale, b) la gestion de comportements, c) le soutien à l'apprentissage scolaire d) les soins et le soutien à l'autonomie personnelle, et e) les communications interpersonnelles. Les données sont recueillies à partir d'observations directes par intervalles de temps (5s/5s). Les résultats montrent que, pendant les périodes d'observation, la plupart des interventions des éducateurs concernent le soutien aux apprentissages scolaires.

Mots-clés : éducateur, comportements, classe ordinaire, trouble envahissant du développement

## ABSTRACT

This study describes the behaviors of four paraeducators in classrooms where children with autism spectrum disorders (ASD) are integrated. Five categories of behaviors are described: a) social integration support, b) behavior management, c) academic support, d) care and support for personal autonomy, e) interpersonal communications. Behaviors are recorded using a 5s/5s interval procedure. Academic support is the category of behaviors most often displayed by paraeducators.

Key words: paraeducators, behaviors, regular classroom, autism spectrum disorders

-----

## INTRODUCTION

La prévalence des troubles envahissants du développement (TED) est évalué à 60 cas sur 10 000 (1/165) (Fombonne, 2005, 2003). Il y a donc un nombre significatif d'élèves TED au sein des établissements scolaires. Noiseux (2007) rapporte qu'environ 5000 enfants ayant un TED fréquentent les établissements scolaires québécois. Plusieurs de ces élèves sont intégrés au sein d'une classe ordinaire de leur école de quartier. La classe ordinaire est ici définie comme étant une classe suivant le cursus scolaire ordinaire au sein d'une école de quartier qui accueille parmi ses élèves

au moins un enfant ayant un handicap. Au Québec, ce sont environ 40% des élèves ayant un TED qui sont intégrés en classe ordinaire (Noiseux, 2007; Paquet, 2005; Tessier, 2005). Les enfants ayant un TED présentent des difficultés dans trois principaux domaines : 1) une anomalie qualitative des interactions sociales, 2) une anomalie qualitative de la communication et 3) des comportements répétitifs et des intérêts restreints (APA, 2003). Ces difficultés peuvent avoir des conséquences négatives sur leurs relations avec les pairs, sur leur participation aux activités de groupe et sur leur capacité d'apprentissage en contexte de classe (Robertson, Chamberlain et Kasari, 2003; Loveland et Tunali-Kotoski, 2005).

Selon Giangreco (2006), les élèves qui fréquentent une classe ordinaire doivent recevoir un soutien approprié, peu importe le type ou la sévérité des incapacités qu'ils présentent. L'une des ressources mise en place pour soutenir l'intégration scolaire des élèves TED est l'éducateur (Robichaud, 1978; Wadsworth et Knight, 1996; Zager et Shamow, 2005). Le nombre de personnes requises pour soutenir l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire est en augmentation depuis quelques années (CSDM, 2004; Giangreco et Doyle, 2002; Giangreco, Broer et Edelman, 2001; Hameury, Mollet, Massé, Lenoir et Barthélémy, 2006; Hemmingson, Borell, Gustavsson, 2003). Selon l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire (NBACL, 2004), les éducateurs de soutien constituent l'une des mesures les plus importantes dans le processus d'intégration des élèves ayant une déficience. Giangreco, Edelman, Broer et Doyle (2001) mentionnent qu'il s'agit, dans certains établissements scolaires, du principal



mécanisme mis en place pour soutenir l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés. Les enseignants considèrent ce soutien essentiel au succès de l'expérience d'intégration (Rose, 2001; Wolery, Werts, Caldwell, Snyder et Liowski, 1995). Dans une étude québécoise, Dandurand (2005) rapporte que certains enseignants croient que le manque d'aide en classe par un technicien en éducation spécialisée met en péril la réussite de l'intégration scolaire des élèves ayant un TED. Bien que les enseignants jugent que la présence de ces intervenants soit nécessaire, leurs rôles sont trop souvent mal définis (Goessling, 1998; NBACL, 2004; Skulina, 2003; Wolery, Werts, Caldwell, Snyder et Lisowski, 1995; Young et Simpson, 1997; Giangreco et Broer, 2005). Giangreco et Broer (2005) soulignent que ce manque de clarté de rôle, ainsi que le manque de formation et de supervision par ailleurs essentielles, compromettent la portée et la nature de leur travail.

Quelques auteurs proposent des rôles et des tâches que pourraient réaliser les éducateurs en contexte d'intégration scolaire. Pour Giangreco (2006), l'expérience éducationnelle devrait permettre un équilibre entre, d'une part, les aspects scolaires et et d'autre part, les aspects sociaux et personnels. Selon cette idée, le soutien offert par l'éducateur s'adresserait autant aux tâches scolaires (p. ex., en adaptant le matériel ou en aidant l'élève à demeurer attentif à la tâche), qu'aux interactions positives avec les autres enfants (p. ex., en organisant des activités lors de la récréation) ainsi qu'à l'autonomie personnelle (p. ex., lors de la période du dîner). Doré, Wagner et Brunet (1996) suggèrent que les éducateurs jouent des rôles de soutien à l'apprentissage et aux interactions entre les élèves et d'assistance à l'enseignant lors des activités

pédagogiques. D'autres auteurs mentionnent que l'éducateur devrait assumer un rôle de soutien à l'enseignement, à la gestion des comportements, à l'évaluation (observation, passation de tests, analyse des progrès de l'enfant), à l'organisation ou la préparation de classe et aux soins personnels (Lamont et Leigh Hill, 1991). Zager et Shamow (2005) ainsi que Causton-Theoharis, Giangreco, Doyle et Vadasy (2007) considèrent que l'éducateur devrait soutenir l'application du plan d'intervention individualisé, évaluer les progrès de l'enfant, superviser et guider l'élève dans les tâches scolaires et communiquer avec les parents. Ils ajoutent que les interventions de l'éducateur, en classe d'intégration, devraient toujours être réalisées sous la supervision d'un enseignant. Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault (2004) ainsi que Simpson et Otten (2005) rappellent que l'éducateur doit agir comme collaborateur et non comme substitut à l'enseignant. C'est l'enseignant qui doit demeurer le premier agent d'enseignement auprès de l'élève intégré (Simpson et Otten, 2005; Zager et Shamow, 2005). Cependant, Pickett et Gerlach (2003) notent que, de plus en plus, les éducateurs sont appelés à faire de l'enseignement auprès des élèves intégrés. En ce sens, une modification de leur rôle serait apparue au fil des ans, passant de tâches moins reliées à l'enseignement à un rôle où l'enseignement individuel occupe une place importante.

Au Québec, il existe différents modèles pour l'exercice d'une fonction de soutien par un éducateur en classe ordinaire. Les modèles diffèrent selon les commissions scolaires et les écoles. Certains élèves bénéficient des services d'un éducateur à temps complet, c'est-à-dire que l'intervenant est présent pour l'ensemble

du temps de classe de l'enfant. D'autres auront un accompagnement à temps partiel, c'est-à-dire pour une partie du temps de classe des enfants. Certaines écoles offrent des services d'éducateur à temps partagé. Dans ce cas, l'éducateur va répartir son temps entre deux enfants ou plus. Il arrive que l'éducateur soit embauché pour travailler seulement auprès de l'élève intégré. D'ailleurs, certaines écoles font valoir l'importance d'offrir à chaque élève ayant un TED intégré en classe ordinaire son propre éducateur-accompagnateur (angl. *shadow*) pour l'ensemble du temps de classe.

Giangreco et al. (1997) proposent que l'éducateur ne soit pas attiré à un seul enfant mais qu'il soit plutôt l'assistant de la classe. En effet, certains auteurs avancent l'idée selon laquelle l'attribution d'une aide technique à un seul élève peut avoir un effet pervers en entravant les interactions avec les pairs ou l'enseignant, en singularisant l'élève intégré ou en le rendant dépendant de l'adulte (Boomer, 1994; Doré, Wagner et Brunet, 1996; Giangreco et Broer, 2005; Zager et Shamow, 2005). Giangreco et Doyle (2007) soulignent également que l'embauche d'éducateurs peut amener à un double standard sur le plan éducatif, c'est-à-dire que ce sont les intervenants les moins formés qui offrent le soutien aux élèves en ayant le plus de besoin.

Quelques auteurs ont réalisé des études empiriques portant sur le rôle de l'éducateur en milieu scolaire ordinaire. Ainsi, Skulina (2003) présente les résultats d'une étude observationnelle portant sur un tel rôle. Un total de 30 heures d'observations réparties également entre chacun des 10 participants de l'étude est

analysé. Cela équivaut à une séance unique de trois heures d'observation par participant. Les observations sont de type narratif dans une perspective écologique, c'est-à-dire que les observateurs rapportent les événements, les comportements et les activités de la personne s'étant produits en classe, de façon continue, sans avoir de grille d'observation et de comportements cibles identifiés au préalable. Skulina (2003) observe que plusieurs enfants intégrés en classe ordinaire (dont certains ont un TED) sont isolés de leurs pairs et de l'enseignant et qu'ils passent plus de temps à interagir avec leur éducateur qu'avec toute autre personne. Aussi, certains éducateurs aident peu l'élève handicapé à demeurer attentif à la tâche. Elle note également que les éducateurs participent à l'organisation matérielle des tâches scolaires. Ces résultats doivent être interprétés avec précaution au regard de la méthode de recherche, le nombre de participants ainsi que le faible nombre d'observations réalisées.

Certaines études portent sur l'évaluation des effets de la présence des éducateurs en classe ordinaire. Young et Simpson (1997) étudient les comportements de trois élèves autistes intégrés en classe ordinaire qui sont accompagnés d'un éducateur à temps complet. Par le biais d'observations directes, ils notent les comportements d'attention, de vocalisations inappropriées, d'autostimulation des élèves en fonction de la proximité de l'éducateur. Les résultats montrent que les comportements d'attention des élèves sont indépendants de la présence de l'éducateur, en ce sens qu'ils ne varient pas systématiquement en fonction de la proximité de cet intervenant. Cependant, le nombre restreint de participants permet

difficilement de généraliser les résultats. Werts, Zigmond et Leeper (2001) constatent, quant à eux, certains bénéfices liés à la proximité de l'éducateur tel qu'une plus grande attention à la tâche. Dans une étude réalisée auprès d'élèves présentant différentes incapacités, Giangreco, Edelman, Luiselli et MacFarland (1997) observent des difficultés liées à la présence de l'éducateur dans la classe. Ils notent, entre autres, la dépendance de l'élève envers l'adulte, un effet négatif sur la relation avec les pairs, la séparation du reste de la classe et l'interférence avec les responsabilités de l'enseignant. L'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire (NBACL, 2004) rapporte également des difficultés liées à une trop grande proximité des éducateurs. Cela suggère que ceux embauchés pour faciliter l'intégration scolaire et les interactions entre l'élève handicapé et ses pairs peuvent être à la source de leur isolement. En ce sens, la présence d'un éducateur peut empêcher d'atteindre les objectifs de l'intégration (Skulina, 2003), mais les résultats concernant les effets de la présence de l'éducateur sur le fonctionnement de l'élève en besoin d'un tel service en classe ordinaire sont mitigés et il ne semble pas y avoir de consensus entre les auteurs.

Par ailleurs, quelques études se sont penchées sur l'influence de la présence de l'éducateur sur la relation entre l'enseignant et l'élève intégré. Selon Robertson, Chamberlain et Kasari (2003), la présence de l'éducateur n'affecte pas la relation entre l'enseignant et l'élève intégré. En revanche, Young, Simpson, Myles et Kamps (1997) observent que les enseignants initient moins d'interactions avec trois élèves

autistes lorsqu'ils sont à proximité d'un éducateur. Giangreco, Broer et Edelman (2001) notent aussi une différence dans la qualité de l'engagement de l'enseignant face à l'élève intégré selon le modèle de soutien offert par l'éducateur. Ils observent que lorsqu'il s'agit d'un modèle un-pour-un, l'enseignant est moins engagé dans l'éducation de l'élève intégré que lorsqu'il s'agit d'un modèle où l'éducateur offre du soutien à l'ensemble de la classe. Dans une étude réalisée au Québec, Brunet et Doré (1993) constatent que plus l'aide de l'accompagnateur est continue, moins l'enseignant apporte de modifications à l'organisation de sa classe pour favoriser l'intégration.

En somme, bien que sur le plan théorique des auteurs se prononcent sur le rôle des éducateurs (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Lamont et Leigh Hill, 1991; Simpson et Otten, 2005; Zager et Shamow, 2005; Young, Simpson, Myles et Kamps (1997), peu d'études portent sur l'influence de leur présence en classe (Brunet et Doré, 1993; Giangreco, Broer et Edelman, 2001; Robertson, Chamberlain et Kasari, 2003; Skulina, 2003; Young, Simpson, Myles et Kamps, 1997) et sur ce qu'ils font concrètement pour soutenir l'intégration des élèves ayant un TED. Enfin, aucune étude ne décrit de façon détaillée leurs comportements. Pourtant, depuis plusieurs années, les chercheurs dans le domaine de l'analyse du comportement soutiennent que les études de type descriptif permettent de faire progresser le jeu des interrelations entre divers comportements, les données de base étant les comportements observables eux-mêmes et les interactions entre l'organisme qui les émet et son

environnement (Bijou, Peterson et Ault, 1968). La seule étude répertoriée ici ayant tentée de décrire des comportements de soutien à l'intégration en classe d'enfants handicapés à l'aide de l'observation directe est celle de Skulina (2003) qui utilise une méthode narrative. Bien que les chercheurs en sciences du comportement considèrent cette procédure plus intéressante et préférable que des analyses de nature projective et subjective, elle comporte d'importantes limites (Forget, 2006). Dès les premiers écrits sur l'analyse descriptive du comportement dans les années soixante, des auteurs comme Bijou, Peterson et Ault (1968) notent la difficulté d'utiliser la narration lors de l'étude du comportement d'un individu dans un contexte d'expérimentation puisqu'il est difficile de transformer ces informations en unités de mesure constantes, calibrées et stables ou en paramètres précis tels que la durée, l'intensité, l'amplitude, la latence ou la fréquence (Forget, 2006). L'analyse descriptive du comportement permet, quant à elle, de décrire les comportements de façon quantitative. Une seconde limite de l'étude de Skulina est le nombre peu élevé de séances d'observation. Elle réalise une seule séance d'observation d'une durée de trois heures pour chacun des dix participants à l'étude. Il est généralement admis en analyse du comportement qu'un minimum de trois séances d'observation est nécessaire pour établir un patron comportemental clair (Bloom, Fischer et Orme, 2003). Ces mêmes auteurs mentionnent que lorsqu'il est adéquat du point de vue éthique et possible d'un point de vue pratique, le nombre séances d'observation devrait être de dix.

À la lumière des informations disponibles, il s'avère nécessaire d'étudier le comportement des éducateurs qui sont embauchés pour soutenir l'intégration des

élèves TED en classe ordinaire. L'objectif de la présente étude est de préciser, en de tels termes descriptifs et quantitatifs, la nature du rôle de l'éducateur qui travaille dans une classe ordinaire au sein de laquelle un élève ayant un TED se trouve et dont il s'occupe. De façon plus spécifique, l'étude a comme objectif de décrire les comportements présentés par de tels éducateurs et ce, à l'aide d'une méthode reposant sur l'utilisation d'une grille d'observation directe.

## MÉTHODE

### Participants

Les participants sont quatre éducateurs. Ils travaillent dans une classe ordinaire d'écoles primaires, au sein de laquelle classe un élève TED est intégré à temps complet et dont ils ont charge. Les caractéristiques de ces éducateurs, identifiés par les lettres A, B, C et D, sont présentées au Tableau 1. Certaines des informations concernant l'éducateur B sont manquantes puisqu'il n'y a pas eu retour du questionnaire. Les participants sont recrutés dans la grande région de Montréal par le biais des commissions scolaires et des services d'adaptation scolaire. Seules les classes dont chacune des personnes concernées ont donné leur consentement écrit participent à l'étude.

-----  
Insérer Tableau 1  
-----

### Instruments de mesure



Les comportements des éducateurs sont mesurés à l'aide d'une grille d'observation directe élaborée aux fins de cette étude. La grille permet de décrire les comportements à partir de quatre grandes catégories : a) les comportements de l'éducateur, b) l'emplacement de l'éducateur par rapport à l'élève intégré (à proximité, éloigné ou dans une autre pièce), c) le format d'enseignement (en individuel, en groupe ou sans élève) ainsi que d) l'absence de l'enseignant ou la présence d'un spécialiste ou d'un enseignant remplaçant. La première grande catégorie, c'est-à-dire les comportements de l'éducateur, est constituée de cinq sous-catégories : 1) le soutien à l'intégration sociale, 2) la gestion de comportements difficiles ou inappropriés, 3) le soutien à l'apprentissage scolaire 4) les soins et le soutien à l'autonomie personnelle et 5) les communications interpersonnelles. Ceux-ci sont décrits à l'intérieur d'un guide de formation à l'observation directe. Les comportements faisant partie de chacune des catégories sont présentés au Tableau 2. Aussi, un code permet d'indiquer si l'intervention s'adresse exclusivement à un élève ou un groupe d'élève dont l'enfant ayant un TED ne fait pas partie.

-----  
Insérer Tableau 2  
-----

Une première version de la grille d'observation est construite selon le modèle élaboré par De Kimpe et Forget (1998). Il s'agit d'une grille permettant de rapporter la présence des comportements lors de chacun des intervalles, la mesure obtenue étant la fréquence de chacun des comportements cibles. Des intervalles de cinq secondes

d'observation et de cinq secondes de notation sont établis. Pour faciliter le respect des intervalles, un signal sonore est utilisé à l'aide d'un baladeur (de type *bug in the ear*). Les comportements identifiés dans cette grille sont ceux reconnus dans la littérature scientifique comme étant susceptibles de correspondre au rôle de l'éducateur en classe ordinaire. Cette grille est ensuite présentée à un groupe de six experts pour s'assurer de l'opportunité des comportements cibles afin d'évaluer la validité apparente. Ce groupe d'experts est constitué d'enseignants, d'éducateurs et de chercheurs dans le domaine. Cette évaluation est réalisée à l'aide d'un questionnaire élaboré à cette fin. Les commentaires recueillis permettent d'ajouter, de soustraire ou de modifier la liste des comportements cibles.

Suite à la correction, cinq étudiantes en psychologie sont formées à son utilisation, soit quatre observatrices et une personne responsable de réaliser les accords inter-juges. Les étapes de l'entraînement sont inspirées du modèle de Fortin (1992), Poirier et Forget (1997) et De Kimpe (1998). Les observatrices reçoivent environ 20 heures de formation à l'observation, dont environ 3 de formation théorique et 17 heures de formation pratique par visionnement de vidéocassettes. Suite à la formation théorique, elles doivent mémoriser les codes des comportements cibles et réussir un examen oral avant de débiter les pratiques d'observation sur bandes vidéo. Par la suite, les observatrices doivent obtenir un pourcentage d'accords interjuges d'au moins 85% pendant trois séances d'observations consécutives. Une fidélité inter-juges de plus de 80% est minimale pour considérer l'observation fiable dans le domaine de l'analyse du comportement (Forget, 2006).

Par la suite, les observatrices se rendent en classe deux par deux pour dix séances afin d'assurer le maintien d'un niveau adéquat d'accords inter-juges lors de l'observation in vivo. Au terme de cette opération, la moyenne des pourcentages d'accords interjuges est de 90% pour les comportements de l'éducateurs, de 98,7% pour l'emplacement, de 100% pour le format d'enseignement, de 100% pour le cas d'absence de l'enseignant et de 96% pour les élèves à qui s'adressent l'intervention. Suite à ces dix séances d'observation, un questionnaire est remis à l'éducateur ayant participé à cette pré-expérimentation portant sur sa perception du travail des observatrices. Selon l'éducateur, la présence des observatrices en classe n'a pas nui au déroulement des activités de la classe, n'a pas dérangé les élèves et les observatrices ont été discrètes.

### Procédure

Les observations en classe sont réalisées de la fin du mois de janvier jusqu'au mois de mai, pour une moyenne de neuf séances. Les accords inter-juges sont calculés de façon périodique, pour 11,1% des séances d'observation, 10% étant le pourcentage habituellement utilisé dans les articles publiés par les périodiques d'orientation comportementale (Forget, 2006). Pour chacune des classes participantes, il y a donc une séance pendant laquelle il y a deux observatrices présentes pour réaliser les accords. Le pourcentage d'accords interjuges moyens pour les quatre observatrices est de 86,6%. Une moyenne de 3013,5 intervalles d'observation (ET = 421,2) par éducateur est calculée, pour un total de 12 054 intervalles.

## RÉSULTATS

Les résultats concernant les comportements des éducateurs sont présentés de deux façons : soit en pourcentage des intervalles, ce qui permet une représentation des catégories d'intervention en fonction du temps; soit en pourcentage du total des interventions réalisées par l'éducateur, ce qui permet de rendre compte de la fréquence relative des catégories de comportements. Les comportements dirigés exclusivement envers les autres élèves sont exclus des analyses afin de conserver seulement les interventions dirigées envers l'élève TED.

#### Comportements des éducateurs

Les résultats des observations montrent que la catégorie de comportements la plus représentée est celle du Soutien à l'apprentissage scolaire et ce pour tous les éducateurs. Cette catégorie représente de 9,4% à 27,2% des intervalles et de 45,4% à 91,5% des interventions selon les participants. La catégorie Gestion de comportements représente de 0,7% à 9,4% des intervalles et de 5,4% à 18,7% des interventions selon les intervenants. La catégorie Communication représente de 0,4% à 16,4% des intervalles et de 3,1 à 31% des interventions selon les éducateurs. Le Soutien à l'intégration sociale représente de 0% à 8% des intervalles et de 0% à 27,6% des interventions. La catégorie Soutien à l'autonomie personnelle représente de 0% à 1% des intervalles et de 0% à 4,1% des interventions selon les éducateurs. Les résultats sont présentés au Tableau 3.

-----  
Insérer Tableau 3  
-----

a. Soutien aux apprentissages scolaires

La sous-catégorie de comportements la plus fréquente est celle du Soutien à l'apprentissage scolaire, et ce pour tous les éducateurs. Cette sous-catégorie représente de 7,9% à 24,5% des intervalles et de 36,6% à 66,4% des interventions selon l'éducateur. Viennent ensuite l'Adaptation du matériel qui représente de 0% à 2,8% des intervalles et de 0% à 23,5% des interventions, l'Évaluation qui représente de 0% à 1,5% des intervalles et de 0% à 10,6% des interventions, puis l'Adaptation de l'environnement qui représente de 0% à 0,2% des intervalles et de 0% à 1,6% des interventions, selon les éducateurs. Ces résultats sont présentés au Tableau 4.

-----  
 Insérer Tableau 4  
 -----

b. Communication

Les comportements de communication à l'élève TED représentent de 0,4% à 16,4% des intervalles et de 3,1% à 31% des interventions. Les résultats montrent qu'un éducateur émet davantage ce comportement que les autres. Ces résultats, tout comme les précédents, sont présentés au Tableau 4.

c. Gestion de comportements

Les observations montrent que dans la catégorie Gestion de comportement, les consignes sociales sont les plus fréquentes. Elles représentent de 0,49% à 5,2% des intervalles et de 4,1% à 10,2% des interventions selon les éducateurs. Viennent ensuite la désapprobation sociale qui représente de 0% à 2,7% des intervalles et de

0,7% à 5,1% des interventions, les approbations sociales qui représentent de 0% à 1,5% des intervalles et de 0,5 à 3,6% des interventions, les approbations matérielles qui représentent de 0% à 0,2% des intervalles et de 0% à 0,7% des interventions, la désapprobation matérielle qui représentent de 0% à 0,1% des intervalles et de 0% à 0,4% des interventions ainsi que le retrait avec exclusion qui représentent de 0% des intervalles et de 0% à 0,6% des interventions selon les éducateurs. Aucun des éducateurs n'utilise le retrait sans exclusion lors des séances d'observation. Ces résultats apparaissent au Tableau 4.

d. Soutien à l'intégration sociale

Les résultats montrent que le seul comportement présenté par les éducateurs est l'enseignement d'habiletés sociales. Il représente de 0% à 8% des intervalles et de 0% à 27,6% des interventions selon les éducateurs. Deux des éducateurs ne présentent aucun comportement dans cette catégorie. Les résultats sont fournis au Tableau 4.

e. Soutien à l'autonomie personnelle

Le Soutien à l'autonomie personnelle représente de 0% à 3,6% des intervalles et de 0% à 4,1% des intervalles selon les éducateurs (Tableau 4).

Emplacement de l'éducateur

Les observations montrent que l'éducateur B passe la majorité du temps (85% des intervalles) à proximité de l'élève TED alors que l'éducateur A travaille à plus d'un mètre de l'élève intégré la plupart du temps (77,1% des intervalles). Les éducateurs C et D passent presque autant de temps à proximité (39,8% et 42,5% des intervalles)

qu'éloignés (54,2% et 47,48% des intervalles) de l'élève intégré. Ces résultats sont représentés à la Figure 1.

-----  
Insérer Figure 1  
-----

Lorsqu'analysés en fonction des intervalles dans le temps, il est observé qu'il existe une tendance à augmenter le nombre d'intervalles lors desquels l'éducateur est à plus d'un mètre de l'élève TED pour les éducateurs A, B et C (Figure 2).

-----  
Insérer Figure 2  
-----

#### Interventions adressées par l'éducateur aux autres élèves

Il est aussi possible de constater des variations selon les participants quant au pourcentage des interventions qui sont dirigées envers les autres élèves, allant de 1,5% à 59,8% (Figure 3). Les interventions de l'éducateur A sont dirigées vers les autres élèves près de 60% du temps alors que l'éducateur B intervient presque exclusivement auprès de l'élève TED (1,5% de ses interventions sont dirigées vers les autres élèves).

-----  
Insérer Figure 3  
-----

#### Format d'intervention

Tous les éducateurs travaillent surtout dans un format de groupe (avec plus d'un élève). Les intervalles où l'éducateur travaille en individuel ou sans les élèves est plutôt rare (Figure 4).

-----  
Insérer Figure 4  
-----

#### Absence de l'enseignant

Les observations permettent de noter que l'éducateur A travaille en l'absence de l'enseignant pour 1% du temps, l'éducateur B pour 19,2% du temps, l'éducateur C pour 10,9% du temps. L'éducateur D travaille toujours en présence de l'enseignant lors des observations.

#### DISCUSSION

L'objectif de l'étude est de préciser la nature du rôle de l'éducateur au sein d'une classe ordinaire intégrant un élève ayant un trouble envahissant du développement, en décrivant ses comportements par le biais d'observations directes.

Les résultats montrent qu'une quantité considérable des interventions réalisées par les quatre éducateurs concernent le soutien aux apprentissages scolaires, plus spécifiquement le soutien à la réalisation des tâches scolaires (p. ex., aider l'élève à la résolution de problèmes, enseigner des concepts, répéter les consignes, rediriger l'attention à la tâche). En effet, les comportements de soutien aux apprentissages scolaires représentent entre 43% et 74% des interventions selon les intervenants. Cela rejoint les écrits de Pickett et Gerlach (2003) et Giangreco (2006) voulant que de plus



en plus les éducateurs soient appelés à offrir du soutien sur le plan des apprentissages de matières scolaires. Giangreco (2006) soulève d'ailleurs une difficulté associée à ce constat en soulignant que les intervenants qui sont appelés à faire le plus de soutien à l'apprentissage sont souvent des intervenants qui ont très peu de formation dans le domaine de l'enseignement des matières scolaires. Simpson et Otten (2005) ainsi que Zager et Shamow (2005) notent quant à eux que c'est l'enseignant qui doit demeurer le premier agent d'enseignement auprès de l'élève intégré. Lors de courtes entrevues réalisées après l'observation en classe avec trois des éducateurs de l'étude, ceux-ci ont soulevé le fait qu'ils étaient peu formés pour réaliser ce type de tâche. Aussi, comme le nombre d'heures de soutien offert par les éducateurs est limité (entre 5 et 15 heures par semaine), le temps passé à soutenir l'élève lors des tâches scolaires peut expliquer le fait qu'ils offrent peu de soutien à l'intégration sociale proprement dite.

En effet, contrairement à ce qui est proposé par Doré, Wager et Brunet (1996), les observations réalisées ici montrent que trois des quatre éducateurs n'émettent que très peu de comportements de soutien aux interactions sociales entre élèves. L'une des hypothèses pouvant expliquer ces données est le choix des échantillons de temps pendant lesquels les observations ont été réalisées, soit les périodes d'enseignement de tâches scolaires, ces périodes étant peu propices aux interactions sociales. Il faut rappeler ici que, selon Giangreco (2006), l'expérience éducative de l'enfant implique non seulement les aspects scolaires mais aussi les aspects sociaux et personnels. D'ailleurs, les contacts sociaux positifs avec les pairs est un argument

régulièrement soulevé par les parents en faveur de l'intégration scolaire (Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005).

Les résultats montrent que les éducateurs participants interviennent sur le plan de la gestion de comportements, ce qui concorde avec les propositions de Doré, Wager et Brunet, 1996 ainsi que celles de Lamont et Leigh Hill, 1991. Lorsqu'analysés de façon plus spécifique, il est intéressant de noter dans ces résultats que très peu de comportements d'approbation sociale (p. ex., dire bravo) ou matérielle (p. ex., donner un jeton dans le cadre d'un système d'économie de jetons) sont émis par les participants. Ils émettent davantage des comportements de consignes sociales (p. ex., indiquer à l'enfant de marcher dans la classe) et de désapprobation sociale (p. ex., dire non). Cela rejoint les études sur le taux généralement faible d'approbation octroyé par les enseignants en classe ordinaire (De Kimpe, 1998). Par contre, vu la présence ajoutée de l'éducateur, il aurait été possible que les approbations sociales soient plus fréquentes que lorsque l'enseignant est seul à pouvoir octroyer une telle approbation. De plus, quelques études montrent que plusieurs enfants TED font varier leurs comportements sociaux appropriés en fonction de l'attention sociale octroyée par l'adulte (Poirier, Forget et Chalifoux, 1994; Donnais, 1996, Poirier et Forget, 1997; Duval et Forget, 2005; Rivard et Forget, 2006).

Selon Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault (2004) ainsi que Simpson et Otten (2005), les éducateurs devraient agir comme des collaborateurs et non comme des substituts à l'enseignant ou aux professionnels. Les observations

réalisées dans le cadre de cette étude montrent que les éducateurs interviennent la grande majorité du temps dans des contextes où l'enseignant de la classe est présent (entre 80,8% et 100% des intervalles selon les participants). L'enseignant peut donc observer le travail de l'éducateur. Bien que cela ne garantisse pas la supervision adéquate de l'éducateur, elle permet un minimum de visibilité de ses comportements par l'enseignant.

Les observations réalisées permettent de constater que les communications « autres » représentent la catégorie de comportements la plus présente après le soutien aux apprentissages scolaires et la catégorie Gestion de comportements pour trois des quatre éducateurs. Pour ces trois intervenants, la catégorie est présente dans moins de 2% des intervalles. Seul l'éducateur B émet plus fréquemment (16,4%) des comportements de communication autres. Cela représente, pour cet éducateur, 8 minutes et 12 secondes de communication ne portant pas sur la matière enseignée, la gestion de comportement, le soutien à l'intégration sociale ou le soutien à l'autonomie personnelle sur une période de 50 minutes de classe. Ces observations ne rejoignent que très partiellement les résultats de l'étude de Skulina (2003) qui note que les éducateurs aident peu les élèves à demeurer centrés sur la tâche. En effet, il a été noté précédemment que la majorité des interventions des aidants en classe concernent les tâches scolaires. Par contre, pour l'éducateur B, il est possible de constater que, pendant les périodes scolaires, il passe plusieurs minutes à discuter avec l'élève de sujets n'ayant pas trait aux matières enseignées, ce qui pourrait entraver l'attention à la tâche. Il est intéressant de noter que plus l'éducateur passe de

temps à proximité de l'élève TED, plus il émet de comportement de communication autres. La corrélation entre le pourcentage des intervalles à proximité et le pourcentage des intervalles de comportements de communication est élevée ( $r = 0,93$ ).

Très peu de comportements de soutien à l'autonomie personnelle sont émis par les éducateurs lors des périodes d'observation. Deux hypothèses peuvent expliquer ces résultats. La première est que les élèves ayant un TED ne présentent généralement pas d'incapacités physiques proprement dites, qui auraient pu requérir cette aide. La seconde est le contexte d'observation. En effet, les périodes d'apprentissage scolaires ne sont pas les plus propices à l'émission de comportements de soutien à l'autonomie personnelle. Les récréations seraient plus susceptibles de fournir des situations où l'élève pourrait avoir besoin de soutien pour son autonomie personnelle (p. ex., habillage pour la récréation, visite à la toilette).

Dans son étude, Skulina (2003) observe que plusieurs des enfants intégrés en classe ordinaire sont isolés de leurs pairs et de l'enseignant, et qu'ils passent plus de temps à interagir avec leur éducateur qu'avec toute autre personne. Bien qu'aucune des données ne permette de décrire directement cette situation, la mesure de la proximité physique de l'éducateur peut donner un indice concernant cet aspect. Les observations montrent des résultats très différents selon les éducateurs. L'éducateur B passe la majorité du temps (85% des intervalles) à proximité de l'élève TED. Au contraire, l'éducateur A travaille à plus d'un mètre de l'élève intégré la plupart du

temps (77,1% des intervalles). Les éducateurs C et D se trouvent tantôt à proximité (39,8% et 42,5% des intervalles), tantôt éloignés (54,2% et 47,5% des intervalles).

Plusieurs auteurs soulignent les aspects négatifs pouvant être liés au modèle de soutien un-pour-un (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Boomer, 1994; Giangreco et Broer, 2005; Zager et Shamow, 2005). Ainsi, Giangreco, Edelman, Luiselli et MacFarland (1997) proposent que l'éducateur devienne l'assistant de la classe. Les observations réalisées permettent de noter que les interventions envers les autres élèves représentent plus de la moitié des interventions totales pour deux des éducateurs. Les interventions de l'éducateur D s'adressent principalement à l'élève TED (à 80,1%) et les interventions de l'éducateur B s'adressent presque qu'exclusivement à l'élève TED (98,5%). Bien que l'objectif de la présente étude ne soit pas de faire des liens entre les types de comportements présentés par les éducateurs, des analyses complémentaires permettent de noter une forte corrélation négative entre la proximité de l'éducateur et le pourcentage d'interventions dirigées envers les autres élèves ( $r = -.876$ ). Ainsi plus l'éducateur est près de l'élève TED, moins le pourcentage des interventions dirigées envers les autres élèves est élevé.

Sur le plan de l'intégration sociale, il est intéressant de noter que les élèves TED demeurent dans le groupe lorsqu'ils reçoivent des services de l'éducateur spécialisé. En effet, les observations montrent que les éducateurs travaillent en format de groupe pour la grande majorité des intervalles d'observation. Les moments de travail en individuel avec les enfants représentent un faible pourcentage des intervalles.

La grille d'observation élaborée dans le cadre de cette étude est novatrice et permet de décrire les comportements des éducateurs de manière quantitative et détaillée. Le nombre de séances d'observation par participant est sans contredit une force de cette étude et vient palier les limites de l'étude de Skulina (2003). Cela permet une meilleure représentativité des comportements en répondant aux critères habituellement admis en analyse du comportement (Bloom, Fischer et Orme, 2003). En dressant un portrait des comportements de soutien des éducateurs, il est maintenant un peu plus facile de situer leur rôle dans le processus d'intégration. De plus, les résultats permettent d'identifier des pistes quant aux besoins de formation de ces intervenants scolaires.

Il est important de considérer les résultats présentés comme des exemples de cas. Le nombre de participants à l'étude est limité et la méthode de recherche ne permet que de présenter les comportements de chacun des éducateurs individuellement. Elle ne permet en aucun cas de généraliser les résultats à l'ensemble des éducateurs exerçant cette fonction d'accompagnement d'un enfant TED. Cette étude descriptive procure de l'information sur les comportements et leur occurrence, mais elle ne permet pas d'établir les liens entre les comportements et les éléments de l'environnement, dont les comportements des élèves. Pour ce faire, il serait nécessaire de réaliser des observations des comportements non seulement des éducateurs, mais aussi des élèves.

La grille d'observation pourrait être utilisée dans de futures études afin de décrire de façon plus détaillée les comportements des intervenants exerçant un rôle de

soutien à l'école. Entre autres, il pourrait être nécessaire d'utiliser cette grille dans d'autres contextes d'accompagnement tels que les périodes de dîner, de récréation, d'éducation physique, de musique ou d'art dramatique. Il serait aussi intéressant d'évaluer la qualité du soutien offert sur le plan des tâches scolaires et le type de formation qui pourrait aider les éducateurs à offrir un service de meilleure qualité. Cette grille pourrait surtout servir à évaluer les effets des comportements de soutien de l'éducateur sur les comportements de l'élève et ses apprentissages par le biais d'une analyse fonctionnelle. Cette étude constitue donc une première étape dans un processus débouchant sur une analyse fonctionnelle des comportements de l'élève TED en fonction des consignes et des contingences émises par l'éducateur.

## RÉFÉRENCES

- American Association on Mental Retardation. (2003). *Retard mental : Définition, classification et systèmes de soutien*. 10<sup>e</sup> Ed. Traduit sous la direction de D. Morin. Eastman, QC : Éditions Behaviora.
- Cullinan, D., Sabornie, E. et Crossland, C.L. (1992). Social Mainstreaming of Mildly Handicapped Students. *The Elementary School Journal*, 92, 339-351.
- Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerleau, A. et Tétreault, S. (2004). Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion. In Rousseau, N. & Bélanger, S. (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 59-76). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bijou, S.W., Peterson, R.F. et Ault, M.H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal of applied behavior analysis*, 1, 175-191.
- Bloom, M., Fischer, J. et Orme, J. G. (2003). *Evaluating practice: Guidelines for the accountable professional*, 4<sup>th</sup> Ed. Boston: Allyn & Bacon, Pearson Education.
- Boomer, L. W. (1994). The utilization of paraprofessionals in programs for students with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 9, 1-9.
- Brunet, J.-P. et Doré, R. (1993). *Les déterminants de l'adaptation de l'organisation de la classe régulière dans un contexte d'intégration d'élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne*. Actes du 1<sup>er</sup> congrès d'Actualités de la recherche en éducation et formation. Centre National des Arts et Métiers (CNAM) : Paris, 12p.
- Causton-Theoharis, J. N., Giangreco, M.F., Doyle, M.B. et Vadasy, P.F. (2007). Paraprofessionals : The « Sous-Chefs » of Literacy Instruction. *Teaching Exceptional Children*, 40, 56-62.
- Commission scolaire de Montréal. (2004). *Les services éducatifs aux élèves handicapés par des troubles envahissants du développement à la Commission scolaire de Montréal : mise à jour du portrait de situation 2003-2004*. Montréal : CSDM.
- Dandurand, K. (2005). *Intégration des élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire et gestion de classe*. Mémoire de maîtrise inédite. Montréal : Université du Québec à Montréal.



- Donais, S. (1996). *La sensibilité sociale des enfants autistes aux sources d'attention sociale observées dans leur milieu familial*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : La déficience intellectuelle*. Montréal, QC : Les éditions logiques.
- Duval, I. et Forget, J. (2005). Les relations fonctionnelles entre l'attention de l'adulte et les comportements sociaux appropriés d'enfants autistes. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26, 67-78.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiological Studies of Pervasive Developmental Disorders. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin et D. Cohen (Eds). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders: Diagnosis, development, neurobiology and behavior* (vol. 1) (pp. 42-69). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 33, 365-382.
- Forget, J. (2006). *Dictionnaire des sciences du comportement*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Fortin, L. (1992). Comparaison des comportements des élèves avec troubles d'apprentissage, troubles de comportement avec ceux dits ordinaire. *Apprentissage et Socialisation*, 15, 18-28.
- Giangreco, M.F. (2006). Foundational concepts and practices for educating students with severe disabilities. In M. Snell et F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities (6th ed.)*. (pp.1-27). Upper Saddle River, NJ : Pearson Prentice Hall.
- Giangreco, M.F. et Broer, M. B. (2005). Questionnaire Utilisation of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20, 10-26.
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. et Edelman, S. W. (2001). Teacher Engagement With Student With Disabilities: Differences Between Paraprofessional Service Delivery Models. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 26, 75-86.

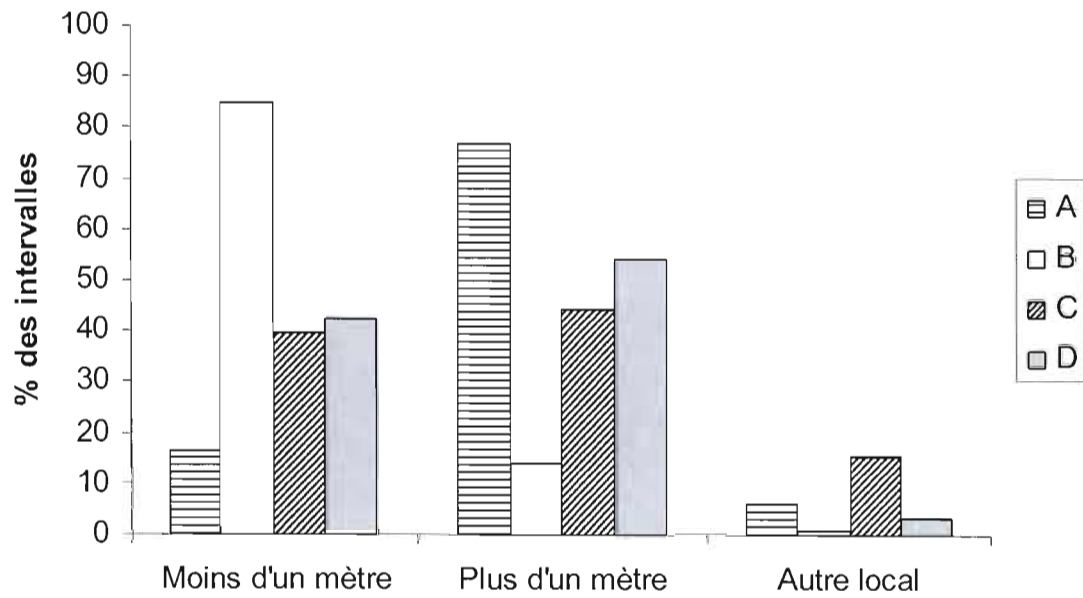
- Giangreco, M.F. et Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 429-439). London: Sage.
- Giangreco, M.F. et Doyle, M. B. (2002). Students with disabilities and paraprofessional supports: Benefits, balance, and band-aids. *Focus on Exceptional Children*, 34(7), 1-12.
- Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Broer, S.M., & Doyle, M.B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children*, 68, 45-63
- Giangreco, M.F., Edelman, S., Luiselli, T.E., & MacFarland, S.Z. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64 (1), 7-18.
- Giroux, N. (2001, novembre). « Si la tendance se maintient... » ou comment, en adoptant l'appellation « d'enfant à risque » pour normaliser cette clientèle, le Québec reproduit l'erreur que les États-Unis légitimèrent avec IDEA 1997-Amendements: l'agonie de l'éducation spéciale pour 90% de ses élèves. Communication présentée au 13<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise des psychologues scolaires, Trois-Rivières.
- Goessling, D.P. (1998, avril). *The Invisible Elves of the Inclusive School: Paraprofessionals*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Goldstein, A. P. (1988). Interpersonal skills training. In A.P. Goldstein (Ed.), *The prepare Curriculum: Teaching prosocial competencies* (pp. 67-210). Champaign, IL: Research Press.
- Hameury, L., Mollet, M., Massé, S., Lenoir, P. et Barthélémy, C. (2006). Scolariser l'enfant autiste: objectifs et modalité. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54, 375-378.
- Hemmingson, H., Borell, L. et Gustavason, A. (2003). Participation in school : School assistants crating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research*, 23, 88-98.
- Loveland, K. A. et Tunali-Kotoski, B. (2005). The School-Age Child with an Autistic Spectrum Disorder. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed.). (pp. 247-287). Hoboken, NJ : John Wiley.

- Marks, S.U., Schrader, C. et Levine, M. (1999). Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering or holding their own? *Exceptional Children*, 65, 315-328.
- NBACL (2004). *Position Paper on Roles and Responsibilities of Teacher Assistants Within an Inclusive Education System*. Tiré de <http://www.inclusiveeducation.ca/documents/NBACL-TA-ENG.pdf> le 5 février 2008.
- Noiseux, M. (2007, novembre). *Portrait épidémiologique des troubles envahissants du développement chez les enfants du Québec*. Conférence présentée à l'Université du Québec à Montréal.
- Paquet, A. (2005). Enquête sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26, 173-181.
- Pickett, A.L. et Gerlach, K. (2003). *Supervising paraeducators in school settings: A team approach* (2<sup>nd</sup> Ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Poirier, N. et Forget, J. (1997). L'analyse quantitative de la relation entre l'attention sociale de l'adulte et la réponse sociale d'enfant autistes et Asperger. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 7, 51-65.
- Riggs, C.G. et Mueller, P.H. (2001). Employment and Utilization of Paraeducators in Inclusive Settings. *The Journal of Special Education*, 35, 54-62.
- Robichaud, O. (1978). Les dimensions de l'intégration; leurs implications dans le système scolaire. *Special Education in Canada*, 51, 24-31.
- Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53, 147-156.
- Tessier, M. (2005). *Effectif scolaire, en 2003-2004, des élèves présentant un trouble envahissant du développement*. Communication personnelle.
- Williams, S.K., Johnson, C. et Sukhodolsky, D.G. (2005). The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders. *Journal of school psychology*, 43, 117-136.

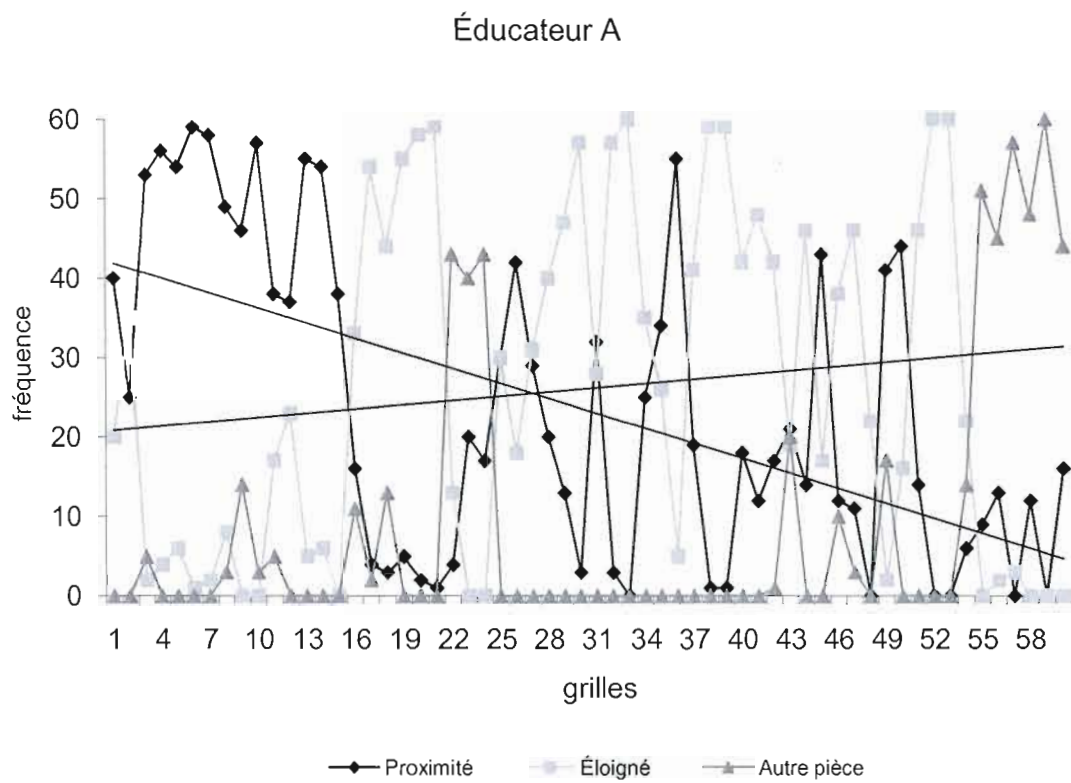
## Liste des figures

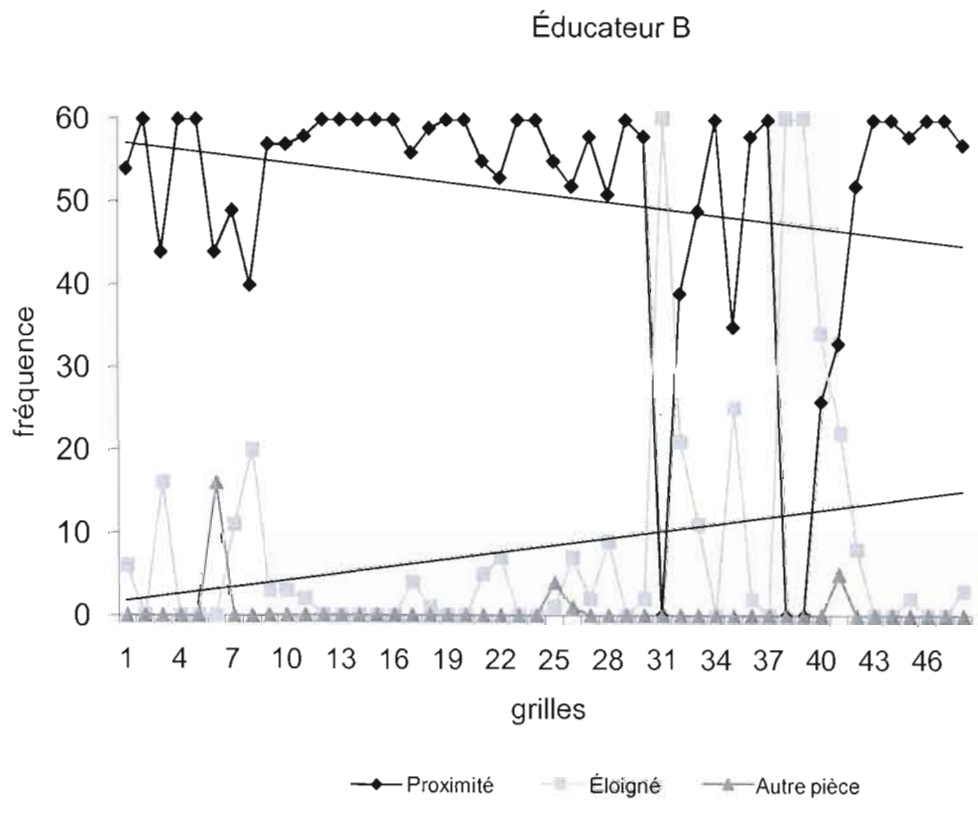
- Figure 1. Le pourcentage des intervalles d'observation en fonction de la proximité physique avec l'enfant TED pour chaque éducateur.
- Figure 2. L'emplacement de l'éducateur par rapport à l'élève TED selon les intervalles d'observation.
- Figure 3. Le pourcentage des interventions dirigées vers les autres élèves pour chaque éducateur.
- Figure 4. Le pourcentage des intervalles selon le format d'intervention privilégié par l'éducateur.

Figure 1. Le pourcentage des intervalles d'observation en fonction de la proximité physique avec l'enfant TED pour chaque éducateur.

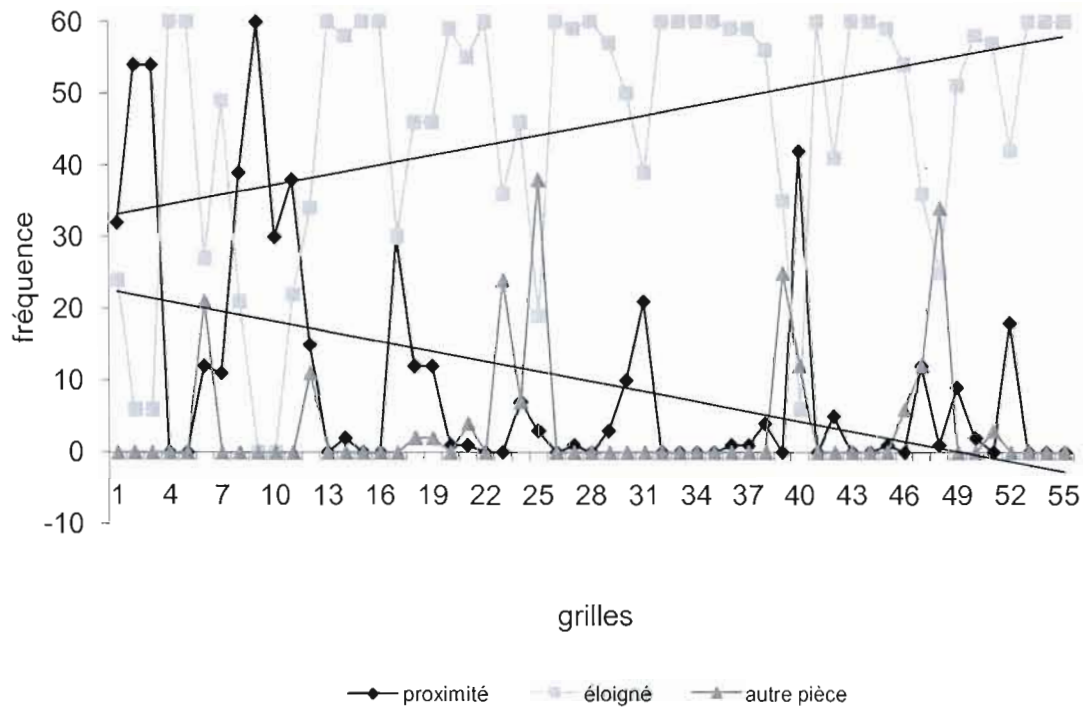


**Figure 2. L'emplacement de l'éducateur par rapport à l'élève TED selon les intervalles d'observation**

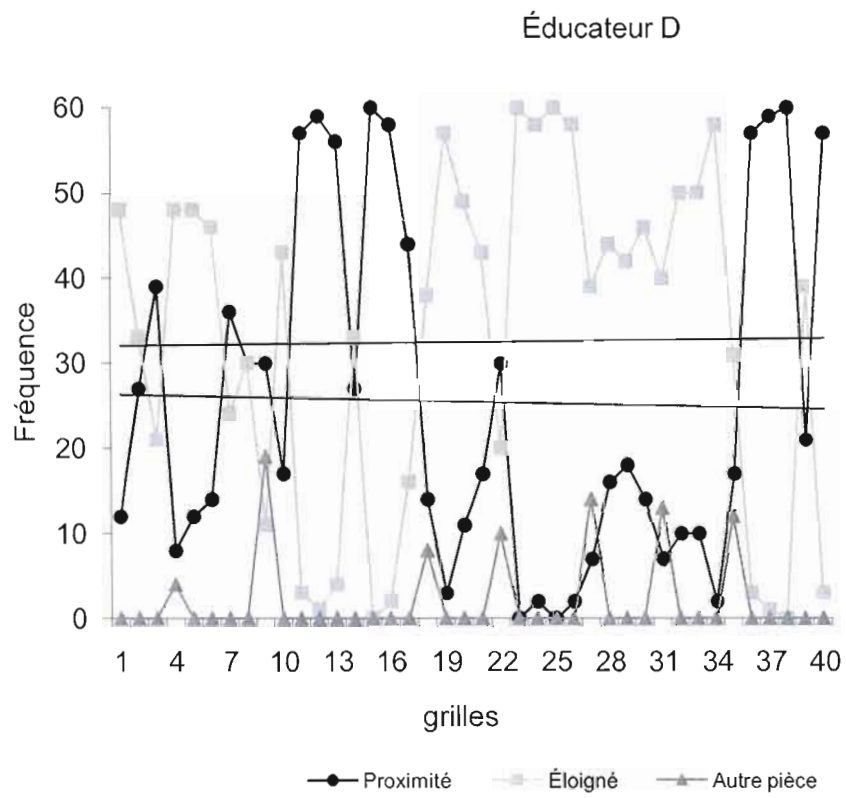




Éducateur C







**Figure 3. Le pourcentage des interventions dirigé vers les autres élèves pour chaque éducateur.**

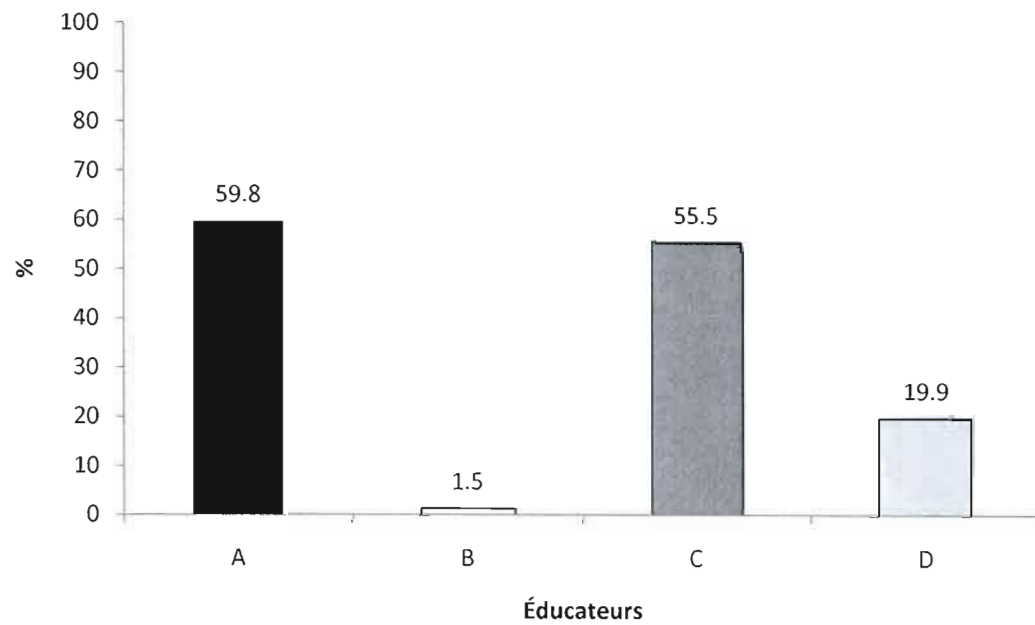
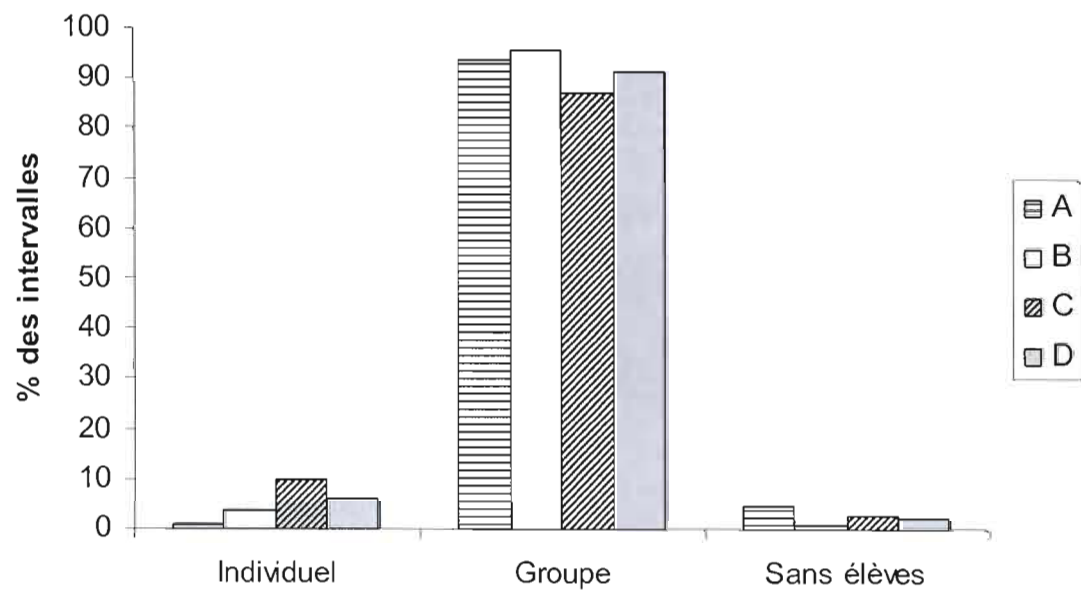


Figure 4. Le pourcentage des intervalles selon le format d'intervention privilégié par l'éducateur.



## Liste des tableaux

Tableau 1. Caractéristiques des éducateurs participants.

Tableau 2. Grille d'observation des comportements des éducateurs.

Tableau 3. Pourcentage des intervalles et des interventions pour lesquelles les catégories de comportements sont dirigées envers les élèves TED pour chaque participant

Tableau 4. Les comportements des éducateurs par sous-catégories.

**Tableau 1. Caractéristiques des éducateurs participants.**

	A	B	C	D
Titre d'emploi	TES*	Préposé	TES*	TES*
Formation académique	Technique	ND	Baccalauréat	Technique
Expérience, assistant à l'intégration	7 mois	ND	24 mois	15 mois
Expérience en milieu scolaire	15 ans	ND	4 ans	15 mois
Formation reçue sur les TED	Oui	ND	Oui	Non
Nombre d'heures en classe par semaine	5 heures	15 heures	12 heures	6 heures
Sexe	Masculin	Masculin	Féminin	Féminin

\* TES : Technicien en éducation spécialisée

Tableau 2. Grille d'observation des comportements des éducateurs

<b>A) Comportements de l'éducateur (16 codes)</b>	
<u>1. Soutien à l'intégration sociale</u>	
(IS):	Incitation ou approbation ou soutien des initiatives d'interaction sociales et des interactions sociales
(ES):	Enseignement d'habiletés sociales
(SP):	Sensibilisation des pairs
<u>2. Gestion de comportements</u>	
(R):	Retrait sans exclusion
(RE):	Retrait avec exclusion
(CS):	Consigne sociale
(⊕S):	Approbation sociales
(+M):	Approbation matérielle
(-S):	Désapprobation sociale
(-M):	Désapprobation matérielle
<u>3. Soutien à l'apprentissage</u>	
(AM):	Adaptation ou confection du matériel
(AE):	Adaptation de l'environnement
(TS):	Soutien à la réalisation des tâches scolaires
(EV):	Évaluation
<u>4. Soins et soutien à l'autonomie personnelle de l'élève</u>	
(AP):	Soins et soutien à l'autonomie personnelle de l'élève en regard de son habillement, de son alimentation, de son hygiène personnelle
<u>5. Communications</u>	
(CE):	Communication avec l'enseignant (toute communication verbale ou non verbale avec l'enseignant pendant les périodes d'observation)
(CP):	Communication avec le parent, verbalement ou par le biais de l'agenda (lecture ou écriture)
(C):	Communication avec l'élève.
* : Ajouter un « * » s'il s'agit d'un autre élève que l'élève TED, des parents d'un autre élève que l'élève TED ou d'un autre adulte que l'enseignant	
<b>B. Emplacement de l'éducateur par rapport à l'élève TED</b>	
(P):	Proximité
(E1):	Éloigné mais dans même local
(Ex):	Pas dans le même local
(X):	aucun élève
* : Ajouter un « * » s'il s'agit d'autres élèves que l'élève TED	
<b>C. Format d'intervention</b>	
(I):	Individuel
(G):	Groupe dont l'élève TED
(X):	Aucun élève
* Ajouter un « * » s'il s'agit d'autres élèves que l'élève TED	
<b>D. Absence de l'enseignant (3 codes)</b>	
(√):	Absence de l'enseignant
(R):	Présence d'un enseignant remplaçant.
(Sp):	Présence d'un spécialiste

**Tableau 3. Pourcentage des intervalles et des interventions pour lesquelles les catégories de comportements sont dirigées envers les élèves TED pour chaque participant**

	% des intervalles				% des interventions			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Soutien à l'apprentissage scolaire	10,89	27,19	9,4	13,25	91,47	51,24	71,34	45,43
Communication	0,37	16,42	0,51	1,38	5,43	17,8	15,95	18,71
Gestion de comportements	0,65	9,44	2,1	5,46	3,1	30,96	3,88	4,71
Soutien à l'intégration sociale	0	0	0,62	8,04	0	0	4,74	27,57
Soutien à l'autonomie personnelle	0	0	0,54	1,04	0	0	4,09	3,57

**Tableau 4. Les comportements des éducateurs par sous-catégories**

	% des intervalles				% des interventions			
	A	B	C	D	A	B	C	D
<b>a. Soutien aux apprentissages scolaires</b>								
Soutien aux tâches scolaires	7,9	24,5	7,9	10,7	66,4	46,1	59,9	36,6
Adaptation ou confection de matériel	2,8	2,7	0	1	23,5	5,1	0	3,6
Évaluation	0	0	1,4	1,5	0	0	10,6	5,3
Adaptation de l'environnement	,2	0	,1	0	1,6	0	,9	0
<b>b. Communications</b>								
Communication avec l'élève TED	0,4	16,4	0,5	1,4	3,1	31	3,9	4,2
<b>c. Gestion de comportements</b>								
Consigne sociale	0,5	5,2	1,4	2,2	4,1	9,8	10,2	7,6
Désapprobation sociale	0	2,7	0,5	0,2	0,8	5,1	3,8	0,7
Approbation sociale	0	1,5	0,1	1	0,5	2,9	0,9	3,6
Approbation matérielle	0	0	0	0,2	0	0	0	0,7
Désapprobation matérielle	0	0	0	0,1	0	0	0,2	0,4
Retrait avec exclusion	0	0	0	0	0	0	0,6	0
Retrait sans exclusion	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>d. Soutien à l'intégration sociale</b>								
Enseignement d'habiletés sociales	0	0	0,6	8	0	0	4,7	27,6
Soutien des interactions sociales	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>e. Soutien à l'autonomie personnelle</b>								
Soutien à l'autonomie personnelle	0	0	0,54	3,6	0	0	4,1	3,6



CHAPITRE III

ARTICLE 3

Annie Paquet, M.Ps., Étudiante au doctorat,  
Université du Québec à Montréal

Jacques Forget, D.Ps., professeur titulaire  
Université du Québec à Montréal

Normand Giroux, Ph.D., professeur associé  
Université du Québec à Montréal

Adresse de correspondance :  
2670 St-Charles, Montréal, Qc, H3K 1E8  
annie.paquet@videotron.ca

*La perception du rôle de l'éducateur par des adultes significatifs lors de l'intégration  
scolaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement*  
*Perceptions of paraprofessional support during school mainstreaming of children  
with pervasive developmental disorder*

*Mots clés: Intégration scolaire, éducateur, trouble envahissant du développement*

### Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude portant sur la perception, par des collaborateurs, du rôle de l'éducateur lors de l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Les perceptions de 45 intervenants sont décrites. Les résultats montrent que la présence de l'éducateur est considérée par tous les participants comme étant pertinente lors de l'intégration d'un élève TED. Le rôle de l'éducateur le plus souvent rapporté est le soutien aux apprentissages scolaires, suivi du soutien à l'intégration sociale et de la gestion de comportement. L'importance de la collaboration entre l'éducateur et les parents est surtout soulignée par les parents eux-mêmes.

### Abstract

This study describes the perception by relevant adults of paraeducators support during school mainstreaming experience of children with autism spectrum disorders. A total of 45 participants (parents, educators, teachers, principals) were involved in the survey. The results show that paraeducator support is considered to be a decisive factor for successful mainstreaming. When asked about their perceptions of integration educator work priorities, they rank the following tasks: academic support, social participation support and behavior management. These preferences are congruent with the actual performance of the job. Parents underline the very necessity of continuous collaboration between themselves and integration personnel.

## Introduction

Au cours des dernières années, des changements sont survenus quant aux types de services préconisés pour les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (HDAA), passant de la scolarisation en école spéciale à l'intégration en classe ordinaire. Donc, de plus en plus de ces élèves sont en effet scolarisés au sein d'une classe ordinaire. Parmi eux, le nombre d'élèves ayant un trouble envahissant du développement (TED) a connu une fulgurante augmentation. En effet, alors que l'augmentation de la cohorte des élèves en besoin de services spéciaux (excluant les élèves à risque) s'établit à 21,6% pour la période de 2002-2003 à 2006-2007, celle du nombre d'élèves TED (le code 50 selon le Ministère) (MELS, 2007) atteint 105,9%. Entre 1990-1991 et 2006-2007, le nombre de des élèves TED inscrits dans le réseau scolaire passe de 410 à 4905, une augmentation de 1096% en 15 ans. De ce nombre, environ 40% sont aujourd'hui intégrés en classe ordinaire (Noiseux, 2007; Paquet, 2005; Tessier, 2005).

L'une des ressources mises à la disposition des élèves TED pour les soutenir lors d'une démarche d'intégration en classe ordinaire sont les services d'un éducateur d'accompagnement (un assistant, auxiliaire ou préposé) (Wadsworth et Knight, 1996; Zager et Shamow, 2005). Le nombre d'éducateurs employés dans des classes ordinaires est lui-même en augmentation depuis quelques années (CSDM, 2004; Giangreco et Doyle, 2002; Giangreco, Broer et Edelman, 2001; Hameury, Mollet,

Massé, Lenoir et Barthélémy, 2006; Hemmingson, Borell et Gustavsson, 2003). D'ailleurs, cette ressource est considérée essentielle pour plusieurs observateurs des pratiques d'intégration d'enfants handicapés (Dandurand, 2005; Rose, 2002; Wolery, Werts, Daldwell, Snyder et Liwoski, 1995).

Quelques auteurs se sont intéressés à la perception du rôle de l'éducateur d'intégration. Skulina (2003) compare la perception que les parents ont du rôle de l'éducateur qui accompagne leur enfant handicapé en classe ordinaire aux comportements observés chez ces mêmes éducateurs lorsqu'ils sont en classe. À partir d'entrevues auprès des parents, elle fait d'abord ressortir des catégories de comportements d'aide des éducateurs en classe : assister l'enfant dans ses tâches scolaires, garder l'enfant attentif à la tâche, adapter les consignes, assister l'enfant dans l'organisation matérielle, soutenir les interactions sociales avec les pairs, aider l'enseignant et contribuer à la normalisation. Les résultats de la comparaison entre perception de parents et comportements réels des éducateurs indiquent qu'il existe des différences entre les deux. Il faut noter que les enfants qui participent à cette étude présentent différents diagnostics, dont certains un TED. Dans le cadre d'une étude portant sur l'intégration scolaire des élèves TED, Downing, Ryndak et Clark (1999) questionnent les éducateurs sur leurs rôles et leurs responsabilités lors de l'intégration d'élèves handicapés en classe ordinaire. Ils font ressortir cinq principaux thèmes à partir des entrevues réalisées auprès de 16 éducateurs : la gestion de

comportements, l'évaluation, l'enseignement, l'adaptation du matériel et des activités, les soins personnels, le soutien des interactions avec les pairs et les tâches cléricales. D'autres thèmes, secondaires, émergent également : les interactions et les relations avec les membres de l'équipe et le personnel de l'école (collaboration avec les autres membres du personnel et communication avec les parents), un niveau de responsabilité élevé quant à la qualité des services à offrir à l'élève (décisions relatives aux adaptations et modifications, soutien sur le plan des comportements, transmission de l'information aux autres membres de l'équipe, transmission de l'information aux parents), la formation et les qualités personnelles nécessaires pour accomplir les activités ainsi que les responsabilités, les préoccupations et les défis liés au travail. Riggs et Mueller (2001) quant à eux rapportent que les éducateurs considèrent que leur travail consiste principalement à offrir des services d'enseignement aux élèves ainsi que de faire des tâches de bureau, de la surveillance, du soutien dans les projets scolaires et de la gestion de comportements difficiles ou inappropriés. Dandurand (2005), dans une étude portant spécifiquement sur l'intégration scolaire des élèves TED au Québec, mentionne que les enseignants perçoivent le rôle des éducateurs comme étant celui de ramener l'élève à la tâche, organiser sa feuille de travail, soutenir l'élève dans les apprentissages et travaux scolaires, préparer le matériel, aider l'élève lors des évaluations, soutenir l'élève pour qu'il suive le rythme de la classe, soutenir l'élève dans la compréhension des consignes, collaborer avec les parents, motiver l'élève, colliger l'information dans le cahier de bord, aider l'élève lors du travail en équipe, soutenir l'élève sur le plan de la

socialisation, superviser l'élève lors des sorties et gérer les crises. Dans le cadre d'une étude observationnelle portant sur les comportements de quatre éducateurs en classe ordinaire, Paquet, Forget et Giroux (soumis) observent que les comportements émis le plus fréquemment par les participants concernent le soutien aux apprentissages scolaires et à la gestion de comportements. En revanche, ils émettent peu de comportements de soutien à l'interaction sociale entre enfants et de soutien à l'autonomie personnelle de l'élève TED.

À la lumière de ces renseignements, du manque d'informations concernant le rôle de l'éducateur et du peu d'études réalisées en contexte québécois sur cette question, il s'avérait pertinent de s'interroger au plan empirique sur la perception du rôle des éducateurs par différents intervenants impliqués à un titre ou l'autre dans cette intégration. Plus précisément, cette étude a comme objectif de connaître les perceptions de directeurs d'école, d'enseignants, d'éducateurs et de parents quant au rôle de l'éducateur en classe ordinaire lors de l'intégration en classe ordinaire, à temps complet, d'un élève ayant un trouble envahissant du développement de niveau primaire.

## Méthode

### *Participants*

Quatre groupes de participants complètent des questionnaires : ce sont 9 parents dont l'enfant a reçu un diagnostic de TED et qui est le sujet de services d'un

éducateur en classe ordinaire, 13 éducateurs soutenant l'intégration de l'élève TED, 12 enseignants responsables d'une classe dont l'un des élèves présente un TED et recevant des services d'un éducateur ainsi que 10 directeurs d'écoles intégrant au moins un élève TED au sein d'une classe ordinaire dans leur école.

Les participants sont recrutés dans la grande région de Montréal par le biais des commissions scolaires et de leurs services d'adaptation scolaire. Seules les classes où chacune des personnes concernées a donné son consentement écrit participent à l'étude.

### *Instruments*

La perception du rôle de l'éducateur en classe ordinaire est mesurée à l'aide de quatre questionnaires élaborés aux fins de cette étude, chacun s'adressant à une catégorie de participants : a) les directeurs d'école, b) les enseignants, c) les éducateurs et d) les parents. Les questions portent sur cinq aspects : la nécessité d'avoir recours aux services de l'éducateur dans le cadre de l'intégration scolaire d'un élève ayant un TED, les rôles de l'éducateur, le modèle de soutien offert par l'éducateur, la satisfaction envers le travail accompli par l'éducateur, les lieux physiques dans lesquels l'éducateur doit intervenir et les activités de sensibilisation des pairs (voir Tableau 1). Ces dernières activités sont des occasions au cours desquelles des informations sont transmises aux enfants afin de les sensibiliser aux caractéristiques des enfants TED ou à la « différence » de façon générale. Le



questionnaire a été présenté à deux experts (psychologue et professeur universitaire) et quatre étudiants aux études avancées en psychologie afin d'en évaluer la validité apparente.

-----

Insérer Tableau 1

-----

### *Procédure*

Les questionnaires de format papier-crayon sont distribués par le biais des écoles ordinaires identifiées par les commissions scolaires participantes comme intégrant un élève TED. Des enveloppes préaffranchies permettent le retour des questionnaires aux chercheurs.

### Résultats

#### *Nécessité d'embaucher un éducateur*

Les parents, les enseignants et les directeurs d'écoles sont appelés à se prononcer, selon une échelle de 1 à 5, sur la nécessité d'embaucher un éducateur lorsqu'un élève ayant un TED est intégré dans un classe ordinaire. Les résultats montrent que les neuf parents ( $M = 4,94$ ,  $ET = 0,18$ ), les dix enseignants ( $M = 4,79$ ,  $ET = 0,6$ ) et les dix directions d'école ( $M = 4,6$ ,  $ET = 0,68$ ) considèrent que la présence d'un éducateur est nécessaire à l'intégration d'un élève TED.

#### *Perceptions du rôle de l'éducateur*

Les répondants nomment cinq rôles ou tâches de l'éducateur lors de l'intégration en classe ordinaire d'un élève TED. Ces responsabilités ont été classées selon onze catégories inspirées de la grille d'observation utilisée dans une étude précédente (Paquet, Forget et Giroux, soumis). La répartition des opinions des répondants ayant identifié un rôle ou une tâche appartenant à chacune de ces catégories est illustrée à la Figure 1.

-----  
Insérer Figure 1  
-----

#### *Satisfaction face au travail de l'éducateur*

Il est demandé aux parents de se positionner, quant à leur niveau de satisfaction du travail de l'éducateur, sur une échelle de 1 à 5. La moyenne obtenue est de 4,14 (écart-type 1,4). Six des parents se disent entièrement satisfaits, ce qui correspond à une cote de cinq. Un des parents se dit plutôt satisfait, avec une cote de quatre. Un des parents se dit plutôt insatisfait (cote de 2/3), alors qu'un autre des parents se dit clairement insatisfait (cote de 1).

#### *Modèle de soutien*

Les répondants sont appelés à se prononcer, sur une échelle de 1 à 5, quant à leur perception du modèle de soutien utilisé par l'éducateur. Celui-ci peut être soit un modèle centré surtout sur le soutien à l'élève intégré correspondant à une cote 1, soit un modèle de soutien à l'ensemble des élèves correspondant à une cote 5. Les

résultats présentés au Tableau 2 montrent que dans l'ensemble, les différents acteurs perçoivent que le modèle d'intervention se situe à mi-chemin entre le soutien direct à l'élève TED et le soutien à l'ensemble des élèves.

-----  
Insérer Tableau 2  
-----

#### *Lieux d'intervention*

Les éducateurs se sont fait demander dans quels des milieux ils étaient appelés à travailler : salle de classe, cours de récréation, gymnase, cafétéria, autres locaux. Les 13 éducateurs interrogés rapportent travailler dans la classe. Seulement six d'entre eux accompagnent l'enfant sur la cour de récréation, cinq au gymnase et deux à la cafétéria. Neuf éducateurs soutiennent l'élève en l'accompagnant dans d'autres locaux, tel que le local d'aide aux devoirs ou un local pour travailler en individuel.

#### *Activités de sensibilisation des pairs*

À la question « Avez-vous réalisé des activités de sensibilisation des pairs? », 8 des 13 éducateurs rapportent avoir réalisé de telles activités.

#### Discussion

Le but de cette étude est d'obtenir des opinions d'adultes significatifs en regard du rôle de l'éducateur œuvrant en classe ordinaire pour le bénéfice d'un enfant TED. Les divers intervenants jugent le soutien nécessaire, ce qui rejoint d'autres

études (Dandurand, 2005; Rose, 2002; Wolery, Werts, Daldwell, Snyder et Liwoski, 1995). Bien que leur rôle soit encore mal documenté, les différents interlocuteurs ne remettent pas en question la pertinence de la mise en place de cette structure de soutien, la jugeant nécessaire.

Les perceptions quant aux rôles possibles de l'éducateur en classe ordinaire rejoignent les écrits cités à l'effet que les éducateurs devraient offrir du soutien à l'apprentissage et aux interactions entre les élèves. (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Lamont et Leigh Hill, 1991, Riggs et Mueller, 2001; Zager et Shamow, 2005). Contrairement à ce qui avait été soutenu par Skulina (2003), les perceptions des éducateurs ne sont pas contraires aux observations faites dans le cadre d'une étude observationnelle (Paquet, Forget et Giroux, soumis). En effet, le soutien aux apprentissages scolaires est la catégorie de comportement la plus souvent rapportée par les quatre catégories de participants, ce qui correspond aux comportements observés chez quatre éducateurs. Le soutien à l'interaction sociale et la gestion de comportements viennent ensuite. Toujours selon l'étude de Paquet et al. (soumis), la gestion de comportement est la seconde catégorie de comportements la plus fréquemment émise par les éducateurs, mais représente un faible pourcentage des interventions, tout comme le soutien à l'interaction sociale. Il faut rappeler cependant que les observations ont été réalisées lors des périodes de classes dédiées à des matières scolaires exclusivement. Il est également à noter que les parents mettent l'accent sur le rôle de collaboration avec la famille, aspect évoqué par quelques

auteurs (Dandurand, 2005; Downing, Ryndak et Clark, 1999; Zager et Shamow, 2005), mais qui est passé sous silence par d'autres (Lamont et Leigh Hill, 1991; Riggs et Mueller, 2001; Skulina, 2003).

Plusieurs éducateurs mentionnent avoir fait des activités de sensibilisation des pairs à la « différence », en général, ou aux caractéristiques particulières de l'élève TED, ce qui est l'un de moyen de soutenir l'intégration sociale de cet élève. Deux des éducateurs décrivent clairement qu'ils ont réalisé des activités en début d'année scolaire en se rendant dans l'ensemble des classes pour s'y entretenir avec les enfants. Un des intervenants discutait des ressemblances et des différences individuelles de façon générale ainsi que du respect et de l'importance ces dernières. L'autre mentionnait avoir discuté, avec l'accord de la famille, des caractéristiques des élèves ayant un TED afin de sensibiliser les pairs à leurs difficultés, mais aussi leurs forces.

Peu d'éducateurs accompagnent l'élève lors des situations plus sociales que sont les récréations et l'heure du dîner. Pourtant, ce sont des moments potentiellement anxiogènes (Hameury, Mollet, Massé, Lenoir et Barthélémy, 2006), propices aux interactions entre les élèves et qui peuvent influencer la création de lien avec les pairs. Aussi, ce sont les périodes pendant lesquelles l'éducateur a le plus d'occasions d'offrir du soutien sur le plan des interactions sociales avec les pairs, de l'apprentissage d'habiletés sociales et de jeu ainsi que de l'autonomie personnelle.

Les résultats de cette étude doivent être interprétés avec précaution compte tenu le nombre restreint de participants. Il serait intéressant de la reproduire à plus grande échelle. En effet, une meilleure compréhension de la perception du rôle de l'éducateur en classe ordinaire par les différents acteurs pourrait amener une réflexion approfondie sur leurs attentes respectives en regard du travail requis de l'intervenant-accompagnateur pour soutenir l'intégration de l'enfant TED et faciliter la collaboration entre l'école et la famille.

## Références

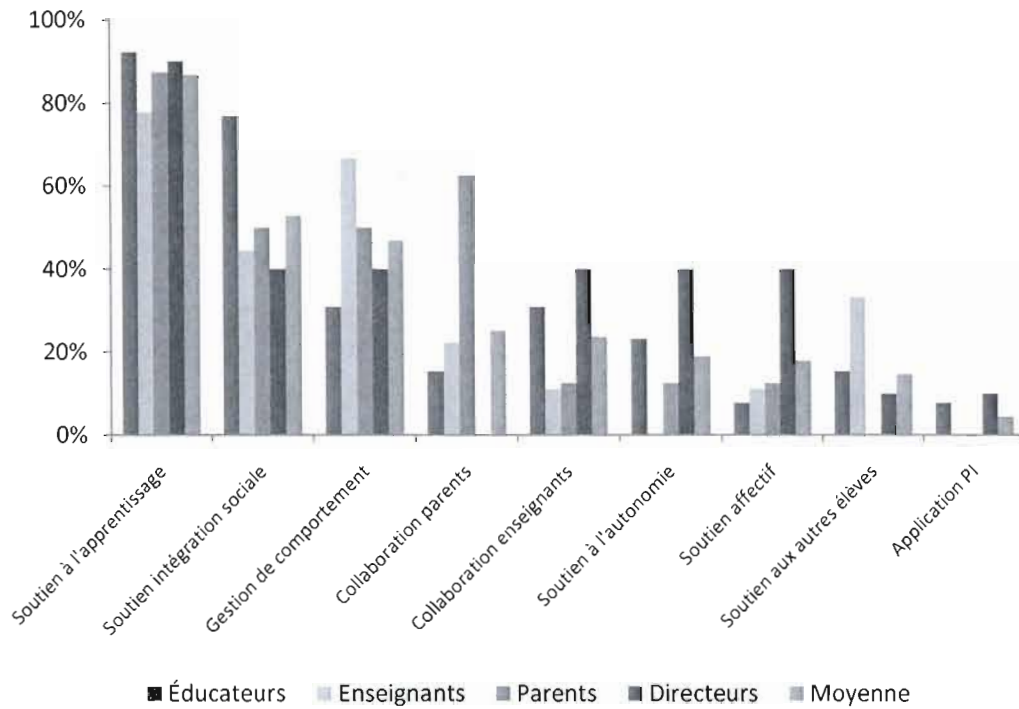
- CSDM. (2004). *Les services éducatifs aux élèves handicapés par des troubles envahissants du développement à la Commission scolaire de Montréal : mise à jour du portrait de situation 2003-2004*. Montréal : CSDM.
- DANDURAND, K. (2005). *Intégration des élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire et gestion de classe*. Mémoire de maîtrise inédit. UQÀM.
- DORÉ, R., WAGNER, S. ET BRUNET, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : La déficience intellectuelle*. Montréal, QC : Les éditions logiques.
- DOWNING, J. E., RYNDAK, D. L. ET CLARK, D. (1999). Paraeducators in Inclusive Classrooms: Their Own Perceptions. *Remedial and Special Educative, 21*, 171-181.
- GIANGRECO, M.F. ET DOYLE, M. B. (2002). Students with disabilities and paraprofessional supports: Benefits, balance, and band-aids. *Focus on Exceptional Children, 34* (7), 1-12.
- GIANGRECO, M. F., BROER, S. M. ET EDELMAN, S. W. (2001). Teacher Engagement With Student With Disabilities: Differences Between Paraprofessional Service Delivery Models. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps, 26*, 75-86.
- HAMEURY, L., MOLLET, M., MASSE, S., LENOIR, P. ET BARTHELEMY, C. (2006). Scolariser l'enfant autiste : objectifs et modalités. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 54*, 375-378.

- HEMMINGSON, H., BORELL, L. ET GUSTAVASSON, A. (2003). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research*, 23, 88-98.
- LAMONT, I. L. ET LEIGH HILL, J. (1991). Roles and Responsibilities of Paraprofessionals in the Regular Elementary Classroom. *B.C. Journal of Special Education*, 15, 1-24.
- MELS. (2007). *L'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes selon l'ordre d'enseignement, le type de difficulté et le sexe (EHDAA seulement)*. Extrait de [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat\\_det/PPS\\_eff.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/PPS_eff.htm).
- NOISEUX, M. (2007, novembre). *Portrait épidémiologique des troubles envahissants du développement chez les enfants du Québec*. Conférence présentée à l'Université du Québec à Montréal.
- PAQUET, A. (2005). Enquête sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26, 173-181.
- PAQUET, A., FORGET, J. ET GIROUX, N. (soumis). Les comportements de soutien d'éducateurs lors de l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue Canadienne de l'Éducation*.
- RIGGS, C.G. ET MUELLER, P.H. (2001). Employment and Utilization of Paraeducators in Inclusive Settings. *The Journal of Special Education*, 35, 54-62.



- ROSE, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53, 147-156.
- SKULINA, J.A. (2003). *Paraprofessionals in general education environments: A comparison of parent perceptions and classroom observation*. Thèse de doctorat inédite. University of the Pacific.
- TESSIER, M. (2005). *Effectif scolaire, en 2003-2004, des élèves présentant un trouble envahissant du développement*. Communication personnelle.
- WADSWORTH, D. E. ET KNIGHT, D. (1996). Paraprofessionals: The Bridge to Successful Inclusion. *Intervention in School and Clinics*, 31, 166-171.
- WOLERY, M., WERTS, M., CALDWELL, N. K., SNYDER, E., ET LISKOWSKI, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 30, 15-26.
- ZAGER, D. ET SHAMOW, N. (2005). Teaching students with autism spectrum disorders. In D. Zagger. *Autism spectrum disorders: Identification, education, and treatment* (3<sup>rd</sup> Ed.). (pp. 295-326). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

**Figure 1.** Répartition, exprimée en pourcentages, des avis d'intervenants significatifs ayant choisi l'une des catégories de rôle de l'éducateur de soutien en intégration



**Tableau 1.** Questionnaire sur la perception du rôle de l'éducateur.

Questions aux intervenants					
<p>1. Jusqu'à quel point jugez-vous nécessaire d'avoir un éducateur ou d'un assistant pour réussir l'intégration d'un élève ayant un trouble envahissant du développement? Faites un X à l'endroit qui vous convient sur l'échelle.</p> <p style="text-align: center;">1.....5</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;">Pas nécessaire</td> <td style="text-align: center; width: 50%;">Tout à fait</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Du tout</td> <td style="text-align: center;">nécessaire</td> </tr> </table>		Pas nécessaire	Tout à fait	Du tout	nécessaire
Pas nécessaire	Tout à fait				
Du tout	nécessaire				
<p>2. Nommez les cinq tâches ou rôles de l'éducateur (ou assistant) en ordre d'importance, c'est-à-dire en allant du plus important au moins important.</p> <p>A. _____</p> <p>B. _____</p> <p>C. _____</p> <p>D. _____</p> <p>E. _____</p>					
<p>3. Certains éducateurs (ou assistants à l'intégration) travaillent davantage avec l'élève TED alors que d'autres offrent du soutien à l'ensemble des élèves de la classe. Sur un continuum allant d'un modèle d'intervention individualisé (s'adressant principalement à l'élève TED) à un modèle de service pour la classe, où situez-vous les éducateurs (ou les assistants à l'intégration) dans la classe de votre enfant ? Faites un X à l'endroit qui vous convient sur l'échelle.</p> <p style="text-align: center;">1.....5</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;">Individualisé (élève TED)</td> <td style="text-align: center; width: 50%;">Classe (tous les élèves)</td> </tr> </table>		Individualisé (élève TED)	Classe (tous les élèves)		
Individualisé (élève TED)	Classe (tous les élèves)				
<p>4. À quel point êtes-vous satisfaits des services offerts par l'éducateur. Faites un X à l'endroit qui vous convient sur l'échelle.</p> <p style="text-align: center;">1.....5</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;">Pas satisfait</td> <td style="text-align: center; width: 50%;">Tout à fait</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Du tout</td> <td style="text-align: center;">satisfait</td> </tr> </table>		Pas satisfait	Tout à fait	Du tout	satisfait
Pas satisfait	Tout à fait				
Du tout	satisfait				
Question adressée seulement à l'éducateur					
<p>A. Dans le cadre de votre travail d'éducateur, dans quels environnements travaillez-vous? Vous pouvez cochez plus d'une case.</p> <p>a. Salle de classe <input type="checkbox"/></p> <p>b. Cours de récréation <input type="checkbox"/></p> <p>c. Gymnase <input type="checkbox"/></p> <p>d. Cafétéria <input type="checkbox"/></p> <p>e. Local à l'extérieur de la classe : <input type="checkbox"/> Précisez : _____</p> <p>f. Autres : _____</p>					
<p>B. Avez-vous fait des activités de sensibilisation aux caractéristiques auprès des pairs?</p> <p>Oui ou Non : _____</p>					

**Tableau 2.** Perception du modèle d'intervention de l'éducateur, sur une échelle de 1 (accompagnement individualisé) à 5 (soutien à l'ensemble de la classe), par les intervenants significatifs.

	M	SD
Parents (n=9)	2,26	,60
Éducateurs (n=13)	2,55	1,12
Enseignants (n=9)	2,21	1,34
Directions (n=10)	2,43	1,02



CHAPITRE IV  
Discussion générale

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION GÉNÉRALE

Ce chapitre permet de faire un bref rappel des principaux résultats des trois études empiriques constituant cette thèse. Sont ensuite présentées leurs contributions sur les plans théorique et méthodologique ainsi que des observations cliniques. Les forces et les limites des études sont exposées avant de proposer des pistes pour de futures recherches.

L'objectif général de cette thèse est de documenter l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement (TED) qui reçoivent du soutien d'un éducateur. Pour ce faire, deux principaux aspects sont retenus, soit 1) l'acceptation sociale des élèves TED au sein de la classe et 2) les comportements, réels et perçus, des éducateurs ordonnés à faciliter le bon fonctionnement de ces enfants en classe.

#### L'acceptation sociale

##### Rappel des résultats

Le premier chapitre permet de présenter les résultats d'une étude descriptive portant sur le degré d'acceptation sociale d'élèves TED intégrés en classe ordinaire qui reçoivent sur place les services d'un éducateur. Au total, 123 élèves provenant de sept classes ordinaires ont complété des questionnaires sociométriques. Les parents, les enseignants et les éducateurs de ces élèves se sont également prononcés sur le degré d'intégration sociale de l'enfant TED.

Sur le plan de la préférence sociale, les questionnaires sociométriques ont aussi permis de montrer que les autres élèves de la classe disent connaître suffisamment l'élève TED pour se prononcer sur leur désir de partager des activités avec ces derniers. Selon les réponses données aux questionnaires, la majorité des enfants TED intégrés se situe dans la moyenne de désirabilité sociale des élèves de leur groupe-classe, ce qui signifie qu'il y a autant d'élèves qui rapportent vouloir partager des activités de travail ou de loisir avec eux que pour la moyenne des autres élèves de la classe. Cela rejoint les travaux de Boutot et Bryant (2005). Par contre, aucun de ces élèves n'obtient de résultats le situant dans la

catégorie « préféré ». Un des sept élèves est classé dans la catégorie « négligé » lorsque le questionnaire porte sur les activités en contexte de travail scolaire et deux se situent dans la catégorie « rejeté » pour les activités ludiques. À la lumière de ces résultats, il apparaît que l'acceptation sociale serait meilleure, pour ces élèves, dans le contexte d'activités scolaires que lors des activités de jeu.

Sur le plan de l'affiliation à un groupe social, la majorité des parents rapporte que leur enfant a au moins un ami dans sa classe. Cela rejoint l'étude de Beauminger et Shulman (2003) dans laquelle les enfants autistes rapportent avoir un ami et leurs parents confirment la présence de cette amitié. Par contre, seulement un peu plus de la moitié des parents mentionne que leur enfant est invité aux fêtes d'anniversaire de leurs camarades de classe.

Les résultats au *Teacher Rating Scale of Child's Actual Behavior* (TRS) complété par les enseignants montrent que les élèves présentent pour la plupart peu de problèmes de comportements et une apparence physique agréable. Toujours selon les résultats obtenus à ce questionnaire, la sous-échelle où les élèves obtiennent les moins bons résultats en moyenne est Compétences motrices. C'est cette sous-échelle qui est la plus fortement corrélée à la sous-échelle Acceptation sociale. L'une des hypothèses pouvant expliquer ces résultats est que plusieurs des activités que partagent les enfants de niveau primaire sur la cour de récréations sont des activités nécessitant des habiletés motrices (p. ex., les jeux de ballon).

Malgré le nombre restreint de participants, les résultats montrent que la perception de l'acceptation sociale par l'enseignant est corrélée de façon significative au nombre d'heures de soutien par semaine. Plus ce nombre est élevé, moins la perception de l'acceptation sociale est bonne. Cela va dans le sens des études qui soulignent que l'accompagnement de l'éducateur peut être lié à l'isolement de l'élève intégré (Skulina, 2003, Giangreco, Edelman, Luiselli et MacFarland, 1997). Les observations sur le plan clinique et les informations concernant l'octroi de l'accompagnement permettent d'émettre une hypothèse concernant ces résultats. En effet, malgré la corrélation obtenue, il semble indu de conclure que c'est la présence de l'éducateur qui nuit à l'intégration scolaire puisque l'un des facteurs influençant le nombre d'heures d'accompagnement auxquelles un enfant a droit est l'ampleur de ses



difficultés et de ses besoins. Les présents résultats pourraient refléter l'importance des caractéristiques individuelles des élèves TED dans le succès de leur intégration scolaire, ce qui rejoindrait les résultats de Rivard et Forget (2006).

#### Apports méthodologiques et théoriques

La principale force de la première étude est de documenter le niveau d'acceptation sociale de sept élèves présentant un TED qui sont intégrés à temps complet et qui reçoivent tous des services d'accompagnement d'un éducateur spécialisé. Elle permet ainsi de palier le manque d'informations concernant les effets de la présence d'un éducateur sur le niveau d'acceptation sociale de l'élève intégré. Les études précédentes ont été réalisées auprès d'un échantillon d'élèves présentant des handicaps différents, regroupés en incapacités développementales génériques (Webster et Carter, 2007) et plusieurs auteurs ne précisent pas si les élèves intégrés reçoivent des services de soutien. De même dans l'étude de Boutot et Bryant (2005), les dix élèves étaient intégrés en classe ordinaire à temps partiel. Les résultats recueillis dans ce contexte sont difficilement généralisables aux élèves intégrés à temps complet.

Une autre force de l'étude est qu'elle permet de documenter l'intégration à partir de différentes mesures. Pour Boutot et Bryant (2005), l'intégration sociale implique que l'élève soit visible aux yeux des autres enfants, qu'il soit quelqu'un avec qui les autres ont envie de passer du temps (préférence sociale) et qu'il fasse partie d'un groupe d'amis qui vivent du temps ensemble (affiliation à un groupe social). Les résultats des questionnaires sociométriques permettent de documenter les deux premiers aspects, soit la visibilité de l'élève par les autres élèves de la classe ainsi que la préférence sociale. Les questionnaires aux parents permettent de documenter l'affiliation.

#### Aspects cliniques

Sur le plan clinique, il est intéressant de constater que, lors des visites en classe, il était difficile d'identifier l'élève TED parmi ses pairs. Tel que rapporté par le questionnaire TRS, les élèves ne présentaient pas de difficultés de comportements ou n'avaient pas d'apparence physique permettant de les différencier de leurs pairs. Seulement un des élèves

était plus facilement identifiable puisque l'éducateur était assis à ses côtés pour l'ensemble du temps de classe. Les autres intervenants avaient tendance à se déplacer davantage dans la classe et à offrir du soutien à l'ensemble des élèves. Cela rejoint les préoccupations de certains auteurs concernant l'attribution d'une aide à seul élève (Boomer, 1994; Doré, Wagner et Brunet, 1996; Giangreco et Broer, 2005; Zager et Shamow, 2005). Cela rappelle également l'importance d'informer et de sensibiliser les pairs de la classe à certaines des caractéristiques de l'élève TED (à savoir leurs difficultés mais aussi leurs forces) ainsi que des besoins de soutien qu'ils peuvent avoir. Il a également été observé que l'un des deux élèves ayant été classé dans la catégorie Rejeté dans le contexte de loisir est un élève de haut niveau, lequel obtient de bons résultats scolaires et présente un répertoire de langage adéquat, mais qui affiche des champs d'intérêts s'éloignant grandement des intérêts des pairs du même sexe (voir Wing, 2007). Bien qu'en contexte de classe il se débrouille très bien, il lui est plus difficile d'entretenir des relations sociales avec ses pairs en dehors des heures de classe. Cette situation ne semble pas être un cas d'exception chez les élèves TED, surtout chez ceux de haut niveau ou ceux qui présentent un syndrome d'Asperger (voir Attwood, 1998). À ce sujet, Hénault (2006) propose de préparer des activités plus structurées pour les heures de dîner et les récréations. Dans son modèle d'intégration scolaire pour les élèves ayant un syndrome d'Asperger, Kunde (2003) suggère également que l'enfant puisse recevoir du soutien lors des activités non-structurées. Il propose d'identifier les activités sociales qui plaisent le plus à l'élève et auxquelles les pairs de la classe peuvent participer.

Les résultats et les observations cliniques amènent à se questionner sur la nature exacte du soutien offert par l'éducateur pour faciliter, sur une base concrète et quotidienne, l'intégration scolaire et sociale de l'élève TED en classe ordinaire. La seconde étude de la thèse permet de répondre à certaines de ces questions.

### Les comportements de l'éducateur

#### Rappel des résultats

La deuxième étude a comme objectif la description des comportements de soutien offerts par ces intervenants. Les résultats montrent que, lors des périodes d'observation, les éducateurs émettent surtout des comportements en lien avec le soutien aux apprentissages

scolaires. Ces comportements représentent le plus grand pourcentage de leurs interventions. Pour trois de ces personnes, la deuxième catégorie en importance est la gestion de comportement. Il est noté que dans cette catégorie, les comportements positifs d'approbation de bons comportements, chez l'élève, sont très peu fréquents. Cela rejoint les études sur les comportements d'approbation sociale offerts par les enseignants de classe ordinaire, jugés trop rares (voir De Kimpe, 1998). Compte tenu de l'ajout d'un intervenant supplémentaire en classe afin de soutenir de façon plus particulière l'intégration de l'élève TED, la fréquence des approbations sociales aurait pu être supérieure, mais cela ne semble pas être le cas. Cette donnée pourrait être liée à la conception selon laquelle les élèves TED sont peu sensibles aux contingences sociales (Lovaas, 2000; Maurice, Green et Luce, 1996), que des méthodes d'interventions alternatives à l'approbation sociale devraient être utilisées. D'ailleurs, certaines études vont en ce sens pour les enfants TED ayant un haut niveau de fonctionnement intellectuel, alors que les enfants TED ayant un bas niveau de fonctionnement (déficience intellectuelle associée) seraient très sensibles à l'attention sociale (Poirier et Forget, 1997; Rivard et Forget, 2006).

En ce qui a trait aux comportements de communication interpersonnelle, ils représentent près du tiers des interventions pour l'un des éducateurs, mais sont beaucoup moins fréquents pour les trois autres. Il faut rappeler que ces communications portent sur des sujets autres que les matières scolaires, soit l'intégration sociale, le soutien à l'autonomie personnelle. Il semble donc qu'une fréquence élevée de ces communications avec l'élève TED pourrait nuire plutôt qu'aider à son fonctionnement scolaire, en le distrayant des tâches à effectuer. L'éducateur pour lequel la fréquence de ces communications « autres » est la plus élevée est celui qui passe le plus de temps à proximité de l'élève intégré. Cela rejoint les réserves émises par certains auteurs sur le fait que l'éducateur soit à proximité de l'élève intégré, cette proximité pouvant nuire aux interactions avec l'enseignant et les autres élèves de la classe (Boomer, 1994; Doré, Wagner et Brunet, 1996; Giangreco et Broer, 2005; Zager et Shamow, 2005). Le fait d'être physiquement près, pour l'éducateur de soutien, de l'élève TED contribue certainement à l'émission de ces interventions verbales potentiellement nuisibles.

Pour ce qui est de la localisation spatiale de l'éducateur, en classe d'intégration, par rapport à celle de l'élève intégré, le portrait diffère selon les éducateurs. Comme nous venons de l'évoquer, l'un d'entre eux passe la majorité du temps à proximité de l'élève TED, un autre, passe la majorité du temps à plus d'un mètre de l'élève TED, alors que les deux autres éducateurs passent presque autant de temps à proximité qu'éloignés de l'élève TED. Il est aussi noté que, pour trois des quatre éducateurs, il y a une légère tendance à réduire les intervalles passés à proximité de l'élève TED. Les résultats montrent qu'il existe un lien entre la proximité avec l'élève TED et le pourcentage des interventions dirigé envers les autres élèves de la classe. Cela est cohérent avec l'idée qu'il existe deux modèles de soutien, soit l'un qui est davantage orienté vers un soutien à l'ensemble des élèves de la classe et un autre de type un-pour-un (ou *shadow*) (Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Poirier, Paquet, Forget et Giroux, 2005). Tous les éducateurs travaillent pour la grande majorité du temps en format de groupe, c'est-à-dire avec plus d'un élève, et en présence de l'enseignant.

Peu de comportements en lien avec le soutien à l'intégration sociale et le soutien à l'autonomie personnelle sont émis par les éducateurs lors de ces périodes. Pourtant, les difficultés des élèves TED se situent principalement sur le plan social (APA, 2003). L'une des hypothèses pouvant expliquer ces résultats est la fenêtre d'observation lors de l'étude, c'est-à-dire une fenêtre essentiellement ouverte sur les périodes à contenu scolaire. Mais, bien que cela puisse avoir influencé les résultats, les informations recueillies à l'aide des questionnaires et présentées au troisième chapitre de cette thèse montrent que moins de la moitié des éducateurs travaille lors des récréations ou des heures de dîner. Puisque les difficultés des personnes ayant un TED se situent aux plans de la communication, des interactions sociales et des intérêts, il pourrait être pertinent de leur offrir du soutien dans les contextes d'activités sociales et des interactions avec leurs pairs, soit les récréations et les dîners. Hewitt (2005) propose d'ailleurs que du personnel de soutien soit présent lors des périodes de dîner et sur la cour de récréation puisque les élèves TED peuvent avoir besoin d'aide dans l'apprentissage des règles et des indices sociaux. Ils peuvent aussi avoir des besoins sur le plan de l'apprentissage d'habiletés sociales, telles que demander de l'aide, attendre en ligne, partager avec les autres enfants ou s'introduire dans un jeu. Yanoff (2007) ajoute que, pour les élèves TED de haut niveau, les intervenants devraient s'attarder surtout

aux besoins de soutien en regard des interactions sociales, plutôt qu'aux tâches scolaires, puisque ce serait au plan social que se situeraient leurs plus grandes difficultés.

#### Apports théoriques et méthodologiques

La deuxième étude a donc permis d'apporter de l'information supplémentaire concernant le rôle des éducateurs en classe ordinaire en documentant précisément les comportements émis par quatre de ces éducateurs. En dressant un portrait des comportements de soutien des éducateurs, il est maintenant un peu plus facile de situer leur rôle dans le processus d'intégration. Bien que les études antérieures permettaient d'avoir des informations sur ce que devrait être leur rôle (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004; Doré, Wager et Brunet, 1996; Giangreco, 2006; Simpson et Otten, 2005), sur la perception de ce qu'est leur rôle (Downing, Ryndak et Clark, 1999; Riggs et Mueller, 2001; Skulina, 2003), ainsi que sur les liens entre certains de leurs comportements et ceux des élèves intégrés (Robertson, Chamberlain et Kasari, 2003; Young, Simpson, Myles et Kamps, 1997; Werts, Zigmond et Leeper, 2001), aucune d'entre elles n'avait permis de décrire de façon précise et objective le travail que ces intervenants réalisent. De plus, les résultats conduisent à identifier des pistes quant aux besoins de formation de ces intervenants scolaires, entre autres quant au soutien aux apprentissages scolaires. En effet, puisqu'il apparaît que le soutien aux apprentissages scolaires est la catégorie de comportements la plus émise par les quatre éducateurs observés et que les informations supplémentaires recueillies auprès des autres intervenants permettent de constater qu'il s'agit aussi de la catégorie de comportements la plus fréquemment énoncée comme faisant partie du rôle de l'éducateur, il est important que ces intervenants soient bien outillés pour apporter ce type de soutien. Présentement, les éducateurs interrogés se disent insuffisamment formés sur cet aspect. Ces résultats rejoignent les propos de Pickett et Gerlach (2003) et Giangreco (2007) voulant que de plus en plus les éducateurs soient appelés à offrir du soutien au plan des apprentissages de matières scolaires. Une autre possibilité serait de demander aux éducateurs d'offrir davantage de soutien aux interactions sociales et de trouver des moyens différents pour soutenir l'élève dans le contexte des tâches scolaires. Certains auteurs proposent l'utilisation de tutorat par des pairs (Giangreco et Broer, 2003).

Sur le plan méthodologique, l'un des apports majeur de cette thèse est l'élaboration et la mise en application d'une méthode d'observation reposant sur une grille originale portant sur les comportements des éducateurs en classe ordinaire. Cela permet d'obtenir des informations quantitatives et objectives concernant le rôle joué par les éducateurs lorsqu'ils sont dans les classes. En ce sens la présente étude vient pallier les lacunes de l'étude de Skulina (2003) et répond davantage aux critères habituellement admis en analyse du comportement (Bloom, Fischer et Orme, 2003). La rigueur de la formation des observateurs et les accords interjuges ont permis d'obtenir des informations fiables. Le nombre d'intervalles d'observation, totalisant 33 heures et 29 minutes, constitue également une force au plan de la méthode qui ajoute à la représentativité des résultats pour chacun des participants et qui vient palier les limites de l'étude observationnelle de Skulina (2003).

#### Les aspects cliniques

Les entrevues réalisées auprès des éducateurs permettent de constater que la plupart d'entre eux désirent obtenir plus de formation afin d'accomplir leur travail en classe. Les directions d'écoles ont également identifié le manque d'informations concernant le rôle attendu de l'éducateur. Il existe donc un réel besoin de clarification du rôle de ces intervenants au sein du processus d'intégration des élèves TED, d'autant plus qu'il s'agit d'un service qui est de plus en plus utilisé (CSDM, 2004; Giangreco, Broer et Edelman, 2001; Giangreco et Doyle, 2002; Hameury, Mollet, Massé, Lenoir et Barthélémy, 2006; Hemmingson, Borell, Gustavsson, 2003). Il serait d'ailleurs pertinent que les éducateurs soient davantage conscients des effets possibles de leur présence dans la classe d'intégration et des stratégies d'intervention visant à faciliter l'intégration sociale des élèves TED. A ce sujet, Giangreco et Broer (2005) notent que seulement 15% des éducateurs interrogés rapportent être conscients des risques liés à une trop grande proximité avec l'élève intégré. Cette étude peut, en ce sens, s'avérer un point de départ pour une réflexion portant sur l'utilisation efficace des services d'un éducateur en classe ordinaire au Québec.

#### La perception du rôle de l'éducateur

##### Rappel des résultats

La troisième étude rapporte des informations complémentaires portant sur le rôle de l'éducateur en classe ordinaire. Quatre groupes de participants complètent des questionnaires : 9 parents dont l'enfant a reçu un diagnostic de TED et qui reçoit les services d'un éducateur en classe ordinaire, 13 éducateurs soutenant l'intégration de l'élève TED, 12 enseignants responsables d'une classe dont l'un des élèves a un TED et reçoit des services d'un éducateurs ainsi que 10 directeurs d'école intégrant au moins un élève ayant un TED au sein de leurs classes. Lorsque questionnés quant à leur satisfaction du travail réalisé par l'éducateur, les parents ont une opinion plutôt positive, indiquant qu'ils sont généralement satisfaits. Les intervenants perçoivent le travail de l'éducateur étant à mi-chemin entre le modèle centré sur le soutien à l'élève intégré et celui du soutien à l'ensemble de la classe. Tous les éducateurs rapportent travailler dans le local de classe, alors que moins de la moitié mentionnent se rendre sur la cours de récréation, au gymnase et à la cafétéria. Selon cette attribution des heures de travail, il semble difficile qu'ils puissent soutenir l'élève lors des moments les plus propices aux interactions sociales entre les élèves. Cependant, leur contribution sur le plan social est plus décisive quand il s'agit d'informer et de sensibiliser les pairs aux différences individuelles. Plus de la moitié d'entre eux rapporte avoir réalisé des activités de sensibilisation auprès des autres élèves. Les réponses des intervenants sont congruentes avec les résultats de l'étude observationnelle. Ainsi, les éducateurs jouent les rôles que les différents intervenants s'attendent qu'ils exercent, c'est-à-dire principalement des rôles liés au soutien aux apprentissages scolaires.

Puisque la plupart des élèves TED intégrés sont des élèves ayant un syndrome d'Asperger ou un niveau de fonctionnement intellectuel près de la norme (Paquet, 2005), il s'agit d'élèves pouvant présenter des performances sur le plan scolaire à un niveau se situant également près de la norme. Dans ce contexte, l'une des hypothèses pouvant expliquer les résultats est que le soutien offert vise à surtout à préserver les domaines dans lesquels les élèves présentent de bonnes capacités, soit les tâches scolaires, laissant au second plan les aspects sociaux et ludiques. Cela rejoint d'ailleurs les résultats de la première étude voulant que les élèves soient mieux intégrés sur le plan scolaire que lors des activités de loisir.

#### Apports de l'étude



Cette étude complète les informations obtenues dans le cadre des deux études précédentes et permet de constater que les comportements émis par les éducateurs lors de la deuxième étude correspondent sensiblement à ce que les différents intervenants s'attendent d'eux. Ils occupent donc la place, dans l'expérience d'intégration, que les parents, les enseignants et les directions pensent qu'ils devraient occuper.

#### Les limites des études et des propositions pour des recherches futures

Les limites des études constituant cette thèse permettent d'énoncer des voies de recherches futures.

Le nombre de participants à la première étude constitue une limite certaine et rend difficile la généralisation des résultats. De plus, elle ne rend pas possible l'identification des caractéristiques des éducateurs et des élèves influençant le plus la qualité de leur intégration sociale. Aussi, il est à noter que l'échantillon est composé presque exclusivement de garçons. Bien que les garçons représentent une plus grande proportion des personnes TED (4 : 1), il serait intéressant de s'attarder à la situation sociale particulière des filles ayant ce diagnostic.

Bien que cette thèse ait dressé le portrait de l'intégration scolaire d'élèves TED ayant des talents variables, il n'est pas possible de faire des comparaisons entre les différents diagnostics (autisme, asperger, TED-NS), vu le nombre limité de participants. Aussi, un protocole de recherche jumelant à la fois la description du type d'intervention mises en place par l'éducateur et l'évolution du statut sociométrique de l'élève permettrait de préciser les mesures à mettre en place pour faciliter l'intégration sociale des élèves TED.

La méthode de recherche de la deuxième étude présente les comportements de chacun des éducateurs individuellement. Elle ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des éducateurs œuvrant dans ce domaine, ni d'établir les liens entre les comportements des éducateurs et ceux de l'ensemble des élèves d'un groupe donné. Pour ce faire, il serait nécessaire de réaliser des observations des comportements des éducateurs, mais aussi ceux des élèves. La grille pourrait être bonifiée en ajoutant une section pour les comportements des élèves d'évaluer les effets des comportements de soutien de l'éducateur



sur les comportements de l'élève TED. Cette étude constitue donc une première étape dans un processus visant une analyse des comportements de l'élève TED en fonction des consignes et des contingences émises par l'éducateur, tout en tenant compte de l'interaction générale en cours dans le groupe.

Une autre limite de la première étude est la fenêtre d'observation choisie. Les observations sont réalisées exclusivement lors de périodes d'enseignement à contenu scolaire. Aucune observation n'a été réalisée lors de périodes de spécialités (p. ex., la musique, l'éducation physique) ou en dehors des heures de classe, soit lors des récréations et des heures de dîner. Le type de soutien offert dans ces circonstances n'a pas pu être documenté lors de la présente étude. La grille d'observation pourrait être utilisée dans de futures études afin de décrire de façon plus précise les comportements des intervenants. Entre autres, il pourrait être utile d'utiliser cette grille lors des périodes de dîner, de récréation, d'éducation physique, de musique ou d'arts dramatiques. Pour ce faire, quelques adaptations de la grille devraient être aidantes. Des exemples de comportements types, susceptibles d'être émis par des éducateurs lors des récréations ou des diners pour chacune des sous-catégories devraient être ajoutés.

Vu la fréquence élevée de soutien aux apprentissages scolaires observée dans le cadre de la deuxième étude, il serait intéressant d'évaluer la qualité du soutien offert sur le plan des tâches scolaires en observant la qualité des réalisations scolaires de l'élève lorsqu'il reçoit du soutien et aussi en l'absence de l'éducateur. À partir de cela, il serait possible d'identifier le type de formation qui pourrait aider les éducateurs à offrir un soutien scolaire de meilleure qualité. En lien avec cet aspect, une analyse qualitative des comportements de soutien aux apprentissages scolaires pourrait être réalisée afin de relever tous les types de soutien possibles, requis par les milieux d'accueil. Les définitions des comportements retenues dans le cadre de notre étude ne permettent pas de préciser la nature du soutien apporté à la réalisation des tâches scolaires (p. ex., aider l'enfant dans la résolution de problèmes spécifiques, enseigner des concepts, répéter les consignes, rediriger l'attention à la tâche).

Les informations complémentaires obtenues par le biais de questionnaires et présentées au troisième chapitre de cette thèse permettent de valider certains aspects des deux études précédentes. Essentiellement, les éducateurs font ce qu'on attend d'eux. Cette étude pourrait être reproduite à plus grande échelle. En effet, une meilleure compréhension de la perception du rôle de l'éducateur en classe ordinaire par les différents acteurs pourrait amener une réflexion plus approfondie sur leurs attentes respectives en regard du travail requis pour soutenir l'intégration de l'enfant et faciliter le travail de collaboration entre l'école et la famille. Il pourrait également être intéressant d'inclure dans les répondants les élèves ayant un TED intégrés en classe ordinaire, cela afin de connaître leurs propres perceptions sur le rôle de l'éducateur ainsi que les avantages et désavantages qu'ils y voient. C'est d'ailleurs le souhait de quelques jeunes adultes ayant reçu des services d'un éducateur lors de leur intégration scolaire (Broer, Doyle et Giangreco, 2005).

En conclusion, tel que mentionné par Giangreco, Smith et Pinckney (2006), il faut rappeler que, bien que le soutien de l'éducateur puisse s'avérer un élément déterminant lors de l'intégration scolaire d'un élève ayant un trouble envahissant du développement, il ne devrait jamais être mis en place dans le seul but de pallier des lacunes dans les services offerts par la classe ordinaire, telles un nombre d'enfants trop élevé dans la classe, un manque d'engagement ou de supervision de la part de l'enseignant, un manque de spécialistes.

## RÉFÉRENCES

- Accardo, P. J. (2000). Diagnostic issues in Autism. In P.J. Accardo, C. Magnusen et A.J. Capute (Eds.). *Autism: Clinical and Research Issues*. Baltimore: York Press.
- American Psychiatric Association. (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4<sup>e</sup> édition, texte révisé*. Paris: Masson.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder, 4e ed.* Washington, DC: APA.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'intégration. In N. Rousseau et S. Bélanger. *La pédagogie de l'intégration scolaire*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Broer, S. M., Doyle, M. B., & Giangreco, M. F. (2005) Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children, 71*(4), 415-430.
- Carrier, S. (2003). Vers une théorie de la normalité ajustée pour comprendre l'intégration sociale en milieu de travail. In D. Morin et M. J. Tassé (Dir.), *La déficience intellectuelle*. (pp. 137-156). Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Chouinard, M.-A. (2005a, 12 février). Visite d'une école spéciale - De l'école à l'hôpital, il n'y a qu'un pas. *Le Devoir*, p. A6.
- Chouinard, M.-A. (2005b, 12 février). Sans ressources, l'intégration est un fiasco. *Le Devoir*, p. A12.
- Chouinard, M.-A. (2005c, 14 février). Pénurie de ressources – Quelque 70 000 enfants en difficulté sommeilleraient sur les listes d'attente. *Le Devoir*, p.A4.

- COPEX. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, COPEX 1974-1976.* Gouvernement du Québec.
- Commission scolaire de Montréal. (2004). *Les services éducatifs aux élèves handicapés par des troubles envahissants du développement à la Commission scolaire de Montréal : mise à jour du portrait de situation 2003-2004.* Montréal : CSDM.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté : Mise en garde du conseil.* Québec : Conseil Supérieur de l'éducation.
- Cour Suprême du Canada. (1996; 1997). *Le conseil scolaire du Comté de Brant et le procureur général de l'Ontario contre Carol Eaton et Clayton Eaton.* Jugement et Motifs déposés.
- Doré, R. (2001). *L'intégration scolaire.* Tiré le 17 octobre 2004 de <http://www.adaptationscolaire.org/themes/inin/presinin.htm>.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : La déficience intellectuelle.* Montréal, QC : Les éditions logiques.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. et Bélanger, N. (1998). L'intégration scolaire des élèves ayant un incapacité dans les provinces et les territoires du Canada. Tiré de <http://www.emec.ca/stats/pcera/compaper/98-44fr.pdf>
- Fombonne, E. (2005). Epidemiological Studies of Pervasive Developmental Disorders. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin et D. Cohen (Eds), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders : Diagnosis, development, neurobiology and behavior* (vol. 1) (pp.42-69). NJ: John Wiley.

- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 33, 365-382.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*. Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH), 166 p.
- Forget, J. (1995). Les services offerts aux enfants autistes français: une recension du livre de Beaugerie-Perrot et Lelord. Intégration scolaire et autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 6, 77-82.
- Forget, J. (1979). Principe de Premack: éléments pour une stratégie d'intervention pédagogique. *La technologie du comportement*, 3, 1-26.
- Giangreco, M.F. (2006). Foundational concepts and practices for educating students with severe disabilities. In M. Snell et F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities (6th ed.)* (pp.1-27). Upper Saddle River, NJ : Pearson Prentice Hall.
- Giangreco, M. F. & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 10-26.
- Giangreco, M.F., & Broer, S.M. (March/April 2003). The paraprofessional conundrum: Why we need alternative support strategies. *TASH Connections Newsletter*, 29 (3/4), 22-23
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. et Edelman, S. W. (2001). Teacher Engagement With Student With Disabilities: Differences Between Paraprofessional Service Delivery Models. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 26, 75-86.

- Giangreco, M.F. et Doyle, M. B. (2002). Students with disabilities and paraprofessional supports: Benefits, balance, and band-aids. *Focus on Exceptional Children*, 34(7), 1-12.
- Giroux, N. (1972). À propos de ces enfants qu'on devrait intégrer. *L'école coopérative*, 18, 4-27.
- Giroux, N. et Forget, J. (2001). *Pour un départ assuré en lecture, écriture, mathématiques et autres apprentissages personnels et sociaux : Guide pédagogique destiné aux enseignants en difficulté*. Montréal, QC : auteurs.
- Goupil, G. et Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec : Les éditions nouvelles optiques.
- Gouvernement du Québec. (1995). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel.
- Hameury, L., Mollet, M., Massé, S., Lenoir, P. et Barthélémy, C. (2006). Scolariser l'enfant autiste: objectifs et modalité. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54, 375-378.
- Hemmingson, H., Borell, L. et Gustavasson, A. (2003). Participation in school : School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research*, 23, 88-98.
- Honorez, J.-M. (2001). Que sont les difficultés d'apprentissage devenues ? *La feuille orthopédagogique*, 2, 1-3.
- Horth, R. (juillet 1998). Historique de l'adaptation scolaire au Québec. Tiré de <http://www.comportement.net/top3/historique.PDF>

- Lovaas, I.O. (2000). Experimental Design and Cumulative Research in Early Behavioral Intervention. In P.J. Accardo, C. Magnusen et A.J. Capute. *Autism: clinical and research issues* (pp. 133-161). York Press.
- Marteans, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. In N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'intégration scolaire* (pp.21-34). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- MELS. (2007). *L'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes selon l'ordre d'enseignement, le type de difficulté et le sexe (EHDAA seulement)*. Tiré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat\\_det/PPS\\_eff.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/PPS_eff.htm).
- MÉQ. (1978). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire et des services complémentaires*. Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Gouvernement du Québec.
- Mesibov, G.B. et Shea, V. (1996). Full Inclusion and Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 337-346.
- Noiseux, M. (2007, novembre). *Portrait épidémiologique des troubles envahissants du développement chez les enfants du Québec*. Conférence présentée à l'Université du Québec à Montréal.
- OPHQ. (2006). Intégration scolaire d'ici et d'ailleurs. *L'intégration*, 15. Tiré de [http://www.ophq.gouv.qc.ca/lintegration/volume15/ete2006\\_dossier.htm](http://www.ophq.gouv.qc.ca/lintegration/volume15/ete2006_dossier.htm)

- Paquet, A. (2005). Enquête sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26, 173-181.
- Poirier, N. et Forget, J. (1997). L'analyse quantitative de la relation entre l'attention sociale de l'adulte et la réponse sociale d'enfant autistes et Asperger. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 7, 51-65.
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'intégration scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34, 265-286.
- Royer, É. (1995). *Les services éducatifs offerts aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : pour une gestion de la prévention. Mémoire à la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Université Laval.
- Reynolds, M. C., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, 391-398.
- Schwartz, I.S., Staub, D., Peck, C.A. et Galluci, C. (2006). Peer Relationships. In M.E. Snell et F. Brown (Eds.), *Instruction of Students with Severe Disabilities*, 6<sup>th</sup> Ed. (375-404) Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Smith, P. (2007). Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular classroom. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 297-309.
- Tessier, M. (2005). *Effectif scolaire, en 2003-2004, des élèves présentant un trouble envahissant du développement*. Communication personnelle.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : Une typologie de modèles de services* (2<sup>e</sup> Éd.). Montréal : Éditions nouvelles AMS.



- Williams, S. K., Johnson, C. et Sukhodolsky, D. G. (2005). The role of school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders. *Journal of School Psychologist*, 43, 117-136.
- Wing, L. (2007). Children with autism spectrum disorders. In R. Cigman. (Ed.) *Included or Excluded ?* (pp. 23-33). Abingdon, Oxon : Routledge.
- Wolfensberger, W. (1991). *La Valorisation des Rôles Sociaux: Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève: Editions des Deux Continents.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: The principle of normalization in human services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.

APPENDICE A  
GUIDE D'ENTRAÎNEMENT À L'OBSERVATION DIRECTE



## **GUIDE D'ENTRAÎNEMENT À L'OBSERVATION DIRECTE EN MILIEU SCOLAIRE<sup>3</sup>**

**DANS LE CADRE DE L'ÉTUDE  
L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES TED :  
LE SOUTIEN DE L'ÉDUCATEUR ET L'ACCEPTATION SOCIALE  
PAR DES PAIRS**

**Chercheure : Annie Paquet  
Supervisée par : Jacques Forget et Normand Giroux  
Laboratoire des sciences appliquées du comportement**

---

<sup>3</sup> Adapté de De Kimpe, V. (1997). Guide d'entraînement à l'observation directe en milieu scolaire dans le cadre d'une recherche sur l'observation des comportements d'attention à la tâche des élèves de première année. Tiré de V. De Kimpe (1998). La relation entre l'attention à la tâche des élèves de première année et l'attention sociale de leurs enseignantes pendant des périodes de français. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal.

**Département de psychologie, section psychologie de l'éducation  
Université du Québec à Montréal**

Septembre 2005  
Révisé en janvier 2006

**Partie 1 : La grille d'observation**

- a. Les codes des comportements-cibles
- b. La description des comportements-cibles
- c. La grille de notation

**Partie 2 : Le décodage des données**

- a. Le déroulement des observations de pratique
- b. Le calcul de la fidélité interjuge
- c. Le calcul de la fréquence des comportements
- d. Les observations en classe

**Partie 3 : Recommandations**



## Partie 1 : La grille d'observation

### a. Les codes des comportements-cibles

#### 1. Emplacement de l'éducateur par rapport à l'élève TED (3 codes)

- (P) : Proximité
- (EI) : Éloigné mais dans même local
- (Ex) : Pas dans le même local

#### 2. Comportements de l'éducateur (16 codes)

##### A. Soutien à l'intégration sociale

- (IS) : Incitation ou approbation ou soutien des initiatives d'interaction sociales et des interactions sociales
- (ES) : Enseignement d'habiletés sociales
- (SP) : Sensibilisation des pairs

##### B. Gestion de comportements

- (R) : Retrait sans exclusion
- (RE) : Retrait avec exclusion
- (CS) : Consigne sociale
- (⊕S) : Approbation sociales
- (+M) : Approbation matérielle
- (-S) : Désapprobation sociale
- (-M) : Désapprobation matérielle

##### C. Soutien à l'apprentissage

- (AM) : Adaptation ou confection du matériel
- (AE) : Adaptation de l'environnement
- (TS) : Soutien à la réalisation des tâches scolaires
- (EV) : Évaluation

##### D. Soins et soutien à l'autonomie personnelle de l'élève

- (AP) : Soins et soutien à l'autonomie personnelle de l'élève en regard de son habillement, de son alimentation, de son hygiène personnelle

##### E. Communications

- (CE) : Communication avec l'enseignant (toute communication verbale ou non verbale avec l'enseignant pendant les périodes d'observation)
- (CP) : Communication avec le parent, verbalement ou par le biais de l'agenda (lecture ou écriture)
- (C) : Communication avec l'élève.

\* : Ajouter un « \* » s'il s'agit d'un autre élève que l'élève TED, des parents d'un autre élève que l'élève TED ou d'un autre adulte que l'enseignant

#### 3. Format d'intervention, d'enseignement ou de supervision par l'éducateur (3 codes)

- (I) : Individuel
- (G) : Groupe dont l'élève TED
- (X) : aucun élève

\* : Ajouter un « \* » s'il s'agit d'autres élèves que l'élève TED

#### 4. Absence de l'enseignant (3 codes)

- (√) : Absence de l'enseignant
- (R) : Présence d'un enseignant remplaçant.
- (Sp) : Présence d'un spécialiste

## La description des comportements-cibles

### **1. Emplacement de l'éducateur par rapport à l'élève TED**

**P** : Proximité

- l'éducateur est à moins d'un mètre de l'élève TED

**EI** : Éloigné mais dans même local

- l'éducateur est à plus d'un mètre de l'élève TED, mais dans le même local

**Ex** : Pas dans le même local

- l'éducateur n'est pas dans le même local que l'élève TED

### **2. Comportements de l'éducateur**

#### A. Soutien à l'intégration sociale

**IS** : Incitation ou approbation ou soutien (verbal, gestuel, physique ou matériel) des initiatives d'interaction sociales et des interactions sociales

- P.ex., faire un signe à l'enfant l'encourageant à poursuivre une conversation avec un pair, suggérer à l'enfant de partager son jeu avec un pair, fournir des idées pour poursuivre la conversation avec un pair en donnant accès à un livret de conversation.

**ES** : Enseignement d'habiletés sociales

- P.ex., utiliser des scénarios sociaux, utiliser des programmes d'enseignement des habiletés sociales (tel que le Programme de promotion des comportements sociaux en 2e et 3e année, le Programme de promotion de la compétence sociale et du rendement scolaire en 4e, 5e et 6e année, Fluppy, Contes sur moi...), réaliser des jeux de rôles avec l'élève, enseignement d'outils de gestion des émotions ou de gestion du stress.

**SP** : Sensibilisation des pairs

- P.ex., expliquer aux pairs certains comportements, certaines caractéristiques, des forces ou des difficultés de l'élève TED, parler aux pairs des différences.
- Peut être réalisé de façon individuelle ou en groupe.
- Ne consiste pas à inciter à l'interaction sociale (IS)

\* : Ajouter un « \* », s'il s'agit d'un autre élève que l'élève TED (sauf pour SP)

#### B. Gestion de comportements

**R** : Retrait sans exclusion

- Retirer un élève de l'activité en cours, sans le retirer de la classe.

**RE** : Retrait avec exclusion

- Retirer un élève de la classe.

**CS** : Consigne sociale

- Indiquer le comportement attendu (p.ex., mets ta main devant ta bouche, faire signe de se taire : signe « chut »).

⊕S : Approbation sociales : verbale (p.ex., bravo!), gestuelle (p.ex., faire un signe ✎, applaudir, faire signe oui de la tête), physique (p.ex., caresser les cheveux) du comportement de l'élève.

- Ce code n'est pas utilisé lorsqu'il s'agit de l'approbation des initiatives sociales ou des interactions sociales (IS)

+M : Approbation matérielle

- Donner accès à des contingences matérielles (p.ex., nourriture, menus objets, jetons).

-S : Désapprobation sociale : verbale (p.ex., non!), gestuelle (p.ex., faire un signe ✎), physique (p.ex., arrêter physiquement l'enfant) du comportement de l'élève.

-M : Désapprobation matérielle

- Retirer un objet (p.ex., jetons) de façon contingente à un comportement de l'élève.

\* : Ajouter un « \* », s'il s'agit exclusivement d'un autre élève que l'élève TED

### C. Soutien à l'apprentissage

**AM** : Adaptation ou confection du matériel

- P.ex., diminuer la quantité de travail, diviser le travail en plusieurs éléments distincts, ajouter des repères visuels, création de pictogrammes, création de feuilles d'activités, écrire ou effacer au tableau, montrer une image ou ajouter un soutien visuel.

**AE** : Adaptation de l'environnement

- P.ex., ajouter un paravent pour diminuer les sources de stimulation, réduire le niveau de lumière, fermer les rideaux.

**TS** : Soutien à la réalisation des tâches scolaires

- P.ex., aider l'enfant dans la résolution de problèmes scolaires, enseigner des concepts, répéter les consignes, rediriger l'attention à la tâche.

**EV** : Évaluation

- P.ex., observation, passation de tests, analyse de progrès.

\* : Ajouter un « \* » s'il s'agit exclusivement d'un autre élève que l'élève TED

### D. Soins et soutien à l'autonomie personnelle de l'élève

**AP** : soins et soutien à l'autonomie personnelle de l'élève en regard de son habillement, de son alimentation, de son hygiène personnelle

\* : Ajouter un « \* » s'il s'agit d'un autre élève que l'élève TED

### E. Communications

**CE** : communication avec l'enseignant (toute communication verbale ou non verbale avec l'enseignant pendant les périodes d'observation)



**CP** : communication avec le parent, verbalement ou par le biais de l'agenda (lecture ou écriture)

**C** : Communication avec l'élève.

- Communication avec l'élève ne consistant pas à du soutien à l'intégration sociale, à de la gestion de comportement, à du soutien à l'apprentissage ou à des soins et du soutien à l'autonomie personnelle. P.ex., l'éducateur parle à l'enfant de sa fin de semaine, ils discutent de leur groupe de musique préféré.

\* : Ajouter un « \* » s'il s'agit d'un autre élève que l'élève TED, des parents d'un autre élève que l'élève TED ou d'un autre adulte que l'enseignant

### **3. Format d'intervention, d'enseignement ou de supervision par l'éducateur**

**I** : Individuel

- Superviser, animer ou enseigner à un seul élève.

**G** : Groupe dont l'élève TED

- Superviser, animer ou enseigner à 2 élèves ou plus.

**X** : aucun élève

- L'éducateur n'est en présence d'aucun élève.

\* Ajouter un « \* » s'il s'agit d'autres élèves que l'élève TED

### **4. Absence de l'enseignant**

√ : Absence de l'enseignant

- Cocher si l'enseignant ne se trouve pas dans la même pièce que l'éducateur.

**R** : Présence d'un enseignant remplaçant.

**Sp** : Présence d'un spécialiste

- P. ex., orthopédagogue, professeur d'éducation physique, d'anglais, de musique.

## GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS DE L'ÉDUCATEUR EN CLASSE ORDINAIRE

\* les dimensions de la grille de notation sont ici réduites pour les fins de la formation

Nom de l'observateur :		Code du participant :		Date :		N de l'observation :									
Durée par feuille : 10 minutes		Code de l'école :		Heure :		Intervalle : 5/5 secondes									
Interv.	Activité	Emplac. P, El, Ex	Comport. de l'éducateur	*	Format d'ensei. I, G, X	*	Absen. de l'enseig. √, R, Sp	Interv.	Activité	Emplac. P, El, Ex	Comport. de l'éducateur	*	Format d'ensei. I, G, X *	*	Absen. de l'enseig. √, R, Sp
1								31							
5								35							
10								40							
15								45							
20								50							
25								55							
30								60							

Adapté de la grille de Forget et Otis (1984)

## Partie 2 : Le décodage des données

### a. Le déroulement des observations de pratique

Avant de pouvoir réaliser les observations des pratiques, puis celles en classe, il est nécessaire d'avoir reçu les formations sur l'observation directe, lu et retenu les définitions des comportements-cibles et avoir réussi avec succès l'examen de connaissance des codes et des définitions des comportements de la grille.

Par la suite, vous devez réaliser les activités suivantes :

- Pratiquer la cotation avec les cassettes vidéos pour au moins 6 périodes de 10 minutes.
- Répéter l'exercice avec un(e) autre observateur(trice).
- Avant chaque pratique d'observation, relisez la Partie 1 du guide.
- Après chaque 10 minutes d'observation, calculez la fidélité interjuges, au moyen du coefficient de Kappa et du pourcentage d'accord, selon les étapes décrites plus bas et inscrivez-le sur la grille de notation.
- Vous devez obtenir des coefficients de Kappa supérieurs à 0,80. Lorsque vous les avez atteints, vous pouvez procéder à la cotation des 15 minutes suivantes.
- Pendant vos pratiques, si vous n'obtenez pas un Kappa supérieur à 0,80 après la 2<sup>e</sup> cotation, visionner la vidéo 5 secondes par 5 secondes. Discutez ensemble de vos désaccords sur les intervalles pour lesquelles vous ne vous entendez pas. Reportez-vous aux définitions des comportements pour arriver à une entente.
- Pour chaque grille de notation, effectuez les calculs de fréquence des comportements. Effectuez ces calculs pour chaque grille où vous avez obtenus un pourcentage d'accord de 0,80 et plus.
- **IMPORTANT.** Assurez-vous de fermer la porte du local dans lequel vous faites le visionnement des vidéos. Tout le matériel doit rester à l'université et ne doit être utilisé que pour la présente étude.

### b. Le calcul de la fidélité interjuge

- Les calculs sont effectués pour chaque 10 minutes d'observation (une feuille de notation).
- Vous calculez le coefficient selon le nombre d'intervalles observés. Normalement, une feuille de notation contient 60 intervalles. Cependant, il pourrait arriver que vous ne puissiez compléter tous les intervalles.
- Pour le calcul, vous référez au texte de Bakeman et Gottman (1986) en annexe.

### c. Le calcul de la fréquence des comportements

- Pour chaque grille d'observation, vous devez effectuer des calculs sur la fréquence des comportements, soit de simples additions. Voici la liste des calculs à effectuer pour chacune des grilles pour lesquelles vous avez obtenu des taux de fidélité supérieur à 0,80.

### Les observations en classe

1. Vérifier de bien avoir tout votre matériel :
  - a. Baladeur (ou lecteur MP3)
  - b. Piles de rechange
  - c. Grilles de notation (4 copies)
  - d. Deux crayons
2. Arrivez quinze minutes avant le début de votre période d'observation afin de signaler votre présence aux enseignants.
3. Prenez place dans le local à un endroit où il y a peu de circulation et où vous aurez l'éducateur dans votre champ de vision.
4. Si pour une raison ou une autre, vous n'avez plus l'éducateur dans votre champ de vision, arrêtez le baladeur, changez d'endroit et continuez vos observations à l'intervalle suivant.
5. Il vaut mieux interrompre l'observation qu'effectuer une fausse notation.
6. Si un élève vient vous voir, ignorez-le, c'est-à-dire ne le regardez pas, ne le touchez pas, ne lui parlez pas. Laissez l'enseignant ou l'éducateur le rediriger vers sa tâche. Vous n'êtes pas là pour intervenir avec les élèves, même lors de vos pauses.
7. Si un enseignant vous parle lors de vos pauses, dites-lui gentiment que vous devez rester silencieux dans la pièce afin de ne pas perturber les élèves.
8. Lorsque vous avez terminé vos observations, quittez la salle à la fin d'une activité pour ne pas déranger la classe. Remerciez l'enseignant et rappelez-lui la prochaine séance d'observation.

## Recommandations

Votre tâche principale consiste à observer des éducateurs en classe. Les enseignants et éducateurs sont informés de certaines règles à suivre :

- Effectuer l'activité pédagogique prévue selon l'horaire et poursuivre l'activité comme si l'observateur n'était pas présent.
- Ne pas parler à l'observateur pendant qu'il effectue ses observations ou qu'il est en repos.
- Ne pas parler avec l'observateur des difficultés qu'ils vivent avec les élèves, ni lui demander conseil.
- Ne pas laisser un élève vous déranger.

Vous devez adopter certaines attitudes permettant de favoriser le bon déroulement des observations tout en maintenant un bon contact avec l'enseignant et l'éducateur :

- Aucun contact n'est permis avec les enseignants ou des éducateurs à l'extérieur des activités d'observation.
- Les conversations avec ceux-ci doivent être brèves et limitées à des propos neutres.
- Il est possible qu'ils vous demandent des informations, des conseils ou des recommandations sur les élèves. Vous devez alors les informer que vous n'êtes pas en mesure de leur répondre et dites-leur d'en parler à la chercheuse. **EN AUCUN CAS VOUS NE DEVEZ RÉPONDRE À LEURS QUESTIONS.**
- Rappelez-leur que vous êtes formés pour faire des observations en milieu scolaire et que votre responsabilité est d'observer et de noter les comportements des éducateurs.

Une notion extrêmement importante à retenir est celle de la confidentialité des informations. Il est donc essentiel que toute information sur la recherche ne soit partagée qu'entre l'observateur et l'expérimentatrice. Toute information privée sur l'éducateur, n'étant pas utile au décodage des données, ne doit pas être discutée entre les observateurs. Si les enseignants ou les éducateurs vous demandent le nom des autres participants ou milieux impliqués dans le projet, dites-leur poliment que ces informations sont confidentielles et que vous ne pouvez divulguer des renseignements sur les participants.

Une autre règle à suivre consiste à être conscient, lors des observations que votre attitude non verbale peut influencer les comportements des participants. Par exemple, il peut être difficile de ne pas rire lorsqu'un élève va en déranger un autre en le chatouillant. Ou encore, vous pouvez être très surpris d'un comportement de l'enseignant ou de l'éducateur. Afin d'éviter d'influencer les comportements de l'enseignant, de l'éducateur ou des élèves, il est important que votre attitude non verbale reste neutre. Si un élève s'approche de vous pendant que vous observez, ignorez-le et continuez à observer. Laissez l'enseignant ou l'éducateur le rediriger vers sa tâche.

Afin de favoriser le maintien de leur participation, remerciez les enseignants et les éducateurs de leur collaboration et démontrez une attitude calme et souriante. Soyez bien mis.

APPENDICE B  
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

## Formulaire de consentement pour les directeurs(trices)

### Projet de recherche

L'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement : le soutien offert par l'éducateur et l'acceptation sociale par des pairs  
Volet I

Chercheure responsable: Annie Paquet, étudiante au doctorat  
Directeur de recherche Jacques Forget, D.Ps.  
Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

### Objectifs de la recherche

Cette recherche portant sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement comporte deux volets. Le premier a pour but de documenter le rôle de l'éducateur en classe ordinaire et le second vise à documenter l'acceptation sociale des élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire par des pairs. Plus précisément, pour le premier volet de l'étude, nous désirons décrire les comportements de l'éducateur par le biais d'une grille d'observation directe.

### Description des tâches à accomplir :

Nous sollicitons votre participation pour le premier volet de l'étude. La participation à cette étude consistera à répondre à un questionnaire (d'une durée d'environ 15 minutes) et à accepter que des observateurs se rendent en salle de classe pour réaliser 1 heure d'observation par semaine, pendant 10 semaines. Selon les activités de la classe, il se peut que l'observateur ait besoin de quelques minutes supplémentaires.

La recherche se déroulera au cours de l'année scolaire 2006-2007. Votre participation à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, vous pouvez en tout temps décider de retirer votre participation.

### Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation permettra d'améliorer les connaissances sur l'intégration scolaire des élèves présentant un trouble envahissant du développement. Elle permettra de mieux comprendre le rôle de l'éducateur dans le processus d'intégration de ces élèves.

### Inconvénients pouvant découler de la participation

La présence d'un observateur dans la classe pourrait vous indisposer ou indisposer les élèves. Par contre, chacun des assistants de recherche reçoit une formation afin de réduire la possibilité que vous soyez dérangés par leur présence.

### Accès aux données et publication des résultats

Il vous sera possible d'obtenir une copie de la thèse qui sera produite à partir des résultats obtenus dans le cadre de cette étude aussitôt qu'elle sera achevée. Nous prévoyons pouvoir réaliser ce travail au cours de l'année 2008. Les résultats obtenus pourraient faire l'objet de publications. Nous nous engageons à préserver la confidentialité des participants dans toutes les publications qui seront réalisées dans le cadre de cette étude. Aucune information permettant d'identifier les participants ne sera diffusée.

La confidentialité

La confidentialité sera respectée. Aucune information révélant votre identité, celle des enfants, de l'éducateur, de l'enseignant, de l'école ou de la commission scolaire ne sera diffusée. Lors des analyses, les données de l'étude seront codées numériquement de façon à ce qu'il soit impossible d'assigner un nom aux résultats. Les dossiers seront connus seulement des chercheurs. Tous les formulaires seront conservés sous clé.

Bien sûr, nous vous demandons également de respecter la confidentialité en évitant de divulguer des informations quant aux élèves ou membre du personnel participant à cette étude. Vous ne devez en aucun cas mentionner que le projet porte sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement afin d'éviter de stigmatiser l'enfant.

Si vous avez d'autres questions sur cette recherche, vous pouvez me joindre au (514) 987-3000 (#2569) ou par courriel à [annie.paquet@videotron.ca](mailto:annie.paquet@videotron.ca). Il nous sera alors possible de vous expliquer verbalement le contenu de ce formulaire.



## Formulaire de consentement à l'intention des directeurs(trices)

Je, déclare avoir lu et compris le contenu du présent formulaire. Je certifie que l'on m'a offert de m'expliquer verbalement le contenu de ce document. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais que je peux décider de me retirer en tout temps sans préjudices d'aucune sorte. De plus, je comprends que je pourrai contacter les personnes rattachées à cette recherche pour avoir des informations supplémentaires.

Nom du participant \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Numéro de téléphone : (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Je certifie:

- a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement
- b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Nom du chercheur \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Signature \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

## Formulaire de consentement pour les directeurs(trices)

### Projet de recherche

L'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement : le soutien offert par l'éducateur et l'acceptation sociale par des pairs  
Volet 2

Chercheure responsable: Annie Paquet, étudiante au doctorat  
Directeur de recherche Jacques Forget, D.Ps.  
Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

#### Objectifs de la recherche :

Cette recherche portant sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement comporte deux volets. Le premier a pour but de documenter le rôle de l'éducateur en classe ordinaire et le second vise à documenter l'acceptation sociale des élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire par des pairs.

#### Description des tâches à accomplir

Nous sollicitons votre participation pour le deuxième volet de l'étude. La participation à cette étude consistera à répondre à un questionnaire (d'une durée d'environ 15 minutes) et accepter que la chercheure, accompagnée d'un assistant de recherche, se rende en salle de classe à une reprise, pendant environ 15 minutes, pour la passation d'un questionnaire portant sur les relations entre les enfants dans le cadre d'activités récréatives et scolaires.

La recherche se déroulera au cours de l'année scolaire 2006-2007. Votre participation à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, vous pouvez en tout temps décider de retirer votre participation.

#### Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation permettra de mieux d'améliorer les connaissances sur l'intégration scolaire des élèves présentant un trouble envahissant du développement. Elle permettra de mieux comprendre l'acceptation sociale de ces élèves par les pairs de leur classe.

#### Inconvénients pouvant découler de la participation

Peu d'inconvénients pourraient découler de ce volet de l'étude. La présence des chercheurs en classe interrompra les activités en cours pour une durée d'environ 15 minutes. Aussi, il se pourrait que les élèves discutent de leurs réponses par la suite. Par contre, l'outil utilisé évite la dénomination négative (ex., quels sont les élèves avec qui tu n'aime pas jouer) pour utiliser une échelle en trois points (ex., à quel point aime-tu jouer avec les élèves suivant?). Ceci permet de diminuer le risque que les élèves discutent entre eux de leurs compagnons qu'ils auraient identifiés dans la dénomination négative.

#### Accès aux données et publication des résultats

Il vous sera possible d'obtenir une copie de la thèse qui sera produite à partir des résultats obtenus dans le cadre de cette étude aussitôt qu'elle sera achevée. Nous

prévoyons pouvoir réaliser ce travail au cours de l'année 2008. Les résultats obtenus pourraient faire l'objet de publications. Nous nous engageons à préserver la confidentialité des participants dans toutes les publications qui seront réalisées dans le cadre de cette étude. Aucune information permettant d'identifier les participants ne sera diffusée.

La confidentialité .

La confidentialité sera respectée. Aucune information révélant votre identité, celle des enfants, de l'éducateur, de l'enseignant, de l'école ou de la commission scolaire ne sera diffusée. Lors des analyses, les données de l'étude seront codées numériquement de façon à ce que l'on ne puisse pas assigner un nom aux résultats. Les dossiers seront connus seulement des chercheurs. Tous les formulaires seront conservés sous clé. Sur demande, vous aurez accès aux résultats du projet de recherche.

Bien sûr, nous vous demandons également de respecter la confidentialité en évitant de divulguer des informations quant aux élèves ou membre du personnel participant à cette étude. Vous ne devez en aucun cas mentionner que le projet porte sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement afin d'éviter de stigmatiser l'enfant.

Si vous avez d'autres questions sur cette recherche, vous pouvez me joindre au (514) 987-3000 (#2569) ou par courriel à [annie.paquet@videotron.ca](mailto:annie.paquet@videotron.ca). Il nous sera alors possible de vous expliquer verbalement le contenu de ce formulaire.

Formulaire de consentement à l'intention des directeurs(trices)  
Volet 2

Je, déclare avoir lu et compris le contenu du présent formulaire. Je certifie que l'on m'a offert de m'expliquer verbalement le contenu de ce document. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais que je peux décider de me retirer en tout temps sans préjudices d'aucune sorte. De plus, je comprends que je pourrai contacter les personnes rattachées à cette recherche pour avoir des informations supplémentaires.

Nom du participant : \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Numéro de téléphone (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Je certifie:

- a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement
- b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Nom du chercheur \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Signature : \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

## Formulaire de consentement pour les parents

### Projet de recherche

L'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement : le soutien offert par l'éducateur et l'acceptation sociale par des pairs  
Volet 2

Chercheure responsable: Annie Paquet, étudiante au doctorat  
Directeur de recherche Jacques Forget, D.Ps.  
Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

### Objectifs de la recherche

Cette recherche portant sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement comporte deux volets. Le premier a pour but de documenter le rôle de l'éducateur en classe ordinaire et le second vise à documenter l'acceptation sociale des élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire par des pairs.

### Description des tâches à accomplir

Nous sollicitons votre participation pour le deuxième volet de l'étude. La participation à cette étude consistera à répondre à un questionnaire (d'une durée d'environ 15 minutes) et à accepter que la chercheure et son assistant se rendent en salle de classe à une reprise, pendant environ 15 minutes, pour la passation d'un questionnaire portant sur les relations d'amitié entre les enfants.

La recherche se déroulera au cours de l'année scolaire 2006-2007. Votre participation à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, vous pouvez en tout temps décider de retirer votre participation et celle de votre enfant.

### Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation permettra d'améliorer les connaissances sur l'intégration scolaire des élèves présentant un trouble envahissant du développement. Elle permettra de mieux comprendre le statut social, c'est-à-dire le niveau d'acceptation sociale par des pairs de ces élèves.

### Inconvénients pouvant découler de la participation

Peu d'inconvénients pourraient découler de ce volet de l'étude. La présence des chercheurs en classe interrompra les activités en cours pour une durée d'environ 15 minutes. Aussi, il se pourrait que les élèves discutent de leurs réponses par la suite. Par contre, l'outil utilisé évite la dénomination négative (ex., quels sont les élèves avec qui tu n'aimes pas jouer) pour utiliser une échelle en trois points (ex., à quel point tu aime jouer avec les élèves suivants). Ceci permet de diminuer le risque que les élèves discutent entre eux de leurs pairs qu'ils auraient identifiés dans la dénomination négative. Aussi, il n'est jamais mentionné en classe qu'il s'agit d'un instrument visant à mesurer l'intégration sociale de votre enfant. L'instrument est présenté comme une mesure des relations d'amitiés dans les classes.

### Accès aux données et publication des résultats

Il vous sera possible d'obtenir les résultats pour votre enfant une fois les données compilées. Aussi, vous pourrez recevoir une copie de la thèse qui sera produite à partir des résultats obtenus dans le cadre de cette étude aussitôt qu'elle sera achevée. Nous prévoyons pouvoir réaliser ce travail au cours de l'année 2008. Les résultats obtenus pourraient faire l'objet de publications. Nous nous engageons à préserver la confidentialité des participants dans toutes les publications qui seront réalisées dans le cadre de cette étude. Aucune information permettant d'identifier les participants ne sera diffusée.

#### La confidentialité

La confidentialité sera respectée. D'ailleurs, ces questionnaires sont distribués par le biais des enseignants et nous n'avons aucune information sur vous ou votre enfant tant que ce formulaire ne nous est pas retourné. Aucune information révélant votre identité, celle des enfants, de l'éducateur ou de l'enseignant ne sera diffusée. Lors des analyses, les données de l'étude seront codées numériquement de façon à ce qu'il soit impossible d'assigner un nom aux résultats. Les dossiers seront connus seulement des chercheurs. Tous les formulaires seront conservés sous clé. Sur demande, vous aurez accès aux résultats du projet de recherche.

Bien sur, nous vous demandons également de respecter la confidentialité en évitant de divulguer des informations quant aux élèves ou membres du personnel participant à cette étude. Nous demandons aux intervenants de ne pas mentionner, en aucun cas, que le projet porte sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement afin d'éviter de stigmatiser l'enfant.

Si vous avez d'autres questions sur cette recherche, vous pouvez me joindre au (514) 987-3000 (#2569) ou par courriel à [annie.paquet@videotron.ca](mailto:annie.paquet@videotron.ca). Il nous sera alors possible de vous expliquer verbalement le contenu de ce formulaire.

Formulaire de consentement à l'intention des parents  
Volet 2

Je, déclare avoir lu et compris le contenu du présent formulaire. Je certifie que l'on m'a offert de m'expliquer verbalement le contenu de ce document. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais que je peux décider de me retirer en tout temps sans préjudices d'aucune sorte. De plus, je comprends que je pourrai contacter les personnes rattachées à cette recherche pour avoir des informations supplémentaires.

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Nom des parents \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Signature du parent \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Signature du parent \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Je certifie:

- a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement
- b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Nom du chercheur \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

## Formulaire de consentement pour les enseignants

### Projet de recherche

L'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement : le soutien offert par l'éducateur et l'acceptation sociale par des pairs

#### Volet I

Chercheure responsable: Annie Paquet, étudiante au doctorat  
 Directeur de recherche Jacques Forget, D.Ps.  
 Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

#### Objectifs de la recherche

Cette recherche portant sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement comporte deux volets le premier a pour but de documenter le rôle de l'éducateur en classe ordinaire et le second vise à documenter l'acceptation sociale des élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire par des pairs. Plus précisément, pour le premier volet de l'étude, nous désirons décrire les comportements de l'éducateur par le biais d'une grille d'observation directe.

#### Description des tâches à accomplir :

Nous sollicitons votre participation pour le premier volet de l'étude. La participation à cette étude consistera à répondre à un questionnaire (d'une durée d'environ 15 minutes) et à accepter que des observateurs se rendent en salle de classe pour réaliser 1 heure d'observation par semaine, pendant 10 semaines. Il est possible, selon les activités de la classe, que l'observateur ait besoin de quelques minutes supplémentaires.

La recherche se déroulera au cours de l'année scolaire 2006-2007. Votre participation à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, vous pouvez en tout temps décider de retirer votre participation.

#### Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation permettra d'améliorer les connaissances sur l'intégration scolaire des élèves présentant un trouble envahissant du développement. Elle permettra de mieux comprendre le rôle de l'éducateur dans le processus d'intégration de ces élèves.

#### Inconvénients pouvant découler de la participation

La présence d'un observateur dans la classe pourrait vous indisposer ou indisposer les élèves. Par contre, chacun des assistants de recherche reçoit une formation afin de réduire la possibilité que vous soyez dérangés par leur présence.

#### Accès aux données et publication des résultats

Il vous sera possible d'obtenir une copie de la thèse qui sera produite à partir des résultats obtenus dans le cadre de cette étude aussitôt qu'elle sera achevée. Nous prévoyons pouvoir réaliser ce travail au cours de l'année 2008. Les résultats obtenus pourraient faire l'objet de publications. Nous nous engageons à préserver la confidentialité des participants dans toutes les publications qui seront réalisées dans le cadre de cette étude. Aucune information permettant d'identifier les participants ne sera diffusée.



### La confidentialité

La confidentialité sera respectée. Aucune information révélant votre identité, celle des enfants ou de l'éducateur ne sera diffusée. Lors des analyses, les données de l'étude seront codées numériquement de façon à ce qu'il soit impossible d'assigner un nom aux résultats. Les dossiers seront connus seulement des chercheurs. Tous les formulaires seront conservés sous clé. Sur demande, vous aurez accès aux résultats du projet de recherche.

Bien sûr, nous vous demandons également de respecter la confidentialité en évitant de divulguer des informations quant aux élèves ou membres du personnel participant à cette étude. Vous ne devez en aucun cas mentionner que le projet porte sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement afin d'éviter de stigmatiser l'enfant.

Si vous avez d'autres questions sur cette recherche, vous pouvez me joindre au (514) 987-3000 (#2569) ou par courriel à [annie.paquet@videotron.ca](mailto:annie.paquet@videotron.ca). Il nous sera alors possible de vous expliquer verbalement le contenu de ce formulaire.

## Formulaire de consentement à l'intention des enseignants

Je, déclare avoir lu et compris le contenu du présent formulaire. Je certifie que l'on m'a offert de m'expliquer verbalement le contenu de ce document. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais que je peux décider de me retirer en tout temps sans préjudices d'aucune sorte. De plus, je comprends que je pourrai contacter les personnes rattachées à cette recherche pour avoir des informations supplémentaires.

Nom du participant \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Numéro de téléphone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Je certifie:

- a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement
- b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Nom du chercheur \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

## Formulaire de consentement pour les enseignants

### Projet de recherche

L'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement : le soutien offert par l'éducateur et l'acceptation sociale par des pairs

#### Volet 2

Chercheure responsable: Annie Paquet, étudiante au doctorat

Directeur de recherche Jacques Forget, D.Ps.

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

### Objectifs de la recherche

Cette recherche portant sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement comporte deux volets : le premier a pour but de documenter le rôle de l'éducateur en classe ordinaire et le second vise à documenter l'acceptation sociale des élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire par des pairs.

### Description des tâches à accomplir .

Nous sollicitons votre participation pour le second volet de l'étude. La participation à cette étude consistera à répondre à un questionnaire (d'une durée d'environ 15 minutes) et d'accepter que vos élèves répondent à un court questionnaire (environ 15 minutes) portant sur leurs relations avec leurs pairs. Ainsi, ils seront appelés à se prononcer quant au degré auquel ils aiment pratiquer des activités scolaires ou de loisir avec autres les élèves de la classe. La recherche se déroulera au cours de l'année scolaire 2006-2007. Votre participation à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, vous pouvez en tout temps décider de retirer votre participation.

### Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation permettra d'améliorer les connaissances sur l'intégration scolaire des élèves présentant un trouble envahissant du développement. Elle permettra de mieux comprendre le niveau d'acceptation sociale des élèves intégrés en classe ordinaire.

### Inconvénients pouvant découler de la participation

La présence des chercheurs en classe interrompra les activités en cours pour une durée d'environ 15 minutes. Aussi, il se pourrait que les élèves discutent de leurs réponses par la suite. Par contre, l'outil utilisé évite la dénomination négative (ex., quels sont les élèves avec qui tu n'aime pas jouer) pour utiliser une échelle en trois points (ex., à quel point tu aime jouer avec les élèves suivants). Ceci permet de diminuer le risque que les élèves discutent entre eux des enfants qu'ils auraient identifiés dans la dénomination négative.

### Accès aux données et publication des résultats

Il vous sera possible d'obtenir une copie de la thèse qui sera produite à partir des résultats obtenus dans le cadre de cette étude aussitôt qu'elle sera achevée. Nous prévoyons pouvoir réaliser ce travail au cours de l'année 2008. Les résultats obtenus pourraient faire l'objet de publications. Nous nous engageons à préserver la confidentialité des participants dans toutes les publications qui seront réalisées dans le cadre de cette

étude. Aucune information permettant d'identifier les participants ne sera diffusée.

#### La confidentialité

La confidentialité sera respectée. Aucune information révélant votre identité, celle des enfants ou de l'éducateur ne sera diffusée. Aussi, le questionnaire est présenté comme un exercice portant sur les relations d'amitié dans les classes. Jamais nous ne mentionnerons aux autres élèves ou aux autres parents qu'il s'agit d'un exercice portant sur l'intégration d'un élève en classe ordinaire. Lors des analyses, les données de l'étude seront codées numériquement de façon à ce qu'il soit impossible d'assigner un nom aux résultats. Les dossiers seront connus seulement des chercheurs. Tous les formulaires seront conservés sous clé. Sur demande, vous aurez accès aux résultats du projet de recherche.

Bien sur, nous vous demandons également de respecter la confidentialité en évitant de divulguer des informations quant aux élèves ou membres du personnel participant à cette étude. Vous ne devez en aucun cas mentionner que le projet porte sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement afin d'éviter de stigmatiser l'enfant.

Si vous avez d'autres questions sur cette recherche, vous pouvez me joindre au (514) 987-3000 (#2569) ou par courriel à [annie.paquet@videotron.ca](mailto:annie.paquet@videotron.ca). Il nous sera alors possible de vous expliquer verbalement le contenu de ce formulaire.

Formulaire de consentement à l'intention des enseignants  
Volet 2

Je, déclare avoir lu et compris le contenu du présent formulaire. Je certifie que l'on m'a offert de m'expliquer verbalement le contenu de ce document. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais que je peux décider de me retirer en tout temps sans préjudices d'aucune sorte. De plus, je comprends que je pourrai contacter les personnes rattachées à cette recherche pour avoir des informations supplémentaires.

Nom du participant \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Numéro de téléphone : (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Je certifie:

- a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement
- b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Nom du chercheur . \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Signature \_\_\_\_\_ Date . \_\_\_\_\_

## Formulaire de consentement pour les éducateurs

### Projet de recherche

L'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement : le soutien offert par l'éducateur et l'acceptation sociale par des pairs

### Volet 1

Chercheure responsable: Annie Paquet, étudiante au doctorat  
Directeur de recherche Jacques Forget, D.Ps.  
Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

#### Objectifs de la recherche

Cette recherche portant sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement comporte deux volets le premier a pour but de documenter le rôle de l'éducateur en classe ordinaire et le second vise à documenter l'acceptation sociale des élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire par des pairs. Plus précisément, pour le premier volet de l'étude, nous désirons décrire les comportements de l'éducateur par le biais d'une grille d'observation directe.

#### Description des tâches à accomplir .

Nous sollicitons votre participation pour le premier volet de l'étude. La participation à cette étude consistera à répondre à un questionnaire (d'une durée d'environ 15 minutes) et à accepter que des observateurs se rendent en salle de classe pour réaliser 1 heure d'observation par semaine, pendant 10 semaines. Il peut arriver, selon les activités de la classe, que l'observateur ait besoin de quelques minutes supplémentaires.

Il y aura aussi possibilité de réaliser une courte entrevue avec la chercheure après les dix semaines d'observation. Celle-ci est d'une durée d'environ 45 minutes.

La recherche se déroulera au cours de l'année scolaire 2006-2007. Votre participation à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, vous pouvez en tout temps décider de retirer votre participation.

#### Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation permettra d'améliorer les connaissances sur l'intégration scolaire des élèves présentant un trouble envahissant du développement. Elle permettra de mieux comprendre votre rôle dans le processus d'intégration de ces élèves.

#### Inconvénients pouvant découler de la participation

La présence d'un observateur dans la classe pourrait vous indisposer ou indisposer les élèves. Par contre, chacun des assistants de recherche reçoit une formation afin de réduire la possibilité que vous soyez dérangés par leur présence. De plus, il s'agit habituellement d'un effet temporaire qui s'estompe rapidement.

#### Accès aux données et publication des résultats

Sur demande, vous pourrez avoir accès aux résultats des observations dont vous aurez fait l'objet. Il vous sera possible d'obtenir une copie de la thèse qui sera produite à partir des résultats obtenus dans le cadre de cette étude aussitôt qu'elle sera achevée.

Nous prévoyons pouvoir réaliser ce travail au cours de l'année 2008. Les résultats obtenus pourraient faire l'objet de publications. Nous nous engageons à préserver la confidentialité des participants dans toutes les publications qui seront réalisées dans le cadre de cette étude. Aucune information permettant d'identifier les participants ne sera diffusée.

#### La confidentialité

La confidentialité sera respectée. Aucune information révélant votre identité, celle des enfants ou de l'enseignant ne sera diffusée. Lors des analyses, les données de l'étude seront codées numériquement de façon à ce qu'il soit impossible d'assigner un nom aux résultats. Les dossiers seront connus seulement des chercheurs. Tous les formulaires seront conservés sous clé. Sur demande, vous aurez accès aux résultats du projet de recherche.

Bien sûr, nous vous demandons également de respecter la confidentialité en évitant de divulguer des informations quant aux élèves ou membre du personnel participant à cette étude. Vous ne devez en aucun cas mentionner que le projet porte sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement afin d'éviter de stigmatiser l'enfant.

Si vous avez d'autres questions sur cette recherche ou si vous voulez plus d'information sur la recherche, vous pouvez me joindre au (514) 987-3000 (#2569) ou par courriel à [annie.paquet@videotron.ca](mailto:annie.paquet@videotron.ca) »Il nous sera alors possible de vous expliquer verbalement le contenu de ce formulaire.

## Formulaire de consentement à l'intention des éducateurs

Je, déclare avoir lu et compris le contenu du présent formulaire. Je certifie qu'on m'a offert de m'expliquer verbalement son contenu. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais que je peux décider de me retirer en tout temps sans préjudices d'aucune sorte. De plus, je comprends que je pourrai contacter les personnes rattachées à cette recherche pour avoir des informations supplémentaires.

Nom du participant \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Numéro de téléphone (\_\_\_\_)\_\_\_\_-\_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Je certifie:

- a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement
- b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Nom du chercheur \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_



## Formulaire de consentement pour les éducateurs

### Projet de recherche

L'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement : le soutien offert par l'éducateur et l'acceptation sociale par des pairs  
Volet 2

Chercheure responsable: Annie Paquet, étudiante au doctorat  
Directeur de recherche Jacques Forget, D.Ps.  
Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

### Objectifs de la recherche

Cette recherche portant sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement comporte deux volets. Le premier a pour but de documenter le rôle de l'éducateur en classe ordinaire et le second vise à documenter l'acceptation sociale des élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire par des pairs.

### Description des tâches à accomplir

Nous sollicitons votre participation pour le deuxième volet de l'étude. La participation à cette étude consistera à répondre à un questionnaire (d'une durée d'environ 15 minutes).

La recherche se déroulera au cours de l'année scolaire 2006-2007. Votre participation à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, vous pouvez en tout temps décider de retirer votre participation.

### Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation permettra de mieux d'améliorer les connaissances sur l'intégration scolaire des élèves présentant un trouble envahissant du développement. Elle permettra de mieux comprendre votre rôle dans le processus d'intégration de ces élèves et de mieux comprendre leur statut social parmi les pairs de la classe.

### Inconvénients pouvant découler de la participation

Peu d'inconvénients peuvent être anticipés suite à votre participation à l'étude, mis à part le fait que vous devrez prendre quelques minutes pour répondre au questionnaire.

### Accès aux données et publication des résultats

Il vous sera possible d'obtenir une copie de la thèse qui sera produite à partir des résultats obtenus dans le cadre de cette étude aussitôt qu'elle sera achevée. Nous prévoyons pouvoir réaliser ce travail au cours de l'année 2008. Les résultats obtenus pourraient faire l'objet de publications. Nous nous engageons à préserver la confidentialité des participants dans toutes les publications qui seront réalisées dans le cadre de cette étude. Aucune information permettant d'identifier les participants ne sera diffusée.

### La confidentialité

La confidentialité sera respectée. Aucune information révélant votre identité, celle des enfants ou de l'enseignant ne sera diffusée. Lors des analyses, les données de l'étude

seront codées numériquement de façon à ce qu'il soit impossible d'assigner un nom aux résultats. Les dossiers seront connus seulement des chercheurs. Tous les formulaires seront conservés sous clé. Sur demande, vous aurez accès aux résultats du projet de recherche.

Bien sûr, nous vous demandons également de respecter la confidentialité en évitant de divulguer des informations quant aux élèves ou membre du personnel participant à cette étude. Vous ne devez en aucun cas mentionner que le projet porte sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement afin d'éviter de stigmatiser l'enfant.

Si vous avez d'autres questions sur cette recherche ou si vous voulez plus d'information sur la recherche, vous pouvez me joindre au (514) 987-3000 (#2569) ou par courriel à [annie.paquet@videotron.ca](mailto:annie.paquet@videotron.ca). Il nous sera alors possible de vous expliquer verbalement le contenu de ce formulaire.

Formulaire de consentement à l'intention des éducateurs  
Volet 2

Je, déclare avoir lu et compris le contenu du présent formulaire. Je certifie qu'on m'a offert de m'expliquer verbalement son contenu. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais que je peux décider de me retirer en tout temps sans préjudices d'aucune sorte. De plus, je comprends que je pourrai contacter les personnes rattachées à cette recherche pour avoir des informations supplémentaires.

Nom du participant : \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Numéro de téléphone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Je certifie:

- a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement
- b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Nom du chercheur \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

## Formulaire de consentement pour les parents

### Projet de recherche Le rôle de l'éducateur Volet 1

Chercheuse responsable: Annie Paquet, étudiante au doctorat  
Directeur de recherche Jacques Forget, D.Ps.  
Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

#### Objectifs de la recherche :

Cette recherche a pour but de documenter le rôle de l'éducateur en classe ordinaire. Plus précisément, pour le premier volet de l'étude, nous désirons décrire les comportements de l'éducateur par le biais d'une grille d'observation directe.

#### Description des tâches à accomplir :

Nous sollicitons votre participation pour cette étude. Votre participation consiste à accepter que des observateurs se rendent en salle de classe pour une durée d'environ 90 minutes par semaine, pendant 10 semaines pour observer l'éducateur qui travaille dans la classe de votre enfant.

La recherche se déroulera au cours de l'année scolaire 2006-2007. Votre participation à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, vous pouvez en tout temps décider de retirer votre participation.

#### Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation permettra d'améliorer les connaissances sur le rôle de l'éducateur lorsqu'il travaille en classe ordinaire.

#### Inconvénients pouvant découler de la participation

La présence d'un observateur dans la classe pourrait indisposer les élèves. Par contre, chacun des assistants de recherche reçoit une formation afin de réduire la possibilité qu'ils soient dérangés par leur présence.

#### Accès aux données et publication des résultats

Les résultats obtenus pourraient faire l'objet de publications. Nous nous engageons à préserver la confidentialité des participants dans toutes les publications qui seront réalisées dans le cadre de cette étude. Aucune information permettant d'identifier les participants ne sera diffusée.

#### La confidentialité

La confidentialité sera respectée. D'ailleurs ces formulaires sont distribués par les enseignants et nous n'avons aucune information sur vous ou sur votre enfant avant que ce formulaire ne nous soit retourné. Aucune information révélant votre identité, celle des enfants, de l'éducateur ou de l'enseignant ne sera diffusée. Lors des analyses, les données de l'étude seront codées numériquement de façon à ce que l'on ne puisse pas assigner un nom aux résultats. Les dossiers seront connus seulement des chercheurs. Tous les

formulaires seront conservés sous clé. Sur demande, vous aurez accès aux résultats du projet de recherche.

Bien sûr, nous vous demandons également de respecter la confidentialité en évitant de divulguer des informations quant aux élèves ou membre du personnel participant à cette étude.

Si vous avez d'autres questions sur cette recherche, vous pouvez me joindre au (514) 987-3000 (#2569) ou par courriel à [annie.paquet@videotron.ca](mailto:annie.paquet@videotron.ca). Il nous sera alors possible de vous expliquer verbalement le contenu de ce formulaire.

## Formulaire de consentement à l'intention des parents

Je, déclare avoir lu et compris le contenu du présent formulaire. Je certifie que l'on m'a offert de m'expliquer verbalement le contenu de ce document. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais que je peux décider de me retirer en tout temps sans préjudices d'aucune sorte. De plus, je comprends que je pourrai contacter les personnes rattachées à cette recherche pour avoir des informations supplémentaires.

Nom de l'enfant \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Nom des parents \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone : (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Signature du parent \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Signature du parent \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Je certifie:

- a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement
- b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Nom du chercheur \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_