

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPLORATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE QUI ACCUEILLENENT DES
ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME DANS LEUR CLASSE ORDINAIRE

ESSAI

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

AMÉLIE FOURNIER

DÉCEMBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral 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.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cet essai doctoral est le fruit de mon travail sur le plan scientifique. Je ne peux passer sous silence cette première section de mon essai qui vise à remercier les personnes qui m'ont initiée au trouble du spectre de l'autisme (TSA), qui m'ont motivée et qui m'ont permis de m'épanouir sur le plan scientifique, professionnel et personnel.

Je souhaite en premier lieu remercier Christine Dingle et Dre Myriam Rousseau qui m'ont initiée à la recherche en TSA Sans vous, je n'aurais probablement jamais connu ce domaine de recherche et je n'aurais pas eu l'opportunité de travailler dans ce merveilleux domaine.

Je souhaite également remercier mon frère Vincent pour nos nombreuses crèmes glacées, pour ta simplicité et pour ton côté rationnel dans les moments plus difficiles. De plus, je tiens à souligner le soutien de mes modèles, mes parents Robin et Sonia, pour avoir été mes commanditaires pendant plusieurs années, pour votre motivation et pour votre intérêt envers mes travaux et envers mon cheminement. Vous faire découvrir le TSA a été un honneur.

Je souhaite également remercier Mathieu, mon conjoint depuis le début de mon parcours doctoral. Je veux souligner ton écoute dans les moments les plus difficiles et ta compréhension pour mes nombreuses indisponibilités dues à mes périodes d'étude et de rédaction. De plus, j'offre un sincère remerciement à mes deux félins, Maya et Louna, qui ont été mes plus importantes sources de soutien dans les plus longs moments de rédaction.

Un énorme merci à Dre Catherine des-Rivières-Pigeon de m'avoir accueillie dans la grande Équipe de recherche pour l'inclusion sociale en autisme (ÉRISA) et de m'avoir permis d'effectuer ma collecte de données dans le cadre d'un imposant projet. Merci également à mes collègues, les filles du Laboratoire TSA dirigé par ma directrice Dre Nathalie Poirier, pour les nombreuses relectures et pour vos précieux commentaires ayant permis d'améliorer mon travail. Un merci particulier à Audrey Anne Labelle pour le travail d'équipe que nous avons réalisé ensemble, tu es une collègue exceptionnelle.

Finalement, je ne pourrais omettre de remercier Dre Nathalie Poirier, ma directrice de recherche, pour m'avoir permis de vivre une expérience inoubliable et gratifiante, dont j'ai le plus fait preuve de

détermination et de persévérance jusqu'à présent. Je n'aurais pu bénéficier d'une telle expérience sans ta disponibilité sans fin, sans ton soutien et sans ta réassurance dans les moments les plus stressants. Ta rigueur et tes incontournables en écriture m'ont beaucoup appris et continueront d'être appliqués. Je suis honorée d'avoir pu travailler avec toi et d'avoir bénéficié de ton expertise dans le domaine du TSA et de l'éducation.

DÉDICACE

À ceux et elles qui m'ont permis de découvrir le trouble du spectre de l'autisme, autant par la recherche que par l'intervention. Et à toi Jaysen, qui m'a tant appris par ta simple différence.

AVANT-PROPOS

Mes premières expériences en lien avec le trouble du spectre de l'autisme (TSA) ont débuté pendant mon parcours universitaire en tant qu'assistante de recherche au Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement, alors que le TSA m'était encore inconnu. Au fil des années, j'ai travaillé auprès de chercheurs passionnés dans le domaine, auprès de parents et auprès d'intervenants qui ont oeuvré avec des enfants présentant ce diagnostic. Ils ont suscité ma curiosité et mon intérêt envers cette population, ce qui m'a motivée à réaliser une recherche de fin de baccalauréat en psychologie sur les connaissances, les attitudes et le stress perçu des enseignants et enseignantes qui accueillent un élève présentant un TSA. C'est entre autres cette étude qui m'a permis de faire mon entrée au doctorat en psychologie avec Dre Nathalie Poirier de la section de l'Éducation, s'intéressant également à la même population. C'est ensemble, et avec Dre Catherine des-Rivières Pigeon, que nous avons choisi de poursuivre les recherches avec les enseignants et enseignantes qui accueillent des élèves présentant un TSA dans leur classe ordinaire, mais cette fois-ci en s'intéressant à leurs pratiques. C'est en lisant cet essai que vous comprendrez la pertinence soutenant ce projet de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| REMERCIEMENTS | ii |
| DÉDICACE | iv |
| AVANT-PROPOS..... | v |
| LISTE DES FIGURES | ix |
| LISTE DES TABLEAUX | x |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES | xi |
| RÉSUMÉ..... | xii |
| ABSTRACT..... | xiii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 CONTEXTE THÉORIQUE | 3 |
| 1.1 Système scolaire québécois..... | 3 |
| 1.1.1 Historique du système scolaire québécois | 3 |
| 1.1.1.1 Classe ordinaire | 3 |
| 1.1.1.2 Classe spécialisée..... | 4 |
| 1.1.1.3 Loi sur l’instruction publique | 6 |
| 1.1.2 Système scolaire québécois actuel..... | 6 |
| 1.2 Élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage..... | 7 |
| 1.2.1 Trouble du spectre de l’autisme..... | 7 |
| 1.2.1.1 Critères diagnostiques..... | 9 |
| 1.2.1.2 Trouble du spectre de l’autisme et communication sociale au secondaire..... | 10 |
| 1.2.1.3 Trouble du spectre de l’autisme et comportements restreints et répétitifs au secondaire ... | 11 |
| 1.3 Enseignement au secondaire..... | 11 |
| 1.3.1 Formation générale des enseignants et enseignantes..... | 12 |
| 1.4 Pratiques enseignantes..... | 12 |
| 1.4.1 Pratiques recommandées..... | 13 |
| 1.4.2 Attentes envers les enseignants et enseignantes | 15 |
| 1.4.3 Réalité des enseignants et enseignantes en classe ordinaire | 17 |
| 1.5 Objectif..... | 18 |
| CHAPITRE 2 EXPLORATION DES PRATIQUES D’ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE QUI ACCUEILLENENT DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L’AUTISME DANS LEUR CLASSE ORDINAIRE | 19 |
| 2.1 Introduction | 21 |
| 2.2 Cadre théorique | 22 |

| | | |
|--|--|----|
| 2.2.1 | Pratiques des enseignants et enseignantes qui accueillent des élèves présentant un TSA | 22 |
| 2.2.2 | Problématique | 23 |
| 2.3 | Objectif de recherche | 24 |
| 2.4 | Méthode | 24 |
| 2.4.1 | Participants | 24 |
| 2.4.2 | Outils de collecte de données | 26 |
| 2.4.2.1 | Groupe de discussion asynchrone en ligne avec questions thématiques..... | 26 |
| 2.4.2.1.1 | Questions thématiques | 26 |
| 2.4.2.2 | Fiche signalétique | 27 |
| 2.4.3 | Procédure | 27 |
| 2.4.4 | Analyse de données..... | 28 |
| 2.5 | Résultats..... | 30 |
| 2.5.1 | Évaluer et intervenir de façon égalitaire | 30 |
| 2.5.2 | Utiliser des méthodes d'évaluation flexibles | 31 |
| 2.5.3 | Observer l'élève pour mieux intervenir..... | 32 |
| 2.5.4 | Sensibiliser le groupe aux différences | 32 |
| 2.5.5 | Protéger les élèves présentant un TSA de l'intimidation | 33 |
| 2.5.6 | Inciter des élèves à soutenir l'élève présentant un TSA | 33 |
| 2.5.7 | Demander le soutien du technicien en éducation spécialisée | 34 |
| 2.6 | Discussion et conclusion | 34 |
| 2.6.1 | Apports et limites | 37 |
| CHAPITRE 3 DISCUSSION GÉNÉRALE | | 39 |
| 3.1 | Évaluer et intervenir de façon égalitaire | 39 |
| 3.2 | Utiliser des méthodes d'évaluation flexibles..... | 40 |
| 3.3 | Observer l'élève pour mieux intervenir..... | 41 |
| 3.4 | Sensibiliser le groupe aux différences | 42 |
| 3.5 | Protéger les élèves présentant un TSA de l'intimidation | 43 |
| 3.6 | Inciter des élèves à soutenir l'élève présentant un TSA..... | 44 |
| 3.7 | Demander le soutien du technicien en éducation spécialisée | 45 |
| 3.8 | Apports de l'étude | 47 |
| 3.9 | Limites de l'étude..... | 48 |
| 3.9.1 | Particularités de la population enseignante..... | 48 |
| 3.10 | Recherches futures | 49 |
| CONCLUSION | | 49 |
| APPENDICE A Questions thématiques | | 51 |
| APPENDICE B Fiche signalétique | | 56 |
| APPENDICE C Appel à la participation..... | | 58 |
| APPENDICE D Formulaire de consentement..... | | 60 |
| APPENDICE E Courriels envoyés aux participantes..... | | 68 |

| | |
|--|----|
| APPENDICE F Procédures à suivre par les participantes | 71 |
| APPENDICE G Accusé de réception de la soumission de l'article | 74 |
| APPENDICE H Certificat à la formation éthique de la recherche EPTC 2 : FER | 76 |
| APPENDICE I Certificat d'éthique | 78 |
| APPENDICE J Avis final de conformité..... | 80 |
| RÉFÉRENCES GÉNÉRALES | 82 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|----|
| Figure 1.1. Système en cascade COPEX..... | 5 |
| Figure 1.2. Regroupement des pratiques enseignantes..... | 13 |
| Figure 1.3. Attentes envers les enseignants et enseignantes qui accueillent des élèves HDAA en classe ordinaire | 16 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 2.1. Description de l'échantillon de convenance des enseignantes | 25 |
|--|----|

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APA Association Américaine de psychiatrie

COPEX Comité Provincial de l'enfance inadaptée

DSM Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux

HDAA [Élèves] Handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

MELS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

TED Trouble envahissant du développement

TES Technicien en éducation spécialisé

TSA Trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

Entre 2012 et 2021, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), incluant les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), a augmenté de 40 % dans les classes ordinaires québécoises (gouvernement du Québec, 2022). Cela dit, les pratiques utilisées par les enseignants et enseignantes de classes ordinaires ont été peu étudiées dans la littérature scientifique (Clanet et Talbot, 2012; Nootens, 2010), et encore moins celles du personnel enseignant oeuvrant auprès d'élèves ayant un TSA au secondaire (Ducharme et al., 2018; Lamarche et Durand, 2021; Wong et al., 2015). Cet essai a pour but d'explorer les pratiques d'enseignantes du secondaire qui accueillent des élèves présentant un TSA dans leur classe ordinaire afin de combler, entre autres, le manque de données scientifiques à ce sujet. Il se base sur une analyse qualitative du contenu de deux groupes de discussion asynchrones réalisés sur la plateforme Facebook regroupant au total 10 participantes. Il s'agit d'une recherche effectuée dans le cadre d'une étude de plus grande envergure. Les données indiquent que les enseignantes de l'échantillon de convenance évaluent et interviennent de façon égalitaire avec tous les élèves, qu'elles utilisent des modalités d'évaluation flexibles, qu'elles observent davantage l'élève ayant un TSA pour mieux intervenir, qu'elles sensibilisent le groupe aux différences, qu'elles protègent les élèves présentant un TSA de l'intimidation, qu'elles incitent des élèves de confiance à soutenir l'élève ayant un TSA et qu'elles demandent le soutien d'un technicien en éducation spécialisée dans les interventions à effectuer. Les enseignantes tentent de s'adapter aux besoins de cette clientèle sur le plan des évaluations et des interventions. Cependant, le manque de formation et le manque d'outils quant aux pratiques d'enseignement et aux interventions à privilégier auprès d'élèves ayant un TSA sont des obstacles importants qui nuisent à leur autonomie professionnelle.

Mots clés : trouble du spectre de l'autisme, adolescents, pratiques, enseignants, enseignantes, classe ordinaire

ABSTRACT

Between 2012 and 2021, the number of students with special needs, including those with autism spectrum disorders (ASD), increased by 40 % in Quebec's regular classrooms (government of Quebec, 2022). That said, the practices used by regular classroom teachers have been little studied in the scientific literature (Clanet and Talbot, 2012; Nootens, 2010), and even less so those of teachers working with students with ASD in high school (Ducharme et al., 2018; Lamarche & Durand, 2021; Wong et al., 2015). The aim of this essay is to document the practices of high school teachers working with students with ASD into their regular classrooms, in order to address, in particular, the lack of scientific data on this subject. The essay is based on a qualitative analysis of the content of two asynchronous discussion groups carried out on the Facebook platform, involving a total of 10 participants. This research is part of a broader study. The findings indicate that the teachers in the sample assess and intervene equally with all students, use flexible assessment modalities, observe the student with ASD more closely in order to better intervene, sensitize the group to differences, protect students with ASD from bullying, encourage trusted students to support the student with ASD, and request the support of a special education technician in the interventions required. Teachers try to adapt to the needs of this clientele in terms of assessments and interventions. However, the lack of training and the lack of tools regarding teaching practices and interventions for students with ASD are major obstacles to their professional autonomy.

Keywords: autism spectrum disorder, teenagers, practices, teachers, regular classes

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, le système scolaire québécois a vécu de nombreux changements en ce qui concerne les élèves ayant un handicap qui fréquentent l'école (Ducharme, 2009). Selon cet auteur, les élèves présentant un handicap ou des difficultés en milieu scolaire ont maintenant une place aussi importante qu'un élève au développement typique.

Au Québec, la scolarisation des jeunes est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans, et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire durant laquelle ils atteignent l'âge de 16 ans (gouvernement du Québec, 2023b). Pour certains d'entre eux, la scolarisation est possible jusqu'à l'âge de 21 ans. En effet, dans les cas d'élèves en situation de handicap ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), et plus précisément ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), le cheminement scolaire peut être différent des autres élèves. Ceux-ci peuvent ainsi fréquenter l'école de 4 ans à 21 ans et peuvent être intégrés à une classe ordinaire ou à une classe spécialisée, dépendamment de leurs besoins et de leurs capacités (gouvernement du Québec, 2007). Des enseignants et enseignantes peuvent ainsi accueillir des jeunes présentant un TSA dans leur classe ordinaire, et cette situation est en constante augmentation depuis 2012 (gouvernement du Canada, 2022). Selon la Politique de l'adaptation scolaire (ministère de l'Éducation du Québec 1999), il s'agit de la responsabilité du personnel enseignant d'adapter leurs pratiques pour les élèves présentant un TSA. En revanche, Accardo et al. (2017) soutiennent que les enseignants et enseignantes ont peu de ressources pour travailler avec les élèves ayant un TSA, qu'ils manquent de connaissances et qu'ils ont peu ou pas de formation pour adapter leur pédagogie au profil de ces élèves. Ainsi, plusieurs recommandations gouvernementales sont disponibles afin de soutenir les le personnel enseignant quant aux pratiques à adopter auprès d'élèves présentant un TSA (gouvernement de l'Ontario, 2007 ; ministère de l'Éducation, 2007), mais plusieurs limites et besoins sont soulevés quant à leur application (Boutin et Bessette, 2006; Lamarche et Durand, 2021; Monsen et al., 2014). De plus, les pratiques réellement utilisées par les enseignants et enseignantes de classes ordinaires ont été peu étudiées dans la littérature scientifique, et encore moins auprès d'élèves ayant un TSA qui fréquentent le secondaire (Clanet et Talbot, 2012; Ducharme et al., 2018; Lamarche et Durand, 2021).

Cet essai présente un survol du système scolaire québécois et de son historique, décrit le TSA, traite de l'enseignement au secondaire, des pratiques enseignantes recommandées, des attentes envers les enseignants et enseignantes ainsi que de leur réalité lorsqu'ils incluent des élèves ayant un TSA en classe

ordinaire. Le chapitre II présente un article portant sur les pratiques d'enseignantes du secondaire qui accueillent des élèves présentant un TSA dans leur classe ordinaire. Les objectifs, la méthode, les outils de collecte de données, les résultats et la discussion composent ce chapitre. Finalement, le chapitre III fait un retour sur les résultats de l'étude en y intégrant une discussion générale, les apports et les limites ainsi qu'une brève conclusion.

CHAPITRE 1

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Système scolaire québécois

L'école québécoise a le mandat d'offrir une éducation à tous les élèves, de prendre en considération leurs différences et de les outiller pour qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel sur le plan social et sur le plan intellectuel, et ce, autant dans leur vie personnelle actuelle que future (gouvernement du Québec, 2006). En ce sens, le système scolaire québécois a expérimenté de nombreuses modifications depuis les dernières décennies en ce qui concerne les élèves HDAA fréquentant une école québécoise (Ducharme, 2009).

1.1.1 Historique du système scolaire québécois

Le système scolaire actuel a été modifié à la suite d'une vaste réforme de l'éducation réalisée dans les années 1960 (Ducharme, 2009). Avant cette réforme, l'éducation spécialisée était spécifiquement marquée par l'imposition de tests d'intelligence qui empêchaient les élèves HDAA de rejoindre le système d'éducation régulier, soit les classes ordinaires (Brown et Andrews, 2014). Dans l'ancien système, les besoins des élèves HDAA n'étaient pas répondus de façon optimale, et ce, tant sur le plan scolaire que sur le plan personnel en raison d'un manque de ressources de la part du milieu scolaire. Ainsi, ces élèves devaient quitter leur établissement d'enseignement ou ils étaient tout simplement exclus, et ce, dès le primaire.

Durant les années 1970, en plus des classes ordinaires déjà présentes, des classes spécialisées ont été instaurées afin que les élèves HDAA fréquentent une école ordinaire (Ducharme, 2009). Des écoles spécialisées, regroupant uniquement des classes spécialisées, ont également été créées afin de répondre spécifiquement aux besoins de ces élèves (Proulx, 2015).

1.1.1.1 Classe ordinaire

Au secondaire, les enseignants et enseignantes de classe ordinaire peuvent avoir approximativement 30 élèves par classe chaque année (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Une classe ordinaire est un milieu d'apprentissage dans lequel les méthodes pédagogiques sont conçues pour la majorité des élèves de la classe (Office québécois de la langue française, 2012).

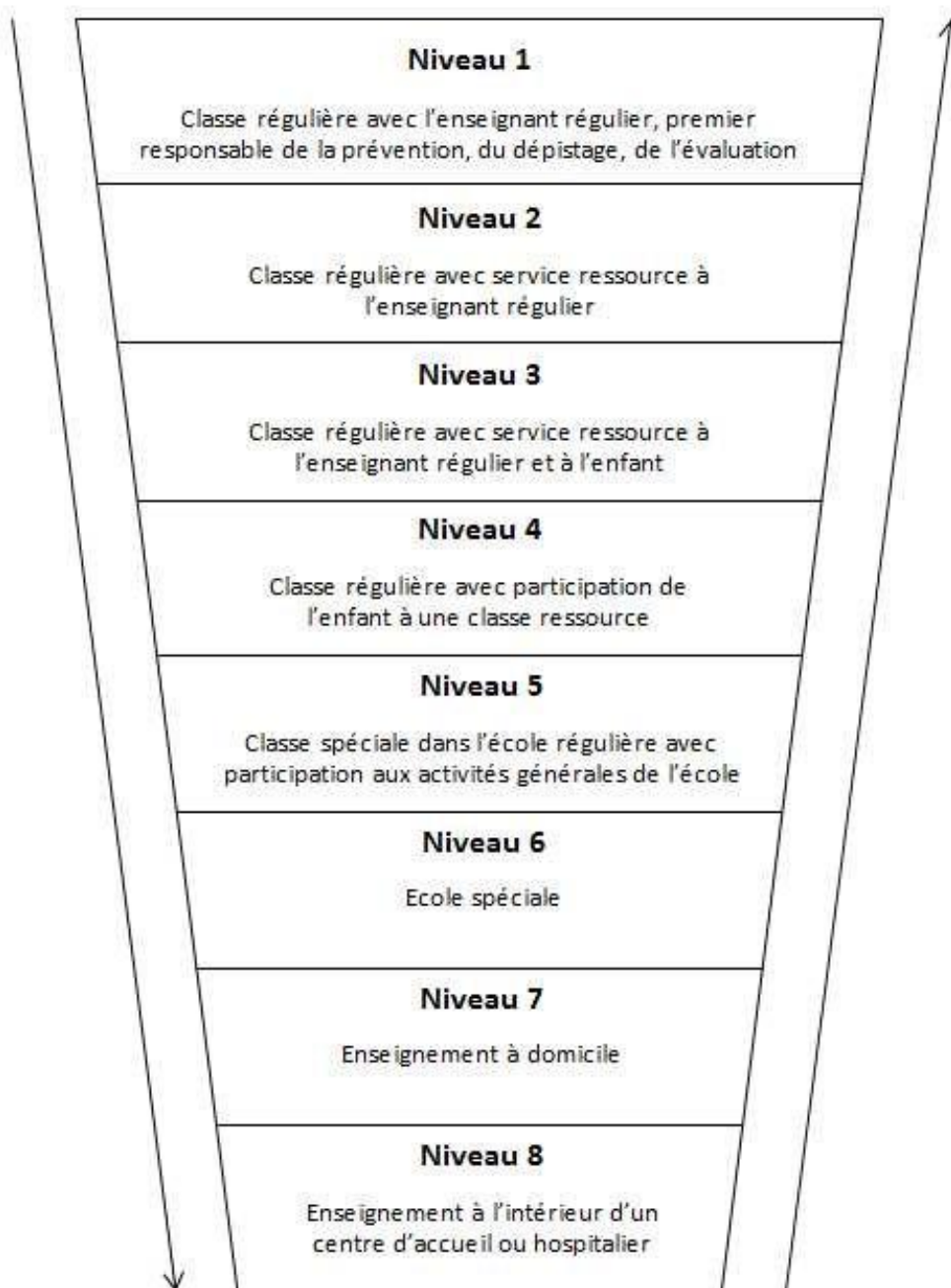
Différents services sont offerts aux enseignants et enseignantes ainsi qu'aux élèves HDAA dans un contexte de classe ordinaire. L'élève du secondaire qui présente des difficultés peut assister à tous les cours avec le soutien d'une personne-ressource qui apporte son aide à l'enseignant ou l'enseignante, il peut réaliser la majorité de ses cours en classe ordinaire et recevoir des services complémentaires (p. ex., orthopédagogie), ou encore il peut réaliser uniquement certains cours dans le parcours régulier (MELS, 2009). Les huit niveaux du système permettent aux élèves HDAA de recevoir leur éducation dans le milieu scolaire le plus adéquat et le plus naturel possible. Ces niveaux s'échelonnent de la classe ordinaire à la classe spécialisée, puis à l'école spécialisée et à la scolarisation à domicile ou dans un milieu d'hébergement. Ce système est toujours d'actualité (Ruel, 2014). La Figure 1.1 illustre les différents niveaux du système en cascade présentés dans le rapport du Comité Provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) de 1976 (ministère de l'Éducation du Québec, 1976).

1.1.1.2 Classe spécialisée

Une classe spécialisée est un milieu qui reçoit des élèves ayant des besoins particuliers à la suite de l'évaluation de leurs forces et de leurs besoins dans l'objectif de faciliter leurs apprentissages (Ruel et al., 2014). Cependant, la nomenclature utilisée pour décrire ce type de classe ainsi que le rôle du personnel enseignant varie d'un centre de services scolaire à l'autre (Ménard, 2021). Selon l'étude de Ménard (2021), les enseignants et enseignantes de classe spécialisée reçoivent des élèves en tenant compte de leurs spécificités et ils leur permettent d'être plus outillés face à leurs difficultés, d'être accompagnés dans leurs apprentissages, de vivre des réussites et de poursuivre leur cheminement scolaire dans le but de réaliser leurs objectifs scolaires et personnels. Pour ce faire, des groupes à effectif réduit (entre 12 et 20 élèves par classe au secondaire) sont mis en place afin de favoriser les apprentissages de ces élèves et de leur permettre de créer un lien privilégié avec leurs enseignants et enseignantes (MELS, 2006).

Figure 1.1

Système en cascade COPEX



Source : Ministère de l'Éducation du Québec. (1976).

1.1.1.3 Loi sur l'instruction publique

En 1988, la loi sur l'instruction publique est adoptée afin d'adapter les services éducatifs offerts aux élèves HDAA (Ducharme, 2009). Quelques années plus tard, le MELS fait une mise à jour de cette loi dans l'objectif de prioriser la fréquentation d'une classe ordinaire plutôt que spécialisée pour les élèves HDAA, tel que proposé par le système en cascade. L'argument appuyant ce changement est que les classes spécialisées favorisent difficilement l'intégration sociale des élèves HDAA comparativement aux classes ordinaires. En dépit des bonnes intentions derrière la création des classes spécialisées, les jeunes sont souvent mis à l'écart des activités scolaires et parascolaires proposées aux élèves des classes ordinaires de leur école (Ducharme, 2009). Ainsi, pendant leur parcours scolaire et lorsque celui-ci prend fin, ces élèves ont tendance à rester en dehors de la vie sociale et culturelle de leur communauté. En effet, durant leur parcours scolaire, ils sont souvent exclus lorsque vient le temps de participer à des activités avec les pairs des autres classes. Selon Inclusion Canada (2020), les classes et les écoles spécialisées n'ont pas été structurées ni soutenues pour faire en sorte que ces élèves se sentent inclus. Dans cet ordre d'idée, Ducharme (2009) précise que bien que les classes spécialisées aient des avantages pour répondre aux besoins des élèves HDAA, des limites s'imposent en lien avec la participation sociale de ces derniers. Considérant ceci, le même auteur souligne que la fréquentation d'une classe spécialisée devrait être une mesure d'exception utilisée uniquement dans les rares cas où l'éducation en classe ordinaire ne peut pas répondre aux besoins éducatifs ou sociaux de l'élève ou que son bien-être ou celui de ses camarades l'exige, tel que soutenu par la loi sur l'instruction publique.

1.1.2 Système scolaire québécois actuel

Au Québec, le système d'éducation comporte plusieurs niveaux d'enseignement, soit l'enseignement préscolaire (vers l'âge de quatre ou cinq ans, facultatif), l'enseignement primaire (d'une durée de six ans, obligatoire) et l'enseignement secondaire (d'une durée de cinq ans ou plus, obligatoire) (gouvernement du Québec, 2021). Des études postsecondaires de durées variables sont également possibles, telles que l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire. Du primaire à la fin de la deuxième année du secondaire, la plupart des élèves suivent le même cheminement (MELS, 2007). Au premier cycle, c'est-à-dire en première et en deuxième année du secondaire, les critères de réussite sont principalement basés sur les résultats en mathématiques, en langue d'enseignement et en langue seconde. Lorsque l'élève en classe ordinaire atteint tous les objectifs prévus pour la deuxième année du secondaire, il poursuit ses études au deuxième cycle, c'est-à-dire en troisième, en quatrième et en cinquième année du secondaire,

en vue de l'obtention de son diplôme d'études secondaires. Cependant, pour certains élèves HDAA dans le réseau public, il se peut que les objectifs ne soient pas atteints, notamment parce que l'enseignement reçu ne répond pas à leurs besoins (Ducharme et al., 2018). Ainsi, au deuxième cycle du secondaire, un cheminement en classe spécialisée comportant une pédagogie adaptée est possible afin d'aider ces élèves à poursuivre leurs études.

La souplesse des programmes éducatifs est un des points importants qui contribue à ce que les élèves fréquentant une classe ordinaire se sentent inclus, autant durant le parcours scolaire primaire que secondaire (Ducharme, 2009). La souplesse des programmes éducatifs fait référence au soutien continu que peuvent recevoir les élèves en contexte de classe ordinaire. Ce soutien peut être déployé selon plusieurs modalités qui vont de l'assistance minimale en classe (élèves dans une classe avec soutien supplémentaire de l'enseignant ou l'enseignante) à des activités complémentaires de soutien pédagogique en dehors des classes. Il s'avère d'ailleurs que le soutien offert sous forme d'explications supplémentaires fournies par l'enseignant ou l'enseignante, d'encouragements, d'écoute et de propositions d'activités éducatives stimulantes influence de façon positive l'expérience scolaire des élèves HDAA du secondaire (Bernier, 2021). Progressivement, des techniciens en éducation spécialisée (TES) et d'autres aides en appui aux ressources professionnelles (p. ex., psychoéducation, travail social, psychologie, etc.) peuvent être nécessaires afin d'assurer des activités éducatives correspondant aux besoins des élèves (MELS, 2011). Ce type d'aide permet notamment d'offrir un soutien adéquat aux élèves HDAA, mais sert également de facilitateur pour la communication avec les autres élèves et le personnel enseignant de l'école.

1.2 Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

La catégorie d'élèves HDAA comprend deux groupes, soit (a) les élèves handicapés et (b) les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (gouvernement du Québec, 2007). Les élèves présentant un TSA font partie de ce premier groupe.

1.2.1 Trouble du spectre de l'autisme

Le TSA fait partie des troubles neurodéveloppementaux décrits dans la cinquième version révisée du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5-TR) (American Psychiatric Association [APA], 2022). Ce trouble se manifeste durant dans l'enfance et il se poursuit à l'âge adulte, étant

caractérisé par des déficits qui entraînent une altération du fonctionnement sur le plan personnel, social, scolaire et/ou professionnel. Au Québec, le TSA touche un enfant sur 68 chez les 5 à 17 ans, et il est quatre fois plus fréquent chez les garçons que chez les filles (gouvernement du Canada, 2018). Il s'agit d'un trouble dont la cause est toujours inconnue en 2023, bien que l'environnement et la génétique puissent jouer un rôle dans son développement (gouvernement du Canada, 2023). Actuellement, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à ce trouble dans l'objectif d'établir les facteurs qui peuvent augmenter la probabilité qu'une personne présente un TSA.

Durant la petite enfance, les symptômes du TSA limitent ou affectent le fonctionnement de l'enfant et peuvent apparaître avant l'âge d'un an lorsque ces symptômes sont évidents ou vers de l'âge 24 mois lorsqu'ils sont moins perceptibles (APA, 2022). Durant cette période, les symptômes peuvent se présenter par un retard de développement ou encore par une perte de compétences sociales ou langagières. D'autres symptômes tels qu'un retard langagier, une communication particulière (p. ex., répétition automatique et spontanée des paroles d'autrui), un manque d'intérêt pour les relations sociales (p. ex., n'interagis pas avec les autres enfants), des interactions sociales étranges (p. ex., prendre la main d'un inconnu), une attention conjointe déficitaire (p. ex., ne pas partager son intérêt les autres) et des modes de jeux inhabituels (p. ex., placer des objets en ordre de façon répétitive) peuvent être observés. Chez certains enfants, les symptômes du TSA peuvent être plus apparents au moment de l'entrée à l'école, c'est-à-dire lorsque les exigences de l'environnement sont plus grandes. Les symptômes les plus importants au cours de la période de développement et des premières années scolaires peuvent cependant s'améliorer lorsque l'enfant évolue en âge (p. ex., l'intérêt pour les relations sociales peut augmenter). À l'adolescence, certains des symptômes s'atténuent, notamment sur le plan comportemental, dont les comportements répétitifs et stéréotypés (Schall et McDonough, 2010). En effet, selon le DSM-5-TR (APA, 2022), des stratégies de compensations peuvent être utilisées par les adolescents et peuvent dissimuler certaines difficultés dans plusieurs domaines.

Les personnes présentant un TSA font face à plusieurs défis, notamment à l'adolescence considérant les changements vécus lors de cette période tant sur les plans intellectuel, physique, social et biologique (Delagrave, 2005). Durant cette étape, les principales préoccupations des adolescents ayant un TSA concernent le milieu scolaire (p. ex., où ils peuvent s'inquiéter des stimuli environnementaux, des changements de routine ou de leur performance scolaire) et leurs habiletés sociales et langagières moins adaptées (p. ex., où ils craignent d'avoir l'air ridicules ou d'être intimidés) (Ozsivadjian et al., 2012). En ce

sens, un manque de maturité émotionnelle est noté principalement durant cette période, ce qui peut se traduire par des comportements et des sujets de conversation enfantine comparativement aux adolescents ayant le même âge chronologique (Laugeson et al., 2009).

1.2.1.1 Critères diagnostiques

Pour qu'un diagnostic de TSA soit émis, des difficultés doivent être présentes dans deux domaines, soit (a) des déficits persistants en lien avec la communication et les interactions sociales, et ce, dans plusieurs contextes, ainsi que par (b) des comportements, des intérêts ou des activités restreintes et répétitives (APA, 2022). Afin de poser ce diagnostic, les difficultés doivent être présentes depuis la petite enfance.

Le premier domaine, soit les déficits de la communication et des interactions sociales, comprend des difficultés sur le plan de la réciprocité sociale ou émotionnelle, telles que des lacunes pour entrer en contact avec l'autre, pour se mettre à la place d'autrui ainsi que pour partager ses sentiments (APA, 2022). L'utilisation du langage peut cependant être normale et adéquate (p. ex., vocabulaire, grammaire), mais le dialogue est souvent unilatéral et il est utilisé dans l'objectif de faire des demandes à autrui plutôt que pour converser. Des difficultés pour analyser une situation sociale (p. ex., cerner le bon moment pour parler dans une conversation) sont également observées. De plus, des déficits de la communication non verbale sont présents et reflètent une absence ou une atypie dans le contact visuel (p. ex., fuir le regard de son interlocuteur), dans l'utilisation de gestes qui soutiennent le discours (p. ex., mouvoir ses bras en s'exprimant), dans les expressions faciales (p. ex., avoir un visage neutre) et dans le ton de la voix (p. ex., utiliser un ton trop faible et/ou monotone). Des déficits sur les plans du développement, du maintien et de la compréhension des relations sociales sont également rapportés (p. ex., se faire des amis et les garder). Une absence d'intérêt pour autrui (p. ex., préférer les objets aux humains), une préférence pour les activités solitaires (p. ex., désirer travailler seul plutôt qu'en équipe) et une préférence pour la communication avec des personnes plus jeunes ou plus âgées sont typiquement observées. De plus, lorsqu'elles sont présentes, les amitiés reposent sur le partage d'intérêts spécifiques communs (p. ex. réalisation d'activités liées à leur intérêt restreint) et sont limitées en termes de quantité (APA, 2022).

Le deuxième domaine correspond au caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités (APA, 2022). Les stéréotypies et les répétitions peuvent refléter un maniérisme des mains ou des doigts et/ou de l'écholalie (p. ex., répéter de façon différée ou immédiate des mots ou des phrases). Une résistance au changement, de la rigidité (p. ex., ritualiser) et une adhésion inflexible aux règlements

(p. ex., refuser catégoriquement de contourner une règle) sont également observées, en plus d'intérêts restreints et fixes en termes d'intensité ou de contenu (p. ex., être obsessionnel envers les instruments de musique). Des comportements reflétant une hypersensibilité ou une hyposensibilité sensorielle, soit une réaction excessive ou une indifférence aux stimuli sensoriels, sont également rapportés. En ce sens, la personne présentant un TSA peut, par exemple, avoir une sensibilité aux tissus des vêtements ou à la lumière vive, ou au contraire une indifférence sensorielle à la douleur ou à la température.

Le TSA comporte trois niveaux de soutien qui dépendent du niveau d'aide requis par autrui, soit le niveau 1 (nécessitant de l'aide), le niveau 2 (nécessitant une aide importante) et le niveau 3 (nécessitant une aide très importante) (APA, 2022). Par exemple, une personne présentant un TSA de niveau 1 pourrait s'exprimer par des phrases complètes, mais ne communiquerait pas de façon réciproque. Elle serait également rigide dans les transitions et elle aurait d'importantes lacunes pour s'organiser au quotidien. Une personne ayant un TSA de niveau 2 utiliserait des phrases simples, mais celles-ci seraient limitées à ses intérêts restreints. En outre, sa rigidité et ses comportements répétitifs pourraient affecter négativement son fonctionnement et créer une détresse significative. Quant à elle, la personne présentant un TSA de niveau 3 utiliserait quelques mots compréhensibles par autrui pour s'exprimer et la communication serait rarement initiée. De plus, elle présenterait une rigidité et des comportements répétitifs importants qui interfèreraient avec son fonctionnement. En plus de la sévérité des symptômes, la présence d'un trouble concomitant (dans 70 % des cas) ou de plus de deux troubles concomitants (dans 40 % des cas) peut s'ajouter au TSA (APA, 2022), tels un trouble du déficit intellectuel (TDI), un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), un trouble anxieux, un trouble de l'humeur, etc. La présence de troubles concomitants peut influencer le classement scolaire. Par exemple, les élèves présentant un TSA de soutien moindre (niveau 1) cheminent majoritairement dans des classes ordinaires au primaire et au secondaire (MELS, 2008 ; Poirier et Cappe, 2016). Un élève présentant un TSA avec un soutien de même niveau et un TDI associé cheminerait davantage en classe spécialisée. Selon le gouvernement du Québec (2022), un peu plus de la moitié (57 %) des élèves présentant un TSA (tous les niveaux de sévérité confondus) cheminent dans des classes spécialisées, que ce soit au primaire ou au secondaire.

1.2.1.2 Trouble du spectre de l'autisme et communication sociale au secondaire

Puisque les émotions, les expressions verbales et les inférences sont souvent difficiles à comprendre pour les personnes ayant un TSA, les adolescents peuvent avoir des fragilités à débiter, soutenir et conclure

une conversation avec d'autres élèves (Poirier et al., 2017). Ainsi, les travaux d'équipe et les présentations orales peuvent être perçus comme des fardeaux puisqu'ils sont susceptibles de partager difficilement leur opinion ou d'éviter de prendre leur rôle dans une équipe. En plus, ils peuvent ne pas comprendre les consignes reliées à une tâche à effectuer ou ne pas décoder adéquatement les signaux non verbaux, comme les contacts visuels, les gestes et les expressions faciales des autres élèves de la classe, rendant complexe leur implication dans un groupe de travail.

1.2.1.3 Trouble du spectre de l'autisme et comportements restreints et répétitifs au secondaire

Les apprentissages des adolescents ayant un TSA sont également affectés par les comportements et les intérêts répétitifs associés à leur trouble (Poirier et al., 2017). Ainsi, lors de la rédaction d'un travail écrit, ils peuvent utiliser la même syntaxe tout au long de leur texte ou faire preuve d'un respect inflexible des règles grammaticales, engendrant donc une complexité dans la compréhension d'exceptions ou l'apprentissage d'une autre langue. De plus, la manipulation d'objets chauds, froids ou ayant une odeur particulière dans les cours de chimie et de physique peut être vécue difficilement pour ces jeunes ayant des particularités sur le plan sensoriel. Les difficultés sensorielles peuvent également être plus présentes lors des cours d'arts plastiques, notamment en raison des différentes textures du matériel artistique requis pour les projets. Considérant ceci, Poirier et al. (2017) soulèvent que le parcours scolaire des adolescents ayant un TSA peut créer des embûches en contexte de classe ordinaire.

Les élèves ayant un TSA représentent actuellement 2,5% des jeunes âgés de 4 à 17 ans au Québec, ce qui en fait le trouble le plus prévalent parmi les élèves HDAA du réseau scolaire (Noiseux, 2021). Malgré le fait que le nombre d'élèves ayant un TSA ait doublé au Québec, le pourcentage de ceux-ci qui sont accueillis dans les classes spécialisées est resté le même. Le personnel enseignant de classes ordinaires a donc de plus en plus d'élèves présentant un TSA à qui il doit enseigner. Ainsi, chaque année, des défis supplémentaires s'ajoutent également pour les enseignants et enseignantes qui doivent apprendre à connaître de nouveaux élèves, en plus de leurs caractéristiques individuelles en lien avec leur trouble (Leroux-Boudreault et Poirier, 2017).

1.3 Enseignement au secondaire

Les responsabilités principales des enseignants et enseignantes sont de concevoir des situations d'apprentissage en fonction du programme de formation de l'école québécoise, d'utiliser des méthodes

et des pratiques pédagogiques et de préparer, de fournir et de corriger les devoirs et les évaluations dans l'objectif d'évaluer les progrès de leurs élèves (gouvernement du Québec, 2023a). Pour effectuer ces tâches d'enseignement, les enseignants et enseignantes doivent être formés et utiliser des pratiques enseignantes recommandées.

1.3.1 Formation générale des enseignants et enseignantes

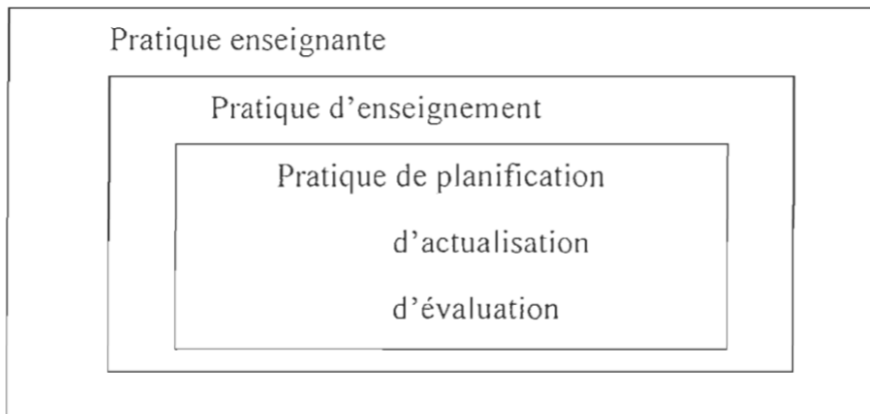
Les personnes qui désirent enseigner aux élèves du secondaire en classe ordinaire reçoivent une formation universitaire de 120 crédits (gouvernement du Québec, 2020). Toutefois, selon Boutin et Bessette (2009), cette formation ne permet pas de préparer adéquatement le personnel enseignant à inclure des élèves présentant un TSA dans leur classe. Selon eux, le parcours scolaire des futurs enseignants et enseignantes de classe ordinaire regroupe peu de cours obligatoires qui abordent les élèves avec des difficultés de comportement et les élèves avec des difficultés d'apprentissage. Ainsi, les finissants du programme de baccalauréat en enseignement secondaire qui obtiennent un emploi dans leur domaine doivent accueillir des élèves HDAA dans leur classe ordinaire, mais ceux-ci se sentent démunis, notamment quant aux interventions à réaliser ainsi qu'aux pratiques enseignantes à utiliser avec ces élèves (Boutin et Bessette, 2009). En effet, Bergeron et St-Vincent (2011) soulèvent que les cours de la formation universitaire des enseignants et enseignantes présente plusieurs lacunes, notamment quant au contenu abordant les pratiques à privilégier auprès des élèves présentant un TSA.

1.4 Pratiques enseignantes

Selon Talbot (2008), les pratiques d'enseignement sont représentées par le travail réalisé par l'enseignant ou l'enseignante dans un objectif pédagogique et dans un contexte de classe. Toutefois, pour Bru et Maurice (2001), les pratiques enseignantes ont un sens plus large, bien qu'elles regroupent les pratiques d'enseignement. Ces pratiques ne réfèrent pas uniquement à la planification du contenu à enseigner ainsi qu'à l'évaluation des apprentissages. Il s'agit, selon eux, d'un geste, d'une conduite ou d'une action réalisée par le personnel enseignant envers un ou des élèves dans un contexte scolaire. Ainsi, les pratiques enseignantes correspondent à la façon dont les enseignants et enseignantes agissent auprès de leurs élèves en s'appuyant sur leurs expériences et leur formation. La figure 1.2 présente de façon visuelle le regroupement des pratiques enseignantes selon McGuire (2014). Dans le cadre de cet essai, il sera question de pratiques enseignantes au sens large et la terminologie « pratique » sera utilisée afin d'alléger le texte.

Figure 1.2

Regroupement des pratiques enseignantes



Source : McGuire (2014).

1.4.1 Pratiques recommandées

Afin de soutenir les enseignants et enseignantes qui incluent des élèves présentant un TSA dans leur classe ordinaire, la majorité des ministères des provinces canadiennes ont développé des guides de pratiques efficaces et spécifiques, tels que l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ontario, la Nouvelle-Écosse, le Manitoba, l'Île-du-Prince-Édouard et la Saskatchewan (Poirier et al., 2017). Le Nouveau-Brunswick et le Québec sont les deux uniques provinces canadiennes qui n'ont pas établi de guide encadrant les pratiques d'enseignement aux élèves ayant un TSA. En contrepartie, au Québec, le MELS (2011) précise ses lignes directrices concernant l'accueil des élèves HDAA, mais celles-ci ne sont pas spécifiques aux élèves présentant un TSA. Ainsi, par souci de pertinence, les principales stratégies et pratiques qui sont présentées sont tirées du guide de pratiques spécifique aux élèves ayant un TSA, présentées majoritairement par le gouvernement de l'Ontario (2007). Les recommandations suggérées s'appliquent toutefois également au Québec.

Le gouvernement de l'Ontario (2007) recommande que les enseignants et enseignantes permettent aux élèves ayant un TSA de répondre aux questions d'examen de façon non verbale (p. ex., choix de réponses

écrits) lors de l'évaluation des apprentissages. Il recommande également au personnel enseignant de vérifier la compréhension des élèves avant de les évaluer et de leur donner des exemples de questions avec lesquels ils peuvent s'exercer. De plus, si cela est possible, l'adaptation des évaluations est également suggérée (p. ex., utiliser des soutiens visuels dans des consignes verbales). Le gouvernement de l'Ontario (2007) soutient également que les méthodes pédagogiques et les adaptations proposées doivent répondre aux besoins de tous les élèves de la classe. Il propose d'assouplir le processus pédagogique. Selon ce gouvernement, l'utilisation d'exemples concrets et d'activités pratiques en appui au matériel pédagogique favorise l'apprentissage et la motivation des élèves ayant un TSA, en plus de profiter au reste de la classe. Il envisage également que le fait d'ajouter du temps supplémentaire à tous les élèves bénéficie aux élèves en difficulté. Toujours selon le gouvernement de l'Ontario (2007), le développement des apprentissages et des acquis que les élèves présentant un TSA doivent posséder à la fin de leur parcours scolaire doit être individualisé et se baser sur le développement des habiletés dont ils pourront se servir dans leur vie actuelle et future, autant à l'école qu'à la maison.

Afin de favoriser un apprentissage adapté, une planification efficace, une préparation rigoureuse et un travail d'équipe sont nécessaires pour que le parcours scolaire des élèves corresponde à ses besoins (gouvernement de l'Ontario, 2007). Pour ce faire, le gouvernement de l'Ontario propose que des renseignements, tel que des données et des rapports associés aux évaluations antérieures des élèves soient acheminés aux enseignants et enseignantes de niveau secondaire lorsqu'ils incluent des élèves présentant un TSA. De plus, des rapports d'observation descriptifs et objectifs des habiletés et des comportements des élèves dans plusieurs contextes personnels (p. ex., à la maison) et scolaires (p. ex., durant les pauses) devraient être fournis par les parents ainsi que par d'autres professionnels impliqués auprès d'eux. Avec toutes ces informations, les enseignants et enseignantes qui accueillent des élèves ayant un TSA dans leur classe doivent être en mesure d'établir un profil des apprentissages et des acquis qu'ils devront posséder à la fin de leur parcours scolaire. Une fois le profil établi, des situations d'évaluation adaptées doivent être mises en place. En ce sens, les instruments d'évaluation à utiliser pour mesurer l'état des apprentissages des élèves présentant un TSA sont complexes considérant le profil variable de chacun. Ces instruments doivent également dépendre des habiletés verbales de ces élèves, de leur capacité à répondre à des directives complexes, de leur vitesse de traitement de l'information ainsi que de leur capacité à faire face aux transitions. Pour être efficace, l'évaluation des élèves doit se faire continuellement en suivant leurs progrès, en évaluant l'efficacité de l'enseignement reçu et en modifiant les objectifs à atteindre au fur et à mesure qu'ils acquièrent une habileté.

Dans l'étude de Ruel et al. (2014) portant sur les enseignantes du primaire et les élèves ayant un TSA en classe ordinaire, il est suggéré, dans l'objectif d'uniformiser les interventions auprès des élèves de leurs classes, de privilégier une bonne collaboration entre le personnel enseignant de l'école, le membre du personnel ainsi qu'avec les parents. Les auteures recommandent également que les pratiques des enseignants et enseignantes ainsi que le matériel scolaire soient diversifiés afin de correspondre aux besoins des élèves présentant un TSA dans l'objectif de favoriser leurs apprentissages (p. ex., permettre aux élèves de prendre des notes en complétant les mots manquants dans une phrase).

De son côté, le gouvernement du Québec (2003) recommande plus largement que les enseignants et enseignantes qui incluent des élèves HDAA soient à l'écoute de leurs jeunes et qu'ils reconnaissent leur valeur en leur accordant une attention particulière pour répondre à leurs besoins. Il propose également d'utiliser la motivation comme levier d'apprentissage en clarifiant la pertinence des activités présentées (p. ex. proposer des activités variées, stimulantes, signifiantes et réalistes aux élèves). Il suggère aussi de leur transmettre des stratégies d'apprentissage leur permettant de compenser leurs limites cognitives (p. ex., sur le plan de la mémoire) en proposant aux élèves des stratégies concrètes de mémorisation, de visualisation ou de regroupement. Le gouvernement du Québec recommande également de prioriser l'évaluation de la lecture à l'aide de textes intéressants, notamment pour les élèves ayant des enjeux de motivation. Des fiches de recommandation détaillées destinées aux enseignants et enseignantes sont disponibles afin de favoriser une bonne collaboration entre les élèves ayant un TSA, l'école, la famille et la communauté (MELS, 2007). Des attentes sont également formulées envers le personnel enseignant par le ministère de l'Éducation du Québec.

1.4.2 Attentes envers les enseignants et enseignantes

La Politique de l'adaptation scolaire stipule qu'il est du rôle de l'enseignant ou de l'enseignante d'adapter leurs pratiques afin de répondre aux besoins des élèves présentant un TSA (ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Elle regroupe huit attentes principales (voir Figure 1.3), lesquelles contiennent des attentes plus spécifiques permettant de subvenir aux besoins des élèves présentant un TSA en classe ordinaire (Bergeron et St-Vincent, 2011). Selon cette politique, il est attendu que les enseignants et enseignantes (a) aient une attitude positive face à la diversité, (b) favorisent la participation sociale des élèves, (c) gèrent leur classe de façon participative, (d) utilisent des pratiques individualisées, (e) fassent preuve de coopération et de partenariat avec le personnel scolaire, (f) collaborent avec le système entourant l'élève, (g) contribuent au plan d'intervention de l'élève, et (h) aient de bonnes connaissances

concernant les élèves HDAA. La Figure 1.3 présente de façon plus détaillée ces attentes et celles-ci sont utilisées par la majorité des milieux d'enseignements (Gaudreau et al., 2008).

Figure 1.3

Attentes envers les enseignants et enseignantes qui accueillent des élèves HDAA en classe ordinaire

| |
|---|
| <p>Attitude positive face à la diversité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accepter que la réussite puisse se traduire différemment selon les besoins et les capacités de l'élève. • Préconiser une attitude d'ouverture à l'égard de la différence. |
| <p>Favorisation de la participation sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assurer une intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaires. • Soutenir l'intégration sociale des EHDA. |
| <p>Gestion de classe participative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves. |
| <p>Pratique d'individualisation de l'enseignement (différenciation pédagogique, accommodation, modification)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer différents choix à l'élève. • Adapter les modalités d'enseignement et le matériel didactique aux EHDA. • Recourir à des approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves. • Utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication. • Structurer ses activités de façon à les rendre plus accessibles aux élèves ayant des besoins particuliers. • Préconiser une approche ouverte et souple permettant de respecter les différences. • Tenir compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves. • Ajuster et modifier ses pratiques, proposer différentes possibilités à l'élève pour trouver la réponse la mieux adaptée à ses besoins. • Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités. • Élaborer des programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves. • Envisager l'adaptation des services éducatifs d'abord en fonction des services offerts à l'ensemble des élèves, puis des services adaptés plus spécialisés. • Reconnaître les premières manifestations des difficultés et intervenir rapidement. |
| <p>Coopération et relations de partenariat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborer avec les collègues, notamment avec le personnel spécialisé en adaptation scolaire et le personnel des services complémentaires. • Collaborer avec les différents secteurs d'intervention. |
| <p>Collaboration école/famille/communauté</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accueillir les parents à l'école et soutenir leur participation. • Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, avec ensuite ses parents, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés. |
| <p>Élaboration/réalisation/évaluation du plan d'intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuer au plan d'intervention en collaboration avec les acteurs concernés. • Évaluer les résultats des interventions effectuées, suivre l'évolution de la situation en relation avec le plan d'intervention. • Évaluer les progrès de l'élève pour ajuster l'intervention. |
| <p>Connaissances des EHDA ou des élèves à risque</p> <ul style="list-style-type: none"> • Améliorer les connaissances (sur les différentes problématiques) et dégager des pistes d'intervention appropriées pour prévenir les difficultés des élèves. • Acquérir une vision globale et intégrée des difficultés qu'éprouvent les jeunes et des moyens d'intervenir. • Connaître la situation des élèves handicapés ou en difficulté. |

Source : Bergeron et St-Vincent (2011).

1.4.3 Réalité des enseignants et enseignantes en classe ordinaire

Globalement, les enseignants et enseignantes qui incluent des élèves présentant un TSA en classe ordinaire soulignent avoir de la difficulté à évaluer les apprentissages de ces élèves et à adapter le contenu pédagogique en raison des écarts entre les recommandations, les attentes et la réalité en milieu scolaire (Boutin et Bessette, 2009). Ils mentionnent également ressentir de l'épuisement, du stress et de la détresse face aux exigences. Les enseignants et enseignantes rapportent passer un temps considérable à intervenir auprès des élèves présentant un TSA et ainsi devoir négliger les autres élèves de la classe. Ils soulignent également la possibilité de mieux gérer leur temps d'enseignement si les objectifs dans le plan d'intervention de l'élève avaient des similitudes avec le programme de formation au secondaire (Lamarche et Durand, 2021). En plus, Boutin et Bessette (2009) soulèvent que les enseignants et enseignantes n'ont pas accès, la majorité du temps, à une aide efficace de la part des services professionnels du milieu scolaire pour les aider à surmonter des situations difficiles vécues dans le cadre de l'accueil des élèves présentant un TSA. Ainsi, selon Monsen et al. (2014), le personnel enseignant en classe ordinaire fait face à des échecs dans l'éducation de ces élèves en plus des désillusions des parents. Les mêmes auteurs soulignent que face au manque de soutien de la part de leurs supérieurs, ces enseignants et enseignantes ont des attitudes moins inclusives et plus négatives envers les élèves, et ils ont tendance à fournir des environnements d'apprentissages et à utiliser des pratiques d'enseignement moins adaptées à leur élève ayant un TSA en classe ordinaire.

La pratique de la différenciation pédagogique auprès d'élèves présentant un TSA comporte plusieurs particularités comparativement à celles utilisées avec les élèves ayant un développement typique. En effet, les enseignants et enseignantes soulèvent que plusieurs éléments doivent être considérés dans leur pratique ainsi que lors de l'évaluation de ces élèves (Lamarche et Durand, 2021). Ils précisent que pour leur enseigner et pour les évaluer, il serait nécessaire qu'ils reçoivent des formations concernant le TSA, qu'ils puissent tenir compte du profil cognitif de leurs jeunes pour mieux adapter leur pédagogie et que leur établissement scolaire reconnaisse davantage l'importance d'avoir des interventions multidisciplinaires et variées pour leurs élèves. Les tâches, les responsabilités et les besoins du personnel enseignant se voient souvent alourdis et leur expérience d'enseignement est modifiée en conséquence. Ainsi, le parcours scolaire au secondaire représente un défi pour ces jeunes, mais également pour les enseignants et enseignantes qui les accueillent dans leur classe ordinaire, notamment en raison de la complexité des demandes et des apprentissages (Poirier et al., 2017).

Les gouvernements ainsi que la littérature scientifique soulèvent des recommandations dans l'objectif de soutenir les enseignants et enseignantes qui incluent des élèves présentant un TSA dans leur classe (gouvernement de l'Ontario, 2007; gouvernement du Québec, 2003; MELS, 2007; Ruel et al., 2014). Certaines attentes envers le personnel enseignant sont également instaurées dans le milieu de l'éducation afin que ces élèves soient éduqués adéquatement dans les classes ordinaires (ministère de l'Éducation du Québec, 1999). En réalité, malgré de bonnes intentions, les enseignants et enseignantes soulèvent plusieurs difficultés lorsqu'ils accueillent des élèves présentant un TSA dans ce type de classe, reflétant l'utilisation de pratiques pouvant être moins adaptées à ces élèves (Boutin et Bessette, 2006; Lamarche et Durand, 2021; Monsen et al., 2014). En revanche, les pratiques utilisées par les enseignants et enseignantes de classes ordinaires qui incluent des élèves présentant un TSA sont peu explorées dans la littérature scientifique (Clanet et Talbot, 2012; Nootens, 2010), et encore moins au secondaire (Ducharme et al., 2018; Lamarche et Durand, 2021; Wong et al., 2015).

1.5 Objectif

L'objectif général de cet essai doctoral est d'explorer les pratiques d'enseignants et d'enseignantes du secondaire qui accueillent des élèves présentant un TSA dans leur classe ordinaire. Cet essai est présenté sous la forme d'un article. Celui-ci se base sur les principaux éléments de ce contexte théorique et fait le compte rendu des résultats obtenus à la suite de l'analyse qualitative des données relatives aux pratiques des enseignantes interrogées.

CHAPITRE 2

EXPLORATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE QUI ACCUEILLENENT DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME DANS LEUR CLASSE ORDINAIRE

Amélie Fournier B.A., Nathalie Poirier Ph.D., Catherine des Rivières-Pigeon Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Article soumis à la Revue canadienne de l'Éducation (Mars 2023)

Résumé

Cette étude a pour but d'explorer les pratiques d'enseignantes du secondaire qui accueillent des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans leur classe ordinaire. Elle se base sur une analyse qualitative du contenu de deux groupes de discussion asynchrones réalisés sur la plateforme Facebook dans le cadre d'une étude de plus grande envergure. Les données indiquent que les enseignantes évaluent et interviennent de façon égalitaire avec tous les élèves, qu'elles utilisent des modalités d'évaluation flexibles, qu'elles observent davantage l'élève ayant un TSA pour mieux intervenir, qu'elles sensibilisent le groupe aux différences, qu'elles protègent les élèves présentant un TSA de l'intimidation, qu'elles incitent des élèves de confiance à soutenir l'élève ayant un TSA et qu'elles demandent le soutien d'un technicien en éducation spécialisé dans les interventions à effectuer.

Mots clés : trouble du spectre de l'autisme, adolescents, pratiques, enseignants, enseignantes, classe ordinaire

Abstract

This study aims to document the practices of high school teachers working with students with autism spectrum disorder (ASD) in their regular classes. It is based on a qualitative analysis of the content of two asynchronous discussion groups carried out on the Facebook platform as part of a larger study. The data indicate that teachers grade and intervene with all students equally, use flexible methods of evaluation, watch the student with ASD more closely in order to better intervene, raise awareness about differences, protect students with ASD from bullying, encourage trusted students to support the student with ASD, and seek the support of a technician in specialized education.

Keywords : autism spectrum disorder, teenagers, practices, teachers, regular classes

2.1 Introduction

Entre 2012 et 2021, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) a augmenté de 40 % dans les classes ordinaires du Québec (gouvernement du Québec, 2022). Cette augmentation s'explique, entre autres, par le fait que pour ces élèves, le ministère soutient l'importance de « considérer d'abord la classe ordinaire avec les adaptations et le soutien nécessaire comme lieu privilégié pour la scolarisation » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011).

La catégorie d'élèves HDAA comprend deux groupes, soit (a) les élèves handicapés, et (b) les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (gouvernement du Québec, 2007). Les élèves ayant un trouble envahissant du développement (TED) et les élèves présentant un trouble relevant d'une psychopathologie font partie de ce premier groupe. Entre 2012 et 2022, les élèves ayant un TED¹, référant actuellement au trouble du spectre de l'autisme (TSA), sont ceux qui ont connu la plus grande augmentation (83,76 %) parmi les élèves HDAA dans le milieu scolaire (gouvernement du Québec, 2022). Ils représentent ainsi la proportion la plus élevée des élèves HDAA.

Le TSA fait partie des troubles neurodéveloppementaux décrits dans la cinquième version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5-TR) (American Psychiatric Association [APA], 2022). Ce trouble se caractérise par des déficits persistants de la communication sociale, ainsi que par des comportements, des intérêts ou des activités restreintes et répétitives. Les déficits de la communication sociale comprennent des lacunes sur le plan de la réciprocité sociale ou émotionnelle (p. ex., difficulté à se mettre à la place de l'autre), de la communication non verbale (p. ex., difficulté à comprendre les expressions faciales) ainsi que dans le développement, la compréhension et le maintien des relations sociales (p. ex., difficulté à créer des liens d'amitié et à les maintenir). Le caractère stéréotypé des comportements comprend des mouvements répétitifs dans l'utilisation des objets ou du langage (p. ex., alignement de crayons, répétition de phrases), de la résistance au changement et de la rigidité (p. ex., difficulté à s'adapter à la modification d'une routine), des intérêts fixes ou anormaux étant donné leur fréquence ou leur intensité (p. ex., intérêt marqué et/ou démesuré pour la politique) ainsi qu'une hypersensibilité (p. ex., forte réaction aux bruits dans la classe) ou une hyposensibilité (p. ex., attirance pour les reflets et les lumières vives). De plus, selon le DSM-5-TR, le TSA comporte trois niveaux de sévérité

¹ Afin d'alléger le texte et par souci d'utiliser la nomenclature actuelle, l'appellation du trouble du spectre de l'autisme (TSA) sera utilisée au détriment de celui des TED.

qui dépendent du soutien requis par autrui, soit le niveau 1 (qui nécessite de l'aide), le niveau 2 (qui nécessite de l'aide importante) et le niveau 3 (qui nécessite de l'aide très importante).

Au Québec, le TSA touche un enfant sur 68 chez les cinq à 17 ans et touche quatre fois plus les garçons que les filles (gouvernement du Canada, 2018). Le TSA apparaît durant la petite enfance et persiste tout au long de la vie, mais pour certains, les symptômes peuvent être plus apparents lorsque les exigences de l'environnement sont plus grandes (APA, 2022). Considérant ceci, le parcours scolaire au secondaire représente un défi pour plusieurs jeunes, ainsi que pour le personnel enseignant qui les accueille dans leur classe, notamment en raison de la complexité des demandes et des apprentissages (Poirier, 2017). Ainsi, les enseignants et enseignantes doivent s'adapter aux particularités et aux besoins des élèves ayant un TSA (AuCoin et Vienneau, 2015) en repensant et en bonifiant leurs pratiques (Lavallée, 2017).

2.2 Cadre théorique

Selon Talbot (2008), la majorité des études porte sur les pratiques d'enseignement, soit le travail réalisé en classe par l'enseignant ou l'enseignante auprès d'élèves dans un objectif pédagogique. En revanche, les pratiques enseignantes ont un sens plus large, bien qu'elles regroupent les pratiques d'enseignement. Elles ne réfèrent cependant pas uniquement aux apprentissages. En effet, il s'agit d'un geste, d'une conduite ou d'une action réalisée par l'enseignant ou l'enseignante envers un ou des élèves dans un contexte scolaire. Ainsi, les pratiques enseignantes correspondent à la façon dont le personnel enseignant agit auprès de leurs élèves en s'appuyant sur leurs expériences et leur formation (Bru et Maurice, 2001).

Dans le contexte de l'étude actuelle, il sera question de pratiques enseignantes au sens large et la terminologie « pratique » sera celle utilisée afin d'alléger le texte.

2.2.1 Pratiques des enseignants et enseignantes qui accueillent des élèves présentant un TSA

Lavallée (2017) a réalisé une étude portant sur les pratiques de sept enseignantes du primaire accueillant des élèves ayant un TSA dans leur classe ordinaire. L'auteur rapporte que les participantes mentionnent prendre le temps d'observer les besoins de l'élève ayant un TSA et de planifier leur enseignement en prévoyant des moments d'enseignement ciblés pour eux. Dans cette même étude, la pratique la plus fréquemment nommée par les enseignantes est la différenciation pédagogique, soit l'utilisation d'une pratique flexible et l'adaptation des évaluations. Elles accordent également du temps supplémentaire à l'élève pour qu'il puisse réaliser les tâches prévues et lui propose des activités lui permettant de

généraliser les notions apprises en jumelant la théorie (p. ex., lecture d'un texte sur la création d'un spectacle) et la pratique (p. ex., planification d'un spectacle en art dramatique). Elles soulèvent également varier leurs façons d'enseigner la matière selon les intérêts de l'élève ayant un TSA en fonction de ses forces et de ses faiblesses (p. ex., enseignement explicite et concret, enseignement par étapes, enseignement en groupe et enseignement individuel). Toujours selon l'étude de Lavallée (2017), les enseignantes soulèvent que les interventions réalisées auprès de l'élève par une technicienne en éducation spécialisée (TES) sont aidantes et lui permettent de développer ses apprentissages.

Selon l'étude de Jeanneret-Gris (2020), les enseignants et enseignantes du primaire qui incluent des élèves ayant un TSA en classe ordinaire adaptent leurs pratiques, et ce, de différentes façons. Selon l'auteur de l'étude, le premier élément ajouté à leur pratique concerne l'aide extérieure d'une TES afin de soutenir les élèves ayant un TSA dans leurs apprentissages. De plus, une des pratiques révélées par ces participants consiste à discuter avec les élèves de la classe afin de leur faire comprendre les différences comportementales de l'élève présentant un TSA. L'aide visuelle au moyen de pictogrammes est également une pratique importante utilisée par les enseignants et enseignantes de classe ordinaire.

Quant aux résultats de l'étude de Beaupré et al. (2017) portant sur la transition des élèves présentant un TSA vers le secondaire, les autrices soulèvent que les pratiques utilisées par les enseignants et enseignantes consistent à planifier le plus possible les cours afin d'aviser l'élève ayant un TSA des travaux et des évaluations à venir et à détailler les plans de cours en répétant fréquemment les informations importantes. Des lectures à effectuer en avance sont également privilégiées pour ces élèves en plus du temps supplémentaire qu'elles leur accordent.

2.2.2 Problématique

Les pratiques utilisées par les enseignants et enseignantes de classes ordinaires ont été peu étudiées dans la littérature scientifique (Clanet et Talbot, 2012; Nootens, 2010), et encore moins auprès d'élèves ayant un TSA au secondaire (Ducharme et al., 2018; Lamarche et Durand, 2021; Wong et al., 2015). Même si elles sont peu nombreuses, les pratiques enseignantes (plus générales) sont également moins explorées que les pratiques d'enseignement (en classe) (Talbot, 2008). De plus, certaines études rapportent que les enseignants et enseignantes soulèvent plusieurs difficultés dans l'enseignement à ces élèves (Boutin et Bessette, 2006; Lamarche et Durand, 2021; Monsen et al., 2014), pouvant refléter l'utilisation de pratiques moins adaptées au profil de ces élèves. Il s'avère ainsi pertinent d'établir un portrait des pratiques utilisées

par le personnel enseignant du secondaire qui accueillent des élèves présentant un TSA dans leur classe afin de mieux comprendre la façon dont ceux-ci sont inclus.

2.3 Objectif de recherche

L'objectif de cette étude est d'explorer les pratiques du personnel enseignant qui accueillent, dans leur classe ordinaire, un élève du secondaire présentant un TSA.

2.4 Méthode

Le devis de recherche s'inscrit dans une approche qualitative. Les données utilisées pour réaliser cette recherche proviennent de groupes de discussion créés dans le cadre d'un projet de plus grande envergure² de l'ÉRISA³ portant sur l'inclusion et la participation sociale d'adolescents et de jeunes adultes en milieu scolaire et en milieu d'emploi. Ayant plusieurs objectifs, ce projet a permis à l'équipe de réaliser 27 groupes de discussion asynchrones en ligne auprès de quatre catégories de répondant-es (147 participant-e-s) : (a) des adolescents et de jeunes adultes présentant un TSA, (b) des parents, (c) des conseillers d'intégration en emploi, et (d) des enseignants et enseignantes. Dans le cadre de la présente étude, seul le quatrième groupe est considéré. En ce sens, les informations tirées des deux groupes de discussion réalisés auprès du personnel enseignant en classe ordinaire (totalisant 10 participantes) ont été analysées afin de répondre à l'objectif de l'étude actuelle.

2.4.1 Participants

Pour pouvoir participer, les personnes intéressées ont satisfait aux quatre critères suivants : (a) être un enseignant ou une enseignante dans une classe ordinaire au secondaire durant l'année scolaire actuelle ou passée (années 2019, 2020 ou 2021), (b) accueillir, actuellement ou dans le passé, un ou des élève(s) ayant un TSA âgé(s) de 14 à 18 ans dans leur classe (correspondant au code de difficulté 50⁴ dans le dossier

² *Inclusion et participation sociale des adolescent-e-s et jeunes adultes autistes en milieux scolaire et d'emploi : Analyser les obstacles pour concevoir des services permettant de les surmonter*, projet de recherche dirigé par Catherine des Rivières-Pigeon et financé par l'Office des Personnes Handicapées du Québec (OPHQ). (2020-2022) et le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) (2020-2023)

³ ÉRISA est une équipe de recherche duquel font partie les trois auteurs de cet article.

⁴ Un code de difficulté de 50 est attribuée aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme pour les identifier. Cette cote est attribuée lorsque l'élève a reçu un diagnostic de ce trouble, a des incapacités et des limitations et requiert des mesures d'appui (gouvernement du Québec, 2007).

scolaire de l'élève), (c) maîtriser avec aisance la plateforme Facebook ainsi que (d) résider et enseigner au Québec. Malgré le critère de sélection sollicitant la population enseignante de sexe masculin et de sexe féminin, les personnes qui ont manifesté leur intérêt à participer à l'étude sont exclusivement de sexe féminin. Ainsi, le féminin sera priorisé pour la suite de ce chapitre.

Les 10 participantes des deux groupes de discussion sont toutes titulaires d'un brevet d'enseignement délivré après avoir complété un baccalauréat en enseignement. La majorité des enseignantes ont plus de 10 années d'expérience en enseignement, la plupart n'ont pas suivi de formations sur le TSA et toutes ont entre un et quatre élèves ayant un TSA dans leur classe pour l'année d'intérêt liée à l'étude. Les caractéristiques des participantes sont décrites en détail dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1

Description de l'échantillon de convenance des enseignantes

| Caractéristiques des enseignantes | <i>n</i> |
|---|----------|
| Sexe des participant(e)s | |
| Homme | 0 |
| Femme | 10 |
| Nombre d'années d'expérience en enseignement | |
| Entre 0 et 5 | 2 |
| Entre 6 et 10 | 0 |
| Entre 11 et 15 | 4 |
| 16 et plus | 4 |
| Nombre d'années d'expérience en enseignement auprès d'élèves ayant un TSA | |
| Entre 0 et 5 | 6 |
| Entre 6 et 10 | 2 |
| Entre 11 et 15 | 0 |
| 16 et plus | 2 |
| Nombre d'élèves ayant un TSA dans la classe | |
| 1 à 2 | 4 |
| 3 et plus | 6 |
| Formations reçues sur le TSA | |
| Oui | 3 |
| Non | 7 |

2.4.2 Outils de collecte de données

2.4.2.1 Groupe de discussion asynchrone en ligne avec questions thématiques

L'utilisation de groupes de discussion en ligne est une méthode de collecte de données qui permet de générer des échanges écrits sur un site web ou une plateforme de réseaux sociaux entre un petit groupe de participant-e-s (Lijadi et van Schalkwyk, 2015). Dans ce projet de recherche, la collecte de données a été réalisée avec la plateforme *Facebook* (réseau social en ligne) sous forme de groupes de discussion asynchrones permettant aux participantes d'intervenir au moment souhaité, selon leur convenance. Dans ce contexte, les échanges ont lieu à n'importe quel moment dans une période donnée, soit pendant les six semaines où le groupe est ouvert aux discussions. La plateforme Facebook a été sélectionnée afin de faciliter la participation d'un plus grand nombre de personnes dans un environnement numérique connu.

Les groupes de discussion en ligne ont été utilisés avec succès dans de nombreuses recherches, notamment dans le domaine de la santé (Williams et al., 2012). Il s'agit d'une méthode qui possède de nombreux avantages, notamment la possibilité d'intervenir de façon anonyme (p. ex., en utilisant un nom fictif, en évitant de mettre une photo de profil de soi-même) et de réduire les enjeux de pouvoir, en plus de favoriser l'expression d'émotions spontanées. Elle permet également la création d'un environnement propice au partage d'expériences personnelles dans un contexte dynamique, où des interinfluences dans les propos et des débats peuvent être observés. De plus, cette méthode est pertinente pour recueillir des informations auprès de personnes difficiles à contacter, avec des contraintes de temps ou ayant des limitations en termes de déplacement (Lijadi et van Schalkwyk., 2015).

2.4.2.1.1 Questions thématiques

Dix questions ouvertes ont été formulées quant à l'expérience des enseignantes concernant l'inclusion de leurs élèves ayant un TSA en classe ordinaire (voir Appendice A). Les réponses à ces questions ont permis d'obtenir l'information nécessaire pour répondre à l'objectif de la présente étude. Les questions qui portent sur des thèmes spécifiques ont été réfléchies (p. ex., évaluation des compétences des élèves) avec l'ÉRISA dans un processus commun et participatif en lien avec les pratiques utilisées par les enseignantes auprès d'élèves ayant un TSA. Celles-ci ont été formulées d'une façon à inciter les participantes à produire des réponses personnalisées.

2.4.2.2 Fiche signalétique

Une fiche signalétique a permis de recueillir les principales informations sociodémographiques des enseignantes telles que le sexe, le nombre d'années d'expérience en enseignement, le nombre d'années d'expérience auprès d'élèves ayant un TSA, le nombre d'élèves ayant un TSA actuellement inclus dans leur classe ainsi que leurs antécédents de formations portant sur ce trouble (voir Appendice B). Cette fiche a été envoyée par courriel aux enseignantes quelques jours avant le début de l'expérimentation.

2.4.3 Procédure

Suivant la même procédure utilisée dans le cadre de la recherche de plus grande envergure, le recrutement des 10 enseignantes de classe ordinaire a été réalisé entre septembre et décembre 2021. Un groupe de quatre et un groupe de six participantes ont été formés. Un appel à la participation (voir Appendice C) a été publié sur la plateforme Facebook avec l'aide d'organismes œuvrant dans le domaine du TSA (p. ex., Fédération québécoise de l'autisme) ainsi que par des groupes portant sur le TSA, des pages privées sur les réseaux sociaux (p. ex., groupe réunissant uniquement des enseignants et enseignantes) et des sites Web. En dernier recours, dû au faible taux de participation du personnel enseignant travaillant en classe ordinaire, des démarches de sollicitations directes auprès de contacts ont été réalisées par la première auteure de cet article, ce qui a permis le recrutement de 80 % des participants (8 participantes sur 10) à cette étude.

À la suite de la signature du formulaire de consentement (voir Appendice D), envoyé par courriel (voir Appendice E) les personnes qui ont souhaité participer et qui ont correspondu aux critères de sélections ont été regroupées (en fonction des premières demandes de participation reçues) dans un des deux groupes de discussion. Ensuite, deux pages Facebook privées⁵ ont été créées, soit une page par groupe, afin de débiter l'expérimentation. Dans le groupe de discussion, soit la page privée, les participantes ont répondu à une question ouverte apparaissant sur le groupe chaque jour pendant 10 jours étalés sur deux semaines consécutives (excluant la fin de semaine). Puisqu'il s'agit d'un groupe de discussion, les participantes ont été invitées à interagir entre elles afin de susciter une discussion pour chacune des questions (voir Appendice F). Il est estimé que le temps consacré à fournir ces réponses écrites est de 15

⁵ Pour qu'une page Facebook soit privée, n'importe quel utilisateur doit pouvoir trouver le groupe dans sa barre de recherche et voir qui est l'administrateur, mais seuls les membres du groupe peuvent voir le contenu de ce qui est publié. Le contenu est donc privé et accessible aux membres uniquement.

minutes par jour pour un total de 150 minutes. Des vignettes cliniques ont été intégrées à certaines questions dans le but de susciter la discussion. En voici un exemple :

Eh oui, déjà jeudi! Ce matin, nous voulons savoir comment le jeune de votre classe peut faire preuve d'autodétermination. Dans la situation suivante (vignette clinique), qu'auriez-vous fait? : Vous demandez aux élèves de votre classe de réaliser un travail écrit sur un thème spécifique (p. ex., un groupe musical des années 1980), mais l'élève ayant un TSA dans votre classe réalise un travail parfait, mais dans une autre décennie (p. ex., son chanteur favori des années 2000). Que faites-vous?

Ainsi, une question générale a été posée (à sept heures le matin tout au long de la collecte de données) et les participantes ont eu approximativement 24 heures pour y répondre et commenter, soit jusqu'au moment de la question suivante. En revanche, un délai supplémentaire a été laissé aux participantes qui n'avaient pas répondu après ce délai et un rappel leur a été envoyé afin d'assurer un suivi.

La première auteure de l'article ainsi qu'une collègue faisant partie de l'ÉRISA (toutes deux étudiantes au doctorat en psychologie) ont offert quotidiennement des disponibilités afin de réaliser des relances visant à stimuler la participation des répondantes. En ce sens, des questions de relance ont permis d'alimenter la discussion et de clarifier les réponses méritant des précisions (p. ex., Dans un contexte où l'élève effectue un travail sur un de ses sujets restreints, par exemple les chats, alors que le sujet porte sur les groupes musicaux des années 1980, comment l'auriez-vous évalué ?). Ainsi, une dynamique de groupe s'est créée au fil des jours et des réactions provenant de propos qui ont fait consensus (ou non) ont été suscitées. Afin de maximiser la qualité et la quantité de données collectées, le groupe de discussion est resté ouvert quatre semaines à partir du dernier jour de la collecte de données (jour 10) afin que les participantes puissent modifier, ajuster ou bonifier leurs réponses au besoin.

Le protocole de recherche a été soumis au comité d'Éthique de la Recherche avec des Êtres humains (CIEREH) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Les critères les plus stricts concernant l'Éthique ont été respectés.

2.4.4 Analyse de données

Dans le cadre d'un devis qualitatif, les données de l'étude, soit les échanges écrits entre les participantes, sont soumises à une analyse thématique (Braun et Clarke, 2006). Pour ce faire, les données obtenues lors des groupes de discussion ont systématiquement été repérées, regroupées et examinées en fonction de

thèmes émergents par la principale auteure. Le logiciel d'analyse qualitative *NVivo 12* (QSR International Pty Ltd., 2020) a permis d'organiser les analyses afin de dégager des thèmes ressortis des verbatim transcrits (Castleberry, 2014). Avec ces thèmes, un arbre thématique a été construit par la première auteure. Celui-ci regroupe des thèmes principaux ainsi que plusieurs sous-thèmes qui répondent aux objectifs de recherche du projet de plus grande envergure de l'ÉRISA. De cet arbre thématique, deux principaux thèmes (évaluation des apprentissages des élèves et intervention auprès des élèves) contenant plusieurs sous-thèmes (pratiques enseignantes) ont été sélectionnés par la première auteure afin de répondre à l'objectif de la présente étude. Ces sous-thèmes sont présentés dans la section qui suit.

À divers moments pendant le processus d'analyses des résultats, plusieurs rencontres de discussion rigoureuses et formelles ont eu lieu mensuellement entre les membres de l'ÉRISA, dont la directrice de l'essai et la première auteure font partie. De plus, afin d'assurer la rigueur du processus d'analyse, des rencontres hebdomadaires entre les assistants et les assistantes de recherche de l'ÉRISA, la première auteure ainsi que Dre des Rivières-Pigeon ont été échelonnées sur une période d'un an afin que les thèmes associés et les verbatims soient présentés. Au fil des rencontres, l'arbre thématique en construction a été l'objet de discussion principal afin d'échanger sur la logique régissant sa disposition. À cet effet, Miles et Huberman (2003) soutiennent que l'interprétation des données doit être validée et vérifiée par l'équipe scientifique pendant l'entièreté de l'analyse. Ils soutiennent également qu'un « consensus intersubjectif » peut être atteint avec ce type de discussion, ce qui stipule un accord entre les membres impliqués dans la réflexion soutenant l'analyse. Il est à noter qu'un journal de bord a également été tenu par la première auteure afin de favoriser un esprit critique et sensible aux biais et aux interprétations hâtives dans l'objectif de favoriser la réflexion de groupe lors des rencontres de discussions participatives.

Les échanges écrits tirés des discussions asynchrones réalisés dans le cadre de la recherche de plus grande envergure ont permis de constituer 1620 pages de *verbatim* (propos exacts des participants). Les propos des enseignantes en classe ordinaire en ont généré 77, ce qui correspond à près de 310 échanges entre les participantes. Les analyses réalisées par la première auteure ont permis de créer 618 codes (idées provenant des échanges). Parmi ces codes, 24 thèmes (regroupement de codes) ont été créés pour permettre de répondre à l'objectif.

2.5 Résultats

L'analyse des échanges des enseignantes de classes ordinaires qui accueillent des élèves du secondaire présentant un TSA a permis de faire émerger sept pratiques enseignantes. Deux de ces pratiques concernent l'évaluation des élèves, quatre concernent les interventions visant les comportements de leurs élèves et une concerne une demande de soutien au personnel scolaire.

2.5.1 Évaluer et intervenir de façon égalitaire

Pour la majorité des participantes (n = 9), l'évaluation de leurs élèves se fait dans un contexte égalitaire, c'est-à-dire que les règles et les critères de correction dans les évaluations sont les mêmes pour chaque élève, ayant un TSA ou non : « [...] Si mon élève [ayant un TSA] n'a pas respecté un critère, il va perdre les points reliés à la thématique. Alors, son travail sera évalué comme [celui de] tous les autres élèves de ma classe. » (enseignante 08). Une autre participante (06) appuie ces propos : « [...] Si mon élève ne respecte pas les contraintes, il perdra quelques points. [...] Je ne fais pas ou peu de distinction entre un élève présentant un TSA ou un autre élève. ».

À l'inverse, l'enseignante 10 mentionne faire preuve de souplesse dans sa correction en lien avec les lacunes liées au diagnostic de son élève « Lorsque je corrige, j'applique les mêmes exigences avec lui, mais en considérant que les liens entre ses idées (inférences) peuvent parfois être moins bien établis en lien avec son TSA ».

Suivant une logique d'uniformisation de l'évaluation pour les élèves de la classe, les enseignantes affirment également utiliser les mêmes interventions pour tous. À ce sujet, la participante 07 le mentionne : « Mes interventions ne changent pas d'un élève avec un TSA à un autre élève [au développement typique] ». Une autre enseignante (05) poursuit sur la même idée « J'essaie d'intervenir avec l'élève ayant un TSA de la même façon qu'avec les autres afin qu'il se sente inclus dans ma classe ». De plus, certaines enseignantes (n = 4) affirment s'abstenir d'intervenir dans les situations personnelles de leurs élèves à l'extérieur des cours « Je ne me mêle pas des relations amoureuses de mon élève présentant un TSA, comme pour mes élèves qui n'ont pas ce trouble ». Ainsi, leurs pratiques d'intervention sont les mêmes pour tous les élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, qu'ils aient un TSA ou non.

2.5.2 Utiliser des méthodes d'évaluation flexibles

Pour les enseignantes 01 et 10, même si les exigences restent les mêmes pour tous, celles-ci mentionnent faire preuve de souplesse dans les modalités proposées lors des évaluations. Cette flexibilité permet à l'élève ayant un TSA de mieux performer dans les épreuves dans lequel il éprouve plus de difficultés. Ainsi, certaines adaptations pouvant être spécifiques à l'élève sont offertes à tous les élèves du groupe. C'est ce que précise l'enseignante 01 :

Généralement, étant donné qu'ils sont avec moi en classe ordinaire, aucune adaptation spécifique n'est permise pour mon élève ayant un TSA. En revanche, je fais l'inverse en étant flexible dans mes évaluations pour tous. J'évalue sous forme de petits exposés oraux de 30 à 40 secondes chaque semaine à l'avant de la classe au lieu d'exiger une grosse présentation orale. Cela permet de diminuer le stress de mes élèves ayant un TSA.

De son côté, la participante 08 soulève varier les évaluations pour accommoder chaque élève (p. ex., alterner fréquemment les évaluations en équipe et les évaluations individuelles, proposer des examens à choix multiples et à développement court). De cette façon, les inégalités entre les élèves qui performant bien dans certains types d'évaluations, alors que d'autres non sont réduites.

Selon mon expérience, la meilleure façon d'évaluer mes élèves est de varier les évaluations pour accommoder la plupart d'entre-deux. Le plus souvent possible, j'essaie de faire des évaluations différentes pour aider mes élèves [...] ce qui peut permettre aux élèves de se rattraper s'ils ont rencontré des difficultés dans certains examens.

Certaines d'entre elles mentionnent toutefois utiliser des modalités d'intervention spécifiques à leur élève présentant un TSA lorsque des limitations liées à leur diagnostic ne leur permettent pas d'être évalués à leur plein potentiel. C'est ce que l'enseignante 02 soulève « Je crois personnellement qu'un ou des élèves présentant un TSA doivent être évalués au même titre que les autres, mais en adoptant des conditions particulières selon leurs particularités. Je peux l'évaluer à l'oral ou discuter avec lui en marchant dans le corridor ».

L'enseignante 07 s'assure également que l'élève ayant un TSA soit évalué selon son plein potentiel « Je permets parfois aux élèves [présentant un TSA] de venir faire l'oral en rattrapage sur l'heure du dîner. ».

2.5.3 Observer l'élève pour mieux intervenir

Pour certaines enseignantes (n = 2), ce qui diffère pour les élèves présentant un TSA comparativement aux autres élèves de la classe, c'est l'approche utilisée pour intervenir quant aux comportements problématiques. L'importance de bien connaître l'élève ayant un TSA ainsi que ses particularités semble être nécessaire au bon déroulement d'une intervention. Ainsi, une enseignante mentionne prendre le temps de bien connaître son élève afin de maximiser les interventions auprès de lui « J'ai tendance à observer mon élève présentant un TSA un peu plus que les autres élèves, surtout au début quand je le connais moins ». L'enseignante 03 appuie cette idée :

Si je pense à un élève ayant un TSA que je connais depuis longtemps et que j'ai pu observer à maintes reprises, il a tendance à s'opposer s'il est surpris à faire quelque chose qu'il n'a pas le droit de faire. Donc, il faut y aller avec délicatesse pour intervenir, car il va se braquer contre l'autorité.

Comme plusieurs particularités sont présentes chez les personnes ayant un TSA, il s'avère pertinent pour les enseignantes de bien les connaître afin d'intervenir efficacement en lien avec les comportements de ces élèves.

2.5.4 Sensibiliser le groupe aux différences

L'enseignante 06 souligne sensibiliser le groupe au respect et à l'acceptation des particularités de tous les élèves de la classe. Pour ce faire, elle réalise des interventions de groupe qui ne ciblent pas directement l'élève qui fait l'objet de moqueries ou de propos stigmatisant « Je dois travailler beaucoup avec les autres élèves de la classe, car mon élève ayant un TSA a plusieurs tics vocaux. Je dois constamment parler des défis de chacun en classe pour ne pas cibler directement l'élève ayant un TSA ».

Dans le même ordre d'idée, une autre enseignante (01) mentionne utiliser une pratique d'intervention de groupe avec tous ses élèves, tout en s'assurant d'éviter de pointer l'élève ayant un TSA : « [...] Je suis intervenue auprès de deux autres élèves afin que ça passe plus anonyme. Mon élève ne s'est pas senti visé puisque c'était vraiment subtil et implicite ».

Pour les enseignantes, cette pratique d'intervention de groupe permet d'éviter de cibler directement les élèves ayant un TSA. Elles peuvent également tenter de protéger ces élèves qui peuvent être perçus comme vulnérables.

2.5.5 Protéger les élèves présentant un TSA de l'intimidation

Selon la participante 03, certains élèves ayant un développement typique provoquent des situations qui rendent l'élève ayant un TSA vulnérable, ce qui amène l'enseignante à protéger l'élève et à faire de la prévention.

Quand les élèves intimident, c'est toujours sournois. En arts, les élèves parlent entre eux et quand cela arrive c'est toujours de la même façon. Ils connaissent l'élève ayant un TSA depuis longtemps et savent ce qui le fait fâcher. Et voilà! Ils veulent le voir se fâcher. Donc, pour que cela n'arrive pas, je place l'élève ayant TSA près de mon bureau.

Dans cet ordre d'idée, la perception d'une certaine fragilité chez l'élève présentant un TSA semble générer davantage d'émotions de la part des enseignantes que pour les élèves sans ce diagnostic « Lorsque c'est un élève qui a un TSA [qui se fait berner], on dirait qu'en plus de la colère envers l'élève fautif, j'ai encore plus de peine pour cet élève. Sa fragilité vient me chercher ». En ce sens, ces enseignantes se permettent d'intervenir et de protéger l'élève ayant un TSA, ce qu'elles n'auraient pas systématiquement fait avec un élève typique « Non, je n'interviendrais pas nécessairement [pour un élève typique qui comprend mieux], mais si je sens mon élève [présentant un TSA] vulnérable, oui j'interviendrais » (enseignante 10).

Les enseignantes peuvent également cibler des élèves de confiance qui agissent directement auprès de ces élèves vulnérables.

2.5.6 Inciter des élèves à soutenir l'élève présentant un TSA

La présence d'élèves « mentors » qui agissent comme élève ressource est une pratique utilisée par les enseignantes auprès de l'élève ayant un TSA (n = 3). La participante 01 en raconte son expérience :

Je l'avais placé [l'élève présentant un TSA] dans une équipe avec deux autres filles qui étaient très gentilles. [...] Durant le travail, il s'est mis à s'inquiéter parce qu'il n'arrivait pas à faire la tâche. Elles sont venues [me chercher] discrètement afin que je l'aide [après avoir tenté elles-mêmes de le rassurer]. Je les ai trouvés vraiment fantastiques!

Cela dit, bien que les enseignantes utilisent des pratiques enseignantes permettant d'encadrer l'élève présentant un TSA, leur manque de formation dans ce domaine ne leur permet pas de faire preuve d'autonomie dans toutes leurs interventions.

2.5.7 Demander le soutien du technicien en éducation spécialisée

Par manque de formations et d'outils pour bien intervenir auprès de leurs élèves présentant un TSA, la majorité des enseignantes (n = 8) affirment que l'aide d'un(e) TES est nécessaire en appui aux interventions qu'elles réalisent « [Pour une situation donnée] Je lui proposerais des activités qui pourraient lui plaire ou je trouverais un compromis (p. ex., faire des dessins au local d'informatique). Si cela ne fonctionne pas, je vais demander de l'aide à la TES ». En ce sens, des limitations quant à la formation universitaire reçue par les enseignantes semblent expliquer en partie la demande d'aide « notre formation universitaire ne nous prépare pas suffisamment aux élèves ayant un TSA » (enseignante 10). Selon l'enseignante 04, « [...] Une école est une équipe, donc, malgré une formation en enseignement, certaines personnes seraient assurément mieux outillées [pour intervenir dans une situation donnée] ». La participante 07 soutient ces propos « Si j'avais voulu travailler avec ce genre de clientèle, j'aurais étudié en adaptation scolaire. Je suis bien contente d'avoir [la TES] à mes côtés qui me guide et qui me conseille face à ces élèves, car comme enseignante, je ne me sens pas outillée pour enseigner à ce genre d'élèves ».

L'enseignante 09 renchérit également sur le même sujet :

Par chance, nous avons d'excellents TES à l'école qui ont assisté à plusieurs formations sur le TSA, nous pouvons également compter sur la psychoéducatrice de l'école et sur des psychoéducatrices du CIUSSS⁶ qui suivent différents élèves ayant un TSA à l'école à raison d'une fois par semaine. Bref, je souhaite la réussite pour tous, mais j'ai besoin de partenaires externes pour m'appuyer auprès de cette clientèle dans mes interventions.

Ainsi, la présence d'un TES semble être nécessaire et d'une grande aide dans la pratique des enseignantes auprès des élèves présentant un TSA dans leur classe.

2.6 Discussion et conclusion

La présente étude a eu pour but d'explorer les pratiques de 10 enseignantes en classes ordinaires qui accueillent des élèves présentant un TSA. Les données indiquent que les enseignantes évaluent et interviennent de façon égalitaire avec tous les élèves, qu'elles utilisent des modalités d'évaluation flexibles, qu'elles observent davantage l'élève ayant un TSA pour mieux intervenir, qu'elles sensibilisent le groupe

⁶ Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux qui regroupe les centres hospitaliers, les centres locaux de services communautaires, les centres d'hébergement de soins de longue durée, les centres de protection de l'enfance et de la jeunesse, les centres de réadaptation, incluant les centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (gouvernement du Québec, 2016).

aux différences, qu'elles protègent les élèves présentant un TSA de l'intimidation, qu'elles incitent des élèves de confiance à soutenir l'élève ayant un TSA et qu'elles demandent le soutien d'un TES dans les interventions à effectuer.

Les enseignantes qui ont participé à l'étude ont révélé utiliser des pratiques égalitaires avec les élèves de leurs classes, qu'ils aient un TSA ou non. Ainsi, elles mentionnent que leurs critères d'évaluation ainsi que leurs interventions sont uniformes. Leurs interventions permettent donc aux élèves présentant un TSA d'être perçus comme les autres et de faire partie du groupe, ce qui permet de diminuer la stigmatisation (Beaupré et al., 2017). Cependant, Dembélé et al. (2013) mentionnent que les élèves HDAA, par leurs particularités, ne devraient pas être considérés comme égaux en comparaison avec les autres élèves de la classe dans un contexte d'évaluation se basant sur les résultats scolaires. En revanche, les enseignantes qui ont participé à la recherche ont révélé utiliser des pratiques pédagogiques accommodantes permettant de réduire les inégalités entre les élèves (p. ex. varier les évaluations). Elles utilisent également des pratiques faisant preuve de flexibilité pour convenir le plus possible aux élèves avec un TSA dans leur classe (p. ex. diminuer le temps exigé lors des présentations orales). Comme rapporté par Schimidt et Tardif (2022) ainsi que Jeanneret-Gris (2020), la présence d'élèves HDAA dans les classes ordinaires nécessite des changements dans les pratiques pédagogiques. C'est ce à quoi les enseignantes qui ont participé à l'étude ont généralement adhéré, puisque le manque de flexibilité dans les pratiques enseignantes est un obstacle à l'intégration de ces élèves en classe ordinaire. En effet, selon Boutin et Bessette (2009), l'école et les enseignants et enseignantes ont la responsabilité de modifier partiellement leur structure et leurs pratiques afin de répondre aux besoins des élèves HDAA, et non l'inverse, ce qui correspond globalement aux propos des enseignantes interrogées.

Dans un autre ordre d'idée, l'étude de Jeanneret-Gris (2020) soulève l'importance pour les enseignants et les enseignantes de discuter avec le groupe afin de faire comprendre aux autres élèves leurs différences vis-à-vis les élèves présentant un TSA. Il s'avère cependant que les enseignantes interrogées dans l'étude actuelle utilisent davantage les discussions de groupes dans un objectif plus subtil, ne ciblant pas spécifiquement les élèves ayant un TSA, ces derniers étant perçus comme vulnérables et fragiles aux yeux des enseignantes. En effet, selon la Commission de l'éducation en langue anglaise (2006), les élèves ayant un TSA ont un réflexe d'autoprotection devant des situations légèrement intimidantes ou menaçantes, ce qui est décelé comme de la vulnérabilité par le personnel enseignant. Ainsi, la perception de l'élève ayant

un TSA perçu comme étant vulnérable comparativement aux autres élèves de la classe justifie les interventions additionnelles ou différentes de celles d'élèves au développement typique.

Les enseignantes ont également soulevé que la présence d'élèves agissant comme mentors auprès de l'élève ayant un TSA facilite leur expérience en tant qu'enseignantes. Ces élèves mentors peuvent rassurer l'élève ayant un TSA et ainsi agir comme première ressource en cas de besoin. En ce sens, la présence d'élèves aidants est reconnue comme ayant des effets positifs sur l'adaptation des élèves en difficulté (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). En effet, ce mentorat permet à ces élèves d'avoir une attitude plus positive envers l'école, d'augmenter leur sentiment d'appartenance et de compétence, d'augmenter positivement la perception de leurs relations avec les enseignants et enseignantes ainsi que d'augmenter leur persévérance scolaire. Selon le ministère, ce mentorat est cependant plus bénéfique pour l'élève sur une durée d'une année et plus, et nécessite des rencontres entre les élèves ayant un TSA et les élèves mentors au moins une fois par semaine. Ces derniers doivent également rester disponibles en cas de besoin via les réseaux sociaux ou par courriel. En revanche, la vision du mentorat par les enseignantes de cette étude ne semble pas correspondre à une implication aussi importante auprès de l'élève en difficulté que le propose le gouvernement du Québec.

Le manque de formation et le manque d'outils quant aux pratiques pédagogiques et aux interventions à privilégier auprès d'élèves ayant un TSA sont des obstacles importants qui nuisent à l'autonomie des enseignantes. En ce sens, Rattaz et al. (2013) rapportent que les enseignants et enseignantes ne sont pas bien préparés pour répondre aux besoins des élèves ayant un TSA dans les classes ordinaires du secondaire. De plus, l'étude de Tant et al. (2018) ainsi que la Commission de l'éducation en langue anglaise (2006) soulèvent que le premier facteur influençant négativement l'inclusion sociale repose sur le manque d'outils et de formations continues. Dépourvus de ressources, les enseignants et enseignantes doivent compter sur le soutien de TES pour les aider à intervenir et/ou intervenir à leur place. Toujours selon la Commission de l'éducation en langue anglaise (2006), la majorité du personnel enseignant entreprend leur carrière sans bien connaître ou comprendre les troubles que peuvent présenter leurs élèves, tels que le TSA. Selon eux, les enseignants et enseignantes ayant le plus d'expérience dans le domaine de l'enseignement sont ceux ayant eu le moins de formation sur le TSA. Il s'avère que pour notre étude, cette observation n'est pas présente puisque les trois enseignantes ayant suivi une formation sur le TSA se retrouvent dans la catégorie ayant le plus d'expérience en enseignement. Ces formations varient de « formation universitaire » à des « formations d'une journée avec une équipe multidisciplinaire ». Selon une

enseignante ayant reçu des formations, l'équipe en éducation spécialisée peut être aidante, mais c'est l'expérience qui prédomine. Cependant, cette expérience n'est pas suffisante pour assurer la confiance des enseignantes dans leurs interventions.

2.6.1 Apports et limites

L'étude actuelle a permis d'explorer les pratiques d'enseignantes qui accueillent un élève du secondaire présentant un TSA en classe ordinaire. Dans le cadre d'un groupe de discussion, ces enseignantes se sont exprimées en fonction d'une dynamique de groupe en donnant accès à du contenu reflétant leur réalité. Ainsi, l'étude actuelle a réussi à maintenir l'intérêt et la mobilisation de 10 enseignantes pendant une durée de 10 jours. Cet investissement en temps et en énergie de la part de celles-ci est important considérant leurs disponibilités restreintes et leurs nombreux engagements personnels et professionnels.

Un autre apport consiste à avoir exploré le thème du TSA dans un contexte de classe ordinaire au détriment des classes spécialisées, où cette thématique est plus souvent abordée. Il est également novateur d'avoir interrogé non seulement le personnel enseignant de classe ordinaire au lieu de TES ou d'enseignantes en adaptation scolaire.

Cependant, une limite a été relevée par une enseignante elle-même et mérite d'être explicitée. En effet, comme mentionné, la majorité des enseignantes sont recrutées par l'expérimentatrice via ses contacts. Puisque les contacts proviennent de la même région, plusieurs participantes se connaissent et sont collègues dans la même école au moment de l'expérimentation. Selon les propos de cette participante, celle-ci nomme avoir craint que ses collègues jugent ses réponses et ainsi ne pas se sentir à l'aise de s'exprimer autant qu'elle l'aurait voulu.

Il est également à noter que la saturation des données n'a pas été obtenue lors de l'analyse des résultats, c'est-à-dire lorsque le processus d'analyse atteint un point où le classement des propos d'un nouveau participant n'entraîne pas d'ajouts ou de changements dans les codes (Guest et al., 2006). En effet, selon Guest et al. (2006) un taux de saturation suffisant est obtenu après 12 entrevues, soit après l'analyse des propos de 12 participants ou participantes. En ce sens, le nombre de participantes recueillies lors de l'étude actuelle n'atteint pas un niveau de saturation suffisant dans le cadre de l'analyse qualitative effectuée.

De plus, malgré l'efficacité des groupes de discussion en ligne (notamment via Facebook), quelques participantes ont mentionné avoir préféré pouvoir échanger via vidéoconférence pour mieux étoffer leurs propos que par écrit. Des caractéristiques personnelles peuvent cependant expliquer cette limite.

CHAPITRE 3

DISCUSSION GÉNÉRALE

Cet essai a pour objectif d'explorer les pratiques de 10 enseignantes du secondaire qui accueillent des élèves qui présentent un TSA dans leur classe ordinaire. Une revue de la littérature effectuée dans le premier chapitre permet de faire ressortir les recommandations émises afin de soutenir les enseignants et enseignantes qui accueillent des élèves ayant un TSA dans leur classe (gouvernement de l'Ontario, 2007; gouvernement du Québec, 2003; MELS, 2007; Ruel et al., 2014). Plusieurs attentes envers le personnel enseignant sont également relevées et favorisent que les élèves présentant un TSA soient accueillis et éduqués adéquatement dans les classes ordinaires (ministère de l'Éducation du Québec, 1999).

En dépit de bonnes intentions rapportées par les enseignantes, celles-ci soulèvent plusieurs difficultés dans l'enseignement aux élèves présentant un TSA dans ce type de classe (Boutin et Bessette, 2006; Lamarche et Durand, 2021; Monsen et al., 2014), reflétant l'utilisation de pratiques pouvant être moins adaptées au profil de ces élèves. Ces pratiques sont toutefois peu explorées dans la littérature scientifique (Clanet et Talbot, 2012; Nootens, 2010) et encore moins auprès d'enseignants et enseignantes du secondaire (Ducharme et al., 2018; Lamarche et Durand, 2021; Wong et al., 2015). Il s'avère donc pertinent de s'intéresser aux pratiques d'enseignantes du secondaire qui accueillent des élèves ayant un TSA dans leur classe ordinaire. Cette exploration, exposée dans le deuxième chapitre de cet essai sous la forme d'un article scientifique, décrit sept pratiques utilisées par ces enseignantes. Ces pratiques sont davantage discutées dans ce troisième chapitre et font allusion, lorsque possible, aux attentes du ministère de l'Éducation du Québec (1999) envers les enseignants et enseignantes. Il est à noter que ces attentes sont présentées en détail dans le premier chapitre. Les apports et les limites de la recherche sont également exposés dans le chapitre actuel, en plus des considérations pour de futures études.

3.1 Évaluer et intervenir de façon égalitaire

L'étude a révélé que la majorité des enseignantes interrogées utilisent des critères d'évaluation ainsi que des interventions uniformes pour tous les élèves de la classe, qu'ils présentent ou non un diagnostic de TSA. Selon ces enseignantes, ces pratiques permettent de minimiser les différences et les injustices entre les élèves tout en réduisant la stigmatisation.

Comme rapporté par Schmidt et Tardif (2022) ainsi que par Jeanneret-Gris (2020), la présence d'élèves HDAA dans les classes ordinaires nécessite des changements dans les pratiques pédagogiques du personnel enseignant. En ce sens, une enseignante mentionne faire preuve de souplesse dans ses évaluations, soulevant qu'elle prend en considération les caractéristiques du TSA et les fragilités des élèves présentant ce diagnostic, et ce, dans le but de ne pas les désavantager. Cela dit, une bonne connaissance du TSA s'avère nécessaire pour faire preuve de souplesse et pour adapter sa pratique à ces élèves (Gaillard, 2018). Cependant, Boutin et Bessette (2009) soulèvent que la formation universitaire des enseignants et enseignantes qui oeuvrent en classe ordinaire au secondaire ne leur permet pas d'être suffisamment préparées pour accueillir des élèves présentant un TSA, résultant en des difficultés à adapter leurs pratiques au profil de ces jeunes. Ainsi, malgré le souhait des enseignantes d'être égalitaire et de faire preuve de souplesse, le manque de formations et de connaissances en lien avec le TSA affecte négativement leurs pratiques dans le cadre de l'inclusion.

Dans l'étude actuelle, la majorité des enseignantes n'ont pas suivi de formation sur le TSA et peu d'entre elles rapportent des exemples de pratiques flexibles spécifiquement liées aux caractéristiques du TSA, comme de considérer les difficultés métacognitives de l'élève. À titre d'exemple, l'absence de flexibilité spécifique pourrait avoir un effet indésirable sur les capacités d'apprentissage de l'élève présentant un TSA, celui-ci pouvant avoir de la difficulté à cibler les méthodes de travail efficaces pour lui. Toutefois, malgré leur manque de formation et leur manque de connaissances, les enseignantes respectent l'attente ministérielle (ministère de l'Éducation du Québec, 1999) concernant l'utilisation de pratiques d'individualisation de l'enseignement.

3.2 Utiliser des méthodes d'évaluation flexibles

Les résultats montrent que les enseignantes diversifient les méthodes d'évaluation pour tous les élèves de leur groupe lorsqu'elles incluent des élèves présentant un TSA dans leur classe ordinaire. En effet, elles séquent une longue évaluation en plusieurs petites évaluations en plus de varier les modalités d'évaluation pour permettre à tous les élèves de la classe d'être évalués selon leur plein potentiel. Pour quelques enseignantes de l'étude, des modalités d'intervention spécifiques pour les élèves présentant un TSA en classe ordinaire sont également mises en place. Ces enseignantes permettent à ces élèves, en utilisant les mêmes critères d'évaluation que pour les autres élèves de classe, d'être évalués dans des conditions différentes et adaptées. En ce sens, les enseignantes offrent du rattrapage individuel sur l'heure

du midi ou évaluent les connaissances dans un contexte moins formel (p. ex., sous forme de discussion lors d'une promenade dans le corridor de l'école).

Selon Lamarche et Durand (2021), l'individualisation et la flexibilité des pratiques évaluatives sont primordiales dans un contexte d'évaluation des apprentissages d'élèves ayant un TSA. Les résultats de l'étude de Beaupré et al. (2017) rapportent cependant que la majorité des enseignants et enseignantes n'adaptent pas spécifiquement leurs évaluations aux élèves présentant un TSA, mais bien à l'ensemble des élèves de leur classe. Ces résultats corroborent avec ceux obtenus dans la présente étude puisqu'une minorité d'enseignantes adaptent leurs évaluations au profil de ces élèves. Selon Fleury et al. (2014), l'adaptation de l'évaluation des connaissances des élèves ayant un TSA amène un apport positif, mais semble peu connu des enseignantes interrogées dans l'étude actuelle. De plus, ces mêmes auteurs rapportent que l'adaptation de l'enseignement et des évaluations permet aux enseignants et enseignantes de comprendre le fonctionnement cognitif des élèves du secondaire ayant un TSA.

Il s'agit d'une autre pratique utilisée par les enseignants et enseignantes de classes ordinaires qui incluent des élèves présentant un TSA qui cadre aux attentes ministérielles (ministère de l'Éducation du Québec, 1999), notamment celle qui consiste en l'utilisation de pratiques d'individualisation de l'enseignement. Cette attente reflète l'ajustement des méthodes d'évaluation aux besoins des élèves de la classe, mais cet ajustement n'est toutefois pas individualisé spécifiquement aux élèves présentant un TSA. Il serait ainsi pertinent que les enseignantes de classe ordinaire individualisent davantage leurs méthodes d'évaluation et qu'elles permettent aux élèves présentant un TSA d'être évalués selon leurs besoins.

3.3 Observer l'élève pour mieux intervenir

La présente étude a révélé que les enseignantes de classe ordinaire observent les comportements des élèves présentant un TSA dans l'objectif de connaître leurs particularités, et ce, afin d'intervenir de façon efficace. Selon ces enseignantes, il s'agit d'une pratique utilisée d'avantage avec ces élèves en comparaison avec les élèves n'ayant pas ce diagnostic. En effet, elles rapportent que les élèves ayant un TSA ont plusieurs particularités et que les interventions qui ne les prennent pas en compte peuvent être inefficaces.

Dans cet ordre d'idées, le gouvernement du Québec (2015) recommande aux enseignants et enseignantes d'observer l'élève présentant un TSA afin de déterminer ses particularités. En revanche, la spécificité du parcours scolaire d'un élève en classe ordinaire au secondaire ne permet pas aux enseignants et

enseignantes d'observer les comportements de l'élève dans plusieurs contextes puisqu'elles enseignent généralement à cet élève dans une seule matière. Ainsi, les opportunités d'observation sont moins fréquentes qu'au primaire ou qu'en classe spécialisée. En ce sens, le personnel enseignant du secondaire en classe ordinaire se sent moins outillé lorsque vient le moment d'intervenir auprès des élèves présentant un TSA. Par conséquent la demande de soutien envers les TES qui sont davantage formées aux particularités de ces élèves s'avère être une option intéressante selon la perception des enseignantes. En ce sens, l'attente ministérielle (ministère de l'Éducation du Québec, 1999) concernant la connaissance des élèves présentant un TSA dans l'objectif d'intervenir auprès d'eux est répondue partiellement par les enseignantes. En effet, bien que celles-ci tentent d'observer l'élève, elles rapportent compter sur le soutien de TES pour les aider à intervenir et/ou intervenir à leur place.

3.4 Sensibiliser le groupe aux différences

Les résultats de l'étude montrent que les enseignantes réalisent des interventions de groupe qui font preuve de subtilité, c'est-à-dire qui ne ciblent pas directement l'élève présentant un TSA, afin de sensibiliser les élèves de la classe au respect et à l'acceptation des particularités de chacun. Cette pratique est soulevée comme favorable par Jeanneret-Gris (2020) dans l'objectif de faire comprendre les différences de l'ensemble des élèves de la classe.

Dans l'étude de Farag (2020) qui concerne la perception du personnel enseignant de classe ordinaire, les données suggèrent que la sensibilisation au sujet du TSA est un facilitateur à l'inclusion des élèves présentant ce diagnostic. Il est également rapporté que la sensibilisation réalisée par les enseignants et enseignantes favorise le fait que les élèves ayant un TSA se perçoivent semblables aux autres élèves de la classe, avec leurs forces et avec leurs difficultés. De plus, cette pratique est facilitée par l'ouverture d'esprit des élèves de la classe. Toujours selon Farag (2020), l'ouverture d'esprit des élèves peut être encouragée par les campagnes de sensibilisation et/ou par des séances d'informations annuelles effectuées auprès du personnel de l'école, mais également auprès des tous les élèves de la classe (p. ex., une activité pour comprendre l'expérience d'un élève avec un trouble moteur). Dans le cadre de la recherche actuelle, bien que les enseignantes ne rapportent pas d'activités spécifiques qui visent à faire connaître le TSA aux élèves et au personnel de l'école, celles-ci soulignent qu'ils acceptent généralement les particularités des élèves ayant ce diagnostic, ignorent les comportements dérangeants de ceux-ci (p. ex., tics vocaux) et respectent les différences de chacun. Les enseignantes soulèvent même que les élèves ayant un TSA sont parfois naturellement inclus, ce qui ne nécessite pas d'interventions spécifiques de la part de celles-ci. Ainsi, elles

révèlent que les élèves sont généralement gentils, compréhensifs et accueillants, ce qui facilite l'accueil des élèves présentant un TSA en classe ordinaire. Les propos des enseignantes corroborent avec les données de Goodall (2020), qui affirment que pour que les élèves présentant un TSA se sentent inclus et aient un sentiment d'appartenance envers les élèves de leur classe ordinaire, ces derniers doivent entretenir des valeurs tels que le respect, la valorisation et l'acceptation des différences.

Les résultats suggèrent que les enseignantes respectent l'attente du ministère de l'Éducation du Québec (1999) concernant la participation sociale des élèves ayant un TSA. En effet, celles-ci s'assurent que les différences de l'élève soient respectées par les autres élèves de la classe ordinaire et elles interviennent sous forme de sensibilisation dans leur groupe lorsque cela est nécessaire.

3.5 Protéger les élèves présentant un TSA de l'intimidation

L'étude a révélé que les enseignantes de classe ordinaire qui accueillent des élèves ayant un TSA perçoivent ceux-ci comme étant fragiles et vulnérables en lien avec les particularités liées à leur diagnostic. Cette perception de vulnérabilité peut motiver certains comportements protecteurs envers ces élèves, tels que des interventions additionnelles ou différentes comparativement aux élèves sans TSA. Les enseignantes soulignent également vivre davantage d'émotions difficiles lorsque ces élèves vivent des situations déplorables, comme de l'intimidation.

En effet, les élèves présentant un TSA, de par leurs difficultés sociales et communicationnelles, sont plus à risque de vivre de l'intimidation et de l'isolement social, et notamment dans un contexte de classe ordinaire (National Autistic Society, 2006). Il est également plus difficile pour ces élèves d'identifier qu'ils sont en situation d'intimidation, principalement quand l'intimidation est subie de façon subtile (p. ex., un élève persuade les autres élèves d'éviter volontairement l'élève présentant un TSA), ce qui motive l'enseignant ou l'enseignante à intervenir précocement. Selon Alin (2019), les élèves présentant un TSA sont différents et vulnérables en comparaison avec des élèves de classe ordinaire n'ayant pas ce diagnostic. L'auteur soulève cependant que ce qui est préconisé pour ces élèves vulnérables doit également être préconisé pour tous les élèves, selon leurs fragilités. Selon lui, le personnel enseignant doit tenir compte des ressources personnelles de tous les élèves afin de tous les percevoir comme vulnérables à leur façon. De cette façon, des interventions spécifiques ou additionnelles ne sont pas réalisées uniquement envers les élèves présentant un TSA, et puisque ces élèves veulent être considérés comme les autres, cela diminue la stigmatisation et réduit l'ampleur de leur vulnérabilité auprès du personnel enseignant et des autres

élèves. En effet, dans l'étude actuelle, plusieurs enseignantes ont soulevé que leurs élèves ayant un TSA refusent d'être traités de façon distincte et d'être ciblés comme différents en comparaison avec les autres élèves de la classe. Ainsi, puisque les enseignantes se permettent des interventions différentes ou additionnelles pour prévenir les situations de vulnérabilité ou pour protéger les élèves présentant un TSA, le souhait de ces derniers peut être malheureusement incompris, voire involontairement non respecté au détriment de la perception de leurs enseignantes. Cela pourrait avoir comme conséquence de réduire le sentiment d'inclusion de l'élève qui présente un TSA et d'amoindrir la qualité du lien entre l'élève concerné et son enseignante.

3.6 Inciter des élèves à soutenir l'élève présentant un TSA

Les résultats de l'étude révèlent que certaines enseignantes sélectionnent des élèves de confiance afin d'offrir un soutien aux élèves présentant un TSA dans leur classe ordinaire. En effet, la présence de ces élèves dits « mentors », qui agissent comme élèves ressources dans les classes, consiste en une pratique utilisée par les enseignantes. Cette pratique rend leur expérience d'enseignement plus facilitante. De plus, le fait d'être accompagné par des élèves du même groupe d'âge, du même groupe-classe et dans les mêmes conditions de scolarisation permet aux élèves ayant un TSA d'être soutenus dans un contexte naturel et moins confrontant.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014) rapporte plusieurs bienfaits du mentorat offert entre les pairs, dont l'augmentation positive des liens entre le personnel enseignant et les élèves présentant un TSA ainsi que sur la persévérance scolaire lorsque le soutien est offert sur une période d'au moins un an. Une étude permet également de constater que le soutien offert par les pairs est aidant pour les élèves ayant un TSA, mais également pour ceux qui offrent un soutien dans leur classe ordinaire (Asmus et al., 2016). Dans une étude pilote qui analyse les effets du soutien reçu par les pairs dans un contexte scolaire sur une période de 10 semaines, Asmus et al. (2016) soulèvent que les élèves du secondaire qui présentent un TSA en classe ordinaire vivent une augmentation de leurs interactions sociales avec les élèves de la classe et qu'ils développent de nouvelles amitiés, ce qui est profitable pour l'ensemble des élèves impliqués. Les auteurs rapportent également que les pairs aidants soutiennent les élèves sur le plan scolaire (p. ex., encourager les élèves ayant un TSA à poursuivre malgré les difficultés, partager leur matériel) et sur le plan social (p. ex., modéliser les compétences sociales, présenter les élèves à d'autres camarades). En comparaison avec un soutien reçu à l'extérieur des classes (p. ex., activité après l'école), le soutien reçu à l'intérieur des classes est celui qui est le plus aidant pour les élèves présentant un TSA.

Ces apports sont observés sur une plus courte période que celle rapportée par le ministère et nécessitent une implication moins importante pour les pairs aidants.

Les enseignantes de la présente étude soulèvent que l'aide apportée par les élèves mentors s'effectue principalement à l'intérieur des classes et celles-ci priorisent que l'aide soit offerte sur le plan scolaire et sur le plan social. Cette pratique peut donc aider les élèves ayant un TSA dans leur classe. Ainsi, l'attente du ministère de l'Éducation du Québec (1999) concernant la gestion de classe participative, soit la création d'un environnement favorable pour tous les élèves, semble respectée par les enseignantes. Les résultats montrent que certaines d'entre elles proposent un mentorat entre les élèves et considérant les nombreux apports, il serait pertinent que davantage d'enseignantes utilisent cette pratique puisqu'elle est aisément réalisable dans un milieu scolaire (Asmus et al., 2016).

3.7 Demander le soutien du technicien en éducation spécialisée

L'étude a montré que la majorité des enseignantes affirment manquer de formations et d'outils pour bien intervenir auprès de leurs élèves présentant un TSA en classe ordinaire. Pour combler ce manque, les enseignantes soulèvent recourir à l'aide du TES pour les appuyer dans leurs interventions ou pour effectuer l'intervention à leur place. Certaines d'entre elles peuvent tenter une intervention avant de demander le soutien d'un TES alors que d'autres enseignantes rapportent interpellé d'emblée le TES.

En concordance avec les résultats de l'étude, plusieurs auteurs soulèvent que les enseignants et enseignantes de classe ordinaire ont très peu de connaissances en lien avec les caractéristiques du TSA (Flavier et Clément, 2014 ; Rattaz et al., 2013). En ce sens, les enseignantes de l'étude actuelle mentionnent que leur formation universitaire ne leur permet pas d'accueillir des élèves présentant un TSA dans leur classe ordinaire, ce qui justifie leur manque de connaissances. En effet, Bergeron et St-Vincent (2011) rapportent que la formation universitaire nécessaire pour devenir enseignant ou enseignante comporte plusieurs lacunes. Dans leur étude exploratoire s'intéressant aux cours offerts dans neuf universités québécoises francophones qui offrent un programme de formation à l'enseignement primaire et préscolaire, les résultats montrent qu'aucun cours ne concerne la favorisation de la participation sociale des élèves à l'exception d'une université et qu'aucun cours obligatoire ne porte essentiellement sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement. De plus, une seule université offre un cours concernant spécifiquement l'inclusion scolaire d'élèves ayant des besoins particuliers. Cela dit, l'objectif connaître les caractéristiques des élèves HDAA est un thème présent dans tous les programmes universitaires

d'enseignement, mais varie en termes d'offres (entre un et huit cours disponibles). Dans cet ordre d'idées, Bergeron et St-Vincent (2011) soulèvent que les connaissances à acquérir concernant l'accueil d'élèves présentant un TSA sont effleurées dans tous les programmes concernés dans leur étude. Ces auteurs remettent en question le programme de formation à l'enseignement primaire et préscolaire, notamment puisque le nombre d'élèves HDAA a augmenté de 40 % entre 2012 et 2021 dans les classes ordinaires québécoises (gouvernement du Québec, 2022). En effet, ces élèves sont ceux qui nécessitent une grande utilisation de pratiques d'individualisation et qui doivent bénéficier d'inclusion scolaire, des thèmes peu abordés dans le programme d'enseignement. Puisque l'étude de Bergeron et St-Vincent (2011) examine le contenu des programmes offerts pour les enseignants et enseignantes qui souhaitent exercer au niveau préscolaire et primaire, il est fort plausible de croire que les résultats qui émergent de leur analyse soient similaires à ceux présents dans le programme d'enseignement secondaire.

Il s'avère que l'attente du ministère de l'Éducation du Québec (1999) envers les enseignants et enseignantes concernant la coopération et les relations de partenariat, dont la collaboration avec les TES, est réponde. En effet, il est rapporté par les enseignantes qu'il est nécessaire pour elles d'être assistées par un TES dans leurs interventions auprès d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire. Au secondaire, la principale ressource utilisée par le personnel enseignant est le soutien d'un TES pour intervenir sur les comportements des élèves présentant un TSA (Bourdages et Lachance, 2007). En effet, le TES a pour rôle d'assister l'enseignant ou l'enseignante en plus de proposer des interventions adéquates pour les élèves ayant un TSA. Notons que la présence constante d'un TES est le soutien le plus souhaité par les enseignants et enseignantes (Gaudreau, 2010). Bien que ce soutien n'est pas constant pour les enseignantes interrogées dans l'étude actuelle, celles-ci semblent toutefois être satisfaites et reconnaissantes de l'aide reçue. En effet, l'accompagnement et le soutien de la part du TES permettraient de favoriser un changement dans les pratiques des enseignants et enseignantes, augmenteraient leur sentiment d'auto-efficacité et réduiraient leur anxiété tout en améliorant le comportement des élèves présentant un TSA (Gaudreau et Carrier, 2014). Les enseignantes de l'étude actuelle soulèvent toutefois le désir d'en connaître davantage sur le TSA, ce qui suggère qu'elles souhaitent être plus autonomes dans leurs interventions. En effet, Lindsay et al. (2013) mentionnent que les enseignants et enseignantes ont besoin de plus d'aide et de plus d'informations sur le TSA, notamment sous forme de formations. Paré (2009) soulève que la formation continue favorise le renouvellement des pratiques du personnel enseignant et les données de Saade et al. (2021) révèlent que même une brève formation effectuée en ligne qui porte sur les stratégies pour inclure des élèves présentant un TSA améliore les connaissances des

enseignants et enseignantes dans ce domaine, leur sentiment d'auto-efficacité ainsi que leurs attitudes quant à l'inclusion. Il s'avère donc que la nouvelle formation abordant essentiellement le TSA et offerte exclusivement par le ministère de l'Éducation du Québec (mise en ligne en octobre 2022) intitulée « Favoriser la réussite éducative des élèves autistes » (Université TÉLUQ, 2023) peut répondre au besoin de formation des enseignants et enseignantes tout en comblant certaines lacunes du programme d'enseignement reçu durant leur formation universitaire. En effet, les thèmes tels que « comprendre l'autisme, aménager l'environnement, soutenir les apprentissages, valoriser l'inclusion » en sont quelques-uns et sont abordées dans une formation en ligne de 25 heures, offerte gratuitement et qui permet aux enseignants et enseignantes de cheminer à leur rythme et selon leurs disponibilités.

3.8 Apports de l'étude

La recherche actuelle a permis d'explorer les pratiques de 10 enseignantes qui accueillent des élèves du secondaire présentant un TSA en classe ordinaire. Un important apport de cette étude concerne la méthode de collecte de données utilisée. Cette méthode, utilisée sur une plateforme en ligne (Facebook), permet d'obtenir du contenu sous forme d'échanges écrits entre plusieurs participantes tout en réduisant les enjeux de pouvoir avec les co-animatrices du groupe. L'utilisation de groupes de discussion asynchrones en ligne a également contribué à créer un environnement propice au partage d'expériences personnelles et de favoriser l'expression d'émotions spontanées tout en leur permettant de participer à l'étude au moment souhaité pendant la collecte de données. Ainsi, la méthode utilisée dans l'étude permet une flexibilité quant aux moments où les participantes souhaitent s'impliquer durant la journée, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans des groupes de discussion en présentiel où chaque participant doit être disponible de façon simultanée avec les autres participants et avec les chercheurs. De plus, il est à noter que les groupes de discussion en ligne ne nécessitent pas de déplacements de la part des participantes, ce qui leur permet d'économiser sur le plan financier tout en minimisant les pertes de temps liées au transport. Comme la collecte de données s'est effectuée sur Facebook, un environnement numérique connu par toutes les participantes, celles-ci n'ont eu qu'à ouvrir l'application sur leur appareil électronique et à répondre aux questions journalières en défilant naturellement sur leur fil d'actualité. Il est également à noter que les verbatims des participants ont été retranscrits automatiquement dans une base de données, ce qui a limité les erreurs de transcription ainsi que les interprétations erronées.

Un autre apport réfère à l'exploration du thème du TSA dans un contexte de classes ordinaires au lieu de classes spécialisées. En ce sens, il est peu observé dans la littérature scientifique que les chercheurs

interrogent le personnel enseignant de classe ordinaire lorsqu'il est question de TSA. Notre étude a ainsi permis aux enseignantes de classe ordinaire de s'exprimer quant à leur vécu lorsqu'elles accueillent ces élèves.

Un dernier apport consiste en l'exploration des pratiques d'enseignantes qui accueillent des élèves présentant un TSA dans leur classe ordinaire, pratiques peu étudiées dans la littérature scientifique. Ces pratiques sont également peu explorées chez les élèves du secondaire, ce qui constitue un apport de première nécessité sur le plan pratique afin de favoriser l'inclusion de ces élèves dans le milieu scolaire.

3.9 Limites de l'étude

Une première limite consiste en l'homogénéité des participantes sur le plan des écoles de provenance. En effet, la majorité des enseignantes ont été recrutées par l'expérimentatrice via ses contacts. Puisque les contacts proviennent de la même ville, plusieurs participantes se connaissent et sont collègues dans la même école. Une participante a également révélé que cela a limité son implication puisqu'elle a craint que ses collègues de classe ordinaire jugent ses réponses et elle a rapporté ainsi ne pas se sentir à l'aise de s'exprimer autant qu'elle le voudrait.

De plus, malgré le fait que les groupes de discussion en ligne s'avèrent efficaces, quelques participantes ont mentionné avoir souhaité pouvoir échanger par vidéoconférence pour mieux étoffer leurs propos en comparaison avec l'écrit. Des préférences personnelles peuvent cependant expliquer cette limite. Il est également à noter que la saturation des données n'a pu être obtenue dans le cadre de cette étude.

3.9.1 Particularités de la population enseignante

Se basant sur l'expérience relative à cette étude, les enseignants et enseignantes s'avèrent être une population difficile à recruter. En effet, cette population fait partie de celles ayant eu le moins grand taux de participation en comparaison avec les autres populations de l'étude de l'ÉRISA. Pour plusieurs, même si l'étude actuelle leur semble intéressante, le manque de temps dû à des raisons professionnelles et personnelles justifie qu'elles ne peuvent s'impliquer dans la recherche. Le contexte pandémique de la COVID-19 dans lequel s'est déroulée la recherche a également ajouté des charges de travail supplémentaires pour les enseignantes, limitant ainsi le temps disponible pour participer à une étude. Il est aussi plausible de croire que comme la majorité des enseignantes ne se sentent pas en confiance et outillées à travailler auprès d'élèves présentant un TSA, qu'elles aient eu peu d'intérêt à participer à un

projet d'études portant sur les pratiques utilisées avec ces élèves. En ce sens, dans l'étude actuelle, 70 % des enseignantes recrutées n'ont aucune formation sur le TSA, ce qui peut justifier un faible dévoilement de leur part ainsi qu'une peur du jugement quant aux pratiques utilisées.

À ce sujet, les enseignantes sont une population discrète qui se dévoile peu. Lorsqu'elles répondent à des questions dans le groupe de discussion, celles-ci restent en surface dans leur contenu quant à leurs pratiques et leurs expériences, ce qui nécessite plusieurs relances afin d'en apprendre davantage. C'est également ce que l'étude de Bronckart et Machado (2005) conclut, soulignant que les pratiques et les expériences des enseignants et enseignantes sont souvent masquées et non explicitées comparativement à d'autres populations. D'emblée, certaines enseignantes ont même hésité à participer à l'étude qui a dû être réalisée sur leur temps personnel puisqu'elles ont souhaité demander l'autorisation de la direction de leur école. Ainsi, les propos limités obtenus lors de l'expérimentation peuvent être expliqués en partie par la crainte de recevoir des représailles de la part de la direction de leur école, et ce, malgré la confidentialité.

3.10 Recherches futures

Dans une étude future, la diversification des groupes de discussion, l'obligation d'utiliser un pseudonyme entre les participants, l'utilisation de questions moins spécifiques, l'explication plus détaillée des règles de confidentialité ainsi que la possibilité d'offrir le choix de deux modalités de collecte de données (permettant l'expression orale et l'écriture) sont à envisager afin de recueillir un dévoilement plus riche et plus complet de leur pratique actuelle. Il serait également pertinent, pour une future étude, d'explorer les pratiques d'enseignants de sexe masculin et de les comparer à celles des enseignantes afin de relever si des différences sont présentes quant à l'utilisation de certaines pratiques.

CONCLUSION

Cette étude a décrit les pratiques de 10 enseignantes qui accueillent, dans leur classe ordinaire, des élèves du secondaire présentant un TSA. Les résultats suggèrent que les enseignantes évaluent et interviennent de façon égalitaire avec tous les élèves, qu'elles utilisent des modalités d'évaluation flexibles, qu'elles observent davantage l'élève ayant un TSA pour mieux intervenir, qu'elles sensibilisent le groupe aux différences, qu'elles protègent les élèves présentant un TSA de l'intimidation, qu'elles incitent des élèves de confiance à soutenir l'élève ayant un TSA et qu'elles demandent le soutien TES dans les interventions à

effectuer. Étant donné que les enseignantes rapportent que la formation universitaire qu'elles ont reçue ne leur permet pas d'accueillir et d'intervenir adéquatement auprès d'élèves présentant un TSA, il serait pertinent qu'une étude similaire à celle de Bergeron et St-Vincent (2011), s'intéressant aux cours offerts dans les programmes universitaires de formation à l'enseignement, soit reproduite avec le programme de formation à l'enseignement secondaire. De cette façon, les lacunes quant à la formation en comparaison avec les attentes ministérielles seraient exposées et des cours obligatoires, des cours optionnels et/ou des formations complémentaires pourraient leur être proposés, celles-ci souhaitant être davantage formées. Les pratiques qu'elles utilisent en seraient assurément bonifiées.

APPENDICE A

Questions thématiques

Projet de recherche qui vise à mieux comprendre les expériences des adolescents et des jeunes adultes autistes en milieu scolaire

Enseignants – Classe ordinaire

Bonjour, je suis Nathalie Poirier, professeure au département de psychologie.

Bonjour, je suis Ariane Leroux-Boudreault, psychologue scolaire.

Dans le cadre de cette recherche, nous superviserons le travail d'Amélie et d'Audrey Anne. Amusez-vous bien, nous avons hâte de lire vos réponses!

Bonjour, nous sommes Amélie Fournier et Audrey Anne Labelle, étudiantes au doctorat en psychologie, et nos projets de recherche portent sur l'inclusion en contexte scolaire de jeunes élèves autistes. Nous serons vos animatrices tout au long de ce magnifique projet. Au plaisir d'en connaître davantage sur vous et sur vos expériences!

Nous vous souhaitons beaucoup de plaisir et de belles rencontres virtuelles ! 😊

Jour 1 (question d'introduction):

Bon matin à tous et bienvenue dans le groupe de discussion!

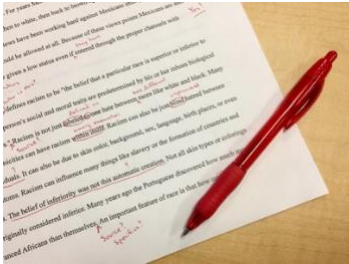
Tout d'abord, nous vous remercions sincèrement d'avoir accepté de participer à cette étude, votre collaboration est essentielle au bon déroulement de ce groupe de discussion ! N'oubliez pas : toutes les réponses sont bonnes, aucun jugement n'est permis. Vous pouvez aller relire les règles sur les échanges au besoin. Pour débiter, nous vous invitons à lire la courte biographie dans laquelle les chercheuses se présentent, ainsi que nous, Amélie et Audrey-Anne, les étudiantes et animatrices qui allons interagir avec vous sur ce groupe. Chaque matin, nous déposerons une nouvelle question à 7 :00 AM et vous aurez toute la journée pour y répondre. Il est possible que nous vous relançons durant la journée afin de clarifier ou d'approfondir certaines réponses. Nous serons connectées chaque jour pour vous lire et vous relancer, n'hésitez pas à nous écrire s'il y a un problème.

Nous désirons mieux vous connaître et vous permettre de faire connaissance avec les autres participants du groupe. Vous devez vous présenter (prénom) et nous parler de l'élève ayant un TSA dans votre classe.

Pour introduire le cœur du projet de recherche, nous aimerions savoir ce que les termes « inclusion » et « intégration » signifient pour vous dans un contexte scolaire.

Jour 2 :

Bon matin à vous, aujourd'hui, nous aimerions connaître votre opinion quant au processus d'évaluation des compétences de votre élève, aux adaptations et aux modifications que vous devez apporter. Quelle est, selon vous, la meilleure façon d'évaluer les compétences de votre élève ?



Jour 3 :

Bon mercredi, ce matin nous aimerions connaître votre vision quant à la transition vers la vie adulte de votre jeune. Où voyez-vous le jeune autiste dans votre classe dans 10 ans (p. ex. sur le marché de l'emploi, domaine, relations sociales, etc.) ?



Jour 4 :

Eh oui, déjà jeudi! Ce matin, nous voulons savoir comment le jeune de votre classe peut faire preuve d'autodétermination. Dans la situation suivante (vignette clinique), qu'auriez-vous fait? Lui donnez-vous une note parfaite à la hauteur de son travail ou considérez-vous qu'il n'a pas suivi le thème et vous le pénalisez?

Vignette clinique :

Vous demandez aux élèves de votre classe de réaliser un travail écrit sur un thème spécifique (p. ex. un groupe musical des années 1980), mais l'élève autiste dans votre classe réalise un travail parfait, mais dans une autre décennie (p. ex. son chanteur favori, des années 2000). Que faites-vous?

Jour 5 :

Bon vendredi matin! En cette dernière journée de la semaine, nous voulons savoir comment se passent les relations interpersonnelles, amicales et amoureuses de votre élève et votre façon d'intervenir en lien avec ceux-ci. En ce sens, nous vous proposons deux vignettes cliniques à répondre. Que feriez-vous dans ces deux cas?

Vignette clinique 1 (justifiez votre réponse svp) :

Vous remarquez qu'un de vos élèves semble amoureux d'une personne d'une autre classe.

- a) *Vous l'encouragez à faire les premiers pas et l'aidez à cibler des sujets de conversation.*
- b) *Vous lui mentionnez d'oublier cela, qu'il est trop jeune et qu'il va avoir de la peine lorsque cette personne lui dira qu'elle n'est pas intéressée.*
- c) *Vous ne vous en mêlez pas.*

Vignette clinique 2 :

Vous remarquez qu'un de vos élèves perçoit un élève d'une classe ordinaire comme étant son ami. Ils sont toujours ensemble aux pauses et ces derniers vont souvent à l'extérieur et à l'écart des autres, ce qui n'est pas dans l'habitude de votre élève. Est-ce que vous intervenez, et si oui, auprès de qui et comment? Sinon, pourquoi?

Jour 6 :

Bon lundi ! Nous voulons savoir comment se vit la relation enseignant-parent au secondaire. À propos de quels sujets prendriez-vous l'initiative de communiquer avec les parents de votre élève ?

Jour 7 :

Bon matin à tous! Aujourd'hui, nous voulons connaître les activités scolaires qui favorisent l'inclusion de votre élève. Comment l'élève autiste de votre classe est-il informé des activités thématiques prévues par l'école (ski, journée neige, patin, journée couleur, etc.), et quel suivi faites-vous avec lui pour assurer sa participation et son intérêt?

- Sentez-vous que le milieu fait un effort pour promouvoir l'inclusion, si oui comment ?



Jour 8 :

Bon mercredi! Ce matin, nous voulons savoir si vos élèves ont les mêmes droits et/ou doivent suivre les mêmes règles que les élèves sans diagnostics de TSA. Racontez-nous une situation où vous avez dû intervenir auprès de votre jeune ayant un TSA et pour laquelle vous ne seriez pas intervenu avec des jeunes typiques dans la même situation (p. ex. situation en lien avec le vapotage)?

Vidéo à mettre de 0.38s à 1.05s.

<https://www.youtube.com/watch?v=6zhUr05ELx4>

Jour 9 :

Bon matin tout le monde, nous aimerions connaître la situation sociale de votre élève, c'est-à-dire les moments où il a peut-être vécu de l'intimidation, mais également des moments où il a vécu de la bienveillance.

- Décrivez-nous un moment où votre élève a subi de l'intimidation. Comment a-t-il réagi et comment avez-vous réagi ?
- Décrivez un moment où votre élève a vécu une situation de bienveillance. Comment a-t-il réagi et comment avez-vous réagi ?

**Jour 10 :**

Bon vendredi à tous. Nous en sommes déjà à la dernière question du projet! Ceci dit, nous voulons connaître vos aspirations professionnelles auprès des élèves autistes et fréquentant une classe ordinaire. Décrivez-nous un projet dont vous êtes fier ou un projet que vous aimeriez réaliser durant votre carrière?

APPENDICE B
Fiche signalétique

Fiche signalétique pour les enseignants et enseignantes en classe ordinaire

Identification (nom) de l'enseignant(e) : _____

Maintenant, afin que nous puissions vous envoyer l'invitation correspondant à votre groupe de discussion Facebook, veuillez répondre aux questions suivantes dans votre courriel de retour :

Question 1 : Depuis combien de temps enseignez-vous?

Question 2 : Enseignez-vous dans une classe ordinaire, spécialisée ou en formation professionnelle axée sur l'emploi (FPAE)?

Question 3 : Combien d'élèves au total (autistes et non-autistes) avez-vous dans votre classe?

Question 4 : Combien d'élèves autistes accueillez-vous cette année ou avez-vous accueillis l'an passé dans votre classe?

Question 5 : Combien d'années d'expérience avez-vous avec les élèves autistes?

Question 6 : Quelle est votre formation universitaire (ex. bac en enseignement, bac en adaptation scolaire, maîtrise, etc.)

Question 7 : Si vous avez eu une (ou des) formation spécialisée en autisme, laquelle est-elle? Où l'avez-vous suivie? Combien d'heures était la formation?

Question 8 : Quelles sont les principales difficultés de votre élève?

Question 9 : Quelles sont les principales forces de votre élève?

APPENDICE C
Appel à la participation

ENSEIGNANT-E-S RECHERCHÉ-E-S

Projet de recherche qui vise à mieux comprendre les expériences des adolescent-e-s et des jeunes adultes autistes en milieu scolaire

Recherche effectuée
sous la direction de
Catherine des Rivières-Pigeon,
Chercheuse principale,
Ariane Leroux-Boudreault et
Nathalie Poirier,
Chercheuses associées

Développée par une équipe
inclusive :



UQÀM
Université du Québec à Montréal

Si vous êtes intéressé-e-s à participer et que vous...

- Êtes enseignant(e) au secondaire en classe ordinaire, en classe spécialisée, dans un programme de formation axé sur l'emploi (PFAE) ou en classe spécialisée en école spécialisée ;
- Avez (ou avez eu) un ou plusieurs élèves autistes (âgés entre 13 et 18 ans) dans votre classe durant l'année scolaire actuelle ou durant les deux années précédentes ;
- Êtes capable d'utiliser la plateforme Facebook avec aisance.

**Vous êtes admissible à notre
étude !**

Votre participation implique :

La participation à un groupe Facebook privé entièrement en ligne, dans lequel vous devrez répondre à une question par jour, pendant deux semaines (à l'exception des fins de semaine).

Pour plus d'informations sur le projet, consultez sa description détaillée au :

<https://erisautisme.com/>

ou au

<https://www.facebook.com/ÉRISA-Recrutement-Enseignants-103609981735826>

Pour plus d'informations ou pour participer à notre étude,

veuillez contacter Amélie Fournier, Audrey-Anne Labelle

- Via Messenger, à la page ÉRISA - Recrutement Enseignants

- Par courriel : erisa.enseignants.uqam@gmail.com



Courez la chance de gagner un iPad pour votre participation !!

APPENDICE D

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire pour les enseignants

Titre du projet de recherche :

Inclusion et participation sociale des adolescent-e-s et jeunes adultes autistes en

milieux scolaire et d'emploi : Analyser les obstacles pour concevoir des services permettant de les surmonter

Chercheuse responsable :

Catherine, des Rivières-Pigeon, PhD, UQAM

Chercheuses associées :

Nathalie Poirier, PhD, UQAM

Ariane Leroux-Boudreault, PhD, UQAM

Coordonnatrice :

Valérie, Malboeuf, candidate au doctorat en sociologie malboeuf.valerie@courrier.uqam.ca

Membres de l'équipe :

Isabelle Soulières, PhD, UQAM

Isabelle Coucy, PhD, UQAM

Marie-Hélène Ayotte, PhD, UQAT

Marie-Hélène Poulin, PhD, UQAT

Aparna Nadig, PhD, Université McGill

Tara Flanagan, PhD, Université McGill

Alena Valderrama, MD, UdeM

Jo-Ann Lauzon, représentante de la Fédération québécois de l'autisme

Josée Moreau, directrice générale et administratrice d'Action Main-d'œuvre

Lucila Guerrero, experte conseil de la communauté

Nadia Lévesque, experte conseil de la communauté

Étudiantes-chercheuses :

Amélie Fournier, candidate au doctorat en psychologie
Audrey Anne Labelle, candidate au doctorat en psychologie
Émilie Ferland, candidate au doctorat en psychologie
Nadine Chapdelaine, candidate au doctorat en psychologie

Organismes de financement :

Cette recherche est subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et par l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ).

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche portant sur votre expérience d'enseignement auprès des élèves présentant de l'autisme. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique les objectifs de l'étude, la nature de votre participation, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer en cas de besoin.

Description du projet et de ses objectifs

Le premier objectif de cette recherche est de comprendre les mécanismes à l'origine des difficultés et des obstacles à la participation sociale des adolescents présentant de l'autisme. Le deuxième objectif est d'identifier les stratégies d'intervention et les contextes favorisant la participation sociale de ceux-ci en portant une attention particulière aux liens qui unissent les milieux scolaires et d'emploi.

Cette analyse nous permettra d'explorer le travail réalisé par différents groupes d'intervenants (personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), parents, enseignants, employeurs) pour favoriser l'inclusion et la participation sociale. À l'aide de cette recherche, nous souhaitons concevoir un cadre permettant de développer des services visant à promouvoir les activités innovantes ainsi que de réduire les obstacles.

Nature de la participation

Afin de pouvoir participer à la recherche, vous devez :

- Être enseignant(e) au secondaire en classe ordinaire, en classe spécialisée dans une école ordinaire, en classe spécialisée dans une école spécialisée ou dans un programme axé sur l'emploi;
- Avoir un ou plusieurs élèves autistes (âgés entre 14 et 18 ans) dans votre classe durant l'année scolaire actuelle ou précédente;
- Résider au Québec;

- Posséder un compte Facebook et être capable d'utiliser la plateforme avec aisance.

Si vous remplissez ces critères, vous pourrez participer à notre étude. Vous devrez alors répondre à des questions apparaissant sur un groupe de discussion Facebook secret. Un groupe secret est privé et masqué. Privé signifie que seuls les membres du groupe peuvent avoir accès à son contenu et masqué signifie que seuls les membres du groupe peuvent le trouver dans le moteur de recherche Facebook. Vous serez jumelé avec quatre autres participants dans ce groupe de discussion.

Une question générale sera posée une fois par jour (à 7 h AM) pendant 10 jours consécutifs (excluant la fin de semaine). Ce seront des questions ouvertes qui vous seront posées, vous devrez donc y répondre en développant vos réponses. Vous aurez 24h pour répondre aux questions, soit jusqu'au lendemain matin à 7h AM. Il est possible qu'une animatrice vous pose des questions plus spécifiques afin de préciser votre réponse, mieux comprendre ou enrichir celle-ci. Vous serez invité à interagir avec les autres participants adultes afin de susciter la discussion pour chacune des questions, nous vous demanderons donc de commenter les réponses des autres participants. Ces interactions devraient vous prendre 15 minutes de votre temps par jour où vous répondez à une question.

Les questions seront posées sur deux semaines (approximativement). Le groupe Facebook restera ouvert durant 4 semaines pour vous laisser le temps d'ajouter des commentaires au besoin. La durée de votre participation sera donc d'au maximum quatre semaines au total.

La recherche se déroulera entièrement en ligne. À la fin du projet, vous serez invités à répondre à un court questionnaire afin que nous puissions recueillir vos commentaires et vos suggestions concernant cette expérience. Aucun suivi ne sera effectué suite à votre participation.

Avantages

Outre la discussion avec d'autres membres de votre groupe ainsi que la découverte de leur expérience de participation sociale, votre participation vous permettra de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'autisme.

Risques et inconvénients

Certains risques sont liés à votre participation à cette recherche. En effet, il est possible qu'une discussion vous rende inconfortable ou vous cause de la détresse psychologique. Si cela se produit, vous pourrez en tout temps contacter les animatrices du groupe de discussion pour obtenir du soutien. Ces dernières pourront vous proposer des ressources adaptées à votre situation. Un autre inconvénient consiste aux moments (approximativement 15 minutes par jour) que vous devrez prendre pour répondre aux questions posées pendant 10 jours.

Compensation

Afin de vous remercier de votre participation, un iPad sera tiré au hasard parmi les groupes des enseignants. Vos chances de remporter le prix sont de 1/75. Vous serez contactés par courriel à la fin de l'étude si vous êtes le récipiendaire de ce prix.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer ou vous retirer en tout temps sans avoir à justifier votre décision. Vous êtes invités à répondre à toutes les questions posées, mais n'êtes en aucun cas obligés de le faire. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Ariane Leroux-Boudreault, Nathalie Poirier, Amélie Fournier ou Audrey Anne Labelle par téléphone ou par écrit ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Le responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

Confidentialité

- a) Les formulaires que vous aurez remplis (fiche signalétique et le présent formulaire) seront imprimés et conservés dans un classeur sous clé dans un local de travail de l'UQAM qui sera également verrouillé. Une clé USB avec mot de passe contenant des données informatisées sera rangée dans le même local, mais dans un classeur verrouillé, différent de celui contenant les formulaires remplis.
- b) Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheuses et des assistantes de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.
- c) Votre nom sera anonymisé et ne pourra pas être associés aux réponses fournies. Seuls les chercheurs auront la liste des participants ainsi que le numéro qui leur sera été attribué. Cette liste sera également conservée sous clé dans un lieu sûr où il ne sera pas possible d'associer le nom des participants et leur numéro de participation.
- d) Il vous reviendra de sélectionner le niveau de confidentialité de votre profil Facebook afin de déterminer les informations confidentielles que vous êtes prêt à partager avec les autres participants de votre groupe. Ces réglages sont disponibles dans la section « Paramètres et vie privée » de Facebook. Les membres du groupe auront au minimum accès à votre photo de profil et à votre identifiant.
- e) En participant à cette étude, il est nécessaire de respecter le droit à la confidentialité des autres participants et de leurs propos. Ainsi, il est interdit de divulguer toutes informations concernant les participants et les membres de l'équipe (identifiant, réponses fournies, photographies, captures d'écran, etc.) à autrui.
- f) Dans le cas où nous découvrons des informations que nous sommes obligées de divulguer en raison de la loi (p. ex., maltraitance d'un élève, risque de blessures graves ou de mort envers soi-même ou autrui), le respect de la confidentialité sera levé et les personnes responsables de la recherche en informeront les autorités.

Utilisation secondaire des données

Il est possible que les données recueillies dans le cadre de la présente recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche de l'ÉRISA.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

Oui Non

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, les commanditaires ou l'institution impliquée de leurs obligations civiles et professionnelles.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

- Ariane Leroux-Boudreault (ariane.leroux.boudreault@gmail.com)
- Nathalie Poirier (poirier.nathalie@uqam.ca)
- Valérie Malboeuf (malboeuf.valerie@courrier.uqam.ca),
- Amélie Fournier et Audrey Anne Labelle (tsa.groupeprofessionnels.uqam@gmail.com)

Des questions sur vos droits? Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec la protectrice universitaire de l'UQAM, Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151.

Remerciements :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant :

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter les chercheuses responsables du projet (ou l'équipe de recherche) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je m'engage à respecter la confidentialité des propos partagés par les autres personnes lors du groupe de discussion. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

En répondant au courriel envoyé;

- Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire.
- Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer.
- J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.
- Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.
- Je m'engage à respecter la confidentialité des propos partagés par les autres personnes lors du groupe de discussion.
- Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non

Engagement du chercheur :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Prénom Nom

Signature

Date

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

APPENDICE E

Courriels envoyés aux participantes

Enseignants – toutes catégories

1^{er} courriel :

Bonjour,

Merci d'avoir signalé votre intérêt pour participer à notre recherche portant sur l'inclusion sociale des adolescent-e-s et des jeunes adultes autistes. De façon plus précise, nous nous intéressons à votre expérience en tant qu'enseignant ou enseignante en contexte scolaire et en contexte de stage.

Si vous nous avez contactés, c'est que vous avez pris connaissance de la description détaillée de la recherche pour les enseignants et enseignantes à un des deux endroits suivants :

- <https://erisautisme.com/>
- <https://www.facebook.com/ÉRISA-Recrutement-Enseignants-103609981735826/>

Vous trouverez deux documents attachés à ce courriel.

- Le **premier** concerne les « règles » que nous proposons pour le groupe.
- Le **deuxième** est un formulaire de consentement qui indique les « avantages » et les « risques » de votre participation.

Voici donc ce qu'il est important de faire :

1. Lire ces deux documents.
2. Si vous acceptez de participer après avoir lu ces deux documents veuillez **indiquer que vous acceptez de participer à cette étude** en répondant à ce courriel (cette démarche remplace la « signature » du document).

Au plaisir, si vous le souhaitez, d'échanger avec vous

2^e courriel :

Bonjour nom du participant,

Vous recevrez une invitation par courriel d'Amélie à rejoindre le groupe (indiquer le nom du FG auquel le participant a été associé). Cliquez sur « Rejoindre le groupe » pour accepter l'invitation.

Après avoir rejoint le groupe, nous vous invitons à vous présenter aux autres. Vous trouverez une première publication où nous nous sommes présentées à laquelle vous pouvez répondre en commentaire.

Si vous avez quelque question que ce soit, n'hésitez pas à nous contacter à cette même adresse courriel ou via Messenger.

Au plaisir!

APPENDICE F

Procédures à suivre par les participantes

Projet de recherche qui vise à mieux comprendre les expériences des adolescents et des jeunes adultes autistes en milieu scolaire

Enseignants – Toutes catégories

Fonctionnement du groupe de discussion :

1. Heures d'échanges :

- Les questions seront posées chaque jour, pendant 10 jours, à 7h AM;
- Aucune question ne sera posée la fin de semaine;
- Vous aurez une journée (24h) pour répondre à chaque question;


2. Respect

- Ne pas juger les réponses des autres;
- Utiliser un langage approprié (Pas de vulgarité, de blasphèmes, etc);
- Respecter les réponses et les opinions d'autrui;
- Être à l'aise de partager ses expériences et ses réflexions;
- Toutes les réponses sont acceptables.

3. Déroulement :

- À chaque jour, une nouvelle question principale sera soumise sur un thème spécifique.
- Veuillez écrire des phrases complètes sous forme de texte continu lorsque vous répondrez.
- Les questions générales seront parfois accompagnées de vignettes cliniques que l'on vous demandera de commenter;
- Si vous voulez ajouter des émoticônes, une photo ou un vidéo à votre réponse, assurez-vous de nous expliquer pourquoi vous les avez mises.

4. Discussion :

- Afin d'obtenir les points de vue de chacun sur l'ensemble des thèmes que nous voulons aborder, veuillez répondre à toutes les questions en fournissant le plus de détails possibles.
- Pour chaque question, les commentaires, les échanges et les réactions sont souhaités.
- Vous pourrez utiliser des réactions Facebook .
- Pour répondre à quelqu'un spécifiquement, veuillez l'identifier en inscrivant « @ » avant son nom.
- Il est préférable de ne pas introduire de nouvelles questions par vous-même qui ne contribueraient pas à approfondir le thème proposé.
- Les échanges devraient prendre environ 15 minutes de votre temps par jour.

7. Sujets sensibles :

- Un de nos objectifs centraux est que nos échanges soient agréables pour vous, et que le partage d'expériences (qu'elles soient positives ou plus difficiles) vous fasse du bien.
- Si nous abordons un sujet avec lequel n'êtes pas à l'aise ou si le déroulement d'une discussion vous rend inconfortable, vous pouvez suspendre votre participation momentanément.

- Si une discussion vous cause de la détresse ou pour toutes autres raisons, vous pouvez contacter les administratrices de ce groupe directement par Messenger au besoin pour du soutien.

8. Confidentialité :

- Les discussions que nous aurons dans ce groupe doivent demeurer confidentielles.
- Chaque participant doit s'engager à ne pas divulguer à l'extérieur du groupe les informations qui y seront partagées.
- Il est donc interdit de faire une capture d'écran de ce qui est dit dans le groupe pour la diffuser ailleurs.

9. Rester soi-même et s'amuser !

APPENDICE G

Accusé de réception de la soumission de l'article



Sharon Hu via Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation

<noreply@publicknowledgeproject.org>

À : Fournier, Amélie



Sam 25/03/2023 13:41

Bonjour,

Nous vous remercions d'avoir soumis le manuscrit intitulé « Étude exploratoire des pratiques d'enseignantes du secondaire qui accueillent des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme dans leur classe ordinaire » à la revue Revue canadienne de l'éducation. Grâce à notre système de gestion en ligne, vous pourrez suivre votre soumission tout au long du processus d'édition simplement en accédant au site web de la revue.

URL du manuscrit : <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/authorDashboard/submission/6049>

Nom d'utilisateur : amef4

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

Nous vous remercions d'avoir pensé à notre revue pour la publication de vos travaux.

Cordialement.

Sharon Hu

Canadian Journal of Education | Revue canadienne de l'éducation

APPENDICE H

Certificat à la formation éthique de la recherche EPTC 2 : FER



Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Amélie Fournier

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :
Éthique de la recherche avec des êtres humains :
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

25 janvier, 2021

APPENDICE I
Certificat d'éthique

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé qu'il est conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

Protocole de recherche

Chercheuse principale : Catherine Des Rivières-Pigeon

Unité de rattachement : Département de sociologie

Équipe de recherche :

ProfesseurEs : Nathalie Poirier (UQAM); Isabelle Soulières (UQAM); Isabelle Courcy (UQAM); Marie-Hélène Ayotte (UQAT); Alena Valderrama (UQAM); Apama Nadig (McGill); Tara Flanagan (McGill)

Collaboratrice.s : Lucila Guerrero; Nadia Lévesque; Ariane Leroux-Boudreau (Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île); Jo-Ann Lauzon (Fédération québécoise de l'autisme)

ÉtudiantEs réalisant leurs projets de recherche dans le cadre de cette demande : Nadine Chapdelaine (UQAM); Émilie Ferland (UQAM); Valérie Malboeuf (UQAM); Audrey Anne Labelle (UQAM); Amélie Fournier (UQAM)

Titre du protocole de recherche : *Participation sociale des adolescent-e-s et jeunes adultes autistes en milieux scolaires et d'emploi : Analyser les obstacles pour concevoir des services permettant de les surmonter*

Sources de financement (le cas échéant) : OPHQ; CRSH

Durée du projet : 4 ans

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comitéⁱ.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **1 avril 2022**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificatⁱⁱ.



Julie Cloutier, Ph.D.
Professeure
Vice-présidente

6 avril 2021

Date d'émission initiale du certificat

ⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

ⁱⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>

APPENDICE J
Avis final de conformité

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

No. de certificat : 2022-3648

Date : 27 juillet 2023

Nom de l'étudiant.e : Amélie FOURNIER (FOUA22539608)

Titre du projet : EXPLORATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE QUI ACCUEILLENENT DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME DANS LEUR CLASSE ORDINAIRE

Programme d'étude : Doctorat en psychologie - Profil professionnel (3191)

Unité de rattachement : Département d'éducation

Direction de recherche : Nathalie POIRIER

OBJET : Avis final de conformité - doctorat

Selon les informations qui nous ont été fournies par la direction de recherche, le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) confirme que **Amélie FOURNIER** a réalisé sa thèse de doctorat sous la direction de Nathalie POIRIER conformément aux normes et politiques éthiques en vigueur, en tant que membre de l'équipe de recherche pour le projet couvert par le certificat d'éthique no. 2022-3648.

Merci de bien vouloir inclure le présent document et du certificat d'éthique susmentionné en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CIEREH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Gabrielle Lebeau
Coordonnatrice du CIEREH



Pour Julie Cloutier
Julie Cloutier, Ph.D.
Professeure
Vice-présidente

Signé le 2023-07-27 à 16:50

RÉFÉRENCES GÉNÉRALES

- Accardo, A. L., Finnegan, E. G., Gulkus, S. P. et Papay, C. K. (2017). Teaching reading comprehension to learners with autism spectrum disorder: Predictors of teacher self - efficacy and outcome expectancy. *Psychology in the Schools*, 54(3), 309-323. <https://doi.org/10.1002/pits.21994>
- Alin, C. (2019). L'autisme à l'école, le pari de l'éducabilité. *Éducation et socialisation*. (52). <https://doi.org/10.4000/edso.6176>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Asmus, J. M., Carter, E. W., Moss, C. K., Born, T. L., Vincent, L. B., Lloyd, B. P., et Chung, Y.-C. (2016). Social outcomes and acceptability of two peer-mediated interventions for high school students with severe disabilities: A pilot study. *Inclusion*, 4(4), 195-214. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-4.4.195>
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 65-87). Presses de l'Université du Québec.
- Beaupré, P., Gauthier, M. et Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73-99. <https://doi.org/10.7202/1043355ar>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants*. [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/569f7749-1e87-4d51-933f-1cc8deb12bec/content>
- Bourdages, R.-A. et Lachance, N. (2007). *Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite de l'élève : un guide pour le praticien réflexif. Services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire*. <http://www.aphrso.org/pdf/accompagnateur.pdf>
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion?: Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités*. Éditions nouvelles.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brown, R. I. et Andrews, J. (2014). *Enseignement spécial L'encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/enseignement-special>
- Bru, M. et Maurice, J.-J. (2001). Les pratiques enseignantes: regards croisés. *Revue française de pédagogie*, 5, 173-174. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2873_t1_0173_0000_3
- Castleberry, A. (2014). NVivo 10 [software program]. Version 10. QSR International; 2012. *American journal of pharmaceutical education*, 78(1), 25. <https://doi.org/10.5688/ajpe78125>
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude_inclusion_EHDAA.pdf
- Commission de l'éducation en langue anglaise. (2006). *Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Adaptation scolaire. Inclusion et intégration en classe*. Bibliothèque et archives nationales du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64322>
- Delagrave, M. (2005). *Ados : mode d'emploi*. CHU Ste-Justine.
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M. A., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (Ed.) *L'école à l'épreuve de la performance* (pp. 89-106). De Boeck Supérieur.
- Ducharme, D. (2009). *Inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Éditions MD.
- Ducharme, D., Magloire, J. et Montminy, K. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois: une étude systémique*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse de Québec. https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude_inclusion_EHDAA_synthese.pdf
- Dussault, J. (2022). L'entretien de groupe en ligne, exemplification d'une méthode qualitative d'analyse de la réflexivité. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.18221>
- Farag, L. (2020). *Perceptions d'enseignants quant aux conditions favorables à la réussite éducative d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire au primaire*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/14841/1/M16845.pdf>
- Flavier, É., et Clément, C. (2014). Besoins de formation des enseignants du second degré concernant les Troubles du spectre de l'autisme. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 95-112. <https://www.erudit.org/fr/revues/rfdi/2015-v26-rfdi02504/1036407ar.pdf>

- Fleury, V.-P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D.-M., Thompson, J.-L., Fallin, K., El Zein, F., Reutebuch, C.-K. et Vaughn, S. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education, 35*(2) 68-79
<https://doi.org/10.1177/0741932513518823>
- Gaillard, M.L. (2018). *Les enseignantes régulières et les enseignants régulier face à l'intégration des élèves souffrant du trouble du spectre de l'autisme*. [Mémoire de maîtrise, Université de Fribourg].
https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/memoires/2018_09_Gaillard_MarieLaure.pdf
- Gaudreau, N. et Carrier, G. (2014). L'accompagnement des enseignants en gestion de classe en formation professionnelle. Un soutien à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté. *Apprendre et enseigner aujourd'hui, 4*(1), 24-28.
https://www.researchgate.net/publication/311041446_L'accompagnement_des_enseignants_en_gestion_de_classe_en_formation_professionnelle
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf
- Goodall, C. (2020). Inclusion is a feeling, not a place: A qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 24*(12), 1285-1310.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1523475>
- Gouvernement du Canada. (2018). *L'Agence de la santé publique du Canada publie les toutes premières statistiques nationales sur le trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. Gouvernement du Canada.
<https://www.canada.ca/fr/sante-publique/nouvelles/2018/03/lagence-de-la-sante-publique-du-canada-publie-les-toutes-premieres-statistiques-nationales-sur-le-trouble-du-spectre-de-lautisme-tsa.html>
- Gouvernement du Canada. (2023). *Autisme : À propos, cause et problèmes de santé concomitants*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/maladies/trouble-spectre-autistique-tsa.html>
- Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Gouvernement du Québec. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

- Gouvernement du Québec. (2016). *Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS)*. <https://santemontreal.qc.ca/population/ressources/ciuss/>
- Gouvernement du Québec. (2022). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec : Fréquentation scolaire*. Gouvernement du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Gouvernement du Québec. (2023). *Enseignants/enseignantes au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/emploi/metiers-professions/explorer-metiers-professions/4031-enseignants-enseignantes-au-secondaire#:~:text=T%C3%A2ches%20principales,des%20devoirs%20et%20des%20%C3%A9valuations>.
- Gouvernement du Québec. (2023b). *Obligation de fréquentation scolaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/obligation-frequentation-scolaire>
- Guest, G., Bunce, A., et Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Inclusion Canada. (2020). *Éducation Inclusive*. <https://inclusioncanada.ca/fr/campaign/integration-scolaire/>
- Jeanneret-Gris, O. (2020, avril). *L'inclusion des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme en classe ordinaire*. [Mémoire de bachelors, Haute École Pédagogique BEJUNE] <https://sonar.ch/documents/312020/files/fulltext.pdf>
- Lamarche, M.-A. et Durand, M.-J. (2021). Synthèse des écrits scientifiques portant sur les pratiques d'évaluation des apprentissages actuelles auprès d'élèves du secondaire ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Journal of Education*. 23(1), 1–29. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8601>
- Laugeson, É., Frankel, F., Mogil, C. et Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(4), 596-606. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0664-5>
- Lavallée, B. (2017). *Les pratiques enseignantes au primaire favorisant l'inclusion d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. https://di.uqo.ca/id/eprint/919/1/Lavall%C3%A9e_Brigitte_2017_m%C3%A9moire.pdf
- Leroux-Boudreault, A. et Poirier, N. (2017). La perception d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme lors du passage au secondaire comparée à celle de leurs pairs. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 263-282. <https://doi.org/10.7202/1042250ar>
- Lijadi, A. A. et van Schalkwyk, G. J. (2015). Online Facebook focus group research of hard-to-reach participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1-9. <https://doi.org/10.1177/1609406915621383>

- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., et Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- McGuire, S. (2014). *Les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1003/1/Suzanne_McGuire_janvier2014.pdf
- Ménard, G. (2021). *Les pratiques enseignantes de classe spécialisée auprès d'élèves du primaire identifiés comme ayant un trouble relevant de la psychopathologie*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/15699/1/M17479.pdf>
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : rapport du Comité provincial de l'enfance inadapté (COPEX)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Capacité d'accueil d'une école primaire-secondaire (en fonction du nouveau curriculum)*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/56533>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1903543>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport. (2009). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/A/LaMemeEcoleEHDAA_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Regard sur les pratiques d'intervention de l'accompagnement individualisé au secondaire. À l'intention des enseignantes et enseignants-ressources*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Voie8_PAI_Enseignants_fr.pdf
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning environments research*, 17(1), 113-126. <http://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- National Autistic Society. (2006). *B Is for Bullied : the experience of children with autism and their families*.<http://www.inclusivechoice.com/B%20is%20for%20bullied%20-%20the%20experiences%20of%20children%20with%20autism%20and%20their%20families.pdf>
- Noiseux, M. (2021). *Trouble du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique*. Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, équipe Surveillance. (<http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/surveillance-etat-sante/portfolio.fr.html>)
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficulté langagière au primaire* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/957>
- Office québécois de la langue française. (2012). *Classe ordinaire*. Gouvernement du Québec.
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/1199747/classe-ordinaire#:~:text=D%C3%A9finition,pour%20la%20majorit%C3%A9%20des%20C3%A9l%C3%A8ves>.
- Ozsivadjian, A., Knott, F. et Magiati, I. (2012). Parent and child perspectives on the nature of anxiety in children and young people with autism spectrum disorders: a focus group study. *Autism*, 16(2). <https://doi.org/10.1177/1362361311431703>
- Paré, M. (2009). *Mémoire sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire.
https://aqep.org/wp-content/uploads/2016/04/Prisesdeposition-Memoire_EHDAA_AQEP.pdf
- Poirier, N., et Cappe, É. (2016). Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Bulletin de psychologie*, 69(4), 267-278.
<https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0267>
- Poirier, N., Abouzeid, N., Taieb-Lachance, C. et Smith, E. L. (2017). Le programme de formation et les stratégies éducatives déclarées offerts aux adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent une classe spécialisée. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 457-485.
<https://www.jstor.org/stable/90018377>
- Poirier, N. (2017). L'évaluation diagnostique à l'adolescence. Dans N. Poirier et C. Kozminski (dir.), *Autisme et adolescence* (pp. 14-33). Presses de l'Université Laval.

- Proulx, J.-P. (2015). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire: portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/8046/1/M13775.pdf>
- QSR International Pty Ltd. (2020) *NVivo*. QSR International. LUMIVERO. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G. et Baghdadli, A. (2013). La scolarisation des enfants avec troubles du spectre autistique (TSA) en France : l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4, 255-270. <https://doi.org/10.3917/nras.064.0255>
- Ruel, M. P. (2014). *Les perceptions des enseignants de classe ordinaire quant à l'intégration d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme*. [Essai doctoral, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/6352/1/D2609.pdf>
- Ruel, M. P., Poirier, N. et Japel, C. (2014). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61. <https://doi.org/10.7202/1039270ar>
- Saade, S., Bean, Y. F., Gillespie-Lynch, K., Poirier, N., et Harrison, A. J. (2021). Can participation in an online ASD training enhance attitudes toward inclusion, teaching self-Efficacy and ASD knowledge among preservice educators in diverse cultural contexts?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931716>
- Schall, C. M. et McDonough, J. T. (2010). Autism spectrum disorders in adolescence and early adulthood: Characteristics and issues. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2), 81–88. <https://doi.org/10.3233/JVR-2010-0503>
- Schmidt, D. A. T. et Tardif, M. (2022). Les valeurs de justice et d'égalité à la base de la scolarisation des EHDAA au Québec (Canada). *Periferia*, 14(2), 89-114. <https://doi.org/10.12957/periferia.2022.65041>
- Talbot, L. (2008). *Les pratiques d'enseignement: entre innovation et tradition*. L'Harmattan.
- Tant, M., André, A. et Watelain, É. (2018). Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 40-71. <https://doi.org/10.7202/1054157ar>
- Université TÉLUQ. (2023). Favoriser la réussite éducative des élèves autistes. Formation gratuite offerte par le ministère de l'Éducation du Québec. <https://www.teluq.ca/site/etudes/clom/favoriser-la-reussite-educative-des-eleves-autistes.php>
- Williams, S., Giatsi Clausen, M., Robertson, A., Peacocks, S. et Mc Pherson, K. (2012). Methodological reflections on the use of asynchronous online Focus groups in health research. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 368-383. <https://doi.org/10.1177/160940691201100405>

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. S., Plavnick, J. B., Fleury, V.P. et Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>