

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FAVORISER L'INCLUSION SOCIALE : PERCEPTIONS D'ÉLÈVES AUTISTES ET
D'ENSEIGNANTES AU SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE

LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR

ARIANE AUCLAIR

JUILLET 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de maîtrise, Catherine des Rivières-Pigeon. C'est grâce à son dévouement sans faille, son sens aigu de la critique constructive et surtout, sa grande écoute que ce mémoire a pu voir le jour (même si, soyons honnêtes, le chemin fut parfois semé d'embûches!). Sans elle, rien de tout cela n'aurait été possible. Elle a su, avec patience et bienveillance, me guider tout au long de ce long périple qu'est la recherche, l'analyse et la rédaction, mais aussi m'aider à grandir académiquement et personnellement.

Catherine, merci !

Un grand merci également à mes formidables collègues de l'ÉRISA, et en particulier à Valérie Malboeuf. Oh combien de « tomates » nous avons faites ensemble pour faire avancer nos réflexions et mener à bien nos projets, qu'ils soient communs ou séparés ! Des heures de rires et de travail acharné, que ce soit en ligne, au lab, ou même en Écosse grâce à ce magnifique projet qu'est la maîtrise ! J'ai eu la chance de te découvrir non seulement comme collègue, mais aussi comme une amie précieuse.

Merci pour tout, Val !

Je tiens aussi à remercier mes parents et mon copain, Maman, Papa et Émilien. Merci de m'avoir accordé le luxe de prendre mon temps. À certains moments, vous avez eu bien raison de penser que ce projet n'en finirait jamais, car moi aussi, je l'ai cru. Mais malgré les longueurs du parcours, vous avez toujours cru en moi et m'avez soutenue dans mes études.

Pour tout cela, un immense merci !

Et enfin, un petit clin d'œil à mes élèves des classes ACCÈS 2024-2025. Il y a une petite part de vous dans ces réflexions, vous qui m'avez tant entendue en parler. Eh bien, voilà, je suis arrivée au bout !

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Inclusion sociale et stratégies d'inclusion en milieu scolaire.....	5
1.1.1 Stratégies favorisant l'inclusion sociale.....	6
1.2 Participation des personnes autistes en recherche ; un pas vers l'inclusion.....	8
1.3 Points de vue d'élèves autistes et d'enseignantes sur les stratégies d'inclusion en contexte scolaire	9
1.3.1 Facteurs facilitant ou entravant l'inclusion sociale en milieu scolaire : un regard sur les enseignantes.....	10
1.3.1.1 Attitude des enseignantes.....	10
1.3.1.2 Connaissances en autisme et interventions.....	10
1.3.1.3 Stratégies pour l'inclusion sociale	11
1.3.1.3.1 Stratégies visant la modification du milieu pour favoriser l'inclusion.....	12
1.3.1.3.2 Stratégies sociales pour favoriser l'inclusion	12
1.3.1.3.3 Stratégies de collaboration famille-école pour favoriser l'inclusion.....	13
1.3.2 Facteurs facilitant ou entravant l'inclusion sociale en milieu scolaire : un regard sur les élèves autistes	14
1.3.2.1 Transitions, changements et pertes de repères.....	14
1.3.2.2 Modalités d'enseignement au secondaire	15
1.3.2.3 Interactions sociales.....	16
1.3.2.4 Environnement scolaire et particularités sensorielles	17
1.4 Objectif de la recherche	18
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE	20
2.1 Méthode.....	23
2.1.1 Recrutement.....	24
2.1.2 Profil des participants.....	24
2.1.3 Procédure de collecte de données.....	25
2.1.4 Procédure d'analyse pour ce projet	27
CHAPITRE 3 RÉSULTATS	28
3.1 Besoins ressentis par des élèves autistes et besoins remarqués par les enseignantes.....	28
3.1.1 Besoins des élèves autistes et des enseignantes au niveau individuel	29
3.1.2 Besoins des élèves autistes et des enseignantes au niveau interpersonnel	32

3.1.3 Besoins des élèves autistes et des enseignantes au niveau organisationnel et communautaire	35
3.1.4 Besoins des enseignantes travaillant auprès d'élèves autistes au niveau sociopolitique	38
3.2 Stratégies déployées par les enseignantes pour tenter de répondre aux besoins des élèves autistes fréquentant leurs classes.....	40
3.2.1 Stratégies déployées par les enseignantes au niveau individuel.....	41
3.2.2 Stratégies déployées par les enseignantes au niveau interpersonnel	45
3.2.3 Stratégies déployées par les enseignantes au niveau organisationnel et communautaire	47
CHAPITRE 4 DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	52
4.1 Faire appel à des personnes autistes en recherche.....	52
4.2 Avoir des enseignantes issues de divers milieux	54
4.3 Des stratégies pour soutenir l'inclusion	55
4.4 Apport de la méthodologie et de la vision de l'inclusion telle que perçue par les enseignantes.....	57
4.5 Limites de l'étude	59
CONCLUSION	61
ANNEXE A APPELS À LA PARTICIPATION.....	64
ANNEXE B COURRIELS.....	66
ANNEXE C FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	71
ANNEXE D RÈGLES DE FONCTIONNEMENT DES FOCUS GROUP	83
ANNEXE E GRILLES DE QUESTIONS	87
ANNEXE F PHASES DE L'ANALYSE THÉMATIQUE DE BRAUN ET CLARKE	103
BIBLIOGRAPHIE	104

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Le modèle écologique de Simplican et ses collègues (2015).....	20
Figure 2.2 Articulation des notions de besoins, de stratégies et d'obstacle à l'inclusion.....	21
Figure 3.1 Les divisions du niveau individuel	29
Figure 3.2 Les stratégies actions et les stratégies outils	41

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Provenance des participants	25
---	----

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années, on retrouve davantage d'élèves ayant des plans d'intervention, notamment des élèves ayant une déficience langagière, mais surtout des élèves autistes. Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec s'est engagé à rendre les milieux scolaires plus inclusifs, ce qui signifie qu'ils permettront à tous les élèves de socialiser et de jouir d'une réussite sur le plan académique, et ce, en fonction de leurs capacités. Peu de littérature québécoise actuelle s'intéresse à l'inclusion vécue en milieu scolaire et celle donnant la parole aux enseignantes et aux élèves autistes est particulièrement limitée. Devant ce manque au sein de la littérature, nous avons choisi de donner la parole aux personnes directement concernées par l'autisme et par le milieu scolaire, soit des enseignantes et des élèves autistes fréquentant des écoles secondaires québécoises. C'est grâce aux 14 groupes de discussion, totalisant 60 participants.es (élèves autistes âgés de 14 à 17 ans, enseignantes en classe ordinaire, spécialisée et école spécialisée), que cette recherche a permis d'examiner et de comprendre les besoins perçus par des élèves autistes au secondaire en ce qui a trait à leur inclusion et de mettre au jour les stratégies mises en place par des enseignantes travaillant auprès d'eux. Une analyse qualitative a été réalisée à l'aide du cadre théorique de Simplican et ses collègues (2015). Ce cadre a été utile pour comprendre à quels niveaux s'opèrent les stratégies déployées par les enseignantes et pour constater jusqu'où il est possible pour les élèves autistes de percevoir les facteurs influençant leurs besoins d'inclusion. Plusieurs constats ont été faits, d'abord, les analyses montrent que la définition et la vision de l'inclusion varient selon les enseignantes, tout comme leur niveau d'implication envers les élèves, en fonction du type de classe dans lequel elles enseignent (classe ordinaire, classe spécialisée ou école spécialisée). De plus, les enseignantes sont à même de constater les besoins des élèves autistes, toutefois il peut arriver qu'elles ne comprennent pas nécessairement la cause spécifique derrière le besoin de chaque élève, ce qui résulte le plus souvent en stratégies généralisées, ce qui fait en sorte que les élèves se sentent incompris et pas suffisamment impliqués dans les prises de décisions les concernant.

Mots clés : autisme, inclusion, milieu scolaire, besoins, stratégies.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, dans les écoles québécoises, le nombre d'élèves ayant un diagnostic lié à un trouble neurodéveloppemental ne cesse de croître. Cette croissance s'observe parmi les élèves présentant une déficience langagière, les élèves autistes¹ parmi tous les autres groupes d'élève possédant un plan d'intervention² (MEQ, 2023a). Pour l'année 2022-2023, en se basant sur les effectifs scolaires d'élèves détenant le code 50 (trouble envahissant du développement)³, on comptait 20 904 élèves autistes en école primaire et secondaire (MEQ, 2023b). L'on constate d'ailleurs que le diagnostic de trouble du spectre de l'autisme est à ce jour le diagnostic le plus fréquent chez les élèves considérés comme handicapés selon la nomenclature du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2023a). Le diagnostic de trouble du spectre de l'autisme réfère à des difficultés sur le plan de la communication et des relations sociales, d'une présence d'intérêts particuliers et de passions ainsi qu'une hypersensibilité sensorielle (APA, 2022). En milieu scolaire, ces manifestations se présentent notamment sous la forme de difficultés dans l'expression orale et écrite, d'une difficulté à saisir les codes sociaux (p. ex. amitiés ou connaissances) ainsi qu'à tisser des liens avec les pairs, accomplir certaines tâches liées aux apprentissages et d'une complexité à composer avec la nouveauté et les changements (MELS, 2007).

Comme le démontrent les statistiques du ministère de l'Éducation (2023a), ces élèves regroupés sous le code 50 et sous le sigle EHDAA (Élève Handicapé ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage) sont de plus en plus nombreux, que ce soit en classe ordinaire ou en classe spécialisée (MEQ, 2023a). En 1999, la politique d'adaptation scolaire « Une école adaptée à tous ses élèves » émise par le ministère de l'Éducation avait pour but de maximiser l'intégration sociale d'élèves HDAA au sein de classes ordinaires tentant d'offrir les meilleures chances de réussite, et ce, dans les contextes les plus normaux possibles (Gouvernement du Québec, 1999). Plus récemment, la question de « l'éducation inclusive » ou de « l'inclusion », soit le contexte qui vise à générer des situations d'apprentissage, de réussite et de

¹ Le diagnostic officiel est le *Trouble du spectre de l'autisme*, mais afin de respecter le souhait exprimé par des groupes de personnes autistes qui militent pour les droits des personnes autistes et la neurodiversité, nous utiliserons le terme « autisme », jugé plus positif, dans ce document (Aut'Créatif, s.d.).

² Document regroupant les informations liées à l'élève ainsi qu'aux services lui étant nécessaire pour réussir ses apprentissages.

³ Dans les écrits ministériels et gouvernementaux, l'utilisation du diagnostic *Trouble envahissant du développement* (TED) est encore fréquemment utilisé pour désigner les élèves avec un diagnostic d'autisme. Ils s'inscrivent sous le même code de difficultés, soit le code 50.

socialisation entre tous les élèves (Inclusion Canada, 2020), est de plus en plus abordée. Dans ce contexte, il incombe à tous (enseignantes, membres de la direction, professionnels, élèves, etc.) de faire des efforts pour soutenir l'inclusion des élèves HDAA, y compris les élèves autistes. Ce mémoire a pour but de mieux comprendre les stratégies déployées par les enseignantes⁴ afin de favoriser l'inclusion d'élèves autistes dans leurs classes. Il vise également à documenter le point de vue des élèves autistes quant à leurs propres expériences d'inclusion en milieu scolaire et quant aux stratégies mises en place par leurs enseignantes pour favoriser cette inclusion.

Ce mémoire comporte six grandes sections. La première section présente la revue de la littérature que nous avons réalisée. Celle-ci comporte trois sous-sections, qui correspondent à nos trois objectifs distincts en ce qui a trait à cette recension. En premier lieu, nous avons cherché à comprendre comment les termes « inclusion » et « intégration » étaient utilisés, tant dans les écrits scientifiques que dans les documents du ministère de l'Éducation. En second lieu, nous avons poursuivi la revue de la littérature en nous intéressant aux écrits exposant les bénéfices liés à la participation des personnes autistes au sein de recherches les concernant. En dernier lieu, nous avons recensé les écrits scientifiques s'intéressant aux facteurs facilitant et entravant l'inclusion sociale en milieu scolaire, d'une part, en regard aux enseignantes et, d'autre part, aux élèves autistes en lien avec leurs expériences d'inclusion en milieu scolaire. Les stratégies pour l'inclusion mentionnées par les enseignantes dans les écrits consultés concernaient, entre autres, la modification de l'environnement physique et social (Garnier, 2019; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022; Ruel et *al.*, 2015), le travail des compétences sociales des élèves autistes (Bolourian et *al.*, 2021) et la sensibilisation des pairs non autistes (Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022; Ruel et *al.*, 2015) ainsi que le développement ou le maintien d'une collaboration famille-école (Bolourian et *al.*, 2021; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022; Ruel et *al.*, 2015).

La deuxième section de notre mémoire présente l'objectif de cette recherche. Notre objectif général, pour cette recherche, est double. Il vise à (a) identifier les besoins liés à l'inclusion des élèves autistes à travers leurs propres expériences d'inclusion en milieux scolaires et à (b) comprendre quelles sont les stratégies mises en place par les enseignantes du secondaire pour l'inclusion sociale de leurs élèves autistes. Ces objectifs seront réalisés en analysant les propos de deux groupes d'acteurs, soit : (a) des élèves autistes

⁴ Comme l'on parle d'une majorité de femmes dans la profession d'enseignement et que plus de la majorité l'échantillon des enseignants est composé de femmes (94%), le terme « enseignant » sera accordé au féminin tout au long de ce projet.

au secondaire et (b) des enseignantes travaillant auprès d'élèves autistes. Dans la troisième section de notre mémoire, nous abordons le cadre théorique choisi. Il s'agit du modèle écologique de Simplican et ses collègues (2015). Celui-ci aide à comprendre quels sont les besoins des élèves autistes et à quel niveau se situent-ils. En fait, à partir de ces différents niveaux, il est possible de situer les stratégies mises en place par les enseignantes et d'évaluer si ces dernières répondent de manière adéquate aux besoins identifiés à chaque niveau.

Dans la quatrième section de ce mémoire, nous présentons l'ensemble de la procédure méthodologique choisie pour atteindre cet objectif de recherche. Brièvement, les données utilisées pour cette recherche sont issues d'une recherche plus large. La méthode employée est donc celle utilisée dans le cadre d'une recherche de plus grande ampleur réalisée au sein de l'Érisa⁵, où des groupes de discussion asynchrones en ligne ont été réalisés. Comme certains de ces groupes ont fait appel à la participation d'élèves autistes et d'enseignantes au secondaire travaillant dans différents types de classes, les données issues de ces groupes constituent le matériau retenu dans le cadre de ce mémoire. Pour l'analyse et le traitement de ces données, le modèle de Braun et Clarke (2006) est privilégié et une analyse thématique réflexive a été effectuée à l'aide du logiciel Nvivo R.1.7.1. L'ensemble de ce processus permet de répondre à l'objectif de recherche et ainsi, de mieux saisir quelles sont les stratégies à l'inclusion déployées par les enseignantes de notre échantillon. De plus, à partir des propos des élèves autistes, nous avons analysé quelles sont les stratégies qui, selon ces élèves, favorisent concrètement leur inclusion.

Finalement, la cinquième et la sixième section de ce mémoire portent sur les résultats et la discussion des résultats. Ainsi, la section des résultats se décline en deux temps : (a) les besoins identifiés par les élèves autistes afin de veiller à leur propre inclusion ainsi que les besoins à l'inclusion nommés par les enseignantes travaillant auprès de ces jeunes et (b) les différentes stratégies exprimées par les enseignantes afin de répondre aux besoins à l'inclusion de leurs élèves autistes. En appliquant le modèle de Simplican et ses collègues (2015) à notre analyse, nous avons pu mieux saisir les besoins spécifiques des élèves autistes en matière d'inclusion sociale à l'école. Nous avons également observé que la perception de ces besoins varie selon le rôle des acteurs (élève ou enseignant), ce qui montre que certains

⁵ Équipe de recherche pour l'inclusion sociale en autisme dirigée par Dre Catherine des Rivières- Pigeon. La recherche avait pour but de comprendre les obstacles à l'inclusion d'adolescents.es et jeunes adultes autistes en milieux scolaires et de l'emploi.

besoins, apparemment individuels, peuvent en réalité découler de facteurs plus larges, qu'ils soient organisationnels ou même sociopolitiques. Enfin, dans la sixième section de ce mémoire, nous abordons la discussion des résultats. Celle-ci est divisée en quatre sections. D'abord, nous discutons de la plus-value à notre recherche d'avoir fait appel à des personnes autistes pour l'obtention de leurs expériences personnelles en milieu scolaire. Notamment, nous avons pu mieux comprendre ce qu'ils apprécient dans leur milieu scolaire et ce qui facilite leur inclusion et à l'inverse, ce qu'ils aimeraient qui soit changé ou fait autrement pour veiller à leur bien-être et leurs apprentissages. Ensuite, nous abordons comment il a été enrichissant du point de vue de la recherche d'avoir des enseignantes issues de divers milieux. En fait, il s'agit d'une dimension importante puisque nous avons compris que le rôle de l'enseignante (enseigner en classe spécialisée, en école spécialisée ou en classe ordinaire) modifie son niveau d'implication où l'enseignante en classe spécialisée se sent plus concernée que sa collègue en classe ordinaire dans la mise en place de stratégies favorisant l'inclusion de l'élève autiste. Nous concluons avec les deux dernières sections qui concernent les stratégies pour soutenir l'inclusion et les limites de l'étude. Nous remarquons que la plupart des stratégies mentionnées dans la littérature sont les mêmes qu'exprimées par les enseignantes de notre étude (nous y remarquons quelques variantes).

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre vise à présenter un portrait des connaissances actuelles concernant, d'une part, les concepts d'inclusion et d'intégration et, d'autre part, les stratégies déployées en milieu scolaire favorisant l'inclusion d'élèves autistes. Nous abordons ensuite les écrits portant sur les manières de donner la parole aux personnes autistes en recherche et nous concluons en abordant ceux qui concernent la prise en compte du point de vue des enseignantes et des élèves quant à leurs propres expériences d'inclusion en milieu scolaire.

1.1 Inclusion sociale et stratégies d'inclusion en milieu scolaire

À la lecture des écrits, nous constatons que la définition des concepts d'inclusion et d'intégration ne fait pas consensus et que ceux-ci sont parfois utilisés sans être définis de manière très explicite. Dans certains cas, ces concepts sont utilisés tels des synonymes (Ruel et al., 2015). De plus, en fonction des auteurs, les concepts sont définis différemment.

Dans les écrits du ministère de l'Éducation du Québec (1999), le concept d'intégration est utilisé pour faire référence à l'idée selon laquelle les élèves en situation de handicap se joignent aux élèves de classes ordinaires en ayant à disposition les services nécessaires à leur réussite. Dans la littérature scientifique, la définition que donne Beaupré (1989) de l'intégration se décline sous quatre différentes facettes. Selon elle, l'intégration peut être physique (l'élève autiste fréquente une classe spécialisée ou ordinaire dans une école ordinaire), temporelle (l'élève autiste est accueilli dans une classe ordinaire pour y faire certains cours), sociale (pendant les pauses ou les dîners, l'élève autiste s'adonne à des activités avec ses pairs non autistes) et éducationnelle (recoupe toutes les activités scolaires auxquelles l'élève autiste participe avec ses pairs non autistes). Par ailleurs, dans le rapport de 2006 de la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) quant à l'inclusion et l'intégration, il est indiqué que l'interprétation et que la mise en application, de l'inclusion ou de l'intégration va avoir tendance à différer selon les commissions scolaires, les écoles et même les classes (CELA, 2006). Dans ce rapport, l'intégration des élèves en situation de handicap en classe ordinaire est nommée comme un objectif à atteindre. De plus, si on s'intéresse cette fois au rapport du Conseil supérieur de l'Éducation de 2017, l'intégration scolaire, l'inclusion scolaire ainsi que l'éducation inclusive sont clairement découpées. Si on suit cette idée, l'élève qui se trouve à être intégré dans une classe ordinaire doit être en mesure de s'y adapter lui-même, à partir des mesures qui

lui sont mises à disposition. Quant à l'inclusion, il s'agit cette fois de l'école qui doit moduler ses actions afin de veiller aux besoins de l'élève ayant des besoins particuliers. Finalement, toujours selon le Conseil supérieur de l'Éducation, l'éducation inclusive signifie que « l'école cherche à s'adapter *a priori* à la diversité des élèves dans leur ensemble » (CSÉ, 2017 : 5).

Concernant la définition de l'inclusion, les documents ministériels québécois s'avancent moins sur le sujet. D'ailleurs, dans le rapport de 2013 du Laboratoire sur l'inclusion scolaire, nous comprenons qu'aucun document du ministère de l'Éducation du Québec n'a établi d'objectifs d'éducation inclusive et que le Québec détient une vision intégrative des élèves en situation de handicap qui s'appuie sur la politique d'adaptation scolaire de 1999. Outre la définition du ministère, des auteurs se sont prononcés sans toutefois arriver à une définition consensuelle (Simplican et al., 2015). En lien avec le milieu scolaire, McKay (2007) définit l'inclusion telle une attitude à adopter pour favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance pour tous les élèves (élèves suivant un développement typique ou élèves ayant des besoins particuliers) envers leur milieu d'apprentissage, en plus de soutenir une participation égale et entière de tous les élèves. Par ailleurs, plusieurs auteurs qui ont étudié le milieu scolaire ont également traité de la question de l'inclusion au sein de leur recherche (Carter et al., 2017; Chen et al., 2022; Vincent et al., 2018). Par contre, nous remarquons à la lecture de leurs écrits qu'aucune définition précise n'est émise quant au concept d'inclusion.

En nous éloignant du milieu scolaire, Simplican et ses collègues (2015) ont défini l'inclusion sociale par la présence de relations interpersonnelles ainsi qu'une participation à la vie communautaire. De cette idée, les auteurs expriment que plus la personne en situation de handicap est impliquée dans sa communauté, plus son réseau social et ses relations interpersonnelles seront fort et vice versa (Simplican et al., 2015). Ils expliquent que pour que l'inclusion soit possible, dans le cas du milieu de l'éducation par exemple, il est nécessaire que les acteurs (membres de la direction, personnels, enseignants et de soutien, pairs, etc.) détiennent une vision qui soit suffisamment large de l'inclusion. Il s'agit d'ailleurs de cette définition de l'inclusion dans le cadre de la présente recherche.

1.1.1 Stratégies favorisant l'inclusion sociale

Dans cette section, nous présentons les stratégies nommées dans différents types d'écrits pour favoriser l'inclusion sociale des élèves autistes en milieux scolaires. Ces stratégies sont présentes à différentes

portées, à plus petite portée (p. ex. stratégies menées par les enseignantes auprès des élèves), mais aussi à portée plus grande (p. ex. stratégies déployées par le ministère de l'Éducation).

Le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation (2017) émet plusieurs recommandations ou stratégies afin de rendre les milieux scolaires plus inclusifs. Les auteurs de ce rapport recommandent notamment de s'assurer d'avoir une bonne connaissance des besoins des élèves (leurs besoins, leurs intérêts, leurs forces et leurs faiblesses, etc.), que les programmes ministériels soient plus créatifs et ouverts aux différentes formes d'apprentissages (considérer que pour certains élèves, la marche à suivre dite « régulière » n'est peut-être pas la meilleure pour eux) et viser l'implantation d'adaptations pour tous les élèves plutôt que de renforcer une différence en émettant des adaptations individualisées.

Concernant les stratégies favorisant l'inclusion menées par des intervenants en milieux scolaires, telles des enseignantes, nous avons recensé dans notre revue de la littérature 12 articles pertinents. Les articles sélectionnés ont été choisis en raison de leur pertinence et de leur actualité : ils se concentrent spécifiquement sur l'inclusion des élèves autistes en milieu scolaire (primaire ou secondaire) et présentent des stratégies concrètes visant à faciliter cette inclusion. Parmi ceux-ci, huit articles discutent entre autres du développement des habiletés sociales et langagières des élèves autistes comme stratégie soutenant l'inclusion (Alpern et Zagger, 2007; Garrels, 2019; Landor et Perepa, 2017; LePage et Courey, 2011; Roy et Rivard, 2020; Saggers, 2015; Vincent et *al.*, 2018; Vincent et *al.*, 2022). Par exemple, l'étude américaine de Vincent et ses collègues (2018) présente le développement d'un programme (FRIEND Playground Program) pour des élèves autistes d'âge primaire. Ce programme a pour but d'entraîner les habiletés sociales des élèves dans des contextes naturels, notamment en créant des activités structurées lors de la récréation. Bien que ces stratégies s'avèrent aidantes sur le plan social, nous ne savons pas, puisque ça n'a pas été mesuré, si les retombées sont favorables du point de vue des élèves autistes. Par ailleurs, nous recensons également huit articles qui évoquent la sensibilisation des pairs non autistes envers la différence comme intervention favorisant l'inclusion sociale (Bottema-Beutel et *al.*, 2017; Duenas et *al.*, 2022; Freitag et Dunsmuir, 2015; Landor et Perepa, 2017; Roy et Rivard, 2020; Saggers, 2015; Staniland et Byrne, 2013; Vincent et *al.*, 2022). Notamment, l'étude quantitative australienne de Staniland et Byrne (2013) a tenté d'évaluer les retombées d'un programme de lutte contre la stigmatisation en utilisant un questionnaire afin de mesurer les intentions de comportement. C'est au total, 395 adolescents garçons provenant de classes ordinaires qui ont participé à l'étude. Les résultats de l'étude démontrent que le programme a suscité une amélioration des connaissances et de l'attitude des adolescents à développement typique

envers l'autisme, mais que ce programme n'a pas eu d'effet concret sur les comportements de ces jeunes envers leurs pairs autistes (Staniland et Byrne, 2013).

1.2 Participation des personnes autistes en recherche ; un pas vers l'inclusion

Dans cette seconde partie de la revue de la littérature, nous présentons des articles scientifiques portant sur la participation des personnes autistes en recherche. Ces écrits nous permettent de mieux comprendre les avantages pour la recherche et pour les personnes elles-mêmes, de cette participation des personnes concernées dans les recherches portant sur l'inclusion en milieu scolaire. C'est d'ailleurs à travers de cet aspect que ce mémoire trouve sa pertinence. Nous croyons pertinent et nécessaire pour la recherche en sociologie, mais également pour le quotidien des personnes autistes, que ces derniers puissent utiliser leur voix pour que leur réalité puisse être exposée et que des avancements puissent avoir lieu.

Afin de mieux comprendre l'inclusion des personnes autistes dans la société ainsi que leurs besoins, des chercheurs ont choisi de donner la parole aux personnes concernées ainsi qu'à leurs proches, de sorte à les impliquer dans la recherche et de s'intéresser à leur point de vue (Carrington et Graham, 2001; McConkey et *al.*, 2020). Alors que plusieurs auteurs soutiennent des aspects positifs à la participation de personnes autistes ou directement concernées par une expérience spécifique au sein des recherches discutant de leurs expériences vécues (Andersen et Dolva, 2014; Bailey et *al.*, 2015), beaucoup de travail reste à faire avant de pouvoir parler d'une réelle inclusion et participation dans la recherche.

En effet, les auteures DePape et Lindsay (2016) ont exposé au sein de leur recherche documentaire le faible nombre d'études portant sur les expériences vécues des personnes autistes et leur permettant de s'exprimer. Il s'agit uniquement de 33 études qui ont répondu aux critères ciblés par les auteures, soit : d'être publiées au courant de la période de 1980 et 2014, de porter sur les expériences vécues des personnes autistes, qu'il soit question de leur diagnostic premier et que ces personnes puissent s'exprimer par et pour elles-mêmes. Toutefois, l'on pourrait poser l'hypothèse suivante : si bien des études n'ont pas réalisé de collectes de données auprès de personnes autistes, c'est parce qu'il est difficile de le faire, surtout lorsqu'il est question d'enfant qui ne s'expriment pas ou peu verbalement (DePape et Lindsay, 2016; des Rivières-Pigeon, Malboeuf et Nadig, s.d.; Tesfaye et *al.*, 2019).

Parmi les raisons pour lesquelles il est important de faire participer les personnes autistes au sein de recherche les concernant, Courchesne et ses collègues (2022) soulignent la nécessité de connaître leurs

points de vue quant à leurs propres réalités afin de mieux comprendre leurs besoins et de les diffuser, ceci allant dans une optique de recherche de solutions. Également, dans l'étude de Tesfaye et ses collègues (2019), des parents soutiennent la nécessité d'avoir des recherches explorant le point de vue des jeunes autistes. Ce type de recherche permettrait aux parents d'enfants autistes d'en savoir plus sur ce qui attend leurs jeunes et sur la façon dont leurs pairs ayant des diagnostics semblables ont vécu certaines étapes de leur parcours. Par ailleurs, l'étude de Nicholas et ses collègues (2019) dénote le caractère peu adapté des méthodes de collecte de données pour recueillir des informations auprès de personnes autistes. De plus, ces mêmes auteurs ainsi que Tesfaye et ses collègues (2019) expliquent que certaines personnes, surtout celles dont l'autisme se situe à certains niveaux du continuum du spectre de l'autisme (comme les personnes autistes verbales, mais qui peinent à exprimer leur pensée, ou encore les personnes autistes non verbales), sont rarement incluses comme participantes dans les recherches, car les méthodes de collecte utilisées ne sont pas adaptées à leurs particularités. Pour cette raison, il est important de développer des méthodes qui permettent de mieux inclure les personnes autistes de manière à leur donner la parole et à s'intéresser à leur perception de leurs réalités vécues.

Comme soutenu dans l'étude de Gillespie-Lynch et ses collègues (2017), les personnes autistes devraient être reconnues tels des experts en autisme. Les résultats de leur étude suggèrent qu'en raison de leurs expériences vécues, les personnes autistes détiennent une vision plus large de ce qu'est l'autisme pour eux, contrairement aux personnes non autistes qui elles, sont davantage portées à définir l'autisme à partir des symptômes découlant du diagnostic du trouble du spectre de l'autisme (Gillespie-Lynch et al., 2017). Leurs propres savoirs expérientiels viennent alors bonifier nos connaissances en autisme en tant que chercheur.

1.3 Points de vue d'élèves autistes et d'enseignantes sur les stratégies d'inclusion en contexte scolaire

Ce dernier point de la recension des écrits est divisé en deux sous-sections. D'abord, nous abordons les facteurs facilitant et entravant l'inclusion sociale en milieu scolaire en s'attardant aux enseignantes. De cette manière, plusieurs études recensées font appel à la participation d'enseignantes dans leur méthode afin d'y recueillir leurs points de vue. Parmi ces facteurs, nous retrouvons l'attitude des enseignantes, les connaissances en autisme et finalement, les stratégies à l'inclusion. Ensuite, nous présentons les facteurs facilitant ou entravant l'inclusion en milieu scolaire, mais cette fois, en s'intéressant au point de vue des élèves autistes. Ainsi, les écrits portent notamment sur la transition entre l'école primaire et l'école

secondaire, les modalités d'enseignement au secondaire, les interactions sociales et enfin, l'environnement scolaire et les particularités sensorielles.

1.3.1 Facteurs facilitant ou entravant l'inclusion sociale en milieu scolaire : un regard sur les enseignantes

Notre revue de la littérature portant sur la capacité des enseignantes à mettre en place des stratégies pour favoriser l'inclusion sociale se décline en trois points. Les deux premiers points concernent les recherches portant sur les attitudes et connaissances des enseignantes qui leur permettent de soutenir l'inclusion sociale des élèves autistes et le dernier point résume les connaissances concernant les stratégies que les enseignantes déploient dans leur milieu de travail.

1.3.1.1 Attitude des enseignantes

À partir de la revue de la littérature portant sur des recherches donnant la parole aux enseignantes du primaire comme du secondaire, nous remarquons que plusieurs recherches ont documenté leur perception de l'attitude qu'elles doivent adopter envers les élèves autistes pour favoriser leur inclusion sociale. Ainsi, des études démontrent que les enseignantes ont conscience que lorsqu'elles adoptent une attitude positive et qu'elles font acte de bienveillance auprès de leurs élèves autistes, l'inclusion de ces derniers s'avère plus facile auprès de leurs pairs non autistes (Bolourian et al., 2021; Garnier, 2019; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022). Par ailleurs, les auteurs Petersson-Bloom et Holmqvist (2022) font certaines corrélations entre l'attitude qu'ont les enseignantes et le fait de détenir des connaissances liées aux caractéristiques de l'autisme. Ainsi, leur étude indique que les enseignantes peuvent avoir une attitude qui est favorable à l'inclusion, mais qu'en raison de leurs faibles connaissances et expériences en autisme, ces dernières peuvent ne pas opter pour des interventions ou des stratégies favorisant l'inclusion des élèves autistes. Quant à l'étude de Garnier (2019), les résultats démontrent que plus les enseignantes détiennent des connaissances en autisme, plus elles ont une attitude favorable à l'inclusion.

1.3.1.2 Connaissances en autisme et interventions

En regard à la littérature scientifique donnant la parole aux mères d'enfants autistes, celles-ci observent que le manque de connaissances en autisme d'enseignantes (école primaire et secondaire) ainsi que leur manque d'écoute et de collaboration constituent une embûche à la coopération entre ces dernières (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015; Malboeuf, 2021). Les études démontrent que les mères voient juste alors que la revue systématique de Gómez-Marí et ses collègues (2021) témoigne de faibles

connaissances en autisme des enseignantes en général. Selon leurs résultats, les études qui expriment de meilleurs taux de connaissances en autisme sont composées de participants qui occupent soit des postes d'enseignants en adaptation scolaire ou encore des professionnels comme des psychologues ou des ergothérapeutes.

En fait, les études révèlent que très peu d'enseignantes sont formées quant aux caractéristiques de l'autisme (Bolourian et al., 2021; Flavier, 2014; Morrier et al., 2011). Nous comprenons qu'à l'intérieur de la formation de base pour devenir enseignante, le programme n'insiste pas suffisamment sur les caractéristiques de l'autisme et comment intervenir et interagir auprès de ces élèves (Morrier et al., 2011). Ainsi, l'étude de Morrier et ses collègues (2011) expliquait que les enseignantes, de manière générale, recevaient seulement une demie à une journée de formation sur le sujet. Quant aux autres enseignantes n'ayant pas eu recours à des formations spécifiques à l'autisme, ces dernières possèdent alors des connaissances empiriques se basant sur leur propre expérience ou celle de leurs collègues ainsi qu'àuprès de la littérature accessible (Ruel et al., 2015). Également, une recherche qualitative ontarienne (Lindsay et al., 2014) met de l'avant, à partir des propos de treize enseignants du primaire, la nécessité d'être mieux formé sur les techniques d'apprentissages à prioriser avec des élèves autistes afin de générer adéquatement les apprentissages et de favoriser l'inclusion sociale auprès de leurs pairs non autistes.

Alors que dans l'étude suédoise de Petersson-Bloom et Holmqvist (2022) plusieurs enseignantes reconnaissent l'acquis de connaissances en autisme comme un moyen d'être plus alerte face aux besoins des élèves ainsi qu'une des voies favorables à l'inclusion, des enseignantes de l'étude québécoise de Ruel et ses collègues (2015) sont plus mitigées quant à la facilité et à la possibilité de mettre en place, dans un contexte réel, les adaptations vues lors de ces formations. Il est alors intéressant de se questionner quant aux ressources disponibles (humaines, financières, matérielles et de temps) mises à la disposition de ces enseignantes. Est-ce que l'équipe-école offre un soutien adéquat à ces enseignantes ? Enfin, les écrits de Flavier (2014) et de Ruel et ses collègues (2015) suggèrent qu'une bonne connaissance des besoins des élèves et de leurs difficultés vécues est aidante et favorise des actions plus inclusives de la part des enseignantes.

1.3.1.3 Stratégies pour l'inclusion sociale

Dans cette prochaine section, nous discutons des études portant sur les stratégies mises en place par des enseignantes pour favoriser l'inclusion des élèves autistes en classe. Au regard de la littérature, nous y

avons identifié trois catégories de stratégies réalisées, soit : (1) la modification du milieu pour favoriser l'inclusion, (2) les stratégies pour aider sur le plan social et (3) la collaboration école-famille.

1.3.1.3.1 Stratégies visant la modification du milieu pour favoriser l'inclusion

Les enseignantes qui ont participé aux diverses recherches scientifiques des dernières années évoquent, de manière générale, tenter de mettre en place des stratégies individuelles d'adaptation (tel que l'ajout de pictogrammes en classe et la mise en place d'une routine claire) permettant à l'élève autiste d'être inclus dans son environnement scolaire (Ruel et *al.*, 2015). Ainsi, plusieurs stratégies apportant des modifications à l'environnement (tel que d'afficher le déroulement de la journée et de la semaine sur le mur de la classe) et aux méthodes d'apprentissage (comme l'adaptation des documents remis aux élèves ou prioriser des communications écrites plutôt que l'oral) ont été mentionnées (Garnier, 2019; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022). Ces stratégies visent notamment la mise en place d'une disposition des pupitres dans les classes qui soit bénéfique à l'élève autiste (Garnier, 2019; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022). À cet effet, les enseignantes de l'étude de Garnier (2019) étaient mitigées quant à la bonne façon d'organiser leur classe. En fait, le dilemme pour ces enseignantes réside dans cette équation : viser les besoins individuels de l'élève (par exemple, l'isoler d'autrui) ou maximiser l'inclusion de ce dernier en configurant la classe en ce sens. Par ailleurs, concernant les méthodes d'apprentissages, la lecture des propos des enseignantes a permis d'identifier que ces dernières adaptent leur façon d'enseigner aux besoins de leurs élèves autistes. Notamment, les résultats de Bolourian et ses collègues (2021) et de Lindsay et ses collègues (2014) soulignent que le fait d'adapter les sujets abordés en classe en y intégrant les passions des élèves a comme résultat d'améliorer la participation des élèves autistes. Également, l'utilisation de soutiens visuels lors des enseignements pour soutenir les propos oraux constitue une autre stratégie privilégiée par les enseignantes (Garnier, 2019; Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022; Ruel et *al.*, 2015). Enfin, s'assurer régulièrement de la compréhension de leurs élèves autistes a également été mentionné en plus de mettre en place un horaire visuel fixe à la disposition des élèves (Lindsay et *al.*, 2014; Ruel et *al.*, 2015) ainsi que d'instaurer une routine et de prévenir les élèves si un changement ou une modification à l'horaire établi doit survenir (Lindsay et *al.*, 2014).

1.3.1.3.2 Stratégies sociales pour favoriser l'inclusion

Une des stratégies nommées pour favoriser l'inclusion sociale d'élèves autistes est de sensibiliser les pairs non autistes à la différence (Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022; Ruel et *al.*, 2015). L'idée de viser une mixité entre les élèves autistes et leurs pairs non autistes est également désirée. En fait, les enseignantes

des études de Ruel et ses collègues (2015) ainsi que de Garnier (2019) indiquent favoriser la mise en place d'activités communes entre les élèves autistes et non autistes puisque cette pratique amène les élèves autistes à développer des compétences fonctionnelles comme les habiletés sociales ainsi que l'apprentissage de l'autonomie. Par ailleurs, dans l'étude de Bolourian et ses collègues (2021), plusieurs enseignantes en école primaire ont quant à elles rapporté attribuer des tâches et des responsabilités aux élèves créant une certaine dynamique en classe en plus de solliciter le travail en équipe. Bref, bien que plusieurs biens faits semblent découler de cette inclusion par l'interaction, il est important de souligner que cette interaction peut aussi être négative pour l'élève autiste si celui-ci est confronté à du rejet par ses pairs (Ruel et *al.*, 2015).

1.3.1.3.3 Stratégies de collaboration famille-école pour favoriser l'inclusion

Les dernières stratégies initiées par les enseignantes pour favoriser l'inclusion des élèves autistes portent sur la collaboration de ces dernières avec la famille des élèves autistes. Alors que des mères rapportaient ne pas se sentir toujours suffisamment consultées (Boucher-Gagnon et des Rivières, 2015), les enseignantes exposent quant à elles leur point de vue sur le sujet. En fait, sept des douze enseignantes de l'étude de Ruel et ses collègues (2015) déplorent un manque d'engagement de la part des familles. Dans certains cas, elles nomment la barrière langagière comme entrave à la communication entre les deux milieux, alors que dans d'autres cas il s'agit selon elles d'une difficulté pour les parents à accepter le diagnostic de leur enfant causant alors ce manque d'implication. Ainsi, on comprend que les enseignantes et les mères ne partagent pas toujours la même opinion quant à l'engagement de chacun. Selon cette même étude, les enseignantes déclarent communiquer très peu avec les parents en dehors des communications prévues (par exemple, le bulletin). Pour ces enseignantes, la communication avec la famille se fait par le biais de la technicienne en éducation spécialisée (TES), qui elle, a développé un lien plus fort avec les parents (Ruel et *al.*, 2015). Par ailleurs, les études respectives de Petersson-Bloom et Holmqvist (2022) ainsi que celle de Bolourian et ses collègues (2021) ne rapportent pas les mêmes constats quant aux bénéfices de la communication intermilieux sur l'inclusion de l'élève autiste. Pour l'étude de Petersson-Bloom et Holmqvist (2022), la relation enseignant-famille serait nécessaire pour favoriser l'inclusion, alors que pour Bolourian et ses collègues (2021), la collaboration famille-école est nécessaire pour établir une belle relation entre tous les membres (parents, élèves autistes, enseignantes, etc.), mais n'a pas nécessairement d'effet sur l'inclusion en soi.

Enfin, l'étude de Beaupré et ses collègues (2017) réitère la nécessité pour les enseignantes d'organiser des rencontres de suivi pour connaître les besoins de leurs élèves en plus d'aller chercher de l'aide professionnelle qualifiée lorsque nécessaire. Finalement, plusieurs stratégies ont été exposées ci-dessus, telles que la modification de l'environnement physique et social, le développement des habiletés sociales ainsi qu'une coopération entre les différents milieux concernés par l'élève autiste. Bien que ces stratégies peuvent être favorables pour combler les lacunes de compréhension des élèves autistes concernant les apprentissages ou les aider sur le plan social, ces stratégies aident-elles réellement pour l'inclusion ? Que pensent les élèves des stratégies déployées par leurs enseignantes ?

1.3.2 Facteurs facilitant ou entravant l'inclusion sociale en milieu scolaire : un regard sur les élèves autistes

Peu d'études témoignent jusqu'à présent de l'expérience vécue d'élèves autistes à l'école secondaire, spécifiquement du regard qu'ils posent eux-mêmes sur leur propre situation. D'ailleurs, en 2017 encore, aucune étude québécoise ne donnait la parole aux adolescent.es autistes concernant leur propre expérience de scolarisation en classe ordinaire (Leroux-Boudreault et Poirier, 2017). Dans cette dernière section de la recension des écrits, nous présentons les défis à l'inclusion rencontrés chez des élèves autistes.

1.3.2.1 Transitions, changements et pertes de repères

Ce qui se dégage concrètement de la littérature scientifique portant sur la transition entre l'école primaire et l'école secondaire pour les élèves autistes relève d'une expérience mitigée. Si plusieurs élèves sont enthousiastes face à la transition et aux changements de structures qu'amène ce nouvel environnement, d'autres font face à une certaine anxiété en raison de cette grande nouveauté (Dann, 2011; Leroux-Boudreault et Poirier, 2017). D'après l'étude de Leroux-Boudreault et Poirier (2017) menée au Québec auprès de 14 élèves autistes et 14 élèves au développement typique, le secondaire apparaît comme une variable importante dans le facteur stress de tous les élèves, seulement certains aspects peuvent être plus préoccupants pour les élèves autistes tels que la peur d'avoir une retenue, de se faire intimider par ses pairs ou de devoir demander de l'aide en cas de besoin. Selon l'étude de Dann réalisée au Royaume-Uni (2011), l'élève autiste est confronté à de multiples changements dans son environnement physique et social. Pour soulager ce passage du primaire vers le secondaire, ce qui semble aidant selon les propos d'adolescent.es autistes est d'être en mesure de se familiariser avec la structure de l'école, donc d'y connaître quelques repères importants tels que la classe, son casier, les toilettes, et ce, avant d'y effectuer

son entrée officielle (Dann, 2011). Du côté social, connaître son enseignante et son intervenante et que ces dernières soient gentilles et compréhensives s'avèrent des facilitateurs dans l'expérience de transition de l'élève (Dan, 2011). D'ailleurs, les résultats de l'étude canadienne de Lebennagen (2022) démontrent que d'entretenir une relation positive entre l'élève et l'enseignante, comprenant notamment de la bienveillance, de la compréhension et de l'acceptation constitue une des clés favorisant un passage au secondaire agréable et positif pour l'élève autiste.

De plus, la littérature scientifique présente des ajustements que doivent faire face les jeunes autistes quant aux enseignements et aux apprentissages. Encore une fois, ces changements peuvent être de nature environnementale et sociale. Ainsi, les nouveautés présentes dans l'environnement de l'élève font référence notamment aux changements de classe et d'enseignante en fonction de la matière, ceci pouvant causer des difficultés d'adaptation à l'élève (Tesfaye et al., 2022). En effet, même des mères indiquent que la stabilité des enseignantes est à favoriser et en cas contraire, la présence de nombreux changement d'enseignantes pendant l'année scolaire peut perturber l'élève autiste (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022). D'ailleurs, les changements d'enseignantes, qu'ils soient permanents (un remplacement de congé de maternité, par exemple) ou inhabituels (une journée à l'occasion pour une raison personnelle à l'enseignante), viennent perturber la routine des élèves notamment par les changements dans les façons d'enseigner (Kalubi et Houle, 2008).

1.3.2.2 Modalités d'enseignement au secondaire

Dès leur arrivée au secondaire, les jeunes sont à même de constater les nouvelles modalités et exigences à la fois plus contraignantes et importantes liées aux évaluations, aux remises de travaux et au rendement scolaire (Carrington et Graham, 2001; Kalubi et Houle, 2008; Leroux-Boudreault et Poirier, 2017; Tesfaye et al., 2022). En classe, les élèves rencontrés dans l'étude de Lebennagen (2022) indiquent que les enseignantes ont des attentes trop élevées face au rendement possible et réaliste des élèves autistes. En fait, 73% des élèves ayant participé à cette recherche expriment ne pas avoir un réel suivi avec leur enseignante et que celle-ci ne s'assure pas de la compréhension de ceux-ci envers la tâche demandée. En revanche, parmi les pratiques pédagogiques mises en place, les élèves autistes de cette même étude mentionnent que lorsque les enseignantes favorisent des méthodes d'enseignement nécessitant peu de lecture et s'enregistrent alors qu'elles transmettent la matière, il est alors beaucoup plus facile pour les jeunes de comprendre ce qui leur est expliqué.

Pour faire face aux exigences d'apprentissage du secondaire, certains élèves vont avoir un plan d'intervention réalisé à l'aide de plusieurs spécialistes dans le but d'aider le jeune dans son cheminement scolaire. À cet effet, les élèves autistes de l'étude franco-qubécoise d'Aubineau et Blicharska (2020) révèlent plusieurs éléments aidants auxquels ils ont droit en raison de leur plan d'intervention. Ainsi, avoir droit à du temps supplémentaire lors d'évaluation en plus d'avoir accès à un ordinateur en classe constitue une aide réelle pour ces élèves. Par ailleurs, développer un lien de confiance avec son enseignante serait favorable à la réussite scolaire de l'élève (Lebenhagen, 2022). Enfin, plusieurs stratégies pédagogiques ont été révélées comme aidantes pour les élèves autistes dans le cadre de leurs apprentissages. Par contre, qu'en est-il des stratégies pour l'inclusion sociale de ces élèves ?

1.3.2.3 Interactions sociales

Concernant les interactions sociales, plusieurs études soulignent les préoccupations et les défis que vivent les élèves autistes en lien avec leurs pairs (Carrington et Graham, 2001; Ozsivadjian, Knott et Magiati, 2012; Tesfaye et al., 2022;). Les préoccupations s'expriment par la crainte d'être incompris par ces derniers (Carrington et Graham, 2001), de même que l'appréhension de faire l'objet de moqueries, ou d'intimidation (Aubineau et Blicharska, 2020; Dann, 2011; Leroux- Boudreault et Poirier, 2017; Ozsivadjian, Knott et Magiati, 2012). D'ailleurs, l'étude récente de Tesfaye et ses collègues (2022) donnant la parole à de jeunes autistes âgés de 11 à 18 ans tente de mieux comprendre les défis auxquels ils sont confrontés quotidiennement. Selon les propos des 31 jeunes ayant participé à l'étude, les résultats ont révélé que l'incompréhension et la méconnaissance des pairs vis-à-vis des caractéristiques de l'autisme peuvent être traduites sous forme de préjugés et même de violence verbale à l'égard des jeunes autistes (Tesfaye et al., 2022). Cette préoccupation que peuvent avoir les élèves autistes envers leurs pairs constitue également un obstacle dans le cadre de leurs apprentissages en classe. Par exemple, selon Lebenhagen (2022), cette crainte d'avoir le regard d'autrui posé sur soi dénote une anxiété chez l'élève autiste causant un obstacle à sa participation en classe, que ce soit pour poser des questions ou d'interagir lors d'activité en groupe. Les travaux d'équipe forment également une source d'inquiétude pour ces élèves. Huit des 26 jeunes de l'étude d'Aubineau et Blicharska (2020) ont répondu avoir de la difficulté à travailler en équipe, que la formation des équipes en soit est un processus ardu et que la plupart du temps ils sont confrontés à devoir effectuer le travail seul exécutant alors la tâche des deux membres de l'équipe.

Par ailleurs, d'après l'étude américaine de Bottema-Beutel et ses collègues (2016) ayant sondé 33 jeunes autistes quant à certaines interventions sociales, les résultats ont démontré que les jeunes restent indécis

lorsqu'il est question d'exposer leur diagnostic d'autisme à leurs pairs non autistes. La raison de leur ambiguïté réside dans les aspects négatifs, notamment la crainte d'être stigmatisé en raison du diagnostic, et dans les aspects positifs par le partage d'informations liées à l'autisme sensibilisant alors leurs pairs et favorisant du même coup leurs interactions avec ces derniers. Toujours selon la même étude (Bottema-Beutel et *al.*, 2016), les jeunes se sont exprimés sur les aspects favorables et défavorables quant à la place d'enseignantes et de différents adultes auprès d'eux. Si les adultes peuvent être aidants sur plusieurs points (dans certains cas, leur présence pouvait être aidante pour initier des rencontres avec les pairs), les jeunes réclament tout de même davantage d'indépendance et d'autonomie (passant notamment par la pratique de leurs compétences sociales en allant voir des pairs ayant les mêmes centres d'intérêt). Étant donné les défis que rencontrent les jeunes autistes, ces derniers sont plus encadrés et les jeunes remarquent un écart entre leurs comportements et ceux de leurs pairs non autistes. Ceci serait en lien avec le regard différencié qu'ont les adultes et les adolescents envers les normes sociales et les règles à respecter.

Malgré les embûches exprimées par les jeunes autistes, ces derniers témoignent dans l'étude de Tesfaye et ses collègues (2022) reconnaître de bons côtés à l'environnement scolaire, comme celui de pouvoir côtoyer et socialiser avec leurs pairs. Enfin, tout comme leurs pairs non autistes, les élèves autistes cherchent également à entretenir des relations sociales en privilégiant toutefois la qualité à la quantité. La création de relations sociales s'établit généralement sur la base d'intérêts communs ou de la rencontre d'une personne ayant elle aussi le diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (Aubineau et Blicharska, 2020; Bottema-Beutel et *al.*, 2016; Tefaye et *al.*, 2022). Le fait d'avoir un ami fréquentant la même école ou la même classe que l'élève autiste est également perçu comme un facilitateur pour ce dernier ainsi qu'une des sources de bien-être à l'école (Aubineau et Blicharska, 2020).

1.3.2.4 Environnement scolaire et particularités sensorielles

Selon les résultats, près de 70% des jeunes de l'étude d'Aubineau et Blicharska (2020) expriment vivre une difficulté quant à la gestion du bruit et des déplacements constants d'élèves ou de personnels scolaires présents dans une école secondaire. Cette surcharge sensorielle exprimée par les élèves autistes constitue l'un des premiers facteurs d'exclusion. En fait, toujours selon l'étude comparative France-Québec d'Aubineau et Blicharska (2020), peu importe où se trouve l'élève, que ce soit dans sa classe ou dans une des aires communes de l'école, il n'est pas à l'abri des bruits et autres stimuli. Les solutions exprimées par les élèves participants à l'étude sont, au Québec, le port de coquilles pour tamiser les bruits ambients et

au Québec comme en France, l'accès à un local apaisant destiné aux élèves connus pour avoir des difficultés avec une charge trop importante de stimuli (Aubineau et Blicharska, 2020). Plusieurs études témoignent de l'importance pour les élèves d'avoir accès à ce local en cas de besoin afin de pouvoir s'évader du regard d'autrui. Lorsqu'un élève a besoin d'un peu de répit, que ce soit lors d'une période d'examen, de travail en classe ou lors des pauses, certains élèves autistes ont des ententes avec les intervenants de l'école afin d'avoir accès à ce local (Aubineau et Blicharska, 2020; Lebennhagen, 2022).

1.4 Objectif de la recherche

Comme observé lors de la recension des écrits, rares sont les études québécoises donnant la parole aux enseignantes, ce qui fait qu'une grande partie des écrits recensés portant sur l'expérience des enseignantes auprès d'élèves autistes proviennent de pays comme de la Suède (Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022), les États-Unis (Bolourian et *al.*, 2021) ou la France (Garnier, 2019), pays ayant des systèmes d'éducation différents du nôtre. Nous avons donc peu d'informations sur ce qui est fait dans les écoles québécoises, sur le travail effectué par les enseignantes pour le développement de stratégies et sur ce qui fonctionne pour elles avec leurs élèves autistes.

Également, bien que plusieurs auteurs se sont penchés sur le travail des enseignantes et les stratégies que ces dernières déploient avec leurs élèves autistes, nous notons un manque d'études combinant la perspective des enseignantes et des élèves pour comprendre plus concrètement l'inclusion sociale en milieu scolaire. De plus, nous croyons pertinent de donner la parole aux personnes directement concernées par l'autisme, ici les élèves autistes. De cette façon, notre recherche permettra de mieux comprendre la perspective qu'on les adolescents autistes de leurs propres besoins en termes d'inclusion en milieu scolaire. Ainsi, par la mise en relation des propos des élèves autistes et d'enseignantes travaillant avec des élèves autistes, nous pourrons mieux comprendre d'une part quelles sont les stratégies mises en place en milieux scolaires et d'autre part, quelles sont celles qui sont efficaces selon l'expérience des élèves autistes. Cette recherche nous permettra donc d'avoir un portrait plus complet de la situation relativement à l'inclusion des élèves autistes au secondaire puisqu'elle permettra d'analyser le caractère similaire ou différent du point de vue des enseignantes et des élèves, les deux ayant été, jusqu'à présent, très peu documentés. Enfin, en donnant la parole aux adolescents autistes, nous venons également combler un manque de connaissances au sein de la littérature quant au regard que posent les jeunes autistes sur leur propre réalité du milieu scolaire au secondaire.

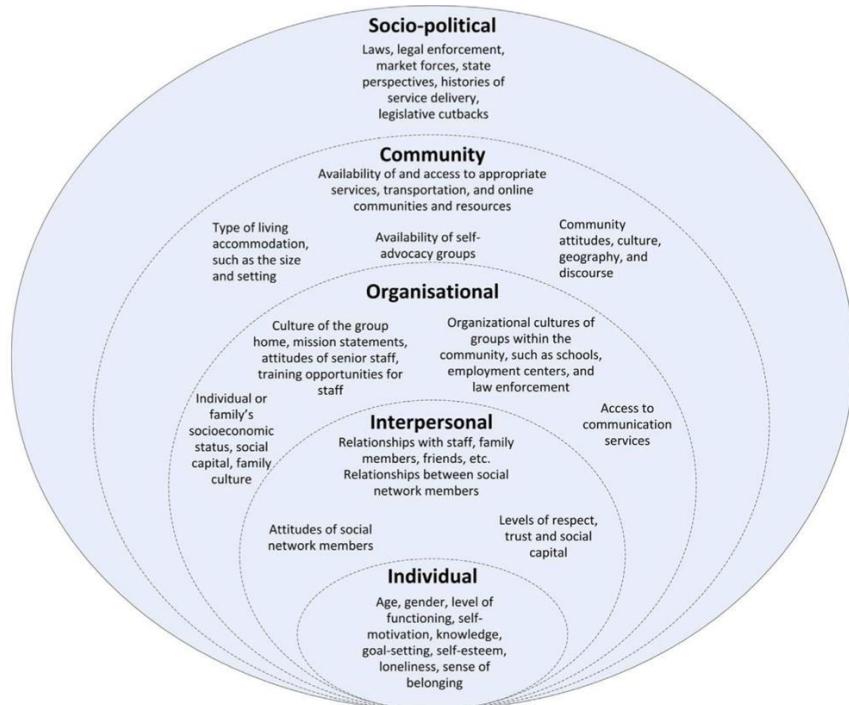
Cette recherche vise à analyser, d'une part, les stratégies initiées et décrites par les enseignantes pour favoriser l'inclusion sociale vécue par des élèves autistes au secondaire, d'autre part, analyser la perception qu'ont les élèves autistes des interventions mises en place pour soutenir leur inclusion.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

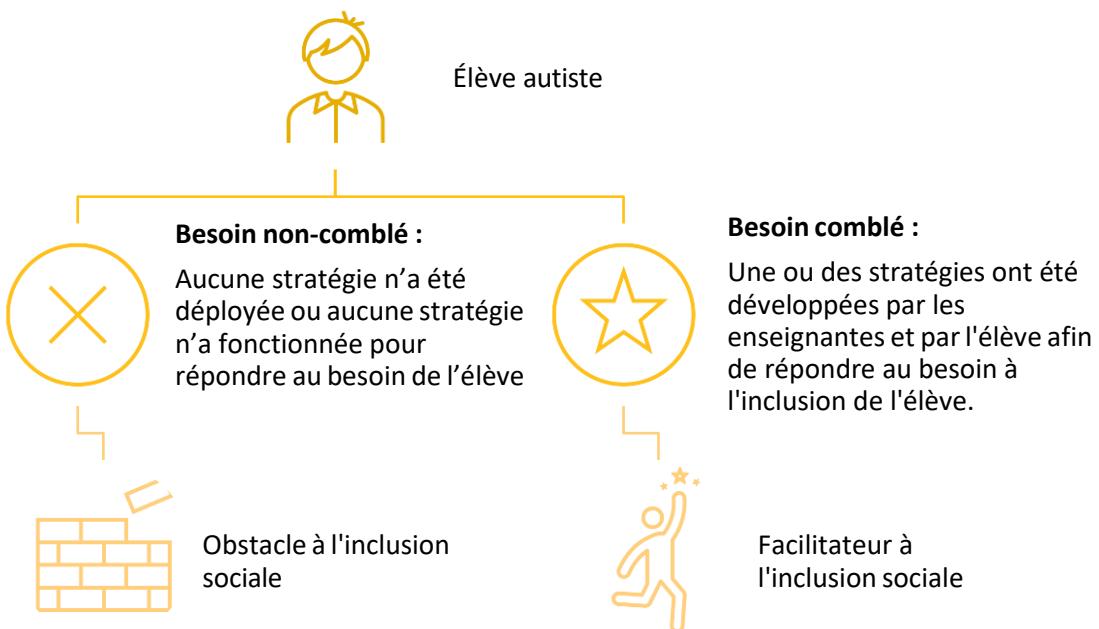
Dans le but d'atteindre notre objectif de recherche, soit d'analyser les stratégies initiées et décrites par les enseignantes pour favoriser l'inclusion sociale des élèves autistes et d'analyser la perception qu'ont les élèves autistes des interventions mises en place pour favoriser leur inclusion, nous avons choisi d'utiliser le modèle écologique de Simplican et ses collègues (2015). Comme mentionné plus haut, ces auteurs abordent l'inclusion sociale sous l'angle d'une présence de relations interpersonnelles pour la personne en situation de handicap ainsi que d'une participation à la vie communautaire. En suivant cette idée, les auteurs ont élaboré un modèle écologique sous forme de cercles concentriques (figure 1) à cinq niveaux (individuel, interpersonnel, organisationnel, communautaire et sociopolitique) décrivant les facteurs qui peuvent venir faciliter ou nuire à l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap. La figure suivante illustre le modèle écologique de Simplican et ses collègues.

Figure 2.1 Le modèle écologique de Simplican et ses collègues (2015)



Nous savons que le modèle de Simplican et ses collègues (2015) a été conçu à la base pour mieux comprendre les obstacles à l'inclusion de personnes en situation de handicap, donc de faire émerger les facteurs structurels et relationnels rendant plus difficile l'inclusion de ces individus. Toutefois, nous considérons que la vision du modèle de Simplican et ses collègues s'avère pertinente dans le cadre de notre recherche. D'abord, il apparaît logique pour nous d'utiliser le modèle écologique de Simplican et ses collègues (2015) puisque nous l'avons d'abord utilisé dans le cadre du projet plus large de l'Érisa où nous nous intéressons aux mécanismes facilitant ou entravant l'inclusion sociale des personnes autistes. De plus, ce modèle nous permet de mieux comprendre la place qu'occupe l'élève autiste au sein de son environnement (ici, le milieu scolaire) ainsi que de comprendre à quels niveaux s'insèrent les failles et les besoins à l'inclusion et par le fait même, à quels niveaux se situent les stratégies déployées par les enseignantes pour répondre à ces besoins. Par ailleurs, il est important de signifier que notre conception d'un besoin rejoint la pensée d'autres autrices (Nadeau et Nadeau, 2024). Selon leur étude, les besoins des élèves s'inscrivent dans un processus qui nécessite la mise en place de « moyens d'interventions » afin de provoquer un changement et d'atteindre une situation souhaitée, dans notre cas, viser l'inclusion sociale pour l'élève autiste. La figure suivante permet de mieux concevoir notre compréhension de ce qu'est un besoin et une stratégie et de comprendre comment la notion d'obstacle, comme discuté par Simplican et ses collègues (2015), rejoint la notion de besoin.

Figure 2.2 Articulation des notions de besoins, de stratégies et d'obstacle à l'inclusion



Dans le cadre de cette recherche, le modèle de Simplican et ses collègues (2015) est utilisé afin de mieux comprendre à quels niveaux correspondent les stratégies déployées par les enseignantes pour soutenir l'inclusion de leurs élèves autistes ainsi que les propos des élèves autistes. Au regard de ce modèle, le niveau individuel correspond aux conditions propres à la personne, notamment ses forces et ses faiblesses, mais également ses connaissances, les caractéristiques du handicap, le sentiment d'appartenance, etc. Le niveau interpersonnel recoupe quant à lui la qualité des relations entretenues avec autrui, ceci passant notamment par les attitudes que peuvent avoir les autres individus envers la personne en situation de handicap (par ex., l'attitude des pairs non autistes envers l'élève autiste). Le troisième cercle représente le niveau organisationnel où la culture du milieu et les valeurs entretenues vont avoir des effets négatifs ou positifs sur l'inclusion sociale de la personne. Ici, nous pensons notamment au mandat que détiennent l'école québécoise soit, instruire, socialiser et qualifier (Gouvernement de Québec, 2006). Ainsi, à travers ces visées, le milieu génère des règles et des manières de faire influençant l'inclusion sociale des élèves autistes. Le niveau communautaire concerne davantage l'accès aux services appropriés, l'emplacement géographique et ses effets (par ex., y a-t-il plus d'effets bénéfiques à l'inclusion sociale entre la ville ou la campagne ?). Enfin, le niveau sociopolitique concerne principalement les lois, dans le cas observé, nous pouvons penser au ministère de l'Éducation, celui-ci orchestrant l'ensemble des mesures prises pour les écoles québécoises.

Concernant la notion de profondeur de Simplican et ses collègues (2015) abordée plus haut, où des acteurs peuvent avoir une vision de l'inclusion qui peut être plus large ou plus étroite, il sera important de définir la vision qu'ont les enseignantes et les élèves de l'inclusion sociale. Cette notion de profondeur sera utilisée dans un premier temps pour comprendre la définition de l'inclusion qu'ont nos deux groupes d'acteurs et dans un deuxième temps pour comprendre les convergences et les divergences de vision des acteurs quant aux obstacles relevés. Finalement, à travers les différents niveaux, il sera intéressant d'y voir l'aspect dynamique, si des stratégies prises à un certain niveau peuvent porter une influence à un autre niveau. De plus, en classant les besoins des élèves autistes à travers ce modèle écologique, il sera possible de mieux comprendre à quels niveaux les enseignantes peuvent développer des stratégies pour aider et soutenir les élèves et à quels niveaux elles font face à des obstacles elles-mêmes, si tel est le cas.

2.1 Méthode

Notre projet s'inscrit en tant qu'analyse secondaire de données préalablement récoltées dans le cadre de la recherche participative de l'Équipe de recherche sur l'inclusion sociale en autisme (Érisa) menée par Dre Catherine des Rivières-Pigeon. L'objectif proposé par cette étude plus vaste est de « mieux comprendre les mécanismes à l'origine des difficultés et des succès à l'inclusion des adolescent-e-s et jeunes adultes autistes, en milieu scolaire et en emploi »⁶. Pour ce faire, l'équipe de recherche a réalisé 27 groupes de discussion asynchrones en ligne. Le projet de l'Érisa a totalisé 147 répondants et les groupes de discussion ont été menés auprès de personnes directement concernées par l'autisme (adolescents.es et jeunes adultes), de mères ayant un ou des enfants autistes ainsi que des intervenants travaillant auprès d'eux (enseignantes et conseillers d'intégration en emploi).

Concernant ce présent projet, nous allons utiliser les données des neuf groupes de discussion réalisés auprès d'enseignantes issues de divers milieux (classes ordinaires, classes spécialisées et écoles spécialisées) ainsi que celles issues des cinq groupes de discussion effectués auprès d'élèves autistes âgés de 14 à 17 ans. Nous nous limitons à ces deux groupes de répondants puisque nous désirons avoir des points de vue de personnes concernées actuellement par le milieu scolaire au secondaire, d'où la pertinence de recourir à des élèves autistes ainsi qu'à des enseignantes. Le choix d'utiliser les données recueillies issues du projet plus large nous semble évident. Le précédent projet portait sur l'inclusion des personnes autistes, à savoir quels sont les mécanismes facilitant et entravant l'inclusion sociale, tant en milieu scolaire que dans le milieu de l'emploi. Pour ce faire, l'ÉRISA a approché notamment des jeunes autistes ainsi que des enseignantes travaillant auprès de ces élèves. Toutefois, dans le plus grand projet, les analyses ne cherchaient pas à croiser les données afin d'y faire émerger des comparaisons et distinctions entre ces deux groupes de répondants. Pour nous, il nous semble intéressant de le faire, tout en s'intéressant cette fois à la question des besoins vécus par les élèves autistes et des stratégies initiées par les enseignantes. Puisque les grilles de questions du précédent projet étaient suffisamment ouvertes, les réponses émises par les répondants offraient la possibilité de s'adonner également à notre question de recherche, outre les mécanismes à l'inclusion.

⁶ Recherche subventionnée par une Subvention Développement de partenariats du Conseil de recherche en Sciences humaines du Canada (CRSH), et par une subvention de l'Office des personnes Handicapées du Québec. Ces deux recherches étaient sous la direction de Mme Catherine des Rivières-Pigeon.

2.1.1 Recrutement

Lors du plus grand projet, l'équipe a procédé à des appels à participation (voir l'annexe A) sur les divers réseaux sociaux de l'Érisa, notamment sur la plateforme Facebook en plus d'utiliser la technique du bouche-à-oreille. Afin de sélectionner les participants pour les groupes de discussion des enseignantes, l'équipe a établi les critères suivants :

1. Être ou avoir été enseignant.e durant les années 2019, 2020 ou 2021;
2. Avoir enseigné à un ou des élèves autistes âgés de 14 à 18 ans ;
3. Être fonctionnel.le sur la plateforme Facebook ;
4. Être résidant.e du Québec et communiquer en français

Pour les élèves autistes, les critères sont les suivants :

1. Avoir reçu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme ;
2. Être élève au secondaire en classe ordinaire, en classe spécialisée ou dans un programme axé sur l'emploi ;
3. Être âgé de 14 à 17 ans ;
4. Être en mesure de communiquer à l'écrit ;
5. Être fonctionnel.le sur la plateforme Facebook ;
6. Être résidant.e du Québec et communiquer en français

Les participants qui ont témoigné leur intérêt pour l'étude ont reçu un formulaire de consentement par courriel incluant les directives pour les groupes de discussion (Annexe C et D). Une fois le formulaire signé et retourné à l'équipe, les groupes ont alors été formés, soit six groupes d'enseignantes et cinq groupes d'adolescent.es. Les grilles de questions utilisées pour les différents groupes de discussion se trouvent également en annexe. Concernant le déroulement des groupes de discussion, les questions posées se sont échelonnées sur dix jours (du lundi au vendredi). Ainsi, les participants devaient répondre à une question par jour et avaient toute la journée pour y répondre. Les groupes Facebook sont restés ouverts pendant 4 semaines supplémentaires pour donner la chance aux participants d'échanger davantage ou d'aller compléter des réponses. De plus, des auxiliaires de recherche étaient sur les groupes Facebook destinés aux groupes de discussion et pouvaient apporter des clarifications en cas de besoin.

2.1.2 Profil des participants

L'échantillon d'enseignantes et d'adolescent.es autistes soutiré du projet plus large offre une répartition de répondants présents selon divers types de milieu d'enseignement. En effet, les enseignantes tout comme les adolescent.es autistes proviennent soit de classe ordinaire, de classe spécialisée, d'école

spécialisée ou encore d'école à la maison. L'échantillon proposé pour les enseignantes est très intéressant puisqu'elles possèdent en moyenne 15 ans d'expérience en enseignement et huit ans d'expérience en enseignement auprès d'élèves autistes. Également, plusieurs d'entre elles ont suivi des formations supplémentaires liées à l'autisme, à l'anxiété ou aux troubles d'apprentissages. Concernant les adolescent.es autistes, il est intéressant de noter qu'une proportion presque égale de garçons et de filles forme l'échantillon. Enfin, par la variété de répondants que compose notre échantillon, des expériences vécues à la fois diverses et similaires seront perceptibles. En ayant des professionnelles du milieu scolaire et des élèves issus de plusieurs milieux, nous aurons une vision et une compréhension plus globale des obstacles à l'inclusion et des stratégies développées.

Tableau 2.1 Provenance des participants

Groupes de répondants.es		Âge moyen/ Nb d'années d'expérience moyen	Nb de groupes de discussion	Nb de participants.es
Élèves autistes	Élèves en classe ordinaire	15 ans	3	15
	Élèves en classe spécialisée	15 ans	1	5
	Élèves en classe ordinaire ou spécialisée	15 ans	1	6
Enseignantes	Enseignantes en classe ordinaire	15 ans d'exp.	2	10
	Enseignantes en classe spécialisée	16 ans d'exp.	2	13
	Enseignantes en école spécialisée	14 ans d'exp.	2	11

2.1.3 Procédure de collecte de données

Dans le cadre du plus projet de recherche plus large de Dre des Rivières-Pigeon, la méthode employée par l'équipe a été celle des groupes de discussion asynchrones en ligne (des Rivières-Pigeon, Malboeuf et Nadig, s.d.). Jugée comme étant plus accessible à tous, cette méthode a permis de joindre le plus de participants possible, provenant de différentes régions du Québec (Lijadi et *al.*, 2015). Contrairement à d'autres méthodes de collecte de données, les groupes de discussion asynchrones en ligne (sur Facebook) se sont révélé un facilitateur à plusieurs niveaux. D'abord, cette technique ne requiert aucun déplacement pour le participant. Ce dernier peut répondre aux questions lorsqu'il est possible pour lui et selon l'appareil désiré (ordinateur, téléphone intelligent, tablette, etc.).

De plus, les groupes de discussion asynchrones en ligne connaissent plusieurs autres avantages, notamment ceux liés à la facilité de communiquer (Lijadi et al., 2015). En effet, en interagissant par écrit sur une plateforme web, les répondants peuvent se sentir plus libres dans leurs communications et faciliter les échanges entre eux. Les personnes autistes peuvent connaître certains défis de communication et l'utilisation du web et de l'écriture peut être une belle alternative pour solliciter leur participation. De plus, l'utilisation de Facebook permet également aux participants de conserver leur anonymat en formant des groupes secrets où seuls les répondants et les responsables peuvent avoir accès aux informations et aux échanges. Par ailleurs, comme le témoigne l'étude de Franz et ses collègues (2019), Facebook peut être aidant en recherche pour rejoindre une multitude de participants, notamment des participants habituellement plus difficiles à entrer en contact.

Enfin, l'utilisation de cette méthode en ligne permet aux participants le partage de contenu justifiant et imageant certains de leurs propos comme des photos ou des liens électroniques en plus de pouvoir y insérer des émojis reflétant leurs émotions (Franz et al., 2019). L'analyse de cette méthode démontre que l'utilisation de Facebook pour les recherches utilisant une méthodologie qualitative s'avère bénéfique puisqu'elle offre une richesse d'information ainsi qu'une certaine diversité dans la manière de s'y prendre : pages Facebook, groupes privés, communications par messages directs, etc. (Franz et al., 2019). Vu les avantages que représente l'utilisation de cette technique, il est possible d'en déduire qu'il est un atout d'utiliser la méthode des groupes de discussion asynchrones en ligne avec la population à l'étude. La parole d'élèves autistes est nécessaire pour comprendre leur perception de leur propre inclusion sociale ainsi que leur vécu dans le milieu scolaire. Il est alors logique d'utiliser une méthode en ligne favorisant la communication écrite pour rejoindre les participants. Ainsi, en mettant en perspective les propos relatés par les jeunes autistes et par les enseignantes lors des groupes de discussion, nous serons en position de mieux cerner quelles stratégies répondent aux besoins des élèves autistes pour l'inclusion sociale en milieu scolaire. Finalement, rappelons que cette méthode a été utilisée pour le projet plus large de Dre des Rivières-Pigeon. Lors de la collecte de données, plusieurs précautions avaient été pensées et mises de l'avant. D'abord, il avait été réfléchi de créer des questions appuyées d'images et de vidéo, dans le but de chercher à reproduire ce que les participants voient lorsqu'ils défilent sur leur page Facebook et donc, de garder un certain intérêt de leur part (Des Rivières-Pigeon et al., 2023). De plus, un travail rigoureux a été effectué pour la confection des questions. L'équipe de recherche a fait appel à des expertes-conseils, qui elles, ont su veiller à ce que les questions posées aux personnes autistes soient claires et ne contiennent pas de notions abstraites qui pourraient être difficiles à cerner (Des Rivières-Pigeon et al., 2023). Ainsi, lors

de la création des guides d'entrevue, il était important d'utiliser des phrases courtes et simples (voir Annexe E).

2.1.4 Procédure d'analyse pour ce projet

Dans le cadre de ce mémoire visant à comprendre les stratégies initiées par les enseignantes pour l'inclusion sociale d'élèves autistes en milieu scolaire ainsi que d'obtenir la perception qu'ont les élèves autistes de ces interventions mises en place, nous procéderons à une analyse qualitative sous forme d'une analyse thématique réflexive. Nous procéderons en fonction d'un raisonnement inductif, selon lequel les données amassées lors du projet plus large seront codées dans le logiciel Nvivo R.1.7.1 de manière à répondre aux objectifs de la recherche. En suivant la logique de Braun et Clarke (2006), il sera question d'encoder l'entièreté des propos mentionnés par les répondants en les regroupant sous des ensembles logiques et significatifs. Il s'agit de la première couche d'analyse (soit les six étapes explicitées dans l'article des mêmes auteurs, voir l'annexe F), suivra ensuite une analyse croisée des propos des différents acteurs afin d'y faire émerger les écarts et les ressemblances dans les perceptions de chacun. Enfin, le cadre de Simplican et ses collègues (2015) constitue la dernière couche d'analyse permettant de mieux comprendre à quels niveaux se situent les besoins et les stratégies mentionnés par nos participants.es.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

Cette étude visant à comprendre les stratégies développées par les enseignantes ainsi que la perception des élèves autistes à l'égard de ces stratégies s'est basée sur l'analyse du contenu de groupes de discussion réalisés avec des élèves autistes du secondaire ainsi qu'avec des enseignantes. Notre démarche d'analyse s'est articulée autour de la compréhension des besoins spécifiques auxquels sont confrontés les élèves autistes en milieu scolaire, tout en prenant en compte la perception qu'en ont les enseignantes travaillant auprès de ces élèves. Cette recherche nous a donc permis d'analyser (1) les perspectives des élèves et (2) les perspectives des enseignantes et ainsi, nous permettre de soulever des hypothèses quant aux différences que l'on retrouve à travers leurs propos.

Dans la première partie des résultats, nous explorerons les besoins à l'inclusion exprimés par les élèves autistes et les besoins à l'inclusion identifiés par les enseignantes travaillant auprès de ces jeunes. Cette section sera structurée en sous-catégories conformément au modèle théorique de Simplican et ses collègues (2015). Dans la seconde partie, nous nous pencherons sur les différentes stratégies déployées par les enseignantes pour répondre aux besoins qu'elles perçoivent chez les élèves autistes qui fréquentent leurs classes. Les stratégies seront également organisées sous la logique de Simplican et ses collègues (2015). Cette analyse des résultats contribuera dans un premier temps à développer une meilleure compréhension des besoins soulevés par des élèves autistes et dans un second temps, à faire une lecture de tout ce qui est réalisé par des enseignantes au secondaire pour tenter de répondre aux besoins en termes d'inclusion sociale pour leurs élèves autistes.

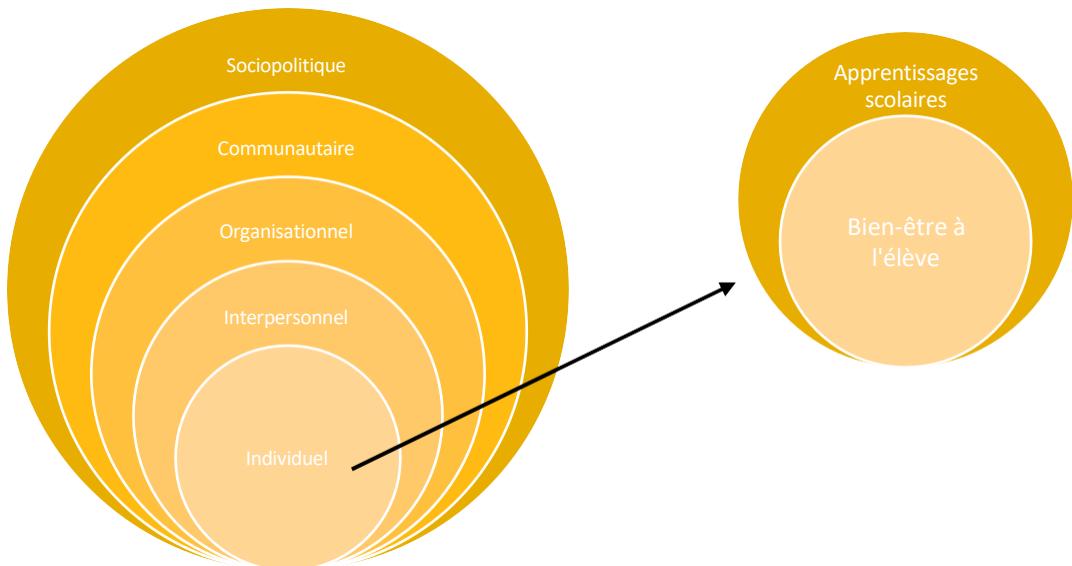
3.1 Besoins ressentis par des élèves autistes et besoins remarqués par les enseignantes

L'analyse des propos tenus par les élèves autistes et les enseignantes lors des groupes de discussion nous ont permis de tirer un premier constat : celui d'une certaine concordance entre les besoins exprimés par les élèves autistes ayant participé à la recherche et ceux identifiés par les enseignantes chez les élèves autistes à qui elles ont enseigné. Bien qu'ils soient exprimés différemment, une très grande majorité des besoins identifiés lors de l'analyse ont été soulevés par nos deux groupes d'acteurs. Cela permet de soulever l'hypothèse selon laquelle plusieurs enseignantes sont à même de constater ce qui peut nuire à l'inclusion de leurs élèves autistes et de chercher des stratégies visant à répondre à ces besoins.

3.1.1 Besoins des élèves autistes et des enseignantes au niveau individuel

Rappelons que le premier niveau du modèle de Simplican et ses collègues (2015), le niveau individuel, porte sur les facteurs facilitants et entravants l'inclusion qui concernent l'individu lui-même. Dans une première partie de l'analyse, nous avons cherché à identifier les besoins des élèves autistes qui concernent le niveau individuel, soit ceux liés aux caractéristiques personnelles de ces élèves. Nous parlons donc ici des besoins sensoriels, des besoins d'aide pour la gestion des émotions et de l'organisation et des besoins concernant la motivation envers une tâche demandée ou encore un soutien dans les apprentissages. À travers notre analyse, nous avons donc fait émerger deux catégories de besoins individuels, soit les besoins liés (1) au « Bien-être de l'élève » et ceux liés (2) aux « Apprentissages scolaires ». Les besoins classés dans la première catégorie concernent principalement les besoins sensoriels ou encore pour la gestion des émotions, alors que les besoins de la seconde catégorie correspondent à tout ce qui touche l'académique.

Figure 3.1 Les divisions du niveau individuel



Pour ce qui est de la division nommée **Bien-être à l'élève**, nous y avons classé tout ce qui englobe les besoins sensoriels ainsi que les besoins d'aide à la gestion et à la régulation des émotions. Ainsi, nous remarquons qu'au sein de nos deux groupes de répondants, il a été discuté que les élèves autistes ont besoin de calme en classe. Le calme dont ils ont besoin fait référence à un faible niveau de bruit comme

le mentionnait Léa, une élève autiste, dans l'extrait qui suit : « des fois je trouve que les cours sont pénibles [...] il y a beaucoup de bruit ce qui m'empêche de me concentrer et me donne mal à la tête ». Ainsi, un niveau sonore trop élevé peut résulter chez certains élèves autistes en un bris de concentration, des difficultés à poursuivre des interactions avec les autres ou même s'en suivre une désorganisation.

Ces difficultés sensorielles ne se limitent toutefois pas aux bruits. Des distractions en classe, comme le fait de voir d'autres élèves qui gigotent, le va-et-vient de personnel en classe peuvent être difficiles pour les élèves autistes sur le plan sensoriel. C'est d'ailleurs ce qu'expriquait l'enseignante de classe ordinaire Anne-Julie, qui elle, faisait référence au nombre élevé d'élèves dans sa classe pouvant créer une ambiance où les défis sensoriels des élèves sont exacerbés « Ce qui est difficile avec l'intégration c'est la réalité de nos classes. Nous avons BEAUCOUP d'élèves ».

Outre les difficultés sensorielles, la gestion des émotions est un besoin abordé par les élèves, mais encore plus par les enseignantes. Ces deux groupes remarquent qu'il est difficile, pour les élèves autistes, de parvenir à gérer leurs émotions. Des enseignantes faisaient un lien entre la gestion des émotions et la venue d'un événement inattendu ou imprévu, comme une activité surprise qui déroge de la routine. Ces participantes soulignaient aussi que la mention d'examen ou d'évaluation peut, pour plusieurs de leurs élèves, être une source importante d'anxiété. Les élèves autistes qui ont participé à notre recherche indiquaient avoir besoin d'aide pour la gestion de leur anxiété en général, ou comme dans le cas d'Élie qui s'exprime dans l'extrait qui suit, pour faire face à une anxiété sociale : « Je faisais beaucoup d'anxiété sociale à cause des autres élèves. Comme j'étais très discrète, il était très difficile pour les profs de m'aider là-dessus ».

En ce qui a trait aux besoins liés aux **Apprentissages scolaires**, quatre grands points ont été abordés par nos répondants. Cette fois-ci, des enseignantes et des élèves mentionnaient des besoins un peu différents, mais qui présentent tout de même certaines similitudes. Ainsi, les élèves autistes mentionnaient avoir besoin d'aide et de soutien dans leurs apprentissages. Ceci s'explique par un besoin plus important de travailler en formule 1-1 avec l'enseignante, de recevoir plus d'explications pour procéder à une tâche demandée sans toutefois déroger des explications de base, en plus de comprendre la logique derrière une notion à l'étude. Hugo, un élève autiste, nous expliquait d'ailleurs qu'il ne peut pas s'installer et se mettre au travail s'il ne comprend pas concrètement ce que la matière peut lui apporter : « Je ne fais pas une chose sans savoir l'utilité de celle-ci sinon je ne réussis pas à comprendre la notion et à m'investir ». Ceci

fait d'ailleurs écho à ce que les enseignantes remarquaient pour la plupart soit, le besoin de l'élève d'avoir un but ou une motivation pour rester engager envers la tâche demandée.

Certains nous ignorent et même les parents n'y arrivent pas. Il faut chercher des leviers (ce qu'ils aiment) pour faire un échange de priviléges contre une certaine durée ou somme de travail. Certains jours, ça fonctionne, d'autres pas. Si l'élève ne dérange pas, parfois, je l'ignore surtout si les autres ne se mettent pas à crier à l'injustice. On se dit, qu'il écoute pareil et parfois quand le lien est fait ou parce que ce jour-là ça va, il travaille. (Nancy, enseignante)

Ainsi, pour certains élèves, il peut être plus difficile de s'engager dans une tâche demandée par l'enseignante ou d'y rester motivé pendant un certain temps. Par ailleurs, l'implantation d'une routine était reconnue comme un besoin par les enseignantes. En référence à ce qui a été mentionné plus haut, la routine peut venir répondre au besoin lié aux difficultés de gérer les émotions puisque les imprévus sont plus limités. De plus, l'ajout d'une routine peut permettre de répondre au besoin soulevé par les élèves autistes, soit celui d'avoir de l'aide pour l'organisation et la gestion de son temps. Pour Axel, il s'agissait d'un enjeu majeur pour lui, car il se disait incapable d'investir son temps et son énergie de manière efficace : « Le plus difficile pour moi c'est de m'organiser et prendre des habitudes ».

Enfin, des enseignantes qui ont participé à notre recherche parlaient également du besoin qu'ont leurs élèves autistes de travailler à développer leur autonomie fonctionnelle, soit des habiletés que l'élève doit acquérir pour être plus autonome au quotidien. Par exemple, l'enseignante Anaïs mentionnait travailler avec son élève la compréhension des horaires d'autobus :

Cette année, mon élève doit prendre l'autobus pour se rendre à son stage. L'an dernier, il préférait choisir un milieu de stage près de sa maison (même si ça répondait moins à ses intérêts) pour ne pas avoir à gérer les horaires d'autobus. Cette année, j'ai réussi à le coacher pour que le transport se fasse bien. Il arrive toujours à l'heure sur le milieu de stage et est super bien.

En résumé, au niveau individuel, les enseignantes et les élèves autistes qui ont participé à notre étude reconnaissent sensiblement les mêmes besoins. Cependant, même s'ils mentionnent des besoins semblables tels que le besoin de calme en classe pour favoriser leur concentration ou le besoin d'aide pour la gestion de l'anxiété ou des émotions, nos participants ne l'abordent pas nécessairement sous le même angle. Par exemple, dans la division liée aux Apprentissages scolaires, des enseignantes ont dit avoir l'impression que certains de leurs élèves autistes ont besoin d'une motivation externe (récompenses ou priviléges) pour se mettre à la tâche. Les propos des élèves autistes laissent plutôt penser que pour certains d'entre eux, leur motivation face aux apprentissages réside dans le besoin de comprendre l'essence même d'une notion, en quoi cette notion peut être pratique et ce qu'elle peut leur apporter, et ce, avant même de se rendre disponible aux apprentissages. Enfin, en ayant accès aux discours d'élèves autistes, mais aussi d'enseignantes travaillant auprès de ces élèves, il est possible d'y voir une compréhension plus large d'un même besoin. Ainsi, du point de vue extérieur, les enseignantes peuvent constater certains enjeux que vivent leurs élèves autistes et émettre des hypothèses suite à des tentatives de solutions. Donc, dans le cas de la motivation scolaire, lorsqu'elles s'aperçoivent d'un changement positif venant de l'élève grâce à l'ajout d'une récompense, il est possible pour ces dernières d'en croire à une solution gagnante, sans nécessairement se questionner davantage. Finalement, nous pouvons croire qu'il est plus facile pour les enseignantes de remarquer qu'un élève démontre des signes d'une baisse de motivation scolaire, que d'en comprendre l'origine.

3.1.2 Besoins des élèves autistes et des enseignantes au niveau interpersonnel

Le second niveau du modèle de Simplican et ses collègues (2015) repose sur la compréhension des facteurs facilitant ou entravant la qualité des relations sociales que peuvent entretenir des individus comme les élèves autistes. Ainsi, en interprétant le modèle de Simplican et ses collègues (2015) avec les résultats de cette recherche, nous avons fait émerger une importante catégorie de besoins commune à la perspective de nos deux groupes d'acteurs. Cette catégorie de besoins repose sur la nécessité de recevoir du soutien pour réussir ou faciliter l'entrée en relation avec autrui (des pairs ou des adultes présents dans le milieu scolaire) et par la suite, pour entretenir et mieux comprendre ces relations.

Selon des enseignantes de notre échantillon, le soutien qu'elles disaient offrir à leurs élèves autistes vise autant à diminuer les relations négatives ou préjudiciables pour eux qu'à créer des liens entre ceux-ci et les autres élèves. Autrement dit, les enseignantes semblent souvent aller au-devant dans les relations sociales et jouer un rôle préventif, de manière à ce que tout se passe bien entre leurs élèves et les autres

jeunes. De cette façon, elles minimisent les risques de conflits ou de malentendus. À l'inverse, les jeunes qui ont participé à notre recherche avaient davantage tendance à venir chercher de l'aide auprès de l'adulte, enseignante ou TES (technicienne en éducation spécialisée), s'ils ne savaient pas comment s'y prendre après avoir tenté une première expérience. Ceci s'explique notamment par le besoin d'aide qu'ils ont pour la compréhension des habiletés sociales : est-ce un ami ou une connaissance ? Par exemple, Dorian, qui s'exprime dans l'extrait suivant, disait avoir de la difficulté à reconnaître les élèves autour de lui qui forment son cercle d'amis : « Je me sens parfois un peu seul à l'école, mais sinon j'ai les membres de ma famille. En vrai, j'ai probablement des amis, mais le problème est que j'ai de la difficulté à savoir si quelqu'un l'est réellement et je ne suis généralement pas très présent avec mes amis ».

Ce besoin d'aide pour la compréhension des habiletés sociales a également été nommé par les enseignantes, mais elles l'expriment davantage sous le point de vue de comprendre et de respecter les besoins des autres : comment interagir adéquatement avec ses pairs. Elles expliquaient que leurs élèves autistes ont de la difficulté à reconnaître les gestes ou les paroles à ne pas dépasser pour ne pas brusquer ou entrer dans la bulle de ses pairs. C'est d'ailleurs ce que mentionne l'enseignante Anne-Julie dans l'extrait qui suit : « Il y a eu beaucoup de mises au point entre les deux élèves. Lui en voulait plus dans cette relation et elle, elle trouvait que c'était déjà beaucoup... Finalement, il y a eu rupture. L'acceptation a été difficile pour lui et, malgré la rupture, il voulait quand même toujours être avec elle. [...] Comme il devenait plus entreprenant, il était important de discuter avec eux. »

Ce besoin d'aide pour comprendre et respecter les besoins des autres était présenté par les enseignantes comme la conséquence des difficultés qu'ont leurs élèves autistes à percevoir les émotions de leurs pairs. Toujours en lien avec l'exemple donné par Mme Anne-Julie dans l'extrait qui précède, les enseignantes semblaient identifier des besoins liés aux difficultés qu'ont leurs élèves autistes de comprendre des non-dits dans une relation. Elle explique à nouveau : « Les deux n'avaient pas la même définition, ni même les mêmes attentes face à leur relation. La compréhension des sentiments de l'autre, la façon d'exprimer les émotions, les limites de chacun... » (Anne-Julie, enseignante).

Toujours en lien avec les relations interpersonnelles, des élèves qui ont participé à la recherche avaient fait mention d'un besoin important pour eux, soit celui d'être en lien avec un adulte de l'école, ce qui serait selon eux nécessaire et facilitant dans leur parcours scolaire, notamment pour leur motivation scolaire et leur bien-être. Que ce soit avec l'enseignante ou avec la TES, les élèves ont besoin d'avoir une personne à

qui se confier et extérioriser leurs pensées. C'est d'ailleurs ce qu'avait écrit Mathéo au sein du groupe de discussion : « Mes amis et mon éducatrice spécialisée. Ce sont les personnes avec qui je suis le plus familier et que je sais que je peux leur parler librement. Ils me soutiennent moralement pendant l'année scolaire et sont une sorte de "pause" quand je leur parle ». Outre le besoin de se confier, les élèves reconnaissaient avoir plus de facilité et de plaisir en classe lorsqu'ils ont un enseignant qu'ils apprécient et avec lequel ils peuvent discuter d'autres choses que des matières scolaires.

En lien avec les apprentissages scolaires, des participants.es au sein des deux groupes soulèvent le besoin de compréhension face aux difficultés que rencontrent les élèves autistes dans les travaux d'équipe. Pour des élèves, il s'agit d'un besoin de flexibilité de la part de l'enseignante. En fait, plusieurs d'entre eux nomment que le travail d'équipe est complexe pour eux et préfèrent lorsque l'enseignante leur offre la possibilité de travailler seul. C'est ce qu'exprime Clara dans l'extrait suivant : « Je pense notamment à mon enseignante d'anglais en secondaire 1 [...] qui prenait toujours le temps de m'expliquer les questions et qui me permettait de travailler seul même lorsqu'il fallait travailler en équipe ». Ce besoin et cette demande sont entendus et reconnus par une majorité des enseignantes qui ont participé à la recherche. Celles-ci mentionnaient être plus souples dans leur approche et exercer la différenciation pédagogique en ayant des attentes individualisées pour chaque élève, ce qui permet de mieux répondre aux besoins chacun.

Ainsi, pour le niveau interpersonnel, il est possible de constater que les enseignantes et les élèves autistes qui ont participé à notre recherche n'entrevoient pas le rôle de l'enseignante de la même façon. Les enseignantes perçoivent davantage leur rôle comme visant à « protéger » leurs élèves autistes. Elles semblent surtout souhaiter réduire la probabilité d'interactions négatives en encadrant les relations sociales des élèves. Selon notre analyse, ce type d'action ne correspond pas réellement à un besoin perçu par les élèves autistes qui ont participé à notre étude. Les besoins qu'ils expriment en ce qui a trait à leurs interactions avec leurs enseignantes sont d'un autre ordre. Ils souhaitent avoir une enseignante envers qui ils peuvent se tourner s'ils ont des questions ou des soucis en lien avec leurs relations sociales. De plus, nous remarquons que les enseignantes n'évoquaient pas le besoin d'un lien adulte-élève dans leurs propos. De ce fait, nous constatons que, de manière générale dans notre recherche, les enseignantes avaient une plus grande facilité à remarquer les besoins académiques ou à discuter des besoins « de groupe » où l'ensemble des élèves pouvaient être concernés. D'ailleurs, les besoins relevés par nos enseignantes étaient davantage liés à des défis et des difficultés que doivent surmonter leurs élèves, plutôt

que des éléments positifs ou facilitants. À l'inverse, ce qui avait été nommé par des élèves autistes (besoin d'un lien adulte-élève) était un besoin d'apaisement ou de réconfort, ce qui ne correspond pas nécessairement à une difficulté vécue par les élèves autistes.

3.1.3 Besoins des élèves autistes et des enseignantes au niveau organisationnel et communautaire

En suivant la logique du modèle systémique développé par Simplican et ses collègues (2015), le prochain niveau devrait concerner le niveau organisationnel et devrait être suivi par le niveau communautaire. Ces deux niveaux exposent les facteurs facilitant et entravant l'inclusion sociale des personnes ayant des besoins particuliers. Le niveau organisationnel porte sur les dynamiques et valeurs propres aux différentes organisations que fréquente la personne (comme des écoles, environnements de travail, etc.) susceptible de favoriser ou nuire à l'inclusion sociale. Le niveau communautaire concerne quant à lui les facteurs facilitant ou entravant l'inclusion sociale de la personne autiste à travers des systèmes plus larges. On s'intéresse à la capacité de la personne autiste à défendre ses droits et ses intérêts, à l'accessibilité et la disponibilité des services pour la personne autiste ainsi qu'à l'attitude de la communauté vis-à-vis des personnes autistes. Cependant, au regard de nos résultats et du type de milieu à l'étude, il nous a semblé que ces deux niveaux s'entrecoupent. Comme nous analysons uniquement le milieu scolaire, il est difficile d'observer des enjeux plus larges comme ceux liés à la vie en communauté (niveau communautaire). Toutefois, les différents facteurs qui sont liés à ce niveau ont souvent tendance à impacter de façon non négligeable le niveau organisationnel. Il est donc nécessaire de bien s'y intéresser malgré les données plus restreintes que nous offre le milieu d'étude. Ceci étant, dans cette prochaine section, nous discutons des besoins liés aux niveaux organisationnels et communautaires nommés par des élèves autistes et par des enseignantes travaillant auprès de ces élèves.

Ainsi, des enseignantes et des élèves autistes qui ont participé à notre étude ont mentionné des besoins liés à leur participation sociale, c'est-à-dire au rôle qu'ils peuvent jouer dans la société et plus précisément en tant qu'élève. Du côté des élèves, les besoins discutés concernent surtout la mise en place d'adaptations et de stratégies qui devraient être développées pour eux et avec eux. Ils désirent être davantage consultés et impliqués dans le cadre des décisions qui les concernent, que ce soit pour la réalisation du plan d'intervention ou pour sa mise en application. Ils sentent que plusieurs adaptations sont développées pour leur venir en aide et viser leur inclusion en milieu scolaire, mais déplorent parfois le fait que les adaptations retenues ne sont pas celles qui leur paraissent optimales. Sébastien exprime

cette critique dans l'extrait suivant : « on m'a donné des outils visuels sans me consulter et sans me demander, l'intervenante avait travaillé pour rien ».

Dans le même ordre d'idées, des élèves autistes mentionnent le besoin que les informations relatives à leur plan d'intervention soient transmises aux intervenants travaillant auprès d'eux, et notamment à leurs enseignantes. La méconnaissance de leurs besoins et des moyens d'adaptations figurant sur ce document important fait partie des thèmes qui ont été longuement discutés par les élèves autistes participant à notre étude. Ces derniers y voient une certaine négligence de la part de leurs intervenantes. Inès, une élève autiste, a même déclaré qu'aucune de ses enseignantes n'avait consulté son plan d'intervention. Elle mentionne que pour avoir droit aux moyens d'adaptation inscrits dans son plan d'intervention, elle a dû aller à la rencontre de ces dernières afin de les informer et qu'elles mettent en place le nécessaire. Par conséquent, cette même élève explique que généralement, lorsque le plan d'intervention est connu de ses enseignantes, celui-ci est respecté par la suite. Il reste tout de même qu'une mauvaise connaissance du plan d'intervention par l'élève autiste peut, dans certains cas, entraîner une absence de services. Si l'élève ne prend pas les devants, l'on peut croire qu'il ne recevra pas les moyens d'adaptation qu'il doit obtenir.

Finalement, le dernier besoin soulevé par les élèves autistes est lié au respect des particularités de l'autisme en général et à l'ouverture des intervenants. Ici, on ne s'intéresse pas au lien direct entre l'intervenant et l'élève autiste, mais à l'attitude globale et à la vision que détient l'ensemble du personnel scolaire face aux élèves autistes. Des élèves nomment avoir besoin d'intervenants ouverts face à l'autisme et prêts à s'investir pour rendre possible des adaptations favorisant leur inclusion. Lorsque les enseignantes et les différents intervenants de l'école créent un climat favorable pour les élèves autistes dans l'ensemble de l'école, ces derniers s'y plaisent davantage et s'y sentent inclus et acceptés. Par exemple, Adrien remarque que ses enseignantes sont ouvertes et détiennent des connaissances liées à l'autisme : « Pour moi, je trouve que les profs m'aident beaucoup, car ils comprennent mon TSA. Et donc, ils essayent de me faire comprendre tout en prenant en compte mon TSA. ».

Du côté des enseignantes, les besoins soulevés relèvent davantage de la mise en place d'adaptations lors des activités permettant la participation des élèves autistes lors de ces dernières. En fait, elles remarquent que souvent, les activités organisées par leurs collègues de classes ordinaires ne répondent pas aux besoins des élèves autistes et ne permettent pas aux élèves de participer et de s'impliquer autant que les

autres élèves. Les contraintes les plus mentionnées par les enseignantes relèvent notamment d'une grande présence d'élèves lors des activités, de bruits forts, de jeux de lumière ou d'éléments de surprises pouvant occasionner une désorganisation chez les élèves autistes. Pour ces raisons, les enseignantes reconnaissent que pour la plupart de leurs élèves, il est rare qu'ils désirent y participer et c'est d'ailleurs ce que mentionne Mme Virginie et Mme Nancy :

Nos élèves aiment rarement se retrouver dans une foule. Lorsque mon école organise le concours de costumes à l'Halloween et que cela se déroule dans l'auditorium avec plus de 500 élèves, c'est moins accessible pour mes élèves. Si un élève veut y participer, je vais certainement l'encourager. Je ne me souviens pas de la dernière fois où l'un de nos élèves y a assisté (Virginie, enseignante).

Je pense que je suis choyée, nous sommes bien inclus et s'il n'y a pas plus de mélanges, c'est parce que les élèves trouvent ces situations difficiles. Certains sont réticents et se désorganisent quand il y a trop de monde, de bruits, alors on respecte ça ! (Nancy, enseignante).

Au regard des propos des enseignantes de notre étude, l'on retient que ce manque de considération des besoins des élèves autistes lors d'activités scolaires est expliqué globalement par un oubli. En fait, des enseignantes expliquent que le département d'adaptation scolaire est souvent oublié et mis de côté lors des rencontres pour décider des activités. Ceci crée une charge supplémentaire aux enseignantes d'adaptation scolaire. Ces dernières doivent aller s'informer et apporter elles-mêmes les adaptations nécessaires pour favoriser la participation de leurs élèves.

Enfin, en allant dans le même sens que les élèves autistes, les enseignantes discutent du besoin d'ouverture face à l'autisme de la part de leurs collègues dans l'école. Par collègues, l'on peut penser notamment aux enseignantes travaillant ou pas auprès d'élèves autistes, aux surveillants, aux concierges ou encore, aux techniciens.nes en loisirs. À cet effet, Mme Florence souligne l'ouverture de la technicienne en loisirs de son école qui vient s'informer auprès d'elle alors qu'un de ses élèves s'est inscrit à une activité parascolaire : « J'ai un élève qui joue au badminton dans l'équipe de l'école. Il pratique deux fois par semaine. La plupart des responsables d'activités démontrent de l'ouverture. La technicienne en loisirs me demande des infos [sur mon élève] au besoin ».

En résumé de cette section, nous remarquons à la lumière de notre analyse que le besoin de participation sociale s'avère présent chez nos deux groupes de répondants, mais qu'ils l'entrevoient différemment. On

constate que les élèves de notre étude expriment leur insatisfaction face à la limitation de leur place dans le processus décisionnel qui les concerne. Ils aimeraient être davantage impliqués et questionnés lorsqu'il est sujet d'eux. Ils déplorent le manque d'ouverture et d'adaptation du milieu scolaire, s'expliquant notamment par la méconnaissance de leur plan d'intervention par leurs intervenants. Ces élèves expliquent également que s'ils ne prennent pas les devants en allant voir leurs enseignantes, souvent ils n'obtiennent pas les services qui leur sont nécessaires et auxquels ils ont droit. En revanche, les enseignantes disent s'assurer de la mise en place d'adaptation pour favoriser l'inclusion de leurs élèves lors d'activités et d'informer leurs collègues quant aux particularités de leurs élèves. Il est donc possible de se questionner à savoir si ces adaptations répondent à des besoins réels pour les élèves autistes et à savoir si ces derniers sont consultés au préalable. Visiblement à ce niveau, nos deux groupes de répondants n'ont pas la même vision des besoins à l'inclusion.

3.1.4 Besoins des enseignantes travaillant auprès d'élèves autistes au niveau sociopolitique

Le dernier niveau du modèle de Simplican et ses collègues (2015) est le niveau sociopolitique. Ce dernier cercle concentrique est en fait le plus « large ». Celui-ci fait notamment écho aux facteurs facilitants et entravants l'inclusion sociale des personnes autistes présents au sein des lois, du système étatique ou encore des différents types de ressources. En ce qui a trait à notre étude, nous remarquons que seulement les enseignantes soulèvent des besoins liés à ce niveau, c'est pourquoi le titre de ce niveau concerne uniquement ces dernières. Ainsi, en se concentrant sur le milieu scolaire seulement, les besoins discutés par les enseignantes à cette échelle concernent spécialement le manque d'enseignantes qualifiées pour travailler auprès de ces élèves à besoins particuliers ainsi que le besoin d'écoute de la part des instances supérieures.

D'abord, des enseignantes de notre étude déplorent le besoin important d'enseignantes qualifiées pour travailler auprès d'élèves autistes. Ces participantes remarquent que la méconnaissance des particularités liées à l'autisme de la part de certaines de leurs collègues se fait ressentir lors de leurs interventions qu'elles émettent avec les élèves autistes. Parfois, elles observent que le choix de mots ou de gestes peut être inapproprié selon la situation donnée, c'est ce qu'explique Mme Vicky dans l'extrait suivant : « quand une enseignante suit un élève en surcharge et tape dans ses mains et dit "reviens ici", nous ne sommes pas dans la compréhension autistique et ça arrive souvent ». Cette même enseignante mentionne également que sur cinq enseignantes travaillant auprès d'élèves autistes dans son établissement scolaire, elle est la seule à être réellement formée pour travailler avec ces élèves.

Finalement, le tout dernier besoin discuté par les enseignantes concerne l'écoute insuffisante ou négligée de la part des instances supérieures. Lorsqu'il est question d'instances supérieures, les enseignantes font référence au Centre de services scolaires auquel se rattache leur école ou encore au ministère de l'Éducation. En fait, des enseignantes jugent ne pas être suffisamment écoutées ou comprises par ces différentes instances, ce qui, par la suite, inflige des répercussions sur les élèves. Elles, travaillant auprès des élèves autistes, reconnaissent plusieurs lacunes dans le système d'éducation pour ce type d'élèves. Par exemple, elles déplorent un manque de service pour les élèves autistes, comme quoi chaque élève n'obtient pas nécessairement « la chaise » répondant correctement à ses besoins. C'est d'ailleurs la réalité que vit Mme Virginie :

On a beau les dénoncer, reste que la décision est prise par des gens qui ne sont pas présents dans les écoles. On a souvent le droit à des hochements de tête, des phrases vides de sens (je comprends ce que tu me dis), mais au final, ça ne changera pas. Ça me donne l'impression que les 180 jours où je côtoie mes élèves ne font pas le poids face à ceux qui lisent le dossier de mes élèves et qui regardent dans quelle classe ils vont aller l'année prochaine.

Le facteur de « temps » a également été nommé par plusieurs d'entre-elles. Elles voient difficilement, dans certains cas, comment réaliser tous les apprentissages demandés dans les temps qui leur sont accordés :

Ce que je trouve le plus difficile, c'est le manque d'ouverture vis-à-vis le temps d'apprentissage des élèves. [...] Ceux-ci ont 3 ans pour réussir leur premier cycle du secondaire. La première année, ils font du secondaire 1, ensuite, la 2e année, réussie ou pas, ils font du secondaire 2 et enfin, la troisième année, ils complètent ce qui n'est pas fini ou reprennent le secondaire 2. Je ne comprends pas cette façon de faire qui angoisse les élèves et les enseignants. Pourquoi ont-ils si peu de temps alors qu'ils ont droit d'être scolarisés jusqu'à 21 ans ? (Nancy, enseignante)

Mis à part le temps, les enseignantes font part du besoin de changement concernant le système d'évaluation des élèves autistes. Elles expliquent que le système utilisé présentement est désuet et ne permet pas d'évaluer convenablement les capacités de ces élèves. Ainsi, les enseignantes doivent faire preuve de créativité et aller au-delà de ces défis, telles les enseignantes qui expliquent faire la création de grilles d'observation pour chacun de leurs élèves et faire l'évaluation de leurs capacités en contextes réels plutôt que lors de moments dits d'évaluation. En raison de ces contraintes, les enseignantes mentionnent

se sentir peu prises en compte par leur employeur et c'est ce que soutient l'enseignante, Mme Joanie : « C'est très démotivant. Nous avons l'impression que notre avis ne compte pas et que le CS (Centre de service) ne cherche pas le meilleur milieu pour l'élève et ses besoins ».

Au regard des données analysées, il est possible pour nous de comprendre que les besoins exprimés par des enseignantes au niveau sociopolitique constituent la base des besoins mentionnés par des élèves autistes à des niveaux inférieurs du modèle de Simplican et ses collègues (2015). En fait, en se référant au modèle théorique de départ, tous les niveaux de ce modèle s'imbriquent l'un dans l'autre et par le fait même, portent une influence sur les autres. Ici, le manque d'enseignantes qualifiées, déploré par des enseignantes, se traduit pour des élèves de notre étude, au niveau organisationnel, en un besoin d'avoir des enseignantes ayant une attitude bienveillante à leur égard. Un autre exemple est le manque de temps que vivent les enseignantes. Certaines de nos participantes expliquent manquer de temps pour réussir à voir l'ensemble de la matière académique, mais aussi pour pouvoir faire des suivis adéquats avec les élèves et pour gérer des situations davantage liées au social. Pour nos élèves autistes, ce manque de temps des enseignantes peut être ressenti telle la méconnaissance des plans d'intervention par leurs enseignantes ou encore dans le fait qu'elles prennent des décisions sans considérer l'opinion des élèves au préalable.

3.2 Stratégies déployées par les enseignantes pour tenter de répondre aux besoins des élèves autistes fréquentant leurs classes

Dans cette seconde partie de l'analyse, nous avons tenté de comprendre quelles sont les stratégies mises en place par les enseignantes afin de favoriser l'inclusion des élèves autistes. L'étude réalisée ne visait pas à savoir si les stratégies déployées par les enseignantes étaient bien reçues par les élèves puisqu'il n'existait pas de lien entre les enseignantes et les élèves qui ont participé à notre étude. Cependant, nous nous sommes intéressés à savoir si les stratégies exercées par les enseignantes allaient de pair avec les besoins discutés par les élèves autistes, ceux-ci discutés précédemment. Pour ce faire, l'analyse des stratégies a été, elle aussi, réalisée à partir du modèle écologique de Simplican et ses collègues (2015).

Pendant l'analyse, nous avons différencié deux types de stratégies utilisées par les enseignantes. D'abord, il y a les **stratégies qui impliquent des actions**. Lorsque l'on parle de stratégies avec actions, c'est que l'enseignante pose un geste concret pour favoriser l'inclusion de son élève autiste. Ainsi, dans la stratégie action, l'enseignante pose un acte supplémentaire à son travail « de base ». Ensuite, nous avons nommé le second type de stratégie, les **stratégies qui impliquent des outils**. Dans ce cas-ci, pour que la stratégie

soit possible, l'enseignante utilise quelque chose, donc l'usage d'un objet, d'un programme, d'une récompense, etc. sera nécessaire. Ainsi, la stratégie outil permet de rendre plus autonome l'élève. En effet, sur du long terme et lorsque l'outil est utilisé efficacement, l'élève peut avoir recours à l'outil par lui-même et devient un moyen pratique pour l'élève. Pour sa part, la stratégie action est davantage ponctuelle et nécessite l'intervention et la présence de l'enseignante ou de l'adulte pour que la stratégie puisse être possible. Cette différenciation est donc intéressante et il est possible de voir que pour les différents niveaux de Simplican et ses collègues (2015), les enseignantes n'ont pas toujours les deux catégories de stratégies à offrir à leurs élèves. Cela dit, la mise en œuvre d'une stratégie d'action peut reposer sur l'utilisation d'un outil, de sorte que les deux catégories peuvent se superposer ou s'alimenter mutuellement. L'action et l'outil, bien que différenciés sur le plan théorique, s'inscrivent fréquemment dans une même démarche pédagogique.

Figure 3.2 Les stratégies actions et les stratégies outils



3.2.1 Stratégies déployées par les enseignantes au niveau individuel

Au niveau individuel, les enseignantes ont rapporté utiliser trois grandes stratégies de type action pour tenter de répondre aux besoins de leurs élèves autistes. Ces actions consistaient à réduire les facteurs susceptibles de causer des défis sur le plan sensoriel tel que le bruit, aider les élèves à cheminer dans leurs apprentissages ainsi qu'à augmenter leur motivation scolaire.

La première stratégie action, qui implique de réduire les éléments sensoriels perturbateurs, est surtout utilisée à l'extérieur des moments liés aux apprentissages. En référence aux besoins mentionnés précédemment, il peut être difficile pour les élèves autistes de participer lors d'activités organisées par l'école, mais il peut même être ardu de partager les mêmes aires scolaires lors des périodes de dîner ou des pauses. Ces moments qui sont, pour la plupart du temps, cacophoniques peuvent être agressants pour les élèves autistes. À cela, les enseignantes disent permettre aux élèves de manger en classe ou dans un local d'apaisement en plus de pouvoir y passer leurs pauses. Concernant les activités, la stratégie y est semblable, l'enseignante propose à l'élève de rester en classe si le niveau de bruit et d'éléments sensoriels est trop élevé et tente de retourner à l'activité plus tard avec l'élève, en formule 1-1, alors que c'est plus tranquille.

Les prochaines stratégies d'action, toutes davantage en lien avec les apprentissages scolaires, consistent à aider l'élève au sein de ses apprentissages ainsi qu'à favoriser sa motivation scolaire. Ces stratégies sont présentées ensemble puisqu'elles se recoupent. Ainsi, les enseignantes expliquaient utiliser les passions et les intérêts de leurs élèves dans le travail demandé. De cette manière, les élèves arrivaient à se reconnaître dans la tâche demandée. Les enseignantes faisaient le constat suivant ; plus elles réussissaient à créer un lien avec leurs élèves, plus il était facile de faire progresser leurs apprentissages scolaires et de les rattacher, et donc de les motiver envers le travail demandé. De plus, elles disaient fournir à l'avance les notes de cours aux élèves. Ainsi, lorsqu'arrive le cours, ils n'ont qu'à se concentrer sur ce que l'enseignante explique sans avoir une autre tâche à réaliser. Toujours pour favoriser la motivation de l'élève, les enseignantes disaient demander des tâches à exécution plus courtes pour que le travail paraisse moins long pour les élèves et au besoin, elles permettaient à l'élève de prendre des pauses. Finalement, en lien avec la dernière idée, lors d'évaluation, l'enseignante remet aux élèves la grille de correction qu'elle suivra. Déjà que l'examen en soi peut constituer une source d'anxiété pour ces élèves, les enseignantes tentent de mettre en place des dispositions favorables à leur réussite. Selon notre analyse, ces stratégies s'inscrivant sur le plan académique tentent de répondre aux besoins de l'élève qui, eux, s'inscrivent dans la catégorie de « bien-être de l'élève », au plan individuel. Ce constat nous confirme donc la nécessité de penser le « bien-être de l'élève » en corrélation avec des stratégies et de la flexibilité dans les apprentissages scolaires.

Au niveau individuel, nous retrouvons trois stratégies « outil ». À travers ces stratégies, les enseignantes utilisent divers outils pour travailler l'instauration d'une routine avec les élèves ainsi que leur organisation,

elles misent sur le développement de l'autonomie fonctionnelle des élèves et tentent de réguler la gestion des émotions.

D'abord, la gestion du temps et l'organisation ont été nommées comme un besoin par les deux groupes d'acteurs. À cela, les enseignantes disent utiliser divers outils afin de mieux structurer et encadrer l'élève, pour que ce dernier puisse bénéficier de repères temporels. Ainsi, les enseignantes vont avoir recours à l'agenda, à un calendrier affiché au mur ou encore à un horaire personnalisé à l'élève. Pour Mme Michelle, ce qui fonctionne bien avec ses groupes et de survoler l'horaire avec ses élèves tous les matins : « Les élèves sont avertis par leur horaire. Chaque matin nous regardons l'horaire de la journée avec eux ». Dans certains cas, les enseignantes vont même utiliser des pictogrammes au mur pour que les indications soient plus concrètes pour les élèves. Ces pictogrammes peuvent également être utilisés dans la gestion des émotions afin de guider un élève en surcharge à retrouver son calme.

La prochaine stratégie outil concerne davantage le plan des apprentissages. En fait, les enseignantes disent user de stratégies pour travailler le développement de l'autonomie fonctionnelle avec leurs élèves. Concrètement, l'autonomie fonctionnelle, tel que le perçoivent les enseignantes, correspond à amener l'élève à réaliser des activités ou des tâches qui seront présentes dans son quotidien, et ce, de manière indépendante. Pour ce faire, un grand nombre d'enseignantes de notre étude ont mentionné pratiquer la lecture d'un horaire d'autobus avec leurs élèves et le mettre en pratique à quelques reprises dans l'année. Par ailleurs, plusieurs enseignantes nomment aller prendre des marches à l'extérieur avec leurs élèves pour s'assurer de leur compréhension des codes de la route (où et quand traverser, regarder des deux côtés de la rue, explication de certaines signalisations, etc.). Ces marches aident aussi à veiller au bon déroulement de la journée en vivant des pauses de travail académique et en ayant une pause de stimuli présents dans l'environnement scolaire.

D'après notre analyse, nous remarquons que puisque nos enseignantes provenaient de différents milieux d'apprentissages (école spécialisée, classe spécialisée et classe ordinaire) les stratégies discutées dans les groupes de discussion ne sont applicables uniquement pour certains regroupements, il n'est pas possible de les généraliser l'ensemble des stratégies. Par exemple, le travail d'autonomie fonctionnelle par l'apprentissage des horaires d'autobus et des marches s'adressait davantage à des élèves autistes issus de classes spécialisées ou d'écoles spécialisées. En revanche, les stratégies en lien avec la réduction d'éléments pouvant causer des défis sur le plan sensoriel sont généralisées à l'ensemble des élèves

autistes. Les enseignantes de tous les milieux disaient remarquer ce besoin et tenter d'y répondre par une stratégie. Nous supposons qu'il s'agit d'un besoin plus facile à constater et plus accessible pour poser des stratégies, ce pour quoi il a été discuté par l'ensemble des enseignantes de notre étude.

Concernant les stratégies liées à la motivation scolaire et au cheminement des apprentissages, il est possible de croire que ces stratégies s'inscrivent dans le rôle habituel d'une enseignante. En effet, s'assurer de la compréhension de l'élève quant à la matière expliquée en classe et s'assurer que l'élève reste motivé face à ses apprentissages s'inscrit « naturellement » dans la profession enseignante. Ainsi, il va de soi que les enseignantes de tous les regroupements désirent le mieux pour leurs élèves. D'ailleurs, c'est grâce aux propos de nos enseignantes issues de classes ordinaires qu'il est possible de comprendre que les enseignantes exercent plusieurs stratégies allant en ce sens, et les posent au quotidien. En fait, les enseignantes de classes ordinaires expliquaient souvent ne rien faire de spécial pour les élèves autistes présents dans leurs classes, elles expliquaient que si l'élève y était, c'était parce qu'il avait le potentiel nécessaire. Toutefois, à la lecture des groupes de discussion, nous remarquons dans leurs propos qu'elles usent de différentes stratégies pour rendre plus faciles leurs explications et rendre plus accessibles le travail à faire, et ce, pour tous leurs élèves. Nous pouvons supposer qu'elles n'en font pas davantage pour leurs élèves autistes en raison d'un manque de temps, notamment dû au nombre d'élèves élevé dans les classes ordinaires. À la lecture des propos mentionnés par les enseignantes de classes spécialisées de notre étude, nous remarquons que ces enseignantes déploient beaucoup d'énergie à modifier ou à créer des évaluations axées sur les intérêts personnels des élèves de sorte à les impliquer significativement dans la tâche demandée. Cet ajout, aussi simple qu'il peut paraître, est apprécié par les élèves selon les dires de nos enseignantes et les motive à se mettre à la tâche, ce qui a également une influence dans le cheminement des apprentissages. De plus, parmi ces enseignantes de classes spécialisées, plusieurs d'entre elles déploient beaucoup d'énergie à rendre les apprentissages scolaires possibles à travers divers contextes réels de la vie quotidienne. En dehors des documents et des manuels scolaires, les enseignantes vont enseigner les mathématiques à travers des marchés de Noël qu'elles ont organisés ou la création d'un café présent dans l'école où les jeunes peuvent avoir leurs premiers contacts avec l'argent et développer leurs intérêts pour un travail futur.

Enfin, nos résultats nous ont aussi démontré que les actions des enseignantes étaient également teintées par leur vision personnelle qu'elles ont de l'inclusion. En effet, nous avons pu remarquer que les

enseignantes entrevoient l'inclusion sous différentes perspectives et en ce sens, elles peuvent ne pas nommer les mêmes besoins pour leurs élèves respectifs.

En fait, si l'on prend la classe ordinaire, des enseignantes qui ont participé à notre recherche ont mentionné user de peu de stratégies pour favoriser l'inclusion de leurs élèves. D'après les propos de quelques enseignantes de classe ordinaire, on comprend que si l'élève est affecté à leur type de classe, cela signifie que l'on considère qu'il possède les compétences nécessaires pour y évoluer. La plupart d'entre elles affirment qu'elles répondent aux besoins des élèves en suivant le plan d'intervention, sans apporter d'adaptations supplémentaires pour éviter de tomber dans la modification des exigences imposées par le ministère de l'Éducation. Toutefois, il est important de spécifier que si les enseignantes de classe ordinaire n'usent pas réellement de stratégies d'inclusion, il ne s'agit pas d'un manque de volonté, mais qu'en fonction du déroulement des cours et du fonctionnement de leur classe, elles disent ne pas ressentir le besoin de mettre en place des stratégies spécifiques visant l'inclusion des élèves autistes.

À l'inverse, les enseignantes de notre étude qui travaillent en école spécialisée ont indiqué ne pas avoir à créer de stratégie pour favoriser l'inclusion de leurs élèves, à moins qu'elles aillent en sortie avec les élèves ou qu'ils exercent des activités socioprofessionnelles comme un stage en milieu de travail. À travers leurs propos, il a été possible de comprendre que, de leur point de vue, la création de stratégies pour favoriser un milieu ou des activités inclusifs n'est pas essentielle puisqu'en école spécialisée, l'ensemble de l'environnement est réfléchi pour respecter les élèves à besoins particuliers comme les élèves autistes. Finalement, notre analyse montre que ce sont des enseignantes des classes spécialisées en école ordinaire qui mettent en place le plus grand nombre de stratégies pour favoriser l'inclusion de leurs élèves autistes au secondaire. Que ce soit en classe pour la réalisation de leurs apprentissages ou dans l'ensemble de l'école pour favoriser leur participation aux activités proposées à l'ensemble des élèves, ce sont elles qui ont expliqué le plus ce qu'elles disent mettre en place pour leurs élèves.

3.2.2 Stratégies déployées par les enseignantes au niveau interpersonnel

Au niveau interpersonnel de Simplican et ses collègues (2015), nous avons dégagé deux catégories importantes s'inscrivant dans la stratégie action et une seule catégorie pour la stratégie outil. Tel que vu dans le modèle théorique de Simplican et ses collègues (2015), le niveau interpersonnel correspond aux facteurs facilitant ou entravant la qualité des relations interpersonnelles. Ainsi, nous avons soulevé les

stratégies développées par les enseignantes pour faciliter les relations sociales et tenter de répondre aux besoins des élèves autistes fréquentant leurs classes. Aussi, puisque le modèle de Simplican et ses collègues (2015) s'inscrit dans une perspective écologique, il est attendu que des éléments issus d'autres niveaux (individuel, organisationnel, etc.) apparaissent ou influencent les dynamiques du niveau interpersonnel. Cette interaction entre les niveaux reflète la réalité complexe et interconnectée du milieu scolaire.

La première stratégie action que nous avons dégagée de l'analyse cherche à rendre plus faciles les relations sociales. Pour ce faire, en classe spécialisée, les enseignantes font l'enseignement des codes sociaux et des comportements sociaux acceptables, comme les manières de communiquer et de s'exprimer auprès des autres, exprimer ses désirs et ce que l'on ne veut pas. Cette stratégie tente de pallier au besoin d'aide pour la compréhension des besoins et du respect de l'autre. Des enseignantes expriment qu'il n'est pas toujours facile pour leurs élèves autistes de comprendre les non-dits ou des éléments plus implicites (de paroles ou de gestes), ce qui peut parfois causer des malentendus chez les élèves autistes. Ces malentendus peuvent parfois dégénérer et devenir source de conflits et les enseignantes remarquent des situations d'intimidation entre leurs élèves. C'est ce qu'explique Mme Odette dans l'extrait suivant : « L'intimidation arrive parfois à la suite d'un non-décodage d'une situation de la part d'un élève TSA (exemple : un élève TSA qui répète les mêmes choses alors que l'élève non-autiste manifeste de différentes façons qu'il est tanné. L'élève TSA ne comprendra pas nécessairement les non-dits et va continuer!). » Ainsi, en grand groupe, elles réalisent des interventions pour contrer l'intimidation et revenir sur les comportements acceptables. Ceci dit, l'intimidation n'est pas uniquement observée entre élèves autistes, mais elle est également réalisée par des élèves de classes ordinaires envers des élèves autistes. Finalement, toujours dans les relations sociales, des enseignantes de classes spécialisées disaient rester disponibles et à l'écoute pour conseiller leurs élèves dans leurs relations sociales. Il arrive que des élèves se tournent vers leur enseignante pour aller chercher de l'aide pour savoir comment agir lors d'une situation donnée. Ces dernières restent présentes pour les épauler et les guider.

La seconde stratégie action est mise en place pour tenter d'aider les élèves avec le travail d'équipe. Il s'agit notamment d'un besoin mentionné par les élèves autistes précédemment. Ceux-ci demandent davantage de compréhension de la part des enseignantes, qui elles, doivent faire appel à une stratégie de flexibilité. Les élèves demandent d'elles une meilleure reconnaissance de leurs difficultés avec les relations sociales, surtout lorsqu'il est question de faire du travail d'équipe. D'après les propos des enseignantes, nous

remarquons qu'elles font plusieurs gestes pour tenter de rendre plus faciles ces contacts sociaux en situation d'apprentissage. Par exemple, plusieurs d'entre elles disent faire équipe avec l'élève plutôt que de placer l'élève avec un de ses camarades. Lorsque les élèves se sentent capables, les enseignantes vont elles-mêmes créer des équipes stratégiques pour éviter qu'un élève se retrouve seul. Finalement, les enseignantes vont avertir à l'avance les élèves lorsqu'elles prévoient faire du travail d'équipe pour minimiser l'effet de surprise probable et pour que les élèves puissent s'y préparer. Si l'un d'eux ne se sent pas capable de se mettre en équipe, l'enseignante accueille l'élève dans la possibilité de faire le travail seul.

Par ailleurs, dans le but d'aider les élèves à travers leur compréhension des relations sociales, les enseignantes vont avoir recours à divers outils. Les enseignantes de notre étude disaient utiliser quotidiennement des pictogrammes affichés sur les murs de la classe auxquels les élèves peuvent s'y référer lorsque nécessaire. Ces pictogrammes illustrent les différentes émotions valorisées en contexte social. Ainsi, si un élève devient en surcharge ou même en colère, l'enseignante peut désigner à l'élève le pictogramme approprié pour favoriser un retour au calme. De plus, l'utilisation d'exemples de situations sociales a également été un moyen nommé par plusieurs d'entre-elles. À l'aide de la TES, elles font des ateliers où elles proposent des exemples de situations sociales où les élèves sont amenés à réfléchir sur les comportements socialement acceptables. Puisqu'aucun élève n'a fait mention de ces différentes stratégies utilisées dans le cadre des groupes de discussion, il nous est donc impossible de constater les retombées positives ou négatives. Notre hypothèse serait que les élèves ayant participé à notre étude ne sont pas concernés par ce type de besoin et que ce serait davantage présent dans les écoles spécialisées ou dans certains types de classes d'adaptation scolaire.

3.2.3 Stratégies déployées par les enseignantes au niveau organisationnel et communautaire

Le dernier niveau relève des niveaux organisationnel et communautaire du modèle de Simplican et ses collègues (2015). Comme mentionné précédemment dans les besoins, notre analyse des stratégies pour le niveau organisationnel et le niveau communautaire a été réalisée ensemble. Ceci étant, des stratégies liées à l'accessibilité des services et des valeurs présentes dans le milieu scolaire sont discutées dans les paragraphes qui suivent. Ces stratégies, ayant des impacts positifs particulièrement sur l'inclusion et la participation sociale des élèves autistes, sont observées en contexte d'activités et de situations d'apprentissage.

Concernant les stratégies actions, une des stratégies qui est la plus ressortie à travers notre analyse a été d'entreprendre des actions pour favoriser la participation des élèves à des activités, que ce soit pour le plaisir ou pour des insertions socioprofessionnelles. D'abord, avant même que l'activité ait lieu, des enseignantes de classes spécialisées s'assurent que l'environnement soit adéquat et accessible pour leurs élèves et que les intervenants connaissent les particularités des jeunes. Ainsi, s'il s'agit d'une activité se déroulant à l'école, l'enseignante vérifie auprès des personnes organisatrices pour savoir si elle devrait connaître certaines particularités liées à l'évènement afin de mettre en garde son élève ou d'apporter les adaptations nécessaires. C'est d'ailleurs ce que mentionne Mme Marie-Laurence dans l'extrait qui suit : « Lorsque je sais qu'un élève manifeste un intérêt pour une activité, je vais tout faire les adaptations possibles afin qu'il y participe et soit inclus ». Également, les enseignantes communiquent aux intervenants côtoyant l'élève, ses différentes particularités (défis et faiblesses qu'il rencontre) pour être certain que tout soit le plus possible respecté. Nous remarquons que ces différentes stratégies ont été exclusivement mentionnées par des enseignantes issues de classes spécialisées présentes dans des écoles ordinaires. Nous pouvons donc croire qu'il ne s'agit pas d'un travail habituel pour des enseignantes de classes ordinaires et qu'en école spécialisée, les différentes activités proposées sont normalement réfléchies pour répondre aux besoins des élèves.

De plus, des enseignantes ont fait part de leur aide auprès de leurs élèves lorsqu'il est question de formulaires à remplir pour participer à des parascolaires. Il peut parfois être difficile pour les élèves de bien comprendre toutes les subtilités des formulaires et de bien comprendre en quoi ils s'engagent. C'est pourquoi les enseignantes prennent le temps de bien expliquer aux élèves en quoi consiste l'activité, quelles sont les attentes envers eux et ensuite, remplissent le formulaire avec l'élève. C'est d'ailleurs le cas pour Mme Cassandre qui a eu un élève intéressé par une activité sportive : « Par exemple, cette année, j'ai un élève qui s'est inscrit au *basket-ball* après l'école. Je l'ai aidé à remplir la fiche d'inscription [...]. Lors de la 1ère fois, la TES a pris un temps pour l'accompagner ».

Lorsque l'activité est débutée, les enseignantes d'adaptation scolaire ont d'autres stratégies actions qu'elles mettent en place. D'abord, tout au long de l'activité, les enseignantes s'assurent que les élèves soient bien. Elles vérifient donc auprès d'eux que tout va bien et vérifient qu'il n'y a pas d'éléments perturbateurs qui pourraient nuire au climat de l'activité. De plus, elles restent en contact avec les personnes organisatrices de l'activité pour veiller au bon déroulement de celle-ci et apportent des modifications pour leurs élèves si nécessaire, par exemple, ne pas faire une activité s'il y a trop d'élèves

ou de bruit et que ça désorganise l'élève. En cas de désorganisation possible, l'enseignante propose à l'élève un retour en classe accompagné de l'éducatrice où l'élève peut se retrouver dans le calme et ensuite retourner à l'activité avec un accompagnement individuel lorsqu'il y a une présence moindre d'élèves, c'est ce qu'explique Mme Joanne dans l'extrait suivant : « si c'est pour des raisons sensorielles, trop de monde, trop de bruit, etc. je vais essayer d'y aller en 1-1 dans une période plus calme ».

Pour ce qui est des stratégies déployées en contexte d'apprentissages, deux catégories de stratégies actions ont été identifiées lors de l'analyse. D'abord, les enseignantes d'adaptation scolaire vont individualiser leur enseignement. En fait, en fonction des capacités et des difficultés qu'elles connaissent chez leurs élèves, ces dernières vont ajuster leurs attentes et leurs critères en conséquence. En ce sens, pour un même élève, les attentes peuvent varier à travers les différentes matières vues en classe, mais également au sein des différents critères d'évaluation d'une même matière. Les évaluations sont donc créées de manière à correspondre au portrait de l'élève. C'est ce que mentionne Mme Clémence dans l'extrait qui suit : « Je peux revoir mes critères d'évaluations [...]. Il se peut que je laisse l'élève faire le travail seul si je pense que le travail d'équipe le mettra en surcharge. Ils sont en adaptation scolaire, on s'adapte ».

Nous remarquons que des enseignantes, majoritairement celles en classes et en écoles spécialisées, sont également sensibles au moment de disponibilité de l'élève. Donc, si elles remarquent que l'élève n'est pas disposé à entreprendre une évaluation ou à réaliser un travail en équipe, que ce soit en raison d'une situation envahissante ou de l'anxiété liée au travail demandé, l'enseignante reste ouverte à la possibilité de faire l'examen à un autre moment ou de laisser l'élève travailler en individuel. C'est d'ailleurs ce qu'explique Mme Danielle dans l'extrait suivant : « Je m'assure que mon élève soit dans une bonne disposition mentale et physique au moment de son examen vu son hypersensibilité ».

Pour réaliser ces stratégies actions (être plus sensible, à l'écoute des besoins et individualiser les attentes), les enseignantes ont recours à différentes stratégies outils. En effet, pour adapter leurs attentes en matière d'évaluation et de correction des examens, les enseignantes disent créer et utiliser des grilles d'observation et de correction. De cette manière, les attentes peuvent être nommées à l'élève et les critères d'évaluation sont créés pour correspondre aux besoins de chaque élève. De plus, les enseignantes font des allègements lorsqu'une grosse tâche est demandée, elles permettent aux élèves de prendre des pauses lorsque c'est nécessaire et utilisent le 1/3 temps indiqué au plan d'intervention de l'élève.

Finalement, la dernière stratégie action que l'on a fait émerger de l'analyse est en lien avec le développement de l'autonomie fonctionnelle des élèves. En fait, les enseignantes travaillant de près avec ces élèves disent créer différentes initiatives pour favoriser l'autonomie des élèves autistes, de manière à réaliser des tâches qui leur seront présentes dans leur quotidien de la vie adulte. Par exemple, plusieurs enseignantes ont créé des « café » à l'école en guise de plateaux de travail, où les élèves sont amenés à devoir apprendre certaines tâches telles que la gestion d'une caisse, le service à la clientèle, faire des cafés et aller les servir aux clients (membre du personnel de l'école). D'autres initiatives ont été mentionnées par les enseignantes comme des marchés de Noël où les élèves étaient amenés à vendre des produits à des personnes de la communauté. Plusieurs activités de ce genre ont été rapportées par les enseignantes, tel qu'on peut le voir dans l'extrait qui suit :

Nous avons lancé un projet à mon école. Chaque groupe fabrique des produits (savons, épices, bijoux, etc.). Nous organisons un marché du printemps dans un lieu public et un marché de Noël à l'école. Les élèves assurent les rôles de caissiers, de l'accueil, de l'emballage, etc. Comme nous faisons de la publicité pour l'événement, les gens du quartier et plus viennent acheter des produits. Ainsi, la population est sensibilisée à notre clientèle et les élèves font partie intégrante de la société via ces moments de vente. (Mme Nathalie).

En conclusion à cette section des stratégies, nous remarquons que beaucoup de travail est réalisé par les enseignantes pour favoriser la participation sociale des élèves en milieu scolaire. Ces stratégies semblent, pour la plupart, peu connues des élèves, ceci pouvant être un aspect positif et négatif à la fois. En fait, les enseignantes disent réaliser plusieurs stratégies pour les élèves, mais elles ne les impliquent pas nécessairement dans la prise de décisions les concernant. Nous comprenons à partir des propos des élèves que ceci constitue un irritant pour ces derniers qui voudraient participer davantage à la création de stratégies pour leur bien-être et leur inclusion.

Concernant les stratégies réalisées et peu connues par les élèves, nous y avons noté quelques exemples. Notamment, dans la section des besoins discutés précédemment, ces les élèves déploraient le manque de connaissances de leurs enseignantes en lien avec le plan d'intervention. Selon les propos de nos enseignantes, celles-ci mentionnent l'utiliser afin de permettre aux élèves d'avoir certains allègements (1/3 temps, recours à l'ordinateur, etc.). Comme les enseignantes et les élèves de l'étude ne détiennent aucun lien entre eux, nous ne pouvons pas émettre de conclusion face à ce constat. Par conséquent, en

regard à toutes les stratégies mentionnées, il est possible de comprendre qu'un grand travail de la part des enseignantes peut être réalisé et que le manque de temps dont il est question dans les besoins sociopolitiques se permet d'être souligné ici. En effet, l'ensemble des stratégies discuté à tous les niveaux du modèle de Simplican et ses collègues (2015) demande beaucoup de temps pour les enseignantes. Comme mentionné par plusieurs d'entre elles, ce travail d'ajustement et de flexibilité pour tenter de répondre aux besoins des élèves n'est pas nécessairement reconnu et valorisé.

CHAPITRE 4

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les analyses précédentes nous ont permis d'y voir plus clair à travers les propos de nos deux groupes d'acteurs. Dans cette section, nous allons donc observer les aspects de similitudes et de discordances entre les recherches précédentes et la nôtre. Nous aborderons également les apports de notre recherche quant à la méthodologie et à la vision de l'inclusion et discuterons des limites de notre recherche.

4.1 Faire appel à des personnes autistes en recherche

Dans le cadre de notre recherche, nous avons donné la parole à des personnes directement concernées par l'autisme, ici donc, des élèves autistes fréquentant un milieu scolaire au secondaire. Il nous semblait essentiel d'avoir leur avis sur les stratégies d'inclusion mises en place pour eux. En analysant leurs propos à ce sujet, nous avons pu mieux comprendre ce qu'ils apprécient et ce qu'ils aimeraient qu'il soit fait différemment ainsi que leur opinion quant à leurs propres besoins. Lors de notre revue de littérature, nous avons constaté que les études impliquant des élèves portaient principalement sur ceux du primaire ou sur la transition entre l'école primaire et le secondaire (Dann, 2011; Leroux-Boudreault et Poirier, 2017; Vincent et al., 2018). Cela a mis en évidence l'importance d'inclure également des élèves autistes du secondaire afin de mieux comprendre leur réalité spécifique.

Nos analyses ont montré que les témoignages des élèves autistes sont essentiels pour compléter la vision des enseignantes, donc obtenir une vision plus globale de leurs besoins. En fait, l'analyse démontre que certaines enseignantes ont développé des stratégies dans le but de répondre à un besoin de leurs élèves, sans toutefois systématiquement s'assurer, auprès de l'élève, qu'il s'agissait bien d'un de ses besoins. Par exemple, en ce qui a trait aux stratégies que nous avons classées au niveau individuel du modèle de Simplican et ses collègues (2015), des enseignantes disaient offrir une récompense ou un privilège à leurs élèves autistes pour favoriser leur motivation pour réaliser une tâche. Toutefois, nous remarquons que la vision des élèves autistes ne concorde pas avec celle des enseignantes. Ces derniers ne perçoivent pas leur situation comme relevant d'un manque de motivation, mais plutôt d'un manque de compréhension. En tenant compte de la perspective des élèves autistes, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle l'élève semble rester en inaction devant la tâche demandée puisqu'il cherche à comprendre l'objectif visé par l'exercice en particulier. Ainsi, même si la stratégie est réalisée avec beaucoup de bienveillance, si elle ne concorde pas avec le besoin perçu, cette stratégie pourrait ne pas être utile.

Les auteurs Gillespie-Lynch et ses collègues (2017) expliquaient que les personnes autistes devraient être reconnues tels des experts en autisme puisqu'en raison de leurs expériences personnelles, ils savent mieux que quiconque ce qui est bon pour eux. Il s'agit d'ailleurs d'un besoin qui a été nommé par des élèves autistes qui ont participé à notre recherche. En fait, comme relevé dans les stratégies que nous avons classées au niveau organisationnel et communautaire du modèle de Simplican et ses collègues (2015), plusieurs élèves demandaient d'être impliqués davantage lors de prises de décisions les concernant. Ils mentionnent ne pas se sentir suffisamment consultés lorsque des stratégies de soutien sont décidées pour eux ou même lorsqu'il est temps de réaliser leur plan d'intervention.

Par ailleurs, nous avons remarqué que des enseignantes de notre étude avaient tendance, de manière générale, à discuter de besoins qui concernent l'ensemble du groupe sans nécessairement aborder un besoin qui peut être plus précis à un élève sans s'appliquer à tous les élèves de la classe. De cette manière, nous avons pu identifier des besoins communs à la plupart des élèves autistes, qui peuvent être considérés comme des « généralités ». Cependant, en nous basant uniquement sur ces observations, nous aurions pu passer à côté de certains aspects plus spécifiques. C'est là que les témoignages des élèves autistes ont été précieux. En évoquant leurs besoins individuels, qui se sont révélés variables d'un élève à l'autre, ils ont pu partager leur ressenti par rapport à ces besoins et nous dire si ces besoins avaient été satisfaits par les stratégies mises en place par leurs enseignantes.

Cependant, il est nécessaire de mentionner que le choix d'analyser à la fois les propos d'enseignantes et d'élèves autistes a également constitué un apport à l'avancement de cette recherche, car les témoignages des enseignantes ont permis d'apporter une perspective différente sur les besoins et stratégies des élèves autistes en ce qui a trait à l'inclusion sociale. Nos résultats permettent de constater que les élèves autistes n'ont pas mentionné les besoins situés au plus haut niveau du modèle de Simplican et ses collègues (2015), soit le niveau sociopolitique, ce qui porte à croire qu'il s'agit d'enjeux dont ils sont moins conscients. À ce niveau, il s'agit surtout des mesures et des décisions gouvernementales pouvant affecter les élèves notamment sur la formation et la composition des groupes (types de regroupements scolaires, faire des classes en fonction des besoins des élèves ou des diagnostics), le nombre d'élèves par classe, le système d'évaluation des apprentissages, etc. Concernant les enseignantes, elles ont plus souvent nommé ce type d'enjeu. Notre analyse tend à démontrer que les besoins identifiés par les élèves, sur le plan organisationnel et communautaire, correspondent aux besoins identifiés qui sont expliqués par les enseignantes au niveau sociopolitique. C'est ce que Simplican et ses collègues (2015) expliquaient,

l'interdépendance entre les différents niveaux du modèle, où tous les niveaux s'influencent mutuellement et ont des liens les uns entre les autres. Par exemple, un manque d'enseignantes formées pour travailler auprès d'élèves autistes (niveau organisationnel) peut avoir un impact au niveau individuel chez l'élève autiste si les enseignantes embauchées ne réalisent pas les bonnes stratégies pour intervenir auprès d'eux. Toutefois, ce manque d'enseignantes formées, lorsqu'il est nommé, peut amener des remaniements au niveau sociopolitique (ajustement dans les programmes d'études offerts, sollicitations financières à poursuivre des études dans le domaine de l'éducation, etc.).

4.2 Avoir des enseignantes issues de divers milieux

Lorsque l'appel à participation a été lancé pour le projet de recherche de plus grande envergure, quelques conditions avaient été formulées (Annexe A). Sur cet appel, il était donc demandé d'être présentement en enseignement ou dans les trois années antérieures (2019, 2020 ou 2021), d'avoir enseigné à des élèves autistes âgés de 14 à 18 ans, de détenir des aptitudes sur la plateforme Facebook ainsi que d'être résident du Québec et de communiquer en français.

En ayant des conditions d'admissibilité aussi larges, il était donc possible de recruter des enseignantes de divers milieux pour participer à la recherche. Par cette diversité des milieux, soit la classe ordinaire, la classe spécialisée dans une école ordinaire et l'école spécialisée, il a été possible dans cette recherche d'obtenir différentes perspectives de la part des enseignantes et de constater qu'elles peuvent ne pas nommer les mêmes besoins pour leurs élèves respectifs. Ainsi, comme mentionné dans les résultats, nous remarquons que les actions des enseignantes sont modulées en fonction du rôle qu'elles croient détenir en tant qu'enseignantes et en fonction de la vision qu'elles ont de l'inclusion. Le type de classe dans lequel elles se retrouvent influence la mise en place de stratégies favorisant l'inclusion. Donc, le fait d'avoir eu des enseignantes provenant de différents milieux scolaires nous a permis d'obtenir cette autre facette, celle de l'influence du milieu et du rôle sur l'implication des enseignantes.

Tout comme les auteurs Petersson-Bloom et Holmqvist (2022), nous constatons, à la lumière de l'analyse, que le fait d'avoir une attitude bienveillante envers les élèves autistes favorise l'inclusion, mais n'est pas suffisant pour favoriser l'inclusion ; il faut également détenir des connaissances en autisme pour réaliser des interventions qui sont arrimées aux besoins des élèves. En fait, tel que l'avaient déjà observé les auteurs Morrier et ses collègues (2011), Bolourian et ses collègues (2021) et Flavier (2014), plusieurs enseignantes de classes spécialisées qui ont participé à notre étude soulignaient le manque de

connaissances en autisme de leurs collègues, ce qui résultait en interventions inadéquates qui ne répondaient pas aux besoins des élèves. Ces enseignantes, tout en soulignant la bonne foi de ces collègues et leur désir de bien faire les choses, constataient qu'il était difficile pour elles de poser des gestes permettant de répondre adéquatement aux besoins des élèves si elles ne connaissaient pas bien les défis associés à l'autisme. Cependant, il nous est important de spécifier que notre étude ne tentait pas de mesurer le niveau de savoir et de connaissance en autisme des enseignantes participant à notre étude.

4.3 Des stratégies pour soutenir l'inclusion

Dans le cadre de cette recherche, un des principaux objectifs était de mieux comprendre quelles sont les stratégies réalisées par des enseignantes pour favoriser l'inclusion des élèves autistes en milieu scolaire. Au regard de la littérature, nous avions remarqué que peu de recherches québécoises donnaient la parole aux enseignantes et aux élèves à ce sujet. De plus, les recherches portant sur des élèves autistes au secondaire étaient très peu nombreuses dans la littérature scientifique. Concernant les stratégies, quelques auteurs en ont parlé sans toutefois lier celles-ci à l'inclusion, au point de vue des enseignantes et à celui des élèves autistes eux-mêmes.

Notre recension des écrits a permis de constater que les stratégies qui ont été identifiées dans la littérature (Aubineau et Blicharska, 2020; Bolourian et *al.*, 2021; Garnier, 2019; Lebenhagen, 2022; Lindsay et *al.*, 2014; Petersson- Bloom et Holmqvist, 2022; Ruel et *al.*, 2015) ressemblent de manière générale à ce qui a été discuté par les enseignantes de classes spécialisées de notre étude. Toutefois, aucune enseignante n'ayant participé à notre étude n'a abordé la disposition des pupitres dans la classe comme une stratégie à l'inclusion, tel que le mentionnaient les auteurs Petersson-Bloom et Holmqvist (2022) et Garnier (2019). Cependant, elles ont beaucoup abordé les besoins sensoriels, les besoins d'organisation et de gestion des émotions ainsi que ceux liés aux relations interpersonnelles.

Par ailleurs, quelques auteurs ont identifié la sensibilisation à la différence comme une stratégie favorisant l'inclusion des élèves autistes en milieu scolaire (Petersson-Bloom et Holmqvist, 2022; Ruel et *al.*, 2015). Sans dire que les enseignantes qui ont participé à notre étude n'ont pas abordé cet aspect, ces dernières ne disent pas le faire de la même manière. En fait, les études de Ruel et ses collègues (2015) et de Petersson-Bloom et Holmqvist (2022) démontrent que les enseignantes misent sur la sensibilisation des pairs non autistes vis-à-vis de la différence. En ce sens, elles provoquent des situations où les élèves devront se mixer pour réaliser une activité. On peut donc qualifier cette stratégie de « préventive » dans

le but de diminuer les possibles situations de moqueries ou d'intimidation. Les propos des enseignantes de notre étude soulignent le manque de connaissances et de sensibilité que peuvent avoir certains élèves de classe ordinaire à l'égard des élèves autistes et le fait qu'elles interviennent auprès d'eux lors de situations d'intimidation. En fait, si une situation de moqueries ou d'intimidation devait se présenter, des enseignantes de classe ordinaire ont dit faire une intervention en grand groupe sans nommer l'élève concerné pour ne pas dévoiler son diagnostic devant l'ensemble de la classe. Si ce type d'intervention n'est pas possible, elles disent également aller voir directement les élèves concernés et entretenir une discussion avec ces derniers. Pour les enseignantes de classes spécialisées de notre étude, ces dernières vont souvent prendre les devants lorsqu'une nouvelle amitié se développe chez un de leurs élèves. Elles disent vérifier si l'amitié est positive pour leur élève afin de veiller au bien-être de ce dernier. Ainsi, même si la sensibilisation à la différence n'est pas réalisée de la même manière, nous pouvons noter sa présence dans les deux cas.

Les auteurs Ruel et ses collègues (2015) ainsi que Garnier (2019) soutenaient les aspects positifs pour l'inclusion des élèves autistes lorsqu'il y avait présence de mixité entre les élèves autistes et les élèves de classes ordinaires, que ce soit lors d'activité ou de situation de travail d'équipe. Ce que l'on remarque avec les propos des enseignantes de classes spécialisées de notre étude est que les activités scolaires qui impliquent toute l'école sont rarement réfléchies en lien avec les particularités sensorielles des élèves autistes, ce qui ne leur permet pas de vivre un moment agréable comme le peuvent les autres élèves. Enfin, comme le souligne Aubineau et Blicharska (2020), la présence élevée d'élèves dans un même endroit, accentué par les bruits forts qui rendent difficile la présence des élèves autistes lors de ces activités et ne correspond aucunement à de l'inclusion si l'on suit les propos de Simplican et ses collègues (2015).

Enfin, plus en lien avec les recherches ayant analysé les propos d'élèves autistes, nous notons deux discordances principales entre des études précédentes (Aubineau et Blicharska, 2020; Lebehagen, 2022) et les résultats de notre recherche. Selon l'étude de Lebehagen (2022), les élèves relevaient que les enseignantes pouvaient avoir des attentes trop élevées liées aux apprentissages des élèves. Dans le cadre de notre recherche, les élèves n'ont pas mentionné des attentes trop élevées de la part de leurs enseignantes, mais plutôt un manque d'adaptation envers ce qui est indiqué au plan d'intervention (par exemple, le refus ou l'oubli de fournir un document en version numérique). Concernant le plan d'intervention, l'étude d'Aubineau et de Blicharska (2020) notait plusieurs aspects positifs pour les élèves,

comme quoi cet outil serait bénéfique à l'inclusion de ces derniers. Cependant, ce que nous avons remarqué dans les propos des élèves autistes ayant participé à notre étude c'est que le plan d'intervention constitue selon eux un outil favorable à la réussite scolaire et à l'inclusion des élèves. Toutefois, comme mentionné ci-haut, plusieurs élèves mentionnent ne pas connaître les moyens d'adaptation se trouvant dans leur plan et déplorent que la plupart de leurs enseignantes ne le sachent pas non plus et ne l'appliquent donc pas. À l'issue de l'analyse, nous constatons, comme mentionné plus haut, que plusieurs stratégies à l'inclusion correspondent à celles déjà mentionnées dans la littérature. Cependant, en ayant pu croiser les propos des enseignantes et des élèves autistes, notre analyse permet d'avoir une vision plus globale des stratégies réalisées et de pouvoir mieux comprendre comment ces stratégies sont perçues et reçues par les élèves autistes.

4.4 Apport de la méthodologie et de la vision de l'inclusion telle que perçue par les enseignantes

Cette recherche apporte plusieurs contributions importantes à la littérature scientifique. Tout d'abord, notre recherche aura été pertinente sur le point méthodologique en ayant recours à la fois à des enseignantes, mais aussi à des élèves autistes. En plus d'avoir contribué à joindre la parole de ces deux acteurs au sein d'une même recherche pour faire entendre leur voix, au cours de l'analyse, nous y avons reconnu des résultats importants. En effet, on a compris, grâce à l'analyse, l'importance d'avoir ces deux perspectives, pour avoir un portrait global de la situation. Sans la parole d'un de ces deux groupes de répondants, nous n'aurions pas pu réellement comprendre quels sont les besoins des élèves autistes et à cela, quelles stratégies permettent de répondre aux besoins d'inclusion des élèves. Par la méthode de collecte de données utilisées, nous avons pu donner directement la parole à des élèves autistes au secondaire qui ont pu s'exprimer quant aux enjeux qu'ils vivent au quotidien. En effet, en ayant eu recours aux groupes de discussion asynchrones en ligne sur Facebook, les jeunes étaient libres de répondre par eux-mêmes et de refléter des réponses représentant des besoins et évènements les concernant. Nous avons donc eu accès des propos riches qui ont permis de compléter la vision des enseignantes. De plus, un des objectifs de cette recherche était d'avoir accès aux propos de ces deux groupes d'acteurs au sein d'une même étude afin de pouvoir mieux connaître les éléments similaires et différents de leur vision sur l'inclusion en milieu scolaire.

Ensuite, notre étude nous a également amenés à mieux comprendre les liens entre les actions des enseignantes et la vision qu'elles ont de l'inclusion en milieu scolaire. En tenant compte des éléments discutés précédemment, nous identifions trois facteurs clés qui influencent la mise en place des stratégies

et le niveau d'implication des enseignantes : la manière dont elles définissent l'inclusion, leur connaissance des caractéristiques de l'autisme, et enfin, le type de classe dans lequel elles enseignent.

En fait, ces trois facteurs s'entrecroisent. Nous remarquons d'après notre analyse que des enseignantes de classe ordinaire voient l'inclusion comme étant réussie lorsque les élèves autistes se mêlent aux élèves de classe ordinaires et réalisent les mêmes activités qu'eux en réalisant peu ou pas d'adaptation. De plus, ces mêmes enseignantes reconnaissent détenir moins de connaissances liées aux caractéristiques de l'autisme, ce qui les freine dans leur capacité d'intervention et de mise en place d'adaptation. Ainsi, ce n'est pas par manque d'empathie ou par méchanceté qu'elles ne réalisent pas de stratégie, mais plutôt parce qu'elles ne considèrent pas qu'il s'agit de leur rôle. Lorsqu'elles ont besoin de conseil ou d'aide avec l'élève autiste présent dans leur classe, des enseignantes mentionnent aller voir des enseignantes de classes spécialisées pour avoir du support. On comprend donc qu'elles désirent favoriser le bien-être des élèves, mais que sans les connaissances elles ne ressentent pas avoir les « compétences » pour agir et soutenir l'élève avec des moyens d'adaptation.

À l'inverse, des enseignantes de classes spécialisées expriment une inclusion réussie lorsque les élèves sont à même de réaliser des activités suggérées à la hauteur de leurs capacités, incluant les adaptations nécessaires pour fonctionner adéquatement. Ces adaptations, comme vu dans les résultats, sont mises en place par des enseignantes qui tentent du mieux qu'elles peuvent de répondre aux besoins des élèves. Nous remarquons donc une divergence de manière de penser et d'agir entre ces deux types d'enseignantes (classe ordinaire vs classe d'adaptation scolaire). Ainsi, le niveau d'implication n'est pas le même afin de permettre l'implication des élèves, mais la vision de l'inclusion n'est pas la même non plus. Pour celles de classe ordinaire, l'inclusion semble réussie lorsque les élèves autistes sont mêlés à des élèves de classes ordinaires. Pour des enseignantes de classe spécialisée et d'école spécialisée, il s'agit que les élèves aient les adaptations nécessaires pour fonctionner adéquatement et à la lumière de leurs capacités.

Pour conclure, lorsqu'on se réfère à la définition de l'inclusion du ministère de l'Éducation du Québec, on se souvient que l'inclusion n'implique pas la présence des élèves à besoins particuliers en classe ordinaire, mais qu'il s'agit de faire vivre des réussites aux élèves HDAA en les plaçant au sein de situations d'apprentissages favorables pour eux et en sollicitant leur socialisation (Inclusion Canada, 2020). La définition de l'inclusion occupe une grande place au sein de la mise en place de stratégies par nos

enseignantes. En fait, nous avons observé que les stratégies mises en place par des enseignantes varient en fonction de leur propre définition de l'inclusion, qui diffère d'une enseignante à l'autre, mais surtout en fonction des types de classes. Par exemple, on peut se questionner quant à l'objectif poursuivi lorsque des enseignantes effectuent de la sensibilisation à la différence auprès des élèves. On remarque que pour les enseignantes de classes spécialisées, la sensibilisation à la différence serait davantage exercée dans une optique de réduction des risques d'intimidation et de compréhension des besoins des autres. Pour les enseignantes en classes ordinaires, la sensibilisation à la différence s'apparente davantage à une création de liens d'amitiés, ou d'obtention d'un climat sain entre les élèves du groupe. Enfin, lorsque nous saisissions la définition de l'inclusion qu'ont ces différents regroupements d'enseignantes, nous comprenons qu'elles n'arrivent pas toutes à détenir le même rôle et à s'impliquer de la même façon lorsqu'il est question de mise en place de stratégies.

4.5 Limites de l'étude

En analysant les résultats de cette étude, on peut constater qu'elle apporte de nouvelles contributions à la littérature sur les stratégies d'inclusion des élèves autistes en milieu scolaire. Comme toute recherche, celle-ci comporte des limites.

D'abord, la méthode utilisée pour cette recherche permet d'avoir un portrait des besoins et des stratégies telles que perçues par nos deux groupes, soit des enseignantes et des élèves autistes. Ainsi, il ne s'agissait pas de mettre en lien les stratégies d'une enseignante et de son élève, mais bien à regarder les complémentarités entre les propos des différents groupes. Donc, comme nos groupes de répondants (enseignantes et élèves) ne proviennent pas de milieux communs et ne se connaissent pas, nous ne pouvons pas évaluer la pertinence des stratégies. Si nous avions eu des associations entre enseignantes et élèves dans nos groupes de discussion, nous aurions pu, dans le cadre d'une autre question de recherche, chercher à comprendre l'efficacité d'une stratégie mise en place par une enseignante en la validant directement auprès de l'élève. Toutefois, ce qu'il faut savoir, c'est que pour le projet de plus grande envergure, les enseignantes n'avaient pas à avoir de lien avec les élèves participants, l'idée était d'avoir différents points de vue afin de développer une vision globale des enjeux.

De même, le fait d'avoir utilisé les données provenant d'un projet plus large nous a contraints à certaines balises, mais cela nous a également permis d'avoir accès à une quantité de données considérable. En effet, le précédent projet tentait de mieux comprendre les éléments facilitant et entravant l'inclusion des

personnes autistes au sein de la société. Pour ce faire, les chercheuses⁷ se sont intéressées aux propos d'enseignantes, des conseillers en emploi, des mères d'enfants autistes ainsi que les personnes directement concernées soit, des adultes et des adolescents autistes. À travers ces différents groupes, des questions ont été posées afin de comprendre les enjeux à l'inclusion selon les divers contextes de la vie en société. Concernant les enseignantes et les adolescents autistes, les questions posées concernaient le milieu scolaire et dans l'ensemble, les questions émises lors des groupes de discussion nous ont permis de répondre à notre objectif de recherche.

Enfin, nous avons pu comprendre à travers cette recherche que la parole des élèves autistes était très utile afin de mieux interpréter les besoins et les stratégies à l'inclusion qu'ils vivent au quotidien. L'apport des personnes autistes elles-mêmes, dans de futures recherches, pourrait nous amener à mieux comprendre leur vécu et à tenter d'articuler des stratégies permettant de répondre à la source de leurs besoins réels. En ce sens, toujours en se concentrant sur le sentiment d'inclusion en milieu scolaire, de prochaines études pourraient s'intéresser plus en profondeur aux types de regroupements offerts aux élèves autistes (types de classe). Également, il pourrait être intéressant d'élargir les questionnements élaborés dans cette présente recherche à d'autres diagnostics, tel que des élèves vivant avec le TDAH ou avec le syndrome de Gilles de la Tourette.

⁷ Équipe presque exclusivement composée de femmes

CONCLUSION

En conclusion à cette recherche, nos analyses ainsi que la littérature nous ont permis de remarquer plusieurs faits intéressants, d'émettre des constats généraux ainsi que de formuler des recommandations. Que ce soit en lien avec le concept de l'inclusion en général ou encore plus précisément en lien avec les élèves autistes en milieu scolaire ainsi que les stratégies déployées par les enseignantes.

D'abord, nous remarquons que l'inclusion est un concept très complexe et qui se doit d'être expliqué et justifié à la lumière de notre vision. En fait, nous avons pu remarquer que pour les enseignantes, la différence entre le concept d'inclusion et d'intégration peut être très floue, voire même totalement incomprise. Ceci peut donc amener une certaine difficulté lorsqu'il est question de mettre en place des stratégies ayant pour but de faire avancer l'inclusion des élèves autistes en milieu scolaire. Si tous ne possèdent pas la même vision ou n'ont pas tous la bonne compréhension des besoins de l'élève, il peut donc s'avérer difficile d'exercer des actions bénéfiques à l'inclusion de l'élève autiste. Toutefois, si une définition de l'inclusion est difficile à atteindre, il est tout de même possible pour le système scolaire de se baser sur les principes de l'éducation inclusive de l'UNESCO. Dans un objectif d'inclusion, cette organisation désire :

Garantir l'équité et l'inclusion dans l'éducation et à travers elle, en luttant contre toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités, la vulnérabilité et les inégalités en matière d'accès, de participation, de maintien dans le système scolaire, d'achèvement des études et de résultats d'apprentissage (UNESCO, 2016).

Cet objectif d'inclusion de l'UNESCO est visé pour 2030 (UNESCO, 2016). D'ici là, il en revient à nous, à plus petite échelle, que ce soit en tant qu'élève, enseignante, parent, citoyen et citoyenne, directeur ou directrice d'un centre de services scolaire ou même ministre de l'Éducation, de mettre en œuvre des actions favorisant l'inclusion de tous au sein des milieux d'éducation.

De plus, il a été intéressant et enrichissant de lire, à travers les témoignages des élèves autistes, qu'ils désirent être davantage compris et impliqués dans les décisions les concernant. Cette recherche avait pour objectif de donner la parole aux jeunes autistes afin de leur permettre de s'exprimer sur des enjeux et des besoins qu'ils rencontrent. Grâce à leur participation, nous avons pu non seulement mieux comprendre

les besoins qu'ils ont dans leur milieu scolaire, mais également qu'ils souhaitent participer et être davantage impliqués dans les actions à mettre en place pour favoriser leur inclusion. Nous croyons que leur voix est importante et qu'elle devrait être mise de l'avant encore plus, que ce soit pour la recherche ou lors d'actions concrètes du quotidien. Nous croyons que trop souvent, des mesures et des actions sont mises de l'avant pour tenter de rendre plus doux le quotidien des personnes autistes, notamment des jeunes. Que ce soit dans certains lieux publics comme des centres commerciaux, des restaurants, des cinémas ou encore même dans la sphère privée où les parents d'enfants autistes font de leur mieux pour rendre plus facile et accessible certaines activités ou moments de la journée. Ces actions qui sont déployées offrent fort probablement des retombées positives pour les personnes autistes, toutefois, sommes-nous certains que ceci répond réellement à un besoin qu'ils ont vraiment ? C'est ce que nous avons pu remarquer à travers certaines stratégies déployées par les enseignantes.

Par ailleurs, à travers les propos des enseignantes, nous sommes à même de reconnaître et de formuler quelques recommandations en lien avec la formation enseignante. En fait, lors de la lecture des verbatims et de l'analyse des propos, nous avons pu remarquer une certaine constante où des enseignantes désignaient un manque au sein de la formation. Ce manque se traduit par une trop faible transmission d'informations aux étudiantes en enseignement quant aux besoins et difficultés que peuvent avoir les élèves autistes. Celles-ci réclament donc d'être mieux outillées pour faire face aux enjeux de leurs élèves autistes et ainsi, exercer des actions favorables à l'inclusion de ces derniers. De cette même idée, certaines enseignantes disaient vouloir suivre des formations sur l'autisme, pendant l'année scolaire, afin d'enrichir leurs connaissances. Toutefois, elles remarquent que les conditions dans lesquelles elles travaillent sont peu favorables à la mise en place de stratégies, notamment en raison du manque de temps et de soutien de la part de leur employeur ou d'instances supérieures. Ceci se traduit alors en stratégies « génériques » où l'ensemble des élèves peuvent bénéficier de la stratégie, mais où aucun besoin spécifique ne peut être réellement répondu. Nous croyons donc que des actions se doivent d'être prises à tous les niveaux du modèle de Simplican et ses collègues (2015) pour favoriser l'inclusion des élèves autistes, mais qu'un travail se doit d'être réalisé au niveau sociopolitique afin de relayer des moyens d'action concrets à tous les autres niveaux. Ainsi, nous croyons qu'une refonte du programme de formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire s'avère nécessaire afin d'y intégrer des contenus plus spécifiques aux besoins des élèves autistes. Ceci permettrait de mieux outiller les futurs enseignants et de favoriser une meilleure compréhension de cette réalité en milieu scolaire. Une offre de formation continue pourrait également être envisagée pour permettre aux enseignants de rester à jour quant aux avancées et aux

pratiques actualisées. Cette réflexion pourrait d'ailleurs être élargie à d'autres diagnostics, afin de mieux répondre à la diversité des besoins observés en classe.

Bref, nous croyons que ce mémoire apporte une contribution tant à au domaine sociologique, que pour le personnel enseignant et non enseignant œuvrant en milieu scolaire. Comme mentionné précédemment, notre recherche a permis à de jeunes autistes de se prononcer sur des enjeux auxquels ils sont eux-mêmes confrontés et qui affectent leur quotidien en milieu scolaire. Leur vécu se présente pour nous telle une expertise, laquelle nous ne pouvions accéder sans eux. Leurs propos nous ont permis de répondre à un de nos objectifs de départ, soit de mieux comprendre la perspective qu'ont les jeunes autistes de leurs propres besoins en termes d'inclusion en milieu scolaire. Grâce à leur vision ainsi qu'à celle des enseignantes, nous sommes en mesure d'avoir une compréhension plus fine de ce qui se produit en milieu scolaire pour les élèves autistes concernant leur inclusion et de mieux comprendre quelles stratégies sont déployées et pourquoi il peut être est difficile d'effectuer certaines actions. De plus, nous croyons que les informations recueillies dans ce mémoire peuvent servir de guide en milieu scolaire pour accompagner et soutenir le personnel dans leurs réflexions quant aux actions qu'ils posent alors qu'ils se retrouvent avec des élèves autistes, mais également auprès d'enseignantes en adaptation scolaire. L'inclusion des élèves autistes n'est pas uniquement un travail qui se doit d'être réalisé par les enseignantes qui travaillent de près avec ces élèves, mais bien par l'ensemble des personnes présentes au sein du milieu scolaire.

Finalement, nous espérons que ce mémoire réussisse à mettre en lumière les efforts déployés et les stratégies réalisées par les enseignantes travaillant auprès d'élèves autistes tout en soulignant les besoins de ces derniers au sein des écoles secondaires québécoises. Bien que certains constats présentés dans la section résultat de cette recherche ont pu porter ombrage au système scolaire québécois, notamment quant aux services émis aux élèves autistes, nous croyons important d'y rappeler les aspects positifs également. Enfin, à la lecture des propos des élèves autistes, nous avons pu discerner dans le discours de plusieurs jeunes que le lien qu'ils développent avec leur enseignante est significatif pour eux et facilite grandement leur parcours scolaire.

ANNEXE A

APPELS À LA PARTICIPATION

ENSEIGNANTS RECHERCHES

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

Recherche effectuée
S.O.U.S. la direction de

Catherine des Rivières-Pigeon,
Chercheuse principale,
Ariane Leroux-Boudreault et
Nathalie Poirier,
Chercheuses associées

Développée par une équipe
inclusive:



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

- Etes enseignant(e) au secondaire en classe ordinaire, en classe spécialisée, dans un programme de formation axe sur l'emploi (PFAE) ou en classe spécialisée en école spécialisée
- Avez un ou plusieurs élèves autistes (âges entre 14 et 18 ans) dans votre classe durant l'année scolaire actuelle ou précédente;
- Residez au Québec;
- Etes capable d'utiliser la plateforme Facebook avec aisance.

**Vous êtes admissible à notre
étude !**

Votre participation implique :

La participation à un groupe Facebook privé 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/ERISA-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 ERISA Recrutement Ados
- Par courriel : erisa.enseignants.uqam@gmail.com

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

ADOLESCENT-E-S RECHERCHE-E-S

Projet de recherche qui vise à mieux comprendre les expériences à l'école des adolescent-e-s autistes

Recherche effectuée sous la direction de

Catherine des Rivières-Pigeon chercheuse principale et de
Marie-Hélène Ayotte et Nathalie Poirier chercheuses associées.

Développée par une équipe inclusive:



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

- Vous avez reçu un diagnostic d'autisme
- Vous êtes âgés de 14 à 17 ans
- Vous parlez français
- Vous fréquentez une école secondaire au Québec
- Vous êtes à l'aise avec l'écriture, la lecture et avec le fonctionnement de la plateforme Facebook

Vous êtes admissible à notre étude !

Votre participation implique:

La participation à un groupe privé de discussion sur Facebook, dans lequel une question sera posée au groupe par jour, pendant deux semaines, à l'exception des fins de semaine.

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

<https://erisautisme.com/>

[o.u.au](https://erisautisme.com/)

<https://www.facebook.com/ERISA-Recrutement-Ados-10193058857S278/>

Pour plus d'informations ou pour participer à notre étude, veuillez contacter Ferland, Audrey-Anne Labelle

- Via Messenger, à la page ERISA Recrutement Ados
- Par courriel : erisa.groupeados.uqam@gmail.com



Courez la chance de gagner un iPad pour votre participation !

L

ANNEXE B
COURRIELS

Courriels : 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.e 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.es 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 :

3. Lire ces deux documents.
4. 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 !

Catherine des Rivières-Pigeon
Chercheuse principale, directrice de l'ÉRISA Professeure, département de sociologie Université du Québec à Montréal

Ariane Leroux-Boudreault
Chercheuse associée, membre de l'ÉRISA Professeure associée
Université du Québec à Montréal

Nathalie Poirier

Chercheuse associée, membre de l'ÉRISA Professeure, département de psychologie Université du Québec à Montréal

Amélie Fournier

Étudiante au doctorat en psychologie Auxiliaire de recherche

Université du Québec à Montréal

Audrey Anne Labelle

Étudiante au doctorat en psychologie Auxiliaire de recherche

Université du Québec à Montréal Université du Québec à Montréal

2^e courriel :

Bonjour **nom du participant**,

Merci d'avoir accepté de participer à notre recherche!

Maintenant, afin que nous puissions vous envoyer l'invitation correspondant à votre groupe de discussion Facebook, répondez s.v.p. aux questions suivantes dans votre courriel de retour :

Question 1 : Enseignez-vous dans une classe ordinaire, spécialisée ou en formation professionnelle axée sur l'emploi (FPAE)?

Question 2 : Combien d'élèves autistes accueillez-vous dans votre classe?

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer et d'avoir répondu à ces deux questions!.

Nous vous recontacterons sous peu pour la suite. Si vous avez quelques questions que ce soit, n'hésitez pas à nous contacter à cette même adresse courriel ou sur Messenger.

Au plaisir!

Amélie et Audrey Anne

3^e courriel :

Bonjour **nom du participant**,

Merci beaucoup d'avoir répondu aux questions.

Vous recevrez une invitation par courriel d'Audrey Anne 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!

Amélie et Audrey-Anne

Courriels : Adolescent.e.s autistes

Courriel aux personnes intéressées à participer (Adolescent-e-s) 1^{er} courriel :

Bonjour,

Merci de signaler ton intérêt pour participer à notre recherche portant sur l'inclusion sociale des adolescent-e-s autistes.

Assure-toi d'avoir pris connaissance de la description détaillée de la recherche pour les adolescents à un de ces deux endroits :

- <https://erisautisme.com/>
- <https://www.facebook.com/ÉRISA-Recrutement-Ados-101930588575278/>

Tu trouveras deux documents en pièces jointes à ce courriel.

- Le **premier** explique le fonctionnement du groupe de discussion avec des consignes à suivre afin d'assurer une participation agréable pour tous.
- Le **deuxième** est un formulaire de consentement qui fournit plus d'informations à propos de la recherche et indique les « avantages » et les « risques » de ta participation.

Voici donc ce qu'il est **important de faire** :

1. Lire le document de règles et demander à un parent de lire le formulaire de consentement avec toi puisque tu as moins de 18 ans.
2. Si tu acceptes de participer après avoir lu ces deux documents :
 - o Réponds à ce courriel,
 - o Envoie-nous **l'adresse courriel de ce parent** avec qui tu as lu le document pour que nous puissions confirmer son accord pour ta participation à cette étude. Puisque tu as moins de 18 ans, nous avons besoin de l'accord de ton parent.
 - o Ensuite, indique que **tu acceptes de participer**,
 - o Indique que **tu t'engages à respecter la confidentialité** des informations qui seront discutées dans le groupe, et

(Cette démarche remplace la « signature » du document)

o Finalement, indique si **tu acceptes l'utilisation secondaire des données** récoltées dans le cadre de cette recherche. Au plaisir, si tu le souhaites, d'échanger avec moi!

Catherine des Rivières-Pigeon Chercheuse principale, membre d'ÉRISA Professeure, département de sociologie Université du Québec à Montréal

Marie-Hélène Ayotte

Chercheuse associée, membre d'ÉRISA

Professeure, département des sciences du développement humain et social Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Nathalie Poirier

Chercheuse associée, membre d'ÉRISA Professeure, département de psychologie Université du Québec à Montréal

Emilie Ferland

Auxiliaire de recherche

Étudiante au doctorat en psychologie Université du Québec à Montréal

Audrey Anne Labelle

Auxiliaire de recherche

Étudiante au doctorat en psychologie Université du Québec à Montréal

Valérie Malboeuf

Coordonnatrice du projet et auxiliaire de recherche Étudiante au doctorat en sociologie

Université du Québec à Montréal

Courriel aux personnes qui auront consenti à participer 2^e courriel :

Bonjour **nom du participant**,
Merci d'avoir accepté de participer à notre recherche!

Maintenant, afin que nous puissions t'envoyer l'invitation correspondant à ton groupe de discussion Facebook, s.v.p., répondre aux questions suivantes dans ton courriel de retour :

Question 1 : Quel âge as-tu?

Question 2 : À quel genre t'identifies-tu?

Question 3 : Quelle est l'adresse courriel qui est associée à ton compte Facebook?

Question 4 : En quelle année es-tu au secondaire?

Question 5 : Dans quel type de milieu es-tu? (Par exemple, en classe ordinaire dans une école ordinaire, en classe spécialisée dans une école ordinaire. En cas de doute, donne le nom de l'établissement.)?

Merci et à bientôt!

Émilie et Audrey-Anne

N.B. : Sens-toi libre de spécifier les pronoms que tu préfères

3^e courriel :

Bonjour,

Merci beaucoup d'avoir répondu aux questions.

Tu recevras une invitation de Facebook par courriel de () à rejoindre le groupe (). Clique sur « Rejoindre le groupe » pour accepter l'invitation.

Après avoir rejoint le groupe, on t'invite à aller te présenter aux autres! Tu trouveras une première publication où les animatrices se sont présentées, vas commenter cette publication avec ta présentation .

La première question sera déposée sur le groupe Facebook le **date à heure**. Tu pourras y répondre au moment qui te convient le mieux.

Si tu as quelque question que ce soit, n'hésite pas à nous contacter à cette même adresse courriel ou via Messenger.

Au plaisir!

Emilie et Audrey-Anne

ANNEXE C

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Enseignantes :

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

Chercheur responsable :

Catherine des Rivières-Pigeon, PhD, UQAM; Ariane Leroux-Boudreault, PhD, UQAM; Nathalie Poirier, PhD, UQAM

Coordonnatrice :

Valérie, Malboeuf, candidate au doctorat en sociologie

Membres de l'équipe :

Amélie, Fournier, candidate au doctorat en psychologie; Audrey Anne Labelle, candidate au doctorat en psychologie

Commanditaires :

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 qui requiert de répondre à des questions quotidiennes portant sur votre expérience d'enseignement auprès des élèves présentant de l'autisme. Vos réponses seront recueillies sur un groupe de discussion Facebook secret (privé et masqué). 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 de documenter 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;
- Lire et écrire le français;
- 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. La collecte de données aura lieu en (mois) 2021.

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 à la suite de 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. 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 associé aux réponses fournies. Seuls les chercheuses 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.
- L'ensemble des documents seront détruits avec un logiciel approprié cinq ans après la dernière communication scientifique.
- 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: protectriceuniversitaire@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 : Non

Oui

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

Adolescent.e.s autistes :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Parent / représentant légal d'une personne mineure

Titre du projet de recherche

Inclusion et participation et inclusion 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

Chercheuses responsables :

Catherine, des Rivières-Pigeon, PhD, Université du Québec à Montréal; Marie-Hélène Ayotte, PhD, Université du Québec en Abitibi Témiscamingue Nathalie Poirier, PhD, Université du Québec à Montréal;

Coordonnatrice :

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

Étudiantes-chercheuses :

Emilie Ferland, candidate au doctorat en psychologie Audrey Anne Labelle, candidate au doctorat en psychologie

Commanditaires :

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 invitons votre enfant à participer à un projet de recherche qui requiert de répondre à des questions hebdomadaires portant sur son expérience en tant qu'adolescent autiste. Ses réponses seront recueillies sur un groupe de discussion Facebook secret (privé et masqué).

Avant d'accepter qu'il participe à ce projet à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

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 l'inclusion sociale des adolescents autistes. Le deuxième objectif est d'identifier les contextes favorisant l'inclusion sociale de ceux-ci en portant une attention

particulière aux liens qui unissent les milieux scolaires et d'emploi.

Cette analyse nous permettra de documenter l'expérience des personnes autistes et le travail réalisé par différents groupes d'intervenants (parents, enseignants, employeurs) pour favoriser l'inclusion 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 et durée de la participation de votre enfant

Afin de pouvoir participer à la recherche, votre enfant doit :

- Avoir reçu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA, Syndrome d'Asperger, TED ou TED-NS)
- Être étudiant au secondaire en classe ordinaire, en classe spécialisée ou dans un programme axé sur l'emploi;
- - Être âgé de 14 et 17 ans;
- - Communiquer en français;
- - Lire et écrire le français;
- - Résider au Québec;
- - Posséder un compte Facebook et être capable d'utiliser la plateforme avec aisance.

Si votre enfant remplit ces critères, il pourra participer à notre étude. Il devra 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. Il sera 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 seront posées, votre enfant devra donc y répondre en développant ses réponses. Il est possible qu'une animatrice lui pose des questions plus spécifiques afin de préciser sa réponse, mieux comprendre ou enrichir celle-ci. Votre enfant sera invité à interagir avec les autres participants adolescents afin de susciter la discussion pour chacune des questions, nous lui demanderons donc de commenter les réponses des autres participants. Ces interactions devraient lui prendre 15 minutes de son temps par jour. La collecte de données aura lieu en (indiquer le mois et l'année).

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.

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

Avantages liés à la participation

Puisque cette étude vise à créer des changements concrets dans la vie des personnes autistes, ses divers résultats selon leurs portées ont le pouvoir d'être directement bénéfiques au quotidien pour votre enfant. Outre la discussion avec d'autres membres de son groupe ainsi que la découverte de leur expérience d'inclusion sociale, la participation de votre enfant lui permettra de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'autisme.

Risques liés à la participation

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

Compensation

Afin de le remercier de sa participation, un iPad sera tiré au hasard parmi les groupes participants. Il sera contacté par courriel à la fin de l'étude s'il est le récipiendaire de ce prix.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant est entièrement libre et volontaire. Il peut refuser de participer ou se retirer en tout temps sans avoir à justifier sa décision. Il est invité à répondre à toutes les questions posées, mais n'est en aucun cas obligé de le faire. Si vous ou votre enfant décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Catherine des Rivières-Pigeon, Marie-Hélène Ayotte, Nathalie Poirier, Emilie Ferland ou Audrey Anne Labelle par écrit; toutes les données concernant votre enfant seront détruites.

La responsable du projet peut mettre fin à la participation de votre enfant, sans son consentement ou le vôtre, si elle estime que son bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien s'il ne respecte pas les consignes du projet.

Confidentialité

a) Les formulaires que vous et votre enfant aurez remplis (le présent formulaire et les questions par courriel) seront imprimés et conservés dans un classeur sous clé dans un local de travail de l'UQAM 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) Les informations personnelles de votre enfant ne seront connues que des chercheuses et des assistantes de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

c) Lors de l'analyse des résultats, le nom de votre enfant sera anonymisé et ne pourra pas être associés aux réponses fournies. Seuls les chercheurs et les assistantes 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.

- L'ensemble des documents sera détruit avec un logiciel approprié cinq ans après la dernière communication scientifique.

d) Il vous reviendra à vous et votre enfant de sélectionner le niveau de confidentialité de son profil Facebook afin de déterminer les informations confidentielles qu'il est prêt à partager avec les autres participants de son groupe. Ces réglages sont disponibles dans la section « Paramètres et vie privée » de Facebook. Les membres du groupe auront au minimum accès à sa photo de profil et à son 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 obligés de divulguer en raison de la loi (p. ex., maltraitance, risque de mort ou de blessures graves 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'équipe 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 l'identité de votre enfant et la confidentialité des données de recherche, votre enfant ne sera 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, votre enfant ne renonce à aucun de ses droits ni ne libère 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 la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Catherine des Rivières-Pigeon (desrivières.catherine@uqam.ca),

Marie-Hélène Ayotte (marie-helene.ayotte@uqat.ca),

Nathalie Poirier (poirier.nathalie@uqam.ca),

Valérie Malboeuf (malboeuf.valerie@courrier.uqam.ca),

Emilie Ferland et Audrey Anne Labelle (erisa.groupeados.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: protectriceuniversitaire@uqam.ca; Téléphone : (514) 987-3151.

Remerciements

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes 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

(Adolescent) En répondant au courriel envoyé et spécifiant si je consens à participer à l'étude ;

(Parent / Représentant légal) En répondant au courriel envoyé et spécifiant si je consens à ce que mon enfant participe à cette étude ;

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

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.

J'ai discuté avec mon enfant des enjeux de confidentialité quant aux propos et aux informations relatives aux autres participants partagés dans le groupe de discussion et il s'engage à les respecter.

(Adolescent) Je, soussigné, 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.

(Parent / Représentant légal) Je, soussi(e), accepte volontairement que mon enfant participe à

cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Je m'engage à conserver une copie de l'échange par courriel avec l'équipe de recherche comme preuve de l'engagement du chercheur.

Prénom et Nom du parent / représentant légal

Signature

Date

Prénom et Nom de la personne mineure

Assentiment écrit de la personne mineure

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussignée certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux

questions qu'il m'a posées à cet égard;

(b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;

Prénom et Nom

Signature

Date

ANNEXE D
RÈGLES DE FONCTIONNEMENT DES FOCUS GROUP

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

Enseignants.es – 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 contribuerait pas à approfondir le thème proposé.
- Les échanges devraient prendre environ 15 minutes de votre temps par jour.

5. 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.

6. 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.

7. Rester soi-même et s'amuser !

Projet de recherche qui vise à mieux comprendre les expériences à l'école des adolescents autistes

Groupe des adolescents

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 (mais vous pouvez répondre à celles posées durant la semaine si vous le désirez);
- Le groupe Facebook restera ouvert durant 4 semaines pour vous laisser le temps d'ajouter des commentaires au besoin.

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 :

- Chaque jour, une nouvelle question principale te sera soumise sur un thème entourant ton inclusion sociale.
- Veuillez écrire des phrases complètes sous forme de texte continu lorsque tu répondras.
- Les questions générales seront parfois accompagnées de questions spécifiques portant sur des exemples d'aspects que tu pourras aborder dans ta réponse;
- Tu n'es pas obligé de répondre à toutes les questions spécifiques, elles sont là pour te donner des idées de sujet sur lesquels développer ta réponse;
- Si tu veux ajouter des émoticônes, une photo ou un vidéo à ta réponse, assure-toi de nous expliquer pourquoi tu les as mis.

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 possible.
- Pour chaque question, les commentaires, les échanges et les réactions sont souhaités.
- Tu pourras 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 tu-même qui ne contribuerait pas à approfondir le thème proposé.
- Les échanges devraient prendre environ 15 minutes de ton temps par jour.

5. Sujets sensibles :

- Un de nos objectifs centraux est que nos échanges soient agréables pour toi, et que le partage d'expériences (qu'elles soient positives ou plus difficiles) te fasse du bien.
- Si nous abordons un sujet avec lequel tu n'es pas à l'aise ou si le déroulement d'une discussion te rend inconfortable, tu peux très bien suspendre ta participation momentanément.
- Si une discussion te cause de la détresse ou pour toutes autres raisons, tu peux contacter les administratrices de ce groupe directement par Messenger au besoin pour du soutien.

6. 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.

7. Rester soi-même et s'amuser !

ANNEXE E

GRILLES DE QUESTIONS

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 thèse 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!

😊

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

Enseignants – Classe ordinaire

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

Jour1:

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 débuter, 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 vont 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 relancions 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.

Jour2:

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 ?



Jour3:

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.) ?



Jour4:

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'aider 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 connaitre 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 connaitre 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?



Est-ce que nous avons couvert toutes les questions? Aimeriez-vous parler d'autres choses en lien avec votre expérience en tant qu'enseignant en classe ordinaire accueillant des élèves ayant un TSA? Si oui, allez-y!

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

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 thèse 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 :

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 débuter, nous vous invitons à lire la courte biographie dans laquelle les chercheuses se présentent, ainsi que nous, Amélie et Audrey-Anne, les

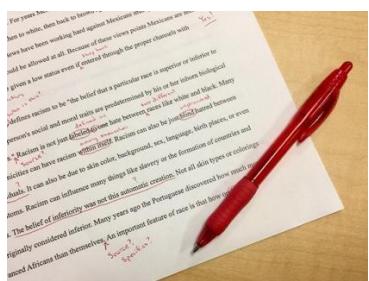
étudiantes et animatrices qui vont interagir avec vous sur ce groupe. Chaque matin, nous déposerons une nouvelle question à 7 :00 AM et vous aurez toute la journée pour y répondre. Il est possible que nous vous relancions durant la journée afin de clarifier ou d'approfondir certaines réponses. Nous serons 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 quelques élèves autistes dans votre classe spécialisée.

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 vos élèves autistes, aux adaptations et aux modifications que vous devez apporter pour que vos élèves. Quelle est, selon vous, la meilleure façon d’évaluer les compétences de vos élèves autistes ?



Jour 3 :

Bon mercredi, ce matin, nous aimerions connaître votre vision quant à la transition vers la vie adulte de vos jeunes autistes. Racontez-nous votre plus belle expérience : celle où un de vos élèves a montré un comportement d’autonomie personnelle.



Jour 4 :

Et oui, déjà jeudi! Ce matin, nous voulons savoir comment les jeunes autistes de votre classe peuvent faire preuve d'autodétermination. Dans la situation suivante (vignette clinique), qu'auriez-vous fait?

Vignette clinique 1 :

Vous voyez un jeune autiste qui travaille seul alors que la consigne est de travailler en équipe, que faites-vous?

Vignette clinique 2 :

Vous demandez aux élèves de votre classe de réaliser un travail sur un thème spécifique (p. ex. un groupe musical des années 1980), mais un des élèves autistes dans votre classe réalise un travail parfait, mais dans une autre décennie (p. ex. son chanteur favori, des années 2000). Que faites-vous? Lui donnez-vous une note parfaite à la hauteur de son travail ou considérez-vous qu'il n'ait pas suivi le thème et vous le pénalisez?

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 vos élèves autistes 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 autistes semble amoureux d'une personne d'une autre classe.

- d) *Vous l'encouragez à faire les premiers pas et l'aider à cibler des sujets de conversation.*
- e) *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.*
- f) *Vous ne vous en mêlez pas.*

Vignette clinique 2 :

Vous remarquez qu'un de vos élèves autistes perçoit un élève de 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 alors que les élèves sont au secondaire en classe spécialisée. À propos de quels sujets prendriez-vous l'initiative de communiquer avec les parents de votre élève autiste?

Jour 7 :

Bon matin à tous! Aujourd'hui, nous voulons connaître les activités scolaires qui favorisent l'inclusion de vos élèves. Comment les élèves autistes de votre classe sont-ils informés des activités thématiques prévues par l'école (ski, journée neige, patin, journée couleur, etc.), et quel suivi faites-vous avec eux pour assurer leur participation et leur 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 autistes ont les mêmes droits et/ou doivent suivre les mêmes règles que les élèves du régulier. 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 connaitre la situation sociale de vos élèves autistes, c'est-à-dire les moments où un élève a peut-être vécu de l'intimidation, mais également des moments où il a vécu de la bienveillance.

- Décrivez-nous un moment où un de vos élèves autistes a subi de l'intimidation.
Comment a-t-il réagi et comment avez-vous réagi ?
- Décrivez un moment où un de vos élèves autistes 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 de recherche! Ceci dit, nous voulons connaitre vos aspirations professionnelles auprès des élèves autistes en classe

spécialisée. Décrivez-nous un projet dont vous êtes fier ou un projet que vous aimeriez réaliser durant votre carrière?



Est-ce que nous avons couvert toutes les questions? Aimeriez-vous parler d'autres choses en lien avec votre expérience en tant qu'enseignant en classe spécialisée accueillant des élèves autistes? Si oui, allez-y!

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

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 thèse 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 :

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 débuter, 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 vont 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

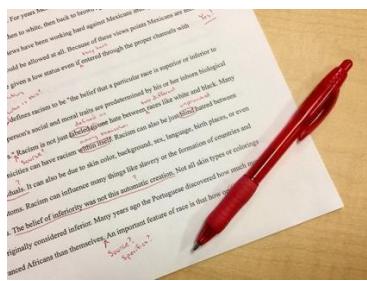
est possible que nous vous relancions durant la journée afin de clarifier ou d'approfondir certaines réponses. Nous serons connectées chaque jour pour vous lire et vous relancer, n'hésitez pas à nous écrire s'il y a un problème.

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 quelques élèves autistes dans votre classe spécialisée.

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 vos élèves autistes, aux adaptations et aux modifications que vous devez apporter pour que vos élèves. Quelle est, selon vous, la meilleure façon d'évaluer les compétences de vos élèves autistes ?



Jour 3 :

Bon mercredi, ce matin, nous aimerions connaître votre vision quant à la transition vers la vie adulte de vos jeunes autistes. Racontez-nous votre plus belle expérience : celle où un de vos élèves a montré un comportement d'autonomie personnelle.



Jour 4 :

Et oui, déjà jeudi! Ce matin, nous voulons savoir comment les jeunes autistes de votre classe peuvent faire preuve d'autodétermination. Dans la situation suivante (vignette clinique), qu'auriez-vous fait?

Vignette clinique 1 :

Vous voyez un jeune autiste qui travaille seul alors que la consigne est de travailler en équipe, que faites-vous?

Vignette clinique 2 :

Vous demandez aux élèves de votre classe de réaliser un travail sur un thème spécifique (p. ex. un groupe musical des années 1980), mais un des élèves autistes dans votre classe réalise un travail parfait, mais dans une autre décennie (p. ex. son chanteur favori, des années 2000). Que faites-vous? Lui donnez-vous une note parfaite à la hauteur de son travail ou considérez-vous qu'il n'ait pas suivi le thème et vous le pénalisez?

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 vos élèves autistes 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 autistes semble amoureux d'une personne d'une autre classe.

- g) Vous l'encouragez à faire les premiers pas et l'aider à cibler des sujets de conversation.*
- h) 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.*
- i) Vous ne vous en mêlez pas.*

Vignette clinique 2 :

Vous remarquez qu'un de vos élèves autistes perçoit un élève de 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 alors que les élèves sont à l'école. À propos de quels sujets prendriez-vous l'initiative de communiquer avec les parents de votre élève autiste?

Jour 7 :

Bon matin à tous! Aujourd'hui, nous voulons connaître les activités scolaires qui favorisent l'inclusion de vos élèves. Comment les élèves autistes de votre classe sont-ils informés des activités thématiques prévues par l'école (ski, journée neige, patin, journée couleur, etc.), et quel suivi faites-vous avec eux pour assurer leur participation et leur 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 autistes ont les mêmes droits et/ou doivent suivre les mêmes règles que les élèves du régulier. 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 connaitre la situation sociale de vos élèves autistes, c'est-à-dire les moments où un élève a peut-être vécu de l'intimidation, mais également des moments où il a vécu de la bienveillance.

- Décrivez-nous un moment où un de vos élèves autistes a subi de l'intimidation. Comment a-t-il réagi et comment avez-vous réagi ?
- Décrivez un moment où un de vos élèves autistes 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 de recherche! Ceci dit, nous voulons connaitre vos aspirations professionnelles auprès des élèves autistes. Décrivez-nous un projet dont vous êtes fier ou un projet que vous aimeriez réaliser durant votre carrière?



Est-ce que nous avons couvert toutes les questions? Aimeriez-vous parler d'autres choses en lien avec votre expérience en tant qu'enseignant en classe spécialisée accueillant des élèves autistes? Si oui, allez-y!

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

Bonjour à vous tous et bienvenu dans le groupe!

**Petit rappel **. Si vous ne comprenez pas une question, sentez-vous bien à l'aise de nous le dire !

Puis, pour votre information, Émilie ou Audrey Anne seront connectés de 9h à 17h chaque jour de question pour vous lire et vous relancer. Vous pouvez donc les contacter via message privé Messenger au besoin.

Pour mieux connaître tous les membres du groupe, je propose qu'on se présente aux autres! Je vais donc briser la glace : je m'appelle Émilie, je serai une des personnes avec lesquelles vous allez discuter dans les prochains jours. Je suis étudiante à l'université et dans mes temps libres j'aime bien profiter du plein air en faisant de la randonnée. J'aime aussi écouter un bon film! Je vous inviterais maintenant à vous présenter à votre tour au groupe!

Bonjour, je m'appelle Audrey Anne et je suis votre deuxième responsable pour le groupe de discussion! J'étudie avec Émilie à l'UQAM et j'aime beaucoup faire de l'escalade et jouer à des jeux de société. J'ai bien hâte d'en apprendre plus sur vous tous!

Jour 1 :

Pour commencer, on aimerait savoir comment ça se passe avec tes enseignants. Est-ce que tu trouves que tes profs t'aident à l'école? Que ça aille bien ou mal, peux-tu me dire pourquoi?



Jour 2 :

Bon avant-midi, on va parler un peu de ta famille! Plus précisément, on aimerait savoir comment ça se passe dans ta famille. Est-ce que tu trouves que ta famille t'offre du soutien et dans quelles situations? Peux-tu me donner des exemples?

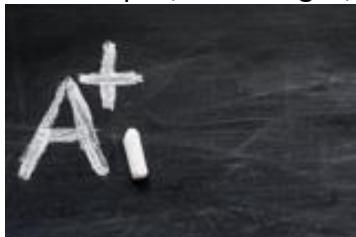


Jour 3 :

Bon matin! Aujourd'hui on va parler de tes cours.

Comment trouves-tu tes cours ? Est-ce que tu te trouves bon à l'école? Que ça aille bien ou mal, peux-tu me dire pourquoi?

As-tu participé au salon de l'emploi ou de la journée carrière à ton école et comment ça a été? Qui te donne des informations sur ce que tu pourrais faire plus tard (ex : conseiller en orientation, salon emploi, test en ligne, parents, amis de la famille, conférence, etc.)?



Jour 4 :

Salut! Pour aujourd'hui, nous aimerions savoir quelles sont les personnes les plus importantes autour de toi et qui ne fait pas partie de ta famille? Pourquoi? Donne-nous des exemples!

Jour 5 :

Bonjour à tous! On aimerait savoir quels changements as-tu du faire depuis que tu es entré au secondaire? Qu'est-ce qui pourrait changer quand tu ne seras plus au secondaire (ex. t'habiller ou te coiffer différemment, des activités ou jeux auxquels tu ne peux plus participer, changements

dans tes habitudes de vie manger/se laver/se coucher, transport, l'évolution de tes relations avec tes amis/tes proches/tes camarades de classe) ?



Jour 6 :

Bon matin! Aujourd’hui on aimerait savoir si tu sens libre de prendre des décisions importantes. Est-ce que tu as l'impression d'avoir du contrôle sur ta vie et sur les choses qui te concernent? Par exemple, qui choisit les activités que tu fais, tes vêtements, ta coupe de cheveux et ce que tu manges pour déjeuner ou dans ton lunch, te faire vacciner ou non, tes sorties et qui tu vois et quand tu les vois?



Jour 7 :

Bonjour tout le monde! Pour cette 7^e journée de questions, on aimerait savoir si tu as déjà utilisé des services? (Ex. une TES, une travailleuse sociale, une psychoéducatrice, une psychologue, une sexologue, une infirmière, une orthopédagogue, etc.) As-tu été satisfait et qu'en as-tu pensé? Donne-nous des exemples, que ce soit à l'école ou en dehors!

Jour 8 :

Bon matin, on a un sujet un peu plus d'actualité à vous proposer aujourd’hui! On aimerait savoir ce que tu penses du numérique et des médias sociaux. Les utilises-tu pour interagir avec les autres, pour tes cours, pour te divertir, pour chercher des informations? Nous aimerions que tu nous donnes des détails sur ta façon de les utiliser (ex. combien de temps passes-tu dessus, comment tu te présentes aux autres, quelles applications tu utilises, que fais-tu pour protéger ta vie privée et te sens-tu en sécurité en ligne)!



Jour 9 :

Bonjour à tous, on aborde un sujet qui peut être plus sensible aujourd’hui. Si tu es à l’aise d’en parler, on aimerait aborder les situations sociales blessantes ou négatives que tu as pu vivre. Peux-tu me raconter une situation comme ça, que tu as vécue? Par exemple, où tu t’es fait juger négativement, où des personnes ont été méchantes avec toi, des situations d’abus, d’intimidation, de maltraitance, de violence, de harcèlement, de rejet, de cyberintimidation ou de discrimination?

Si tu ne te sens pas à l’aise de parler d’une expérience personnelle ou si ça ne t’est pas arrivé, peux-tu nous dire comment tu te sens lorsque ces situations arrivent aux autres? Quelles sont tes réactions?

*relancer en privé les personnes qui n’ont pas répondu



Jour 10 :

Bonne dernière journée tout le monde!

On termine le groupe de discussion en beauté en parlant de vos rêves! 

On aimerait que tu nous parles de tes objectifs de vie, tes plans à plus long terme.

Ça peut être par exemple de voyager, démarrer un groupe de musique, continuer vos études, écrire une BD, vivre de nouvelles relations, avoir une ferme, un projet spécial ... tout est permis ! (Certains ont déjà parlé de ce qu’ils veulent faire comme emploi, ça peut aussi être un sujet à aborder). Qu’est-ce que tu aimerais faire après avoir terminé ton secondaire?

Bonne dernière journée à tout le monde! 



ANNEXE F
PHASES DE L'ANALYSE THÉMATIQUE DE BRAUN ET CLARKE

Table 1 Phases of thematic analysis

Phase	Description of the process
1. Familiarizing yourself with your data:	Transcribing data (if necessary), reading and re-reading the data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes:	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code.
3. Searching for themes:	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme.
4. Reviewing themes:	Checking if the themes work in relation to the coded extracts (Level 1) and the entire data set (Level 2), generating a thematic 'map' of the analysis.
5. Defining and naming themes:	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells, generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report:	The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis.

Figure 2 : Les six phases de l'analyse thématique de Braun et Clarke (2006 : 87)

BIBLIOGRAPHIE

Alpern, C. S. et D. Zager (2007). Addressing Communication Needs of Young Adults with Autism in a College-Based Inclusion Program. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(4), p. 428-436. <http://www.jstor.org/stable/23879848>

American Psychiatric Association [APA]. (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC.

Andersen, C. S. et A.-S. Dolva (2014). Children's perspective on their right to participate in decision-making according to the United Nations Convention on the Rights of the Child article 12. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 35(3), p. 218-230. <https://doi.org/10.3109/01942638.2014.918075>

Aubineau, M. et T. Blicharska (2020). High-functioning autistic students speak about their experience of inclusion in mainstream secondary schools. *School Mental Health*, 12(5), p. 537-555. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09364-z>

Aut'Créatifs (s.d.). RACONTER L'AUTISME AUTREMENT : Recommandations pour la terminologie de l'autisme dans les médias, *Aut'Créatifs; Mouvement de personnes autistes pour la reconnaissance positive de l'autisme*. <https://autcreatifs.files.wordpress.com/2014/12/raconter-lautisme-autrement-janvier-20155.pdf> (consulté le 13 juillet 2023).

Bailey, S., K. Boddy, S. Briscoe et C. Morris (2015). Involving disabled children and young people as partners in research: a systematic review. *Child: care, health and development*, 41(4), p. 505-514. <https://doi.org/10.1111/cch.12197>

Beaupré, P. (1989). *Les conditions d'intégration et l'évolution du développement des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisés en maternelle et en classe à effectif réduit*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/29426>

Beaupré, P., M. Gauthier et M.-P. Germain (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, p. 73-99. <https://doi.org/10.7202/1043355ar>

Bolourian, Y., A. Losh, N. Hamsho, A. Eisenhower et J. Blacher (2021). General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship building strategies. *J Autism Dev Disord*, 52, p. 3977-3990. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>

Bottema-Beutel K., TS. Mullins, MN. Harvey, JR Gustafson et EW Carter (2016). Avoiding the "brick wall of awkward": Perspectives of youth with autism spectrum disorder on social-focused intervention practices. *Autism*, 20(2), p. 196-206. <https://doi.org/10.1177/1362361315574888>

Bottema-Beutel, K., E. Turiel, M.N. DeWitt et P.J. Wolfberg (2017). To include or not to include: Evaluations and reasoning about the failure to include peers with autism spectrum disorder in elementary students. *Autism*, 21(1), p. 51-60. <https://doi.org/10.1177/1362361315622412>

Boucher, C. et C. des Rivières-Pigeon (2022). Regard de parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme sur les intervenantes et les services du milieu scolaire : des réalités multiples. *Revue de psychoéducation*, 51(1), p. 203-229. <https://doi.org/10.7202/1088635ar>

Boucher-Gagnon, M. et C. des Rivières-Pigeon (2015). Le regard des mères sur les attitudes, les compétences et les connaissances sur le TSA du personnel scolaire qui influencent l'intégration en classe ordinaire de leur enfant présentant un TSA. *Revue de psychoéducation*, 44(2), p. 219-243. <https://doi.org/10.7202/1039254ar>

Braun, V. et V. Clarke (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), p. 77-101. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>.

Carrington S. et L. Graham (2001). Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study. *Autism*, 5(1), p. 7-48. <https://doi.org/10.1177/1362361301005001004>

Carter, E.W., J.R. Gustafson, M.A. Sreckovic, J.R. Dykstra Steinbrenner, N.P. Pierce, A. Bord, A. Stabel, S. Rodgers, A. Cwerz, T. Mullins (2017). Efficacy of peer support interventions in general education classrooms for high school students with autism spectrum disorder. *Remedial and Special Education*, 38(4), p. 207-221. <https://doi.org/10.1177/0741932516672067>

Chen, Y.-L., M. Schneider et K. Patten (2022). Exploring interpersonal and environmental factors of autistic adolescents' peer engagement in integrated education. *Autism*, 26(5), p. 1255-1266. <https://doi.org/10.1177/13623613211046158>

Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) (2006). Adaptation scolaire, Inclusion et intégration en classe. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64322>

Conseil supérieur de l'éducation (2017). Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

Courchesne, V., R. Tesfaye, P. Mirenda, D. Nicholas, W. Mitchell, I. Singh, L. Zwaigenbaum, et M. Elsabbagh (2022). Autism voices: A novel method to access first-person perspective of autistic youth. *Autism*, 26(5), p. 1123-1136. <https://doi.org/10.1177/13623613211042128>

Dann, R. (2011). Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs). *Educational Psychology in Practice*, 27(3), p. 293-312. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.603534>

DePape, A.-M. et S. Lindsay (2016). Lived experiences from the perspective of individuals with Autism spectrum disorder: A qualitative meta-synthesis. *Focus on Autism and Other Disabilities*, 31(1), p. 60-71. <https://doi.org/10.1177/1088357615587504>

Des Rivières-Pigeon, C., Malboeuf, V. et A. Nadig (s.d.) Asynchronous focus groups on Facebook: A research method for engaging with autistic people, their families, and support professionals. *Article soumis*.

Des Rivières-Pigeon, C., Malboeuf, V., Préfontaine, I., Auclair, A., Doucet-Larivière, É., Ferland, É. et Gonthier, S. (2023). 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. Rapport final pour l'OPHQ. https://erisautisme.com/wp-content/uploads/2023/06/rapport_ophq_13-juin_202367223.pdf

Dueñas, A.D., C. Wood, C.E. Maher et G. Sanchula (2022). Component analysis of a peer training program for teaching social responsiveness to neurotypical preschoolers. *Educ. Treat. Child*, 45, p.383-387. <https://doi.org/10.1007/s43494-022-00073-7>

Flavier, E. (2014). Connaissances et besoins de formation des enseignants du second degré concernant les Troubles du spectre de l'autisme. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), p. 95-111. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0095>

Franz, D., H. E. Marsch, J. I. Chen et A. R. Teo (2019). Using Facebook for qualitative research : A brief primer. *J Med Internet Res*, 21(8), p.12. <https://www.jmir.org/2019/8/e13544>

Freitag, S. et S. Dunsmuir (2015). The inclusion of children with ASD: Using the theory of planned behaviour as a theoretical framework to explore peer attitudes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), p. 405-421. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1046818>

Garnier, P. (2019). Comment favoriser l'inclusion scolaire des élèves avec des troubles du spectre de l'autisme : Dilemmes et transformations des enseignants spécialisés. *Corps & Psychisme*, 74(1), p. 159-172. <https://doi.org/10.3917/cpsy2.074.0159>

Garrels, V. (2018). Getting good at small talk: student-directed learning of social conversation skills. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), p. 393- 402. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458472>

Gillespie-Lynch, K., S.K. Kapp, P.J. Brooks, J. Pickens et B. Schwartzman (2017). Whose expertise is it? Evidence for autistic adults as critical autism experts. *Front Psychol*, 8(438). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00438>

Gómez-Marí, I., P. Sanz-Cervera et R. Tárraga-Mínguez (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability* 13(9). <https://doi.org/10.3390/su13095097>

Gouvernement du Québec (1999). Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Politique-adaptation-scolaire.pdf> (consulté le 16 juillet 2023).

Gouvernement du Québec (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf (consulté le 16 juillet 2023).

Inclusion Canada (2020). Intégration scolaire. <https://inclusioncanada.ca/fr/campaign/integration-scolaire/> (consulté le 26 juillet 2023).

Kalubi, J. et S. Houde (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation éducative. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), p. 129-138.
<https://doi.org/10.3917/cdle.026.0129>

Laboratoire international sur l'inclusion scolaire, Chaire de recherche Normand-Maurice (2013).
Éducation inclusive au Canada : analyse comparative, Compte rendu de l'atelier tenu du 30 avril au 3 mai 2012, Trois-Rivières.

Lebenhagen, C. (2022). Autistic students' views on meaningful inclusion: A canadian perspective. *Journal of Education*, p. 1-16. <https://doi.org/10.1177/00220574221101378>

LePage, P. et S. Courey (2011). Filmmaking: A video-based intervention for developing social skills in children with autism spectrum disorder. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 1(2), p. 88-103. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055563.pdf>

Leroux-Boudreault, A. et N. Poirier (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), p. 263-282. <https://doi.org/10.7202/1042250ar>

Lijadi, A. A. et G. J. van Schalkwyk (2015). Online Facebook focus group research of hard-to-reach participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5).
<https://doi.org/10.1177/1609406915621383>

Lindsay, S., M. Proulx, H. Scott et N. Thompson (2014). Exploring teacher's strategies for include children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), p. 101-122. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>

Malboeuf, V. (2021). Comprendre les rapports aux professionnelles des mères d'adolescent.e.s autistes. Mémoire de maîtrise en sociologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.
<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/15387>

McConkey, R., M.-T. Cassin, R. McNaughton (2020). Promoting the social inclusion of children with ASD : A family-centred intervention. *Brain sciences*, 10(5), p. 11.
<https://doi.org/10.3390/brainsci10050318>

McKay, A. Wayne (2007). L'inclusion ! Au fait, c'est quoi l'inclusion ? Questions et réponses concernant le rapport MacKay sur l'inclusion, Frédéricton (Nouveau- Brunswick), ministère de l'Éducation, 18 p.

MELS (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_ser_v_compl/19-7065.pdf (consulté le 13 juillet 2023).

MEQ (2023a). Données pour la formation générale des jeunes. Les élèves qui sont reconnus comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage par le Ministère sont ceux qui ont un plan d'intervention personnalisé actif. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERB_T5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606 (consulté le 9 juillet 2023).

MEQ (2023b). Effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) à la formation générale des jeunes selon le code EHDAA et l'ordre d'enseignement pour les réseaux public et privé et pour les années scolaires 2002-2003 à 2022-2023. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2023/22-541_Diffusion.pdf (consulté le 9 juillet 2023).

Morrier, M. J., K. L. Hess, et L. J. Heflin (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), p. 119-132. <https://doi.org/10.1177/0888406410376660>

Nadeau, S. et M.-F. Nadeau (2024). Que signifient les « besoins des élèves » dans la littérature scientifique ? Un examen de la portée. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), p. 1-29. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1638>

Nicholas, D. B., J. D. Orjasaeter, et L. Zwaigenbaum (2019). Considering methodological accommodation to the diversity of ASD: A realist synthesis review of data collection methods for examining first-person experiences. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(2), p. 216-232. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00164-z>

Ozsivadjian, A., F. Knott et I. Magiati (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), p. 107-121. <https://doi.org/10.1177/1362361311431703>

Petersson-Bloom, L. et M. Holmqvist (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, p. 1-15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>

Roy, D. et M. Rivard (2020), Challenging social situations for students with autism spectrum disorder integrated into mainstream classrooms in Quebec: The specialists' perspective. *Journal on Developmental Disabilities*, 25(1), p.1-18. <https://oadd.org/wp-content/uploads/2020/05/V25N1-18-314-Challenging-Social-Situations.pdf>

Ruel, M.-P., N. Poirier et C. Japel (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), p. 37-61. <https://doi.org/10.7202/1039270ar>

Saggers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*, 18(1), p. 35-45.
<https://doi.org/10.1177/1365480214566213>

Simplican SC, G. Leader, J. Kosciulek et M. Leahy (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: an ecological model of social networks and community participation. *Res Dev Disabil.*, 38, p.18-29.

Staniland, J.J. et M.K. Byrne (2013). The effects of a multi-component higher-functioning autism anti-stigma program on adolescent boys. *J Autism Dev Disord*, 43, p. 2816-2829.
<https://doi.org/10.1007/s10803-013-1829-4>

Tesfaye, R., V. Courchesne, A. Yusuf, T. Savion-Lemieux, I. Singh, K. Shikako-Thomas, P. Mirenda, C. Waddell, I. M. Smith, D. Nicholas, P. Szatmari, T. Bennett, E. Duku, S. Georgiades, C. Kerns, T. Vaillancourt, A. Zaidman-Zait, L. Zwaigenbaum, et M. Elsabbagh (2019). Assuming ability of youth with autism: Synthesis of methods capturing the first-person perspectives of children and youth with disabilities. *Autism : the international journal of research and practice*, 23(8), p. 1882-1896.
<https://doi.org/10.1177/1362361319831487>

Tesfaye R., V. Courchesne, P. Mirenda, W. Mitchell, D. Nicholas, I. Singh, L. Zwaigenbaum, M. Elsabbagh (2022). Autism voices: Perspectives of the needs, challenges, and hopes for the future of autistic youth. *Autism*. 27(4), p. 1142-1156. <https://doi.org/10.1177/13623613221132108>

UNESCO (2016). Education 2030: Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4: Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Récupéré de :
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre

Vincent, L.B., D. Opinden, J.A. Gentry, et L. A. Long, N. L. Matthews (2018). Promoting social learning at recess for children with ASD and related social challenges. *Behav Analysis Practice*, 11, p. 19-33.
<https://doi.org/10.1007/s40617-017-0178-8>

Vincent, L.B., J.M. Asmus, G.L. Lyons, T. Born, M. Leamon, E. DenBleyker et H. McIntire (2022). Evaluating the effectiveness of a reverse inclusion Social Skills intervention for children on the Autism Spectrum. *J Autism Dev Disord* 53, p. 2647- 2662. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05513-2>