

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FAVORISER LA PARTICIPATION SOCIALE À L'ÉCOLE PRIMAIRE D'ÉLÈVES
AUTISTES FRÉQUENTANT UNE CLASSE D'ADAPTATION SCOLAIRE PAR UNE
DÉMARCHE LOCALE COLLABORATIVE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CLOÉ MAINVILLE

JUIN 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

Ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans la collaboration et les encouragements de mes co-directrices de recherche, Marie-Pierre Fortier et Andréa Lavigne. Marie-Pierre, merci de croire en moi depuis le bac en adaptation scolaire. Assister à ton cours fut un moment charnière dans ma formation et m'a ouvert les yeux sur la nécessité de défendre une éducation équitable pour tous. Merci d'avoir partagé ta passion et, par le fait même, allumé la mienne tout en m'accompagnant dans mes réflexions. Andréa, merci pour ta grande disponibilité et ton implication. Je suis tellement reconnaissante pour tes commentaires bienveillants et tes suggestions toujours pertinentes. Collaborer avec toi me motive à poursuivre dans le monde de la recherche!

Merci à ma famille, mes amies et mes collègues qui m'ont soutenue et avec qui j'ai non seulement discuté de cette recherche, mais aussi de mes expériences avec mes élèves qui m'amènent maints joies et questionnements. Ces échanges me nourrissent et m'aident à me définir en tant qu'enseignante et chercheuse.

Enfin, et surtout, merci à chaque élève que j'ai rencontré depuis le début de ma carrière. C'est un privilège d'avoir eu accès à votre entièreté et d'avoir grandi avec vous. Vous côtoyer nous invite à se connecter à notre authenticité et je ne cesserai de chercher à lever les obstacles pour vous offrir un milieu dans lequel vous pourrez vous épanouir.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Conditions de scolarisation au primaire des élèves autistes à ce jour au Québec.....	3
1.2 Les défis de scolarisation des élèves autistes.....	7
1.2.1 Les défis associés aux caractéristiques des élèves autistes.....	8
1.2.2 Les défis liés à l'organisation du système scolaire.....	11
1.3 Augmenter la participation sociale des élèves autistes : un besoin réel	13
1.4 Pratiques inclusives.....	15
1.5 Objectif et question générale de recherche	16
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	18
2.1. Paradigme d'inclusion : école inclusive et éducation inclusive.....	18
2.1.1 Modèle d'éducation inclusive	20
2.2. Deuxième concept : la participation sociale.....	24
2.2.1 Le Modèle du développement humain-Processus de production du handicap	26
2.3 Objectif général et objectifs de recherche	27
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	29
3.1 Approches méthodologiques.....	29
3.1.2 La recherche-développement.....	34
3.2 Recherche qualitative interprétativiste et appliquée	39
3.3 Participantes	40
3.4 Modalités de collecte de données.....	40
3.4.1 L'entretien de type focus group	41
3.4.2 La technique du groupe nominal.....	42
3.5 Traitement et analyse des données.....	43
3.6 Considérations éthiques	45

CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	47
4.1 Identification des facilitateurs et obstacles à la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire.....	47
4.1.1 Résultats de la TGN	47
4.1.2 Analyse des résultats du FG1	53
4.2 Vision de la participation sociale et interventions à privilégier.....	66
4.2.1 Premier aller-retour entre le terrain et la recherche	66
4.2.2. Analyse des résultats du FG2 relatif à la vision de la participation sociale.....	68
4.3 Interventions privilégiées pour améliorer la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire	77
4.3.1 Intervention en lien avec les représentations et conceptions de l'autisme des membres de l'équipe-école : Formation sur l'autisme pour les membres de l'équipe-école	78
4.3.2 Interventions en lien avec les relations entre élèves autistes et non-autistes : la sensibilisation par la littérature jeunesse et les activités de pairage	80
4.4 Deuxième aller-retour avec le terrain.....	82
4.5 Développement du prototype : Guide pédagogique.....	83
CHAPITRE V DISCUSSION	85
5.1 Identification des obstacles et facilitateurs à la participation sociale et exploration du sens donné par les participantes au concept de participation sociale (objectifs 1 et 2)	85
5.1.1 Une vision partagée entre l'intégration et l'inclusion.....	87
5.1.2 Une implication variée chez les membres de l'équipe-école	89
5.1.3 L'importance du contact avec les élèves autistes	90
5.2 Présentation des pistes d'intervention visant à favoriser la participation sociale et l'implication et les apports des participantes et de la chercheuse à la recherche.....	92
5.2.1 L'apport des participantes.....	92
5.2.2 L'apport de la chercheuse.....	96
5.3 Apports et limites de la recherche.....	97
5.3.1 Apports de la recherche.....	97
5.3.2 Limites de la recherche	99
CONCLUSION	100
ANNEXE A GUIDE DU PREMIER ENTRETIEN DE TYPE FOCUS GROUP (FG1)	102
ANNEXE B GUIDE DU DEUXIÈME ENTRETIEN DE TYPE FOCUS GROUP 2 (FG2)	103
ANNEXE C AFFICHE PRÉSENTÉE AUX PARTICIPANTES LORS DU FG2	104
ANNEXE D GUIDE PÉDAGOGIQUE	105
APPENDICE A	113
RÉFÉRENCES.....	116

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Système en cascade.....	4
Figure 2.1 Le cadre conceptuel de l'éducation inclusive.....	20
Figure 2.2 MDH-PPH	26
Figure 4.1 Principaux facteurs rapportés par les participantes lors de la discussion du FG1 qui ont une influence sur la participation sociale des élèves autistes	53

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Éléments liés à l'organisation scolaire notés lors de la TGN	49
Tableau 4.2 Éléments liés aux élèves non-autistes notés lors de la TGN	50
Tableau 4.3 Éléments liés aux caractéristiques individuelles des élèves autistes notés lors de la TGN	51
Tableau 4.4 Éléments liés à l'équipe-école notés lors de la TGN	51
Tableau 4.5 Éléments liés à la communauté notés lors de la TGN	52

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APA	American Psychiatric Association
COPEX	Comité provincial de l'enfance exceptionnelle
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CRSNG	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaires
DSM-V	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux V
FG1	Focus group 1
FG2	Focus group 2
FGJ	Formation générale des jeunes
HDAA	Handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
IMSE	Indice du milieu socio-économique
IRSC	Instituts de recherche en santé du Canada
LIP	Loi sur l'instruction publique
MDH-PPH	Modèle du développement humain-Processus de production du handicap
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MÉLS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OMS	Organisation mondiale de la santé

OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
RU	Remplacement d’urgence
SFF	Indice du seuil de faible revenu
TGN	Technique du groupe nominal
TSA	Trouble du spectre de l’autisme
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

L'interaction entre les caractéristiques individuelles des élèves autistes et l'environnement scolaire résulte en la présence de défis importants au cours de leur scolarisation quant à leur accès à une éducation équitable (Ashburner *et al.*, 2010; Ducharme, 2008; Blondeau, 2021, MÉQ, 2021). Entre autres, lorsque ces élèves fréquentent une classe d'adaptation scolaire, ils ou elles sont plus susceptibles de se retrouver à l'écart de l'expérience scolaire complète (Ducharme, 2008). Dans un désir d'offrir à l'ensemble des élèves une éducation juste (Ainscow *et al.*, 2006), ce mémoire vise à favoriser la participation sociale, au sein de l'école, d'élèves autistes fréquentant une classe d'adaptation scolaire en école ordinaire par une démarche locale collaborative de développement d'interventions à prioriser dans le milieu. Pour ce faire, ce mémoire emprunte un devis de recherche qualitative de type recherche collaborative et développement. D'abord, des intervenantes d'une école primaire participent à deux entretiens sous forme de focus group dont les données sont analysées selon une analyse thématique qualitative (Paillé et Mucchielli, 2021; Dionne, 2018) pour ensuite être classées à l'intérieur d'un cadre conceptuel selon une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2018). Les données du premier entretien permettent d'identifier les obstacles et les facilitateurs à la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire dans le milieu et de les classer à l'intérieur du cadre du MDH-PPH (Fougeyrollas, 2021). Trois thèmes d'obstacles et facilitateurs émergent : les représentations et la compréhension de l'autisme des membres de l'équipe-école, les relations entre les élèves autistes et non-autistes et l'organisation scolaire. Une fois ces données analysées, la chercheuse identifie des interventions qu'elle présente ensuite aux participantes qui en discutent lors du deuxième entretien. Ce corpus est analysé avec le modèle de l'éducation inclusive de Ainscow (2020) qui agit comme cadre de référence. De plus, l'analyse des données provenant des deux entretiens permet à la chercheuse d'identifier le sens donné à la participation sociale dans l'école à l'étude, ainsi que de décrire les rôles des participantes dans la démarche de recherche. Parmi les pistes présentées au deuxième entretien, deux interventions visant à améliorer les relations entre les élèves autistes et non-autistes sont priorisées par les participantes : la sensibilisation des élèves non-autistes par la lecture interactive d'albums jeunesse (Barrio *et al.*, 2020; Lemoine *et al.*, 2018; Sigmon *et al.*, 2016; Ostrosky *et al.*, 2015; Wopperer, 2011) et le pairage d'élèves autistes et non-autistes en contexte de jeu (Wolfberg, *et al.*, 2012). C'est en s'inspirant de ces deux interventions et de la réalité du milieu scolaire à l'étude que la chercheuse crée un guide pédagogique visant à favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire.

Mots clés : élèves autistes, participation sociale, classe d'adaptation scolaire, littérature jeunesse, éducation inclusive

INTRODUCTION

À ce jour, les élèves autistes¹ représentent la population la plus nombreuse d'élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage (HDAA) dans les écoles québécoises (Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) *et al.*, 2023). Or, plusieurs en viennent à rencontrer de nombreux obstacles quant à leur accès à une éducation juste et équitable. Entre autres, ces élèves peuvent vivre davantage de difficultés académiques, émotionnelles ou comportementales que leurs pairs non-autistes, peuvent manquer des interactions importantes en vivant une expérience scolaire à l'écart du reste de l'école et sont plus à risque de vivre un bris de service au courant de leur scolarité (Ashburner *et al.*, 2010; Ducharme, 2008; Blondeau, 2021; MÉQ, 2021). Ces constats concordent avec les observations de la chercheuse qui, en tant qu'enseignante, avait remarqué que les élèves autistes en classe d'adaptation scolaire de son milieu se retrouvaient moins souvent en situation de participation sociale que leurs pairs de classes ordinaires. Néanmoins, la majorité des recherches recensées traitent de l'intégration des élèves autistes en classe ordinaire plutôt que de l'expérience des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire, ce qui motive l'initiative de sa recherche. Sachant que la mission de l'école québécoise est d'instruire, socialiser et de qualifier l'intégralité de ses élèves dans l'optique de leur offrir des chances égales (*Loi sur l'instruction publique* (LIP), RLRQ, cI-13.3), il apparaît nécessaire de s'interroger sur les conditions à mettre en place afin d'offrir aux élèves autistes cette dite éducation équitable. Une démarche originale s'ancrant dans la réalité de l'école où s'est déroulé ce projet a donc été conduite.

C'est donc des observations tirées de sa pratique enseignante, jumelées à des discussions avec ses collègues, que la chercheuse s'inspire pour réaliser un mémoire ayant comme objectif général de favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire. Dans l'optique de répondre aux besoins du milieu, elle met en place une démarche locale collaborative s'appuyant sur des méthodologies de recherche collaborative et recherche-développement auprès d'anciennes collègues. Ainsi, deux entretiens de type focus group sont

¹ Dans ce mémoire, une grammaire inclusive (mis à part dans les verbatims pour respecter les propos des participantes) est privilégiée afin de considérer la diversité chez les élèves et d'anonymiser les données recueillies (Institut national de la recherche scientifique [INRS], 2021). De plus, le terme *élève autiste* est présenté selon le langage centré sur l'identité (Office québécois de la langue française, 2020), car cela semble être favorisé chez les personnes autistes et leur famille (Taboas *et al.*, 2023; Kenny *et al.*, 2015).

réalisés. Le premier a pour objectif d'identifier les obstacles et les facilitateurs à la participation sociale des élèves autistes dans l'école où s'est déroulée l'étude. Une fois cet entretien réalisé, la chercheuse réalise un aller-retour en consultant les écrits issus de la recherche durant lequel elle identifie des interventions qu'elle juge pertinentes selon les besoins du milieu. Dans le deuxième entretien, les participantes² se prononcent sur celles-ci. Les deux interventions retenues sont celles de la sensibilisation par la littérature jeunesse et les activités de pairage. Dans l'esprit de la recherche-développement, la chercheuse produit un guide pédagogique basé sur ces interventions.

Le présent mémoire se divise comme suit. Le premier chapitre de problématique traite des conditions de scolarisation au primaire des élèves autistes à ce jour au Québec, des défis de leur scolarisation, des raisons pour lesquelles accroître la participation sociale des élèves autistes est un besoin réel, ainsi que des exemples de pratiques inclusives qui permettraient de le faire. Le deuxième chapitre se consacre au cadre conceptuel. Deux concepts y sont présentés : le paradigme de l'inclusion et la participation sociale. Le premier regroupe l'école inclusive et l'éducation inclusive, selon le modèle de Ainscow (2020) alors que le concept de la participation sociale est appuyé par le Modèle du développement humain—Processus de production du handicap de Fougeyrollas (1998; 2010; 2011; 2018 dans Fougeyrollas 2021). Le troisième chapitre est celui de la méthodologie de recherche, qui, dans le cadre de ce mémoire, consiste en un hybride entre la recherche collaborative et la recherche-développement. Le quatrième chapitre consiste en la présentation des résultats, ce qui se fait selon la chronologie de la recherche. Le cinquième chapitre propose une discussion en lien avec les objectifs de recherche, les données recueillies et la littérature scientifique. Enfin, la conclusion rapporte les apports et limites de la recherche et propose des pistes pour des futures recherches.

² Dans l'optique que les participantes à cette recherche exercent toutes une profession majoritairement féminine, les termes de la recherche qui y sont associés sont féminisés (p. ex : participantes, praticiennes).

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le chapitre de la problématique aborde les conditions de scolarisation au primaire des élèves autistes au Québec. S'en suit une description des défis en lien avec la scolarisation des élèves autistes : les défis liés aux caractéristiques de l'autisme et à l'organisation scolaire sont présentés. Le chapitre se poursuit avec les raisons pour lesquelles il est crucial d'augmenter la participation sociale des élèves autistes à l'école ainsi qu'une présentation des pratiques qui permettent de le faire. Enfin, il se termine avec la question générale à laquelle ce mémoire cherche à répondre.

1.1 Conditions de scolarisation au primaire des élèves autistes à ce jour au Québec

En 1976, le Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX), à la demande du ministère de l'Éducation du Québec, se penche sur la situation des élèves à besoins particuliers. La recommandation majeure qui ressort de leur analyse est d'incorporer le système d'éducation pour enfants dits « exceptionnels » dans le système éducatif existant en mettant en place le système en cascade (Goupil, 2020). Le système en cascade (voir Figure 1.1) est un système d'organisation de services éducatifs toujours en vigueur dans les écoles québécoises. Il consiste en une organisation en huit niveaux de scolarisation possibles, qui se veulent adaptés aux besoins de l'élève, allant de la classe ordinaire jusqu'à l'enseignement en centres d'accueil ou hospitaliers. En contexte scolaire, et tel que démontré par la figure 1.1, les élèves HDAA peuvent donc se situer du niveau 1 au niveau 6 du système et bénéficier de services tels que : la classe ordinaire (niveau 1), la classe ordinaire avec service ressource à l'enseignante³ ou à l'enseignante et l'enfant (niveau 2), la classe ordinaire et la fréquentation d'une classe-ressource (niveau 3), la classe d'adaptation scolaire en école

³ Compte-tenu que les enseignantes, et les autres intervenantes qui travaillent dans les écoles, sont majoritairement des femmes, les appellations *enseignante* et *intervenante* seront privilégiées pour désigner ces corps d'emploi.

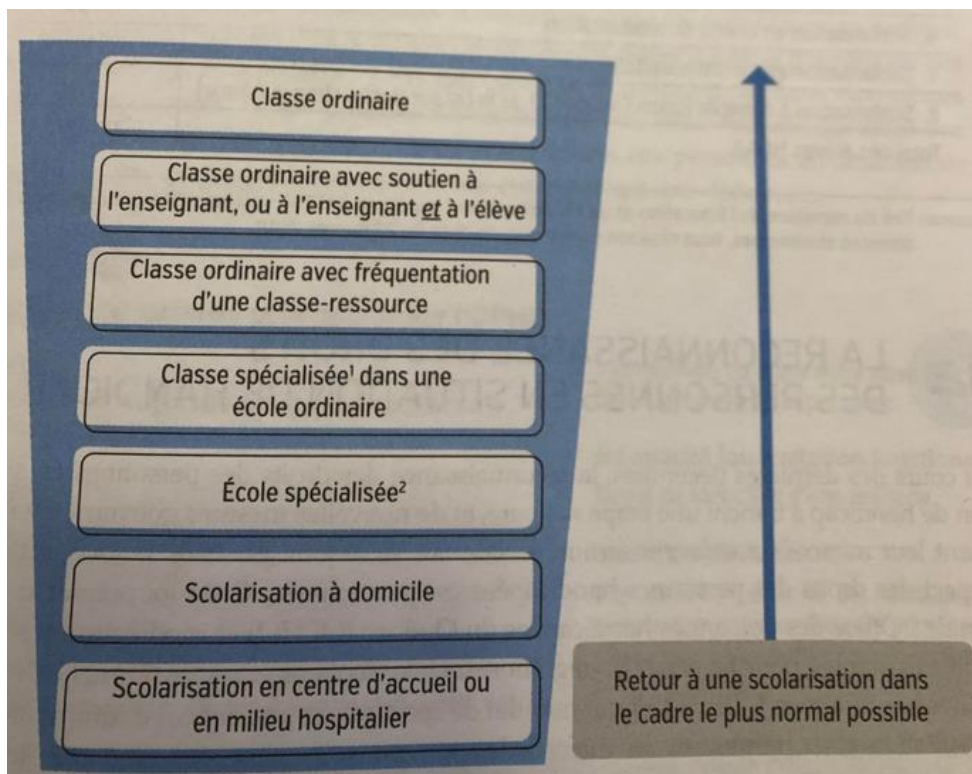


Figure 1.1 Système en cascade

(Comité provincial de l'enfance inadaptée 1976, p.637, dans Goupil, 2020, p.7)

ordinaire, où les élèves intègrent les activités de l'école (niveau 4), ainsi que l'école spéciale (niveau 5). L'objectif est que l'élève revienne dans le cadre le plus normal possible, soit le niveau le plus bas, une fois ayant bénéficié des services (Goupil, 2020). À ce jour, la majorité des élèves HDAA en formation générale des jeunes (FGJ) fréquentant les écoles publiques, privées et spécialisées sont en classe ordinaire (MÉQ *et al.*, 2023) soit entre le niveau 1 et 4 du système en cascades. Toutefois, les élèves autistes en FGJ se situent plutôt aux niveaux 5 ou 6 : en 2021-2022, plus de 56% de ces élèves étaient hors de la classe ordinaire (MÉQ *et al.*, 2023).

L'intégration scolaire existe dans le système québécois depuis le dévoilement, par le Ministère de l'Éducation en 1978, de la politique sur l'organisation des services pour les élèves ayant des besoins particuliers (Goupil, 2020). L'intégration, parfois appelée *mainstreaming* (Beauregard et Trépanier, 2000), implique que les élèves réalisent leur scolarisation dans le cadre le plus normal possible (Goupil, 2020) et ce, idéalement dans leur école de quartier avec des pairs de leur âge. Afin de les maintenir dans ce cadre le plus normal possible, et tel que le veut le système en cascades, un soutien

adapté à leurs besoins devrait être offert même si cela n'est pas toujours le cas. Le type et la quantité de soutien offert est déterminé par un code de difficulté attribué selon un diagnostic reçu par l'élève (Beauregard et Trépanier, 2000; Ministère de l'Éducation, 2009). Le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2017b) avance que le système québécois tend de plus en plus vers l'inclusion scolaire. Plutôt que ce soit aux élèves de s'adapter à la classe, comme c'est le cas dans un système intégratif, l'inclusion scolaire se manifeste lorsque c'est l'école qui cherche à s'adapter aux besoins particuliers des élèves afin qu'ils soient présents en classe ordinaire à temps partiel ou à temps plein. Malgré cette tendance inclusive, le CSÉ reconnaît que l'inclusion scolaire demeure variable d'un milieu à l'autre selon, entre autres, les ressources disponibles et les profils des élèves (CSÉ, 2017b). Qui plus est, le CSÉ (2017b) précise qu'à ce modèle succède celui de l'éducation inclusive qui nécessite de l'école qu'elle propose des adaptations en amont de l'apparition des besoins, dans une visée d'accès universel à l'apprentissage pour favoriser le développement du plein potentiel de chaque élève.

Alors que les élèves HDAA constituaient 21% de tous les élèves fréquentant les écoles publiques, privées et spécialisées en FGJ en 2020-2021 (MÉQ *et al.*, 2023), ce sont les élèves autistes (code 50) qui ont la plus grande prévalence, mais qui ont également connu la plus grande augmentation (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES), 2016). Le code 50 est attribué aux élèves qui, à la suite d'une évaluation par un médecin ou psychologue, ont obtenu le diagnostic suivant : trouble autistique, syndrome de Rett trouble désintégratif de l'enfance, syndrome d'Asperger, trouble envahissant du développement non spécifié (MÉLS, 2007). Depuis la publication du document de référence sur l'organisation des services éducatifs aux élèves HDAA en 2007 (MÉLS 2007), ces appellations ont changé et elles sont dorénavant réunies sous le trouble du spectre de l'autisme (TSA) (American Psychiatric Association (APA), 2013). Toutefois, comme les documents du ministère de l'Éducation se basent sur le code 50 tel que défini dans ce document ministériel de 2007, il n'existe pas d'information uniquement sur les élèves autistes. Les données présentées ci-bas peuvent donc également inclure des élèves ayant un diagnostic selon les anciennes appellations, soit de syndrome de Rett, un trouble désintégratif de l'enfance, un syndrome d'Asperger ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA) non spécifié.

Ceci étant dit, pour l'année 2012-2013, 11 067 élèves fréquentant une école publique, privée spécialisée ou ont reçu un code 50, représentant 6% des élèves HDAA. En 2021-2022, ce sont 22 080 de ces élèves qui portent le code 50, un bond de 11 013 cas. Cette population d'élèves représentait en 2021-2022 9,29% des élèves HDAA fréquentant ce type d'écoles. Malgré que la majorité de ces élèves HDAA se situent en classe ordinaire, ce n'est pas le cas pour les élèves ayant un code 50. Durant l'année scolaire 2012-2013, 6 313 de ces élèves fréquentaient une classe d'adaptation scolaire (en école ordinaire ou spéciale) comparativement à 9 507 en 2021-2022. Pour chacune de ces années scolaires, cela représente une proportion de 57% des élèves ayant reçu un code 50 qui fréquentaient une classe d'adaptation scolaire (MÉQ *et al.*, 2023).

Les élèves ayant un code 50 peuvent présenter, selon la définition ministérielle (MÉLS, 2007), plusieurs défis sur les plans de leur communication, de leur socialisation ou de leurs apprentissages, ce qui les empêcherait de réaliser les mêmes tâches que leurs pairs du même âge. En classe, cela pourrait se manifester par des difficultés importantes à acquérir certains concepts, des difficultés à planifier et à s'organiser dans la réalisation d'une tâche, ou des difficultés à établir des relations avec les autres élèves (MÉLS, 2007). Comme les élèves autistes font partie de la catégorie des élèves handicapés ou ayant des troubles graves de comportement, ils ont le droit de recevoir des mesures d'appui. Ces dernières consistent en une aide offerte pour permettre à l'élève de fréquenter le milieu scolaire (p. ex. : une classe à effectif réduit) et peuvent prendre la forme de suivi continu, soit plusieurs heures chaque jour, ou encore de suivi régulier, c'est-à-dire, plusieurs heures par semaine (MÉLS, 2007). Selon la politique d'organisation des services du MÉLS (2007), les élèves autistes doivent recevoir du soutien continu.

Au même titre que l'ensemble des élèves, les élèves autistes méritent une éducation juste et équitable. C'est d'ailleurs ce que défend la Politique de l'adaptation scolaire (MÉQ, 1999), dans laquelle le MÉQ se donne une orientation fondamentale quant à la réussite des élèves HDAA soit :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. (p.17)

Cette orientation correspond aux principes de la LIP qui défend l'égalité des chances comme étant au cœur de la mission de l'école québécoise : « Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. » (*LIP*, RLRQ, cI-13.3). Ainsi, l'école a la responsabilité légale de s'assurer que les élèves autistes soient en situation de participation sociale durant leur parcours scolaire (*LIP*, RLRQ, cI-13.3).

À ce sujet, Fougeyrollas définit la participation sociale comme « la réalisation des habitudes de vie » ainsi que « la satisfaction envers celles-ci (qualité de vie) d'une personne » (p.16, 2010). En milieu scolaire, cela implique entre autres que les élèves autistes participent à des activités significatives et par choix en fonction de leur âge tout en étant en mesure d'entretenir des relations réciproques avec des personnes de leur environnement scolaire (Julien-Gauthier, et *al.*, 2016).

1.2 Les défis de scolarisation des élèves autistes

Malgré la présence grandissante d'élèves HDAA en milieu scolaire et la responsabilité de l'école, plusieurs obstacles les empêchent de bénéficier d'une expérience de scolarisation équitable comparativement à leurs pairs non-autistes (Ducharme et *al.*, 2018). Comme ce mémoire préconise une approche biopsychosociale, l'analyse de leur situation scolaire se fait en tenant compte de l'interaction des facteurs individuels et de l'environnement scolaire (Cooper et Jacobs, 2011; Organisation mondiale de la santé (OMS), 2012). Il est donc à noter que même si cette section aborde les critères diagnostiques de l'autisme, l'approche préconisée n'est pas médicale. Cette dernière est centrée sur l'individu et son handicap (OMS, 2012) et prétend que c'est à la personne de changer pour prendre part à la société (Casey, 2010). L'objectif est que l'individu guérisse de son handicap ou s'adapte à son environnement (OMS, 2012). L'approche biopsychosociale, quant à elle, avance plutôt que les personnes se retrouvent en situation de handicap à cause de l'interaction entre l'individu et son environnement (OMS, 2012). S'il est possible d'intervenir sur des facteurs individuels à la personne, il importe également de réduire les obstacles physiques ou organisationnels découlant du contexte qui placent la personne en situation de handicap (Casey, 2010).

1.2.1 Les défis associés aux caractéristiques des élèves autistes

Comme mentionné ci-haut, ce mémoire préconise une approche biopsychosociale qui conçoit une situation de handicap comme découlant de l'interaction entre des facteurs individuels et des facteurs environnementaux sur lesquels il est possible d'intervenir (OMS, 2012; Casey, 2010). Comme les facteurs individuels représentent une part de l'intervention possible, il faut donc considérer les manifestations de l'autisme tout en gardant en tête la diversité existante présente chez les personnes autistes. En effet, chez les enfants autistes, les sphères de la communication, de la socialisation et des apprentissages peuvent représenter un défi (MÉLS, 2007), et ce, à différentes intensités. Cela implique donc que les interventions requises pour accompagner adéquatement les élèves autistes diffèrent d'un enfant à l'autre selon leurs caractéristiques individuelles.

Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux V (DSM-V) (APA, 2013), le TSA est un trouble neurodéveloppemental qui affecte la communication sociale réciproque et les interactions sociales (critère A), dans plusieurs contextes (p. ex. : la compréhension du non-verbal et la réciprocité sociale) et implique la présence de comportements, d'intérêts ou d'activités restreints ou répétitifs (critère B) (p. ex. : détresse lors d'un changement de routine, stéréotypie dans les mouvements ou intérêts restreints). Ces manifestations doivent être présentes depuis la petite enfance et affecter le fonctionnement de la personne au quotidien. Le niveau de sévérité du TSA est classé en trois catégories. Ces catégories sont déterminées selon « l'importance des déficits de la communication sociale et des modes comportementaux restreints et répétitifs » et du niveau de soutien requis au quotidien (APA, p.56).

Le niveau 1 est attribué aux individus « nécessitant de l'aide » (APA, p.58), c'est-à-dire un soutien et pour qui, sans ce dernier, les atteintes à la communication entraînent des difficultés sur le plan social. Ces personnes ont également des difficultés dans certains contextes et lors de changements d'activités dues à un manque de flexibilité comportementale. Enfin, elles ont des défis sur le plan de l'organisation et de la planification, ce qui affecte leur indépendance (APA, 2013). Par exemple, dans le système scolaire québécois, des élèves correspondant aux critères du niveau 1 pourrait être en classe ordinaire et recevoir les services d'une orthopédagogue ou d'une éducatrice spécialisée selon les difficultés rencontrées en classe. On dit généralement que ces élèves sont en mesure de

participer aux activités de la classe, parfois avec aide ou adaptations, et qu'ils ou elles sont habituellement autonomes en classe.

Le niveau 2 est attribué aux personnes autistes nécessitant une « aide importante » (APA, p.58). Ces derniers ont entre autres des difficultés dans leur communication verbale et non verbale (p. ex. : ils ont des intérêts restreints ou des mimiques) et, malgré le soutien mis en place, des défis sociaux importants. De plus, certains comportements de répétitions ou des difficultés à tolérer le changement peuvent se manifester dans plusieurs contextes (APA, 2013). Généralement, ces élèves seraient en classe d'adaptation scolaire où une enseignante et une éducatrice spécialisée sont présentes en tout temps. Leur classe peut présenter des outils visuels (p. ex. : horaire, certains pictogrammes) et des coins différents (p. ex. : coin de travail individuel, coin détente, coin de travail avec l'enseignante). Les activités offertes varient entre des activités en groupe et des activités individuelles adaptées aux besoins de l'élève. D'après les observations de la chercheuse, il est fréquent que, dans ce type de classe, les élèves aient des acquis correspondant à des niveaux scolaires différents.

Le niveau 3, quant à lui, est attribué aux personnes autistes qui nécessitent « une aide très importante » (APA, p.58). Celles-ci présentent des déficits sévères sur le plan de la communication verbale et non verbale, ce qui affecte leur fonctionnement. De plus, elles interagissent peu avec les autres (p. ex. : parlent peu, répondent seulement à des approches très directes). Ces personnes peuvent également vivre de grandes détresses lors d'un changement et présenter des comportements répétitifs, ce qui affecte leur fonctionnement dans toutes les sphères de la vie (APA, 2013). De par ses expériences en tant qu'enseignante en milieu scolaire québécois, la chercheuse a constaté qu'il y a très peu d'élèves qui correspondent aux critères du niveau 3 dans les écoles ordinaires; ils ou elles se retrouvent plutôt en école spécialisée en classe avec un effectif d'élèves réduit (environ 5 élèves plutôt que 8 élèves en classe d'adaptation scolaire en école ordinaire). Beaucoup de ces élèves sont non-verbaux et communiquent par pictogrammes ou par gestes.

Ainsi, selon les observations de la chercheuse, les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 se retrouvent rarement en situation de participation sociale puisqu'ils ou elles fréquentent surtout les classes d'adaptation scolaire en école ordinaire ou en école spécialisée. Aucune étude québécoise

permettant de corroborer ces observations concernant les différents niveaux d'autisme tels qu'ils se présentent à l'école primaire n'a été repérée, ni concernant la prévalence quant au niveau d'autisme chez les élèves en classes ordinaires (Blondeau, 2021). Cela dit, il est reconnu que les facteurs contribuant le plus au placement des élèves en classe d'adaptation scolaire sont la nature du handicap, comme l'autisme et/ou la déficience intellectuelle et le degré de sévérité de ce dernier (Agran *et al.*, 2020; Wehmeyer, 2021).

1.2.1.1 Les défis des enfants autistes sur le plan de la socialisation à l'école

De nombreux défis liés à l'autisme amènent les enfants autistes à vivre des difficultés dans leurs relations avec leurs pairs. Néanmoins, étant donné la présence des différences interindividuelles parmi les enfants autistes, il est important de garder en tête qu'il existe également une diversité dans leurs compétences socio-communicatives (Ramos Pereira *et al.*, 2022).

En lien avec la communication sociale réciproque et les interactions sociales (critère diagnostic A), ces enfants peuvent présenter plus de difficultés à initier le contact avec leurs pairs, à partager leurs pensées et émotions avec eux ou à imiter leurs comportements. Ils ou elles peuvent moins chercher à converser et surtout communiquer pour demander ou nommer des choses (APA, 2013); peu vont spontanément initier des échanges dont l'objectif serait uniquement de socialiser (Ramos Pereira *et al.*, 2022). De plus, les enfants autistes peuvent présenter certaines différences sur le plan de la communication non verbale comme un contact visuel ou des gestes peu ou pas présents. Ils ou elles peuvent manifester peu d'intérêt pour les jeux sociaux partagés ou imaginatifs ou peu de flexibilité quant aux règles d'un jeu tout comme porter une préférence pour le jeu solitaire et aimer interagir avec des personnes plus vieilles ou plus jeunes. Établir des liens amicaux peut aussi amener des difficultés puisqu'il peut être difficile pour ces enfants de comprendre ce qui est attendu d'un lien d'amitié (APA, 2013). En résumé, il peut être plus difficile pour les enfants autistes de s'investir dans un échange social que pour leurs pairs non-autistes (Ramos Pereira *et al.*, 2022). Malgré ces défis liés à leurs caractéristiques, des études s'intéressant à l'interaction des élèves autistes montrent que ces enfants cherchent à socialiser et à participer en partageant leur expérience autrement que par le langage verbal. Il s'agirait donc de mettre des facilitateurs en place pour soutenir cette interaction. (Boisvert et Lavigne, 2023 ; Ferreira et Bottema-Beutel, 2023).

La présence de comportements, d'intérêts ou d'activités restreints ou répétitifs (critère diagnostic B) amène aussi son lot de défis quant à la socialisation des élèves autistes. Par exemple, l'écholalie, les questionnements répétitifs, une résistance au changement et les intérêts spécifiques et restreints (APA, 2013) peuvent nuire dans leurs relations avec leurs pairs. En contexte de jeu à l'école, les récréations ou les jeux libres constituent des occasions importantes pour la participation sociale des élèves autistes. Or, ils ou elles peuvent se retrouver à l'écart à cause de leurs difficultés dans le jeu social et imaginaire (Wolfberg *et al.*, 2012) ou encore être plus à risque que leurs pairs d'être victimes d'intimidation. La mise en place d'interventions pour en minimiser les risques est donc importante (Humphrey et Hebron, 2015). En contrepartie, les intérêts particuliers peuvent servir de levier à la participation des élèves s'ils sont exploités à l'école (Ninci *et al.*, 2018). Là encore, l'environnement scolaire peut adapter ses pratiques pour favoriser la participation sociale des élèves autistes.

1.2.2 Les défis liés à l'organisation du système scolaire

Tel que défendu par l'approche biopsychosociale préconisée dans ce mémoire, la situation de handicap dans laquelle se retrouvent les élèves autistes est due à une interaction entre des facteurs individuels et des facteurs environnementaux (OMS, 2012). Les facteurs individuels ayant été présentés dans la section précédente, il importe maintenant d'exposer les facteurs environnementaux provenant de l'organisation du système scolaire québécois. Si ces facteurs contribuent à maintenir les élèves autistes en situation de handicap, ils représentent également des leviers d'interventions possibles pour favoriser la participation sociale de ces élèves.

Ducharme *et al.* (2018), affirment que « les atteintes au droit et à l'égalité des élèves HDAA n'ont pu réellement être endiguées » [depuis le déploiement de la Politique de l'adaptation scolaire en 1999 et que,] « dans certains milieux, elles sont mêmes multipliées » (p.23). De nombreux obstacles au droit à l'éducation des élèves HDAA ont été rapportés par ces auteurs: une répartition inégale des ressources consacrées à l'adaptation scolaire d'un CSS à l'autre; une formation initiale outillant peu les enseignantes face aux besoins diversifiés du terrain; des freins à la formation continue (p. ex. : manque de budget pour les formations) tout comme un manque de personnel spécialisé causant des délais dans l'évaluation et une baisse de services pour les élèves HDAA. De

plus, les adaptations proposées sont souvent limitées à la classe alors que, pour contribuer à l'inclusion des élèves HDAA, les services doivent toucher tous les aspects de la vie scolaire comme le transport et le service de garde (Ducharme *et al.*, 2018).

Dans le contexte scolaire québécois actuel, les classes ordinaires ne sont pas toujours prêtes à accueillir certains élèves ayant des besoins particuliers. En effet, selon Ducharme (2008), pour réussir une inclusion totale, l'enseignante de classe ordinaire doit être soutenue par des ressources humaines et matérielles supplémentaires, souvent peu présentes (Ducharme *et al.*, 2018). Quant aux classes d'adaptation scolaire, pour Ducharme (2008), les élèves qui les fréquentent sont dans un paradigme de ségrégation. Comme ces classes sont souvent en marge du reste de l'école, cela amène les enfants qui les fréquentent à rester isolés de la vie scolaire « normale » (Ducharme, 2008). Entre autres, des interactions cruciales à leurs développements social et cognitif leur sont refusées (Agran *et al.*, 2020). Qui plus est, on prive les élèves des classes ordinaires d'une hétérogénéité en milieu scolaire alors qu'ils et elles évoluent et évolueront en présence de diversité à l'échelle sociétale. Compte-tenu du manque de contacts avec des élèves à besoins particuliers, ces enfants risquent de porter des préjugés à leur égard et ne développent pas les habiletés sociales adéquates pour interagir avec eux (Ducharme, 2008). Ainsi, l'organisation du système scolaire, telle que connue actuellement, n'est pas adaptée pour favoriser la participation sociale des élèves HDAA et donc, des élèves autistes. En conservant l'organisation des services intacte, il y a peu de possibilités d'échanges entre les élèves aux profils différents (Ducharme, *et al.*, 2018).

La présence de nombreux obstacles, quant à la présence des élèves autistes en milieu scolaire et ce, autant en contexte d'inclusion, d'intégration que de classe d'adaptation scolaire, peut entraîner des conséquences importantes sur leur scolarisation. Plus précisément en contexte d'intégration en classe ordinaire au primaire, des chercheurs australiens (Ashburner *et al.*, 2010) ont rapporté que les élèves autistes présentaient davantage de difficultés émotionnelles et comportementales que leurs camarades. En effet, ils et elles pouvaient présenter davantage de manifestations comportementales externalisées telles que de l'opposition ou de l'agressivité, des difficultés d'attention ou d'hyperactivité ou encore des comportements internalisés comme de l'anxiété. Sur le plan académique, ces élèves étaient sous la moyenne académique dans 54% des cas contre 8% des cas pour leurs pairs non-autistes. Selon ces auteurs, ces difficultés comportementales et

académiques affectent la motivation scolaire et l'estime de soi des élèves autistes à long terme, ce qui démontrerait que l'intégration seule n'est pas garante de bien-être à l'école. Alors que ces données concernent les facteurs individuels des élèves en contexte d'intégration en classe ordinaire, elles rejoignent aussi les facteurs environnementaux. Elles démontrent la nécessité d'offrir un soutien aux élèves autistes peu importe le type de classe fréquentée.

Au Québec, les difficultés rencontrées par les élèves autistes peuvent mener jusqu'à un bris de service. Un rapport du MÉQ (2021) brosse un portrait du nombre d'élèves au préscolaire, primaire et secondaire qui ont vécu un bris de services, c'est-à-dire qui ont vu « leur temps de présence à l'école réduit ou interrompu en raison de besoins qui dépassent la mission de l'école et l'organisation des services en milieu scolaire » (MÉQ, 2021, p.5). Parmi les 65 organisations scolaires participantes au rapport (centres de services, écoles, commissions scolaires anglophones, crie et Kativik), 18% des élèves du primaire ayant vécu un bris de service entre le 1^{er} février 2021 et le 3 mai 2021 sont autistes, tout type de classe confondu. Or, au sein de la catégorie des élèves handicapés, ce sont les élèves autistes qui se retrouvent le plus souvent en situation de bris de service (Blondeau, 2021, MÉQ, 2021). Parmi les facteurs ayant un impact sur la fréquentation scolaire, le MÉQ (2021) nomme « l'absence de facteurs environnementaux favorisant une scolarisation en bonne et due forme » (p.5) et reconnaît donc l'impact positif d'un environnement adapté aux besoins des élèves autistes sur leur présence à l'école, premier pas vers une participation sociale dans leur milieu scolaire. Ainsi, les sections suivantes laisseront entrevoir non seulement que l'augmentation de la participation sociale des élèves autistes est nécessaire au Québec en raison de facteurs environnementaux qui font obstacles à cette dernière, mais qu'il est également possible d'agir sur ces facteurs.

1.3 Augmenter la participation sociale des élèves autistes : un besoin réel

Plusieurs éléments justifient le besoin d'augmenter la participation sociale à l'école des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire en école ordinaire. Comme mentionné en section 1.1, il existe un nombre grandissant d'élèves ayant un diagnostic de TSA (MÉQ *et al.*, 2022; MÉES, 2015). Comme mentionné précédemment, l'organisation scolaire actuelle implique qu'une grande partie de ces élèves est exclue de la vie scolaire « normale » puisqu'elle est en classe d'adaptation

scolaire (Ducharme, 2008). Or, comme il est défendu par la LIP, l'entièreté des élèves méritent une éducation équitable (*LIP*, RLRQ, cI-13.3). Enfin, l'autisme affecte les sphères de la communication, de la socialisation et des apprentissages; les élèves autistes rencontrent des défis supplémentaires durant leur parcours scolaire (MÉLS, 2007). Une recherche qui tient compte de leurs caractéristiques est donc nécessaire pour rendre l'environnement scolaire plus inclusif.

Des recherches sur les pratiques inclusives (Corneau *et al.*, 2014; CSÉ, 2017a; Guldberg, 2017) démontrent la nécessité de privilégier une approche une démarche ascendante ou *bottom up*, tel que préconisée par ce mémoire. Dans ce type de démarche, la perspective des personnes autistes et des gens les côtoyant, comme les intervenantes de l'école, occupent un rôle central dans le processus de réflexion et d'implantation de changements (Carpentier, 2012; Guldberg, 2017). Par exemple, Corneau *et al.* (2014) évaluent l'efficacité de 22 stratégies d'inclusion recensées. Celles-ci sont classées selon 4 axes d'intervention : les stratégies basées sur les antécédents, l'entraînement aux habiletés sociales, le tutorat et pairage ainsi que les stratégies cognitives, comportementales et éducationnelles. Les études recensées présentant de grandes différences quant à leur devis méthodologique et à leur validité scientifique, il était alors impossible pour les auteurs d'identifier une stratégie comme étant la plus efficace. En revanche, ils avancent que la meilleure stratégie d'inclusion est celle qui répond aux objectifs du milieu et qui est possible d'implanter une fois l'analyse du contexte scolaire réalisée. La démarche ascendante de cette recherche permet donc de développer des pratiques inclusives qui correspondent à la réalité du milieu à l'étude.

En effectuant sa recension des écrits, la chercheuse a réalisé que peu d'études existent sur la participation sociale au sein de l'école des élèves autistes fréquentant la classe d'adaptation scolaire. Les recherches existantes portent surtout sur l'intégration des élèves en classe ordinaire. Néanmoins, comme il a été expliqué, les élèves autistes en classe d'adaptation scolaire se retrouvent moins souvent en situation de participation sociale que leurs pairs en classe ordinaire. Il existe donc une absence de données sur ce contexte précis, d'où la nécessité de réaliser cette recherche (Chevrier, 2009). En effet, c'est en offrant des occasions où les élèves autistes sont en situation de participation sociale qu'ils et elles développeront des habiletés importantes, ce qui leur permettra de vivre davantage d'occasions d'échanges avec leurs communautés. Il est donc

nécessaire de soutenir leur participation sociale tout en leur offrant des situations de socialisation à l'école (Rouillard-Rivard *et al.*, 2018).

Deux études répertorient des facilitateurs et obstacles similaires quant à l'intégration et l'inclusion des élèves autistes en milieu scolaire. Une première, de Stephenson *et al.* (2021) recense les obstacles et facilitateurs à leur inclusion en milieu scolaire selon leurs parents, enseignantes ou direction d'école. La deuxième de Gibb *et al.* (2007) questionne des enseignantes d'école ordinaire et d'adaptation scolaire sur les facilitateurs et obstacles qui influencent l'intégration d'élèves autistes en milieu ordinaire. Si des facteurs personnels à l'élève comme l'anxiété, les difficultés sensorielles et les habiletés sociales et académiques existent, une majorité de facteurs environnementaux ressortent. Parmi ceux-ci, notons des enseignantes instaurant des pratiques non-adaptées ou démontrant une mauvaise compréhension de l'autisme; peu d'aide offerte par les autres intervenantes dans l'école; les élèves non-autistes pouvant se montrer peu soutenant ou taquiner leurs pairs; un financement inadéquat pour les ressources nécessaires; un manque de collaboration entre les familles et le milieu scolaire. Du côté des facilitateurs, sont identifiées : une équipe de direction efficace, une culture d'école inclusive et la collaboration d'une équipe inclusive (Gibb *et al.* 2007; Stephenson *et al.*, 2021).

1.4 Pratiques inclusives

À ce sujet, plusieurs pratiques existantes permettent d'instaurer une culture inclusive en milieu scolaire et de faciliter la participation sociale des élèves autistes. Les pratiques enseignantes adaptées (p. ex. support visuel, l'enseignement explicite), l'attitude positive des enseignantes, pairs non-autistes et parents envers les élèves autistes, ainsi qu'une communauté et des amitiés soutenantes en sont des exemples (Stephenson *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Gibb *et al.*, 2007). Il peut parfois être nécessaire que l'école mette en place des actions transformatrices pouvant être instigatrices d'initiatives inclusives. Par exemple, la formation du personnel sur l'autisme ou sur l'inclusion, le pairage entre pairs autistes et non-autistes ainsi que la sensibilisation par la littérature jeunesse sont des interventions pouvant jouer ce rôle.

À ce jour, et tel que mentionné ci-haut, le système scolaire québécois opte pour un modèle intégratif plutôt qu'inclusif (Goupil, 2020). Or, certaines provinces canadiennes défendent une pédagogie

inclusive; c'est le cas du Nouveau-Brunswick (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2010). Ce modèle offre à l'élève « une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire » (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2010, p.1). D'ailleurs, selon Vienneau (2002), la participation est l'une des principales implications éducatives de la pédagogie de l'inclusion. Selon lui, la participation se décline en deux volets soit « la participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage » [et] « la participation à la vie communautaire et à la vie sociale de l'école encouragée et soutenue par l'école » (Vienneau, 2002, p.277). Ainsi, en instaurant des pratiques inclusives qui agissent, entre autres, sur des éléments propres à la vie académique et/ou à la vie sociale, cela peut favoriser la participation des élèves à l'école.

Conséquemment, afin d'implanter ces pratiques en milieu scolaire, et de s'assurer que l'élève participe réellement à la vie scolaire, l'école doit user de créativité et repenser son organisation pour s'adapter aux besoins des élèves (Ainscow, 2020), plutôt que de proposer une organisation scolaire à l'intérieur de laquelle l'élève doit s'adapter aux services reçus (CSÉ, 2017a). En effet, la simple présence physique à l'école des élèves autistes n'est pas suffisante pour garantir leur participation sociale (Hodges *et al.*, 2019). C'est donc la responsabilité de l'école de mettre en place des pratiques inclusives se basant sur les besoins du milieu (Ainscow, 2020).

1.5 Objectif et question générale de recherche

L'ancien milieu de travail de la chercheuse étant une école primaire de Montréal point de service⁴ pour les élèves autistes, leur participation sociale a toujours été au cœur de ses préoccupations. Or, à l'heure actuelle, les élèves autistes fréquentant les classes d'adaptation scolaire sont peu inclus et incluses dans la vie de l'école comparativement aux élèves autistes en classe ordinaire. Par exemple, ils et elles ont leurs propres locaux de dîner ainsi que des heures de récréations et des sorties différentes de celles de leurs pairs. Ainsi, les occasions de participation sociale sont moins

⁴ Un point de service est un regroupement de classes d'adaptation scolaire, en école ordinaire, qui dessert des élèves ayant un diagnostic précis. Ces classes peuvent être desservies par des services supplémentaires, comme de l'orthophonie. Dans le cas de ce mémoire, le point de service est appelé *point de service TSA* puisqu'il s'adresse aux élèves autistes.

fréquentes pour les élèves autistes en classe d'adaptation scolaire que pour les autres élèves de l'école.

L'objectif de ce mémoire est donc de présenter une démarche où la chercheuse et les participantes se questionnent sur les facteurs qui peuvent favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire à l'école, ce qui contribuerait à leur offrir une éducation plus juste et équitable. À ce sujet, ce mémoire rejoint une des trois missions de l'école québécoise soit celle de socialiser l'ensemble des élèves (*LIP*, RLRQ, cI-13.3). Les élèves des classes ordinaires en bénéficieraient également puisque, en ayant peu de contact avec les élèves HDAA qui sont en classe d'adaptation scolaire, l'organisation scolaire actuelle les coupe d'interactions sociales cruciales (Ducharme, 2008). Ainsi, augmenter la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire permet d'outiller l'entièreté des élèves.

Comme présenté précédemment, le manque de participation sociale vécue à l'école par les élèves autistes découle entre autres de l'interaction entre leurs facteurs individuels et ceux de l'environnement scolaire, soit de l'organisation actuelle et du manque de ressources dans le système scolaire québécois. Or, sachant que la LIP défend une égalité des chances pour l'intégralité des élèves (RLRQ, cI-13.3), il apparaît nécessaire de réfléchir aux moyens à mettre en place pour augmenter la participation sociale des élèves autistes à l'école.

Par l'entremise d'une démarche unique s'inspirant d'une méthodologie hybride entre la recherche collaborative et la recherche-développement, le but de ce mémoire est d'explorer les facteurs qui influencent la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire au sein d'une école offrant un point de service de classes d'adaptation scolaire TSA. Par conséquent, la question de recherche est la suivante : **comment favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes fréquentant une classe d'adaptation scolaire en école primaire ordinaire?**

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre aborde les deux concepts qui forment le cadre conceptuel de la chercheuse. Le premier est le paradigme d'inclusion et inclut deux concepts qui en découlent : l'école inclusive et l'éducation inclusive. Le modèle de l'éducation inclusive d'Ainscow (2020) y est présent; c'est avec ce dernier que la chercheuse analyse la vision de la participation sociale du milieu à l'étude dans le chapitre IV. Le paradigme de l'inclusion est un choix évident pour la chercheuse qui désire fournir de meilleures conditions de scolarisation à l'ensemble des élèves. Le deuxième concept est celui la participation sociale puisque c'est l'angle que la chercheuse privilégie pour accroître le caractère inclusif de l'école. Ainsi, le concept y est défini et le Modèle du développement humain-Processus de production du handicap (MDH-PPH) y est présenté (Fougeyrollas, 2021).

2.1. Paradigme d'inclusion : école inclusive et éducation inclusive

L'inclusion est un concept difficile à définir et à opérationnaliser. Une des raisons pour lesquelles il est difficile de le définir est que les définitions diffèrent d'un pays à l'autre. Par exemple, en contexte français, l'*inclusion* peut signifier de placer physiquement des élèves à besoins particuliers dans un contexte ordinaire sans nécessairement réfléchir aux conditions d'accueil à mettre en place. En Angleterre, cette pratique est plutôt nommée *intégration*, et l'*inclusion* est employée pour désigner un processus dans lequel l'élève appartient à part entière à la communauté d'apprenants (Plaisance *et al.*, 2007).

Pour les auteurs québécois Rousseau, Bergeron et Vienneau (2013), il n'existe pas de définition consensuelle de ce qu'est l'inclusion, mais plutôt une conception commune de ce qu'elle n'est pas, c'est-à-dire l'intégration scolaire. Cette dernière implique de placer les élèves à besoins particuliers dans « l'environnement scolaire le moins restrictif possible » (Rousseau *et al.*, 2013, p. 73). L'intégration entraîne une division dans les services offerts aux élèves; certains groupes d'élèves doivent recevoir une éducation à l'écart des autres vu leurs besoins particuliers (Plaisance *et al.*,

2007). L'inclusion prône plutôt la philosophie de *zero reject* (Rousseau *et al.*, 2013). En effet, elle demande qu'un milieu scolaire accueille l'intégralité des élèves, puisque la fréquentation scolaire est un droit universel. Enfin, alors qu'en contexte d'intégration, on s'attend à ce que l'élève s'adapte à l'école, une école inclusive s'adapte à la diversité des élèves en accommodant son fonctionnement et en instaurant des pratiques pédagogiques qui répondent aux besoins de tous et toutes (Plaisance *et al.*, 2007). En ce sens, cette définition de l'inclusion rejoint la vision anglaise du concept (Rousseau *et al.*, 2013; Plaisance *et al.*, 2007).

À la différence de l'inclusion, qui est plutôt la philosophie motivant les actions transformationnelles visant à rendre l'école accessible pour tous, l'école inclusive implique la façon dont ces actions sont mises en place. Comme le handicap y est vu comme une conséquence des obstacles présents dans le milieu scolaire, l'école doit chercher à les lever (Tremblay, 2019). Une conception souvent reprise dans les textes traitant d'école inclusive est celle de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2005), qui s'appuie, entre autres, sur les travaux de Booth et Ainscow. L'école inclusive y est vue comme un processus qui, en tenant compte des besoins de l'ensemble des élèves, vise à réduire l'exclusion des élèves ayant des besoins particuliers tout en permettant à l'entièreté des élèves une participation accrue. En plus de considérer les besoins de l'ensemble des membres de la communauté scolaire (UNESCO, 2005), l'école inclusive s'assure que son milieu s'adapte aux élèves et non l'inverse (CSÉ, 2017a; 2017b). Enfin, elle nécessite une vision commune de l'équipe-école, c'est-à-dire que les enseignantes croient qu'ils ont la responsabilité de tous les enfants présents dans leur classe et dans leur école (Carrington *et al.*, 2012).

Selon Tremblay (2019), l'école inclusive et l'éducation inclusive sont des termes qui sont souvent interchangeables. Il les distingue par le fait que l'école inclusive renvoie au milieu scolaire tandis que l'éducation inclusive est en lien avec le « processus d'éducation d'un enfant dans son ensemble » (Idem, 2019, p.1). Pour l'UNESCO (2017), l'éducation inclusive est « le renforcement de la capacité du système éducatif à toucher tous les apprenants. » (p.7). Cela suppose, entre autres, que les parties prenantes du milieu éducatif doivent travailler à lever les obstacles, de sorte que l'ensemble des élèves puissent avoir accès à une éducation équitable. Cela étant dit, les obstacles à lever sont propres à chaque contexte éducatif. En effet, puisque les réalités sont différentes, les

facteurs agissant sur la capacité du milieu à devenir une école inclusive ne sont pas les mêmes d'un milieu à l'autre (Ainscow, 2020).

2.1.1 Modèle d'éducation inclusive

À ce sujet, Ainscow (2020) propose un modèle d'éducation inclusive, qui permet à l'école de mettre en place des actions transformatives, ce qui la rend plus inclusive. Afin de s'engager dans un processus répondant aux réels besoins d'un milieu, il défend que la promotion de l'éducation inclusive doit être précédée par une analyse des besoins propres au contexte à l'étude. Cette analyse permet d'identifier les facteurs sur lesquels intervenir afin de rendre le milieu plus inclusif. Ainscow recense cinq composantes sur lesquels baser l'analyse: les principes d'inclusion et d'équité, l'utilisation des données empiriques, le développement de l'école, l'implication de la communauté et l'implication de l'administration et la gestion scolaire (traduction libre). La figure 2.1 représente le cadre conceptuel de l'éducation inclusive tel que pensé par Ainscow (2020).

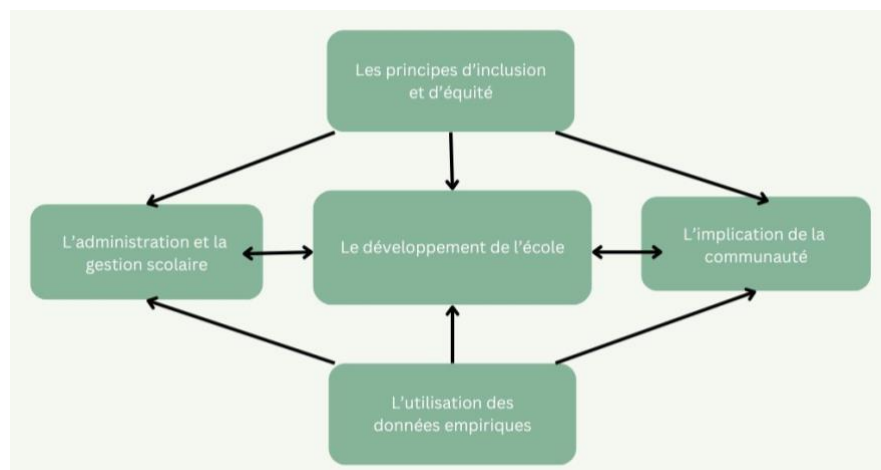


Figure 2.1 Le cadre conceptuel de l'éducation inclusive

(adaptation libre, Ainscow, 2020)

2.1.1.1 Les principes d'inclusion et d'équité

Il peut être difficile de définir clairement les concepts d'*inclusion* et d'*équité* dans un milieu scolaire, ce qui peut nuire à la démarche vers un milieu plus inclusif (Ainscow, 2020). Partager une

définition commune de ces concepts est donc primordial afin d'implanter des changements conséquents. Ainsi, Ainscow *et al.* (2006) proposent une définition de l'inclusion qui se base sur 4 principes :

- L'inclusion est un processus continu ayant comme objectif de répondre à la diversité des apprenants et apprenantes. La différence y est vue positivement car elle encourage le renouvellement des pratiques éducatives.
- L'inclusion cherche à identifier et retirer les obstacles à une éducation juste et équitable pour l'entièreté des élèves. Pour ce faire, cela implique des collectes et analyses de données de plusieurs sources. Les données doivent provenir de milieux variés et permettent de répondre aux besoins des milieux par des démarches créatives de résolution de problèmes.
- L'inclusion mise sur la présence, la participation et la réussite de l'intégralité des élèves. La présence renvoie au milieu scolaire que fréquentent les élèves ainsi que leur degré de fréquentation et leur niveau de ponctualité. La participation représente la qualité de l'expérience scolaire des élèves tout en impliquant leurs perceptions de cette-dite expérience scolaire. Quant à la réussite, c'est celle associée aux apprentissages plutôt qu'à des résultats d'évaluation.
- L'inclusion implique qu'une considération particulière est portée aux groupes à risque d'être marginalisés, exclus ou sous-performants. Des actions doivent être mises en place afin d'assurer la présence, participation et réussite à l'école de ces groupes.

Ces quatre éléments permettent une compréhension plus globale de l'inclusion, ce qui peut encourager les écoles à agir pour tendre vers un milieu plus inclusif. Idéalement, toutes les parties prenantes impliquées dans l'éducation, comme les parents des élèves et les leaders politiques, devraient être impliquées dans cette démarche.

2.1.1.2 L'utilisation des données empiriques

Avant d'implanter des actions inclusives, il est primordial d'obtenir un portrait réaliste du milieu et d'identifier les groupes d'élèves qui sont mis à l'écart ainsi que les obstacles qu'ils rencontrent.

Des témoignages des élèves et de leur famille, des éléments du contexte scolaire et une compréhension des attitudes et croyances du milieu sont des exemples de facteurs permettant, d'une part, l'analyse fidèle du milieu et, d'autre part, l'implantation de changements visant la participation et réussite de l'ensemble des élèves. Toutefois, il y a un risque de porter une vision déficitaire si l'emphase est mise sur les caractéristiques des élèves. Il faut plutôt se questionner sur les obstacles qui nuisent à ce que tous et toutes reçoivent une éducation équitable (Ainscow, 2020).

Ainscow *et al.* (2012), défendent qu'il n'est pas suffisant de considérer uniquement la culture de l'école lorsqu'il en vient à comprendre les obstacles à l'éducation inclusive. Selon ces auteurs, il existe trois catégories de facteurs à considérer lors de la collecte des données soit : les facteurs de l'école (p. ex. pratiques inclusives présentes dans une école), les facteurs inter-écoles (p. ex. culture de l'inclusion dans une commission scolaire) et les facteurs hors des écoles. (p. ex. démographie du quartier de l'école) (traduction libre). Ces trois types de facteurs peuvent s'inter-influencer et ont un impact sur l'accès à une éducation juste et équitable.

2.1.1.3 Le développement de l'école

Le développement de l'école se retrouve au centre du modèle de Ainscow (2020). Cela en est ainsi car l'inclusion se fait à même l'école ordinaire de quartier. Pour ce faire, cette dernière doit être repensée de l'intérieur afin d'accueillir et permettre la réussite de l'ensemble des élèves; il n'est pas suffisant d'y intégrer ceux et celles qui ont des besoins différents. En ce sens, ce mémoire vise à développer une intervention favorisant la participation sociale des élèves autistes qui, malgré leur présence dans leur milieu, ont peu de contacts avec le reste de l'école.

Même s'il n'existe pas de modèle d'école inclusive, on en dénote certaines caractéristiques. Parmi celles-ci notons que ces écoles se montrent accueillantes et soutenantes pour l'ensemble des élèves, qu'elles implantent des stratégies efficaces permettant la réussite de tous et toutes et qu'elles perçoivent la différence comme une opportunité d'apprentissage.

L'inclusion est plus fructueuse dans les milieux où il existe une culture collaborative misant sur la résolution de problèmes (Ainscow, 2020; Ainscow, 2016; Skrtic, 1991) 2020), puisque les pratiques inclusives y sont vues comme impliquant une collaboration des différents acteurs visant

à diminuer les obstacles à l'éducation juste et équitable rencontrés par certains apprenants. Cela demande un consensus autour des valeurs inclusives dans l'école et est facilité par des directions qui mettent l'inclusion de l'avant et qui ont un leadership participatif (Riehl, 2000 dans Ainscow, 2020).

2.1.1.4 L'implication de la communauté

La communauté est un autre élément à considérer lors de l'analyse des besoins. Cela implique que toutes les parties prenantes impliquées dans l'éducation des enfants doivent être consultées dans le processus de changement vers un milieu éducatif plus inclusif. Parmi ces parties prenantes, notons la présence des enseignantes et futures enseignantes, des professionnelles de l'éducation ainsi que des équipes de recherches. Les équipes administratives, les décideurs et les groupes marginalisés en sont d'autres exemples. Ainscow (2020) insiste sur la participation des familles dans le processus d'inclusion et propose des interventions telles que des groupes de support parentaux pour rejoindre les parents plus éloignés du milieu scolaire. Bien entendu, ce type d'implication requiert des parties prenantes un sentiment de responsabilité qui s'étend à l'entièreté des élèves.

2.1.1.5 L'implication de l'administration et la gestion scolaire

L'implantation de l'éducation inclusive demande un changement dans l'orientation des politiques d'administration et de gestion scolaire. En effet, avant d'implanter des mesures dans les écoles, les instances administratives doivent défendre une philosophie de l'inclusion, et cette dernière doit être promue par ses employés. Par exemple, un leadership clair en matière d'équité et d'inclusion porté par le Ministère de l'Éducation pourra ainsi être reflété dans les milieux scolaires. Or, un tel changement de paradigme ne se réalise pas sans heurts, particulièrement au sein d'organisations si complexes (Ainscow, 2020).

Une collaboration inter-écoles, supervisée par une organisation locale, (Bubb *et al.*, 2019 dans Ainscow, 2020), peut aider les écoles à mieux répondre à la diversité des besoins des apprenants (Ainscow *et al.*, 2016; Mujis *et al.*, 2011 dans Ainscow, 2020). Lorsque les enseignantes comparent leurs pratiques avec leurs collègues des autres écoles, elles auront davantage tendance à questionner

leurs pratiques enseignantes auprès d'élèves en difficulté et auront moins tendance à les marginaliser (Ainscow, 2020).

De tels changements amènent un questionnement quant à la distribution des fonds aux écoles. Un meilleur financement permettrait aux écoles d'implanter les pratiques inclusives telles que proposées par Ainscow (2020), mais peuvent également renforcer la ségrégation de certains groupes d'élèves. Cela est d'ailleurs le cas lorsque les ressources sont offertes aux élèves qui se retrouvent en classe d'adaptation scolaire et donc en marge de l'école. Des précautions sont donc nécessaires quant aux financements accordés.

2.2. Deuxième concept : la participation sociale

Dans le cadre de ce mémoire, le concept de participation sociale est pris sous deux angles. Le premier est lié à la participation à des activités significatives, à l'expérience de relations et au développement d'un sentiment d'appartenance comme pensé par Rouillard-Rivard et al. (2018). Le deuxième renvoie au modèle du MDH-PPH de Fougereyrollas (2021) où l'interaction entre les facteurs individuels et environnementaux peut placer une personne en situation de participation sociale. Lorsque considéré sous l'angle de la participation aux activités, ce concept agit comme motivateur pour la chercheuse qui désire offrir aux élèves autistes en classe d'adaptation scolaire une place dans les activités de l'école; alors que sous l'angle du MDH-PPH, il permet d'agir comme cadre conceptuel et amène la chercheuse à comprendre comment lever les obstacles pour que ces élèves aient accès à ces dites activités d'école.

En accord avec la vision de Fougereyrollas sur la production du handicap (2011), la participation sociale est définie comme étant « le résultat des influences multiples entre les caractéristiques d'une personne et les éléments de l'environnement physique et social » (Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), 2009, p.12). Comme la participation sociale est la conséquence de l'interaction entre l'environnement et la personne, il est possible d'être en situation de participation sociale dans une sphère de sa vie, et en situation de handicap dans une autre; ces situations peuvent également changer au cours d'une vie (OPHQ, 2009).

Pour Rouillard-Rivard *et al.* (2018), afin qu'une personne soit en situation de participation sociale, cela implique qu'elle doit être en mesure de répondre à ses besoins de base (p. ex., se nourrir, se loger), mais également d'occuper des rôles sociaux valorisés (p. ex., en étudiant, en travaillant) (Rouillard-Rivard *et al.*, 2018). Par exemple, un ou une élève du primaire qui fréquente une classe d'adaptation scolaire pourrait être en situation de participation sociale en participant à la même sortie de fin d'année que ses pairs de classes ordinaires et en vivant des occasions d'échanges avec le groupe (p. ex., participer à une course à relais lors d'une journée sportive). Dans leur recension des écrits, Rouillard-Rivard *et al.* (2018), ont identifié des pratiques éducatives qui facilitent la participation sociale chez les adolescents, adolescentes et adultes autistes tels que : les aider à développer leurs habiletés sociales et leur compréhension sociale, sensibiliser leurs pairs tout en leur permettant de socialiser ensemble ainsi que sensibiliser la communauté à l'autisme. Afin de s'assurer de leur efficacité, ces pratiques doivent se réaliser en contexte naturel (Rouillard-Rivard *et al.*, 2018).

Le MDH-PPH (Fougeryrollas, 2010) permet d'analyser ces pratiques à savoir si elles agissent sur les facteurs individuels (p. ex. interventions qui soutiennent le développement des habiletés sociales, compréhension sociale), ou sur les facteurs environnementaux (p. ex. la sensibilisation des pairs et de la communauté). Pour favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes il est donc possible d'agir sur l'un ou l'autre de ces types de facteurs.

2.2.1 Le Modèle du développement humain-Processus de production du handicap

La participation sociale s'inscrit dans le MDH-PPH (OPHQ, 2009). Ce modèle, de Fougeyrollas (1998; 2010; 2021) (voir Figure 2.2), explique que les causes et conséquences des maladies ou

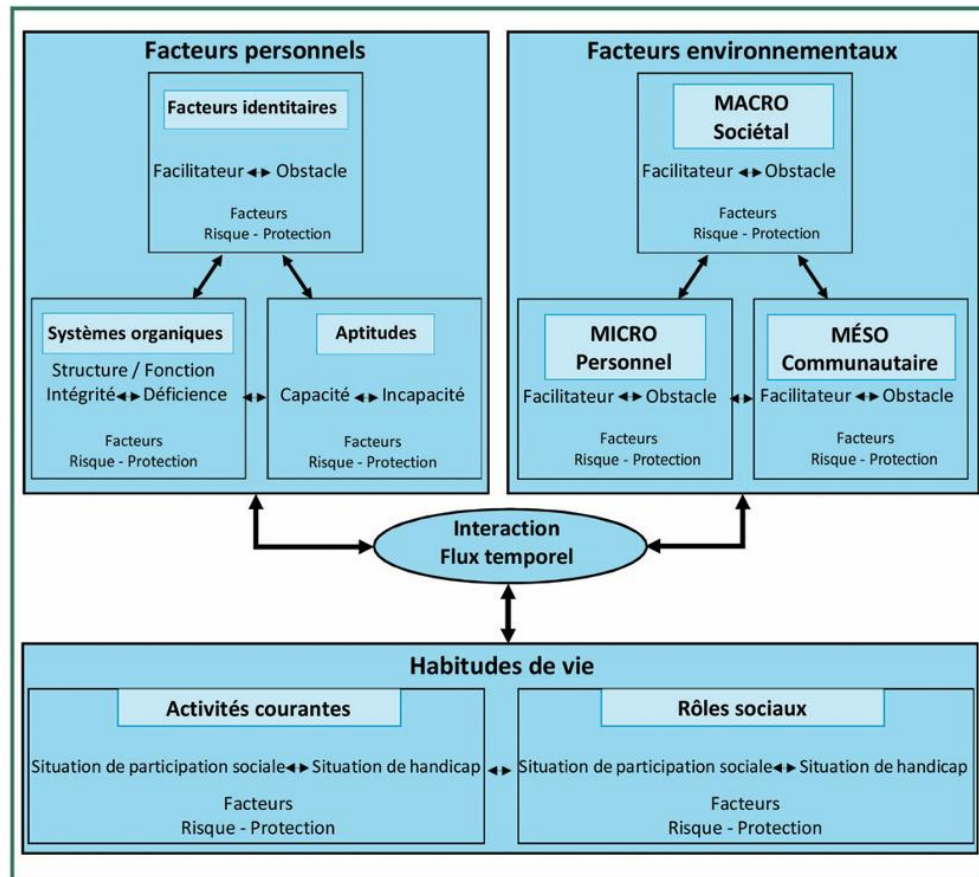


Figure 2.2 MDH-PPH

(2018, Fougeyrollas)

handicaps sont le fruit de l'interaction entre les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie (Réseau international sur le Processus de production du handicap, 2022a). Ce modèle écosystémique amène une conception évoluée du handicap, tel que défendu par l'approche biopsychosociale de ce mémoire. En effet, ce dernier n'est plus statique ni inhérent à la personne, comme l'avance le modèle médical (voir section 1.2.); ce sont les facteurs environnementaux et personnels qui, selon un contexte donné, amènent une personne à se retrouver en situation de handicap ou encore en situation de participation sociale (Fougeyrollas, 2021; Réseau international sur le Processus de production du handicap, 2022b).

Le MDH-PPH est divisé en trois domaines : les facteurs personnels, les habitudes de vie et les facteurs environnementaux. Ceux-ci sont en continuelle interaction durant la vie de chaque personne. Les facteurs personnels incluent les facteurs identitaires (p. ex l'âge, le sexe et le niveau scolaire), les systèmes organiques (p. ex. le système digestif, le système respiratoire) et les aptitudes, à savoir si une personne est capable ou non d'exécuter une activité (p. ex. participer à une activité pédagogique en classe ordinaire). Les habitudes de vie incluent des activités courantes (p. ex : se nourrir, se déplacer ou communiquer) et des rôles sociaux (p. ex. être un ami, être un élève). Enfin, les facteurs environnementaux comportent les sous-systèmes du micro-environnement (les contextes immédiats à la personne comme la classe), du méso-environnement (les contextes appartenant à la communauté locale comme l'école) et du macro-environnement (les contextes appartenant à la collectivité comme le CSS). Dans le MDH-PPH, une importance particulière est accordée au domaine des facteurs environnementaux, contrairement au modèle médical qui fait du handicap une responsabilité individuelle (Fougeyrollas, 2021).

2.3 Objectif général et objectifs de recherche

Ce mémoire a pour objectif général de favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire en école ordinaire au primaire. Afin de développer une intervention permettant de le faire, il est nécessaire d'obtenir un portrait clair de l'école à l'étude. Dans cette recherche, cela est entrepris par l'étude de la vision de la participation sociale des intervenantes ainsi que des obstacles et facilitateurs à la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire. De plus, dans l'optique d'une démarche inclusive qui prend en compte les particularités du milieu, une attention particulière est portée à la démarche collaborative entre les participantes et la chercheuse. À la lumière de ces informations, quatre objectifs de recherche sont formulés.

1. Identifier les obstacles et facilitateurs à la participation sociale, au sein de l'école, d'élèves autistes fréquentant une classe d'adaptation scolaire en contexte d'école primaire point de service TSA
2. Explorer le sens donné par les participantes au concept de participation sociale en contexte scolaire

3. Dégager des pistes d'intervention visant à favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes fréquentant une classe d'adaptation scolaire en contexte d'école ordinaire
4. Décrire l'implication et les apports des participantes et de la chercheuse impliquées dans une démarche collaborative de développement local de solutions favorisant la participation sociale d'élèves autistes

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre se consacre à la méthodologie de ce mémoire et regroupe les deux approches méthodologiques privilégiées (la recherche collaborative et la recherche-développement) ainsi que la posture épistémologique interprétativiste. S'enchaînent ensuite la présentation des participantes de la recherche (les membres de l'équipe-école), des modalités de collecte de données (l'entretien de type focus group et la technique du groupe nominale (TGN)) ainsi que du traitement et de l'analyse des données. Le chapitre se termine avec les considérations éthiques.

3.1 Approches méthodologiques

Le choix de jumeler la recherche collaborative et la recherche-développement est lié aux objectifs de recherche; la première répondant aux objectifs 1 et 2, et la seconde à l'objectif 3. Tout d'abord, la collaboration avec des membres de l'équipe-école permet une compréhension de l'intérieur du phénomène à l'étude, comme le veut la recherche collaborative (Bergeron et Bergeron, 2021), nécessaire pour explorer le sens que les participantes donnent à la participation sociale et identifier les obstacles et facilitateurs à la participation sociale des élèves autistes. Ensuite, à partir de l'analyse des propos des participantes recueillis lors du premier entretien (FG1), la chercheuse a établi des liens avec les données existantes et a recensé des interventions pouvant lever certains obstacles relevés par les praticiennes dans l'objectif de favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes. Lors du deuxième entretien (FG2), les participantes ont commenté ces interventions selon leur pertinence et faisabilité dans leur milieu scolaire, ce qui a mené à une proposition de guide pédagogique provisoire selon un devis de recherche-développement (Bergeron et Bergeron, 2021). La figure 3.1 présente les étapes de ce mémoire en lien avec ces deux approches méthodologiques.

3.1.1 La recherche collaborative

Ce mémoire s’inspire de la recherche collaborative. Cette méthodologie répond au désir de la chercheuse d’intégrer la perspective des participantes, aussi nommées praticiennes dans ce type de méthodologie, au sein de la démarche de recherche. Dans le contexte d’une recherche collaborative, les praticiennes sont perçues comme ayant un accès privilégié au phénomène à l’étude puisqu’elles sont au cœur de celui-ci. Compte-tenu de leur compréhension unique et riche du phénomène, les participantes agissent comme actrices cruciales dans le processus de recherche plutôt que comme sujets de recherche. La recherche se fait donc « avec » eux plutôt que « sur » eux et permet un processus de co-construction du savoir (Aurousseau *et al.*, 2020, Bednarz, 2013; 2015).

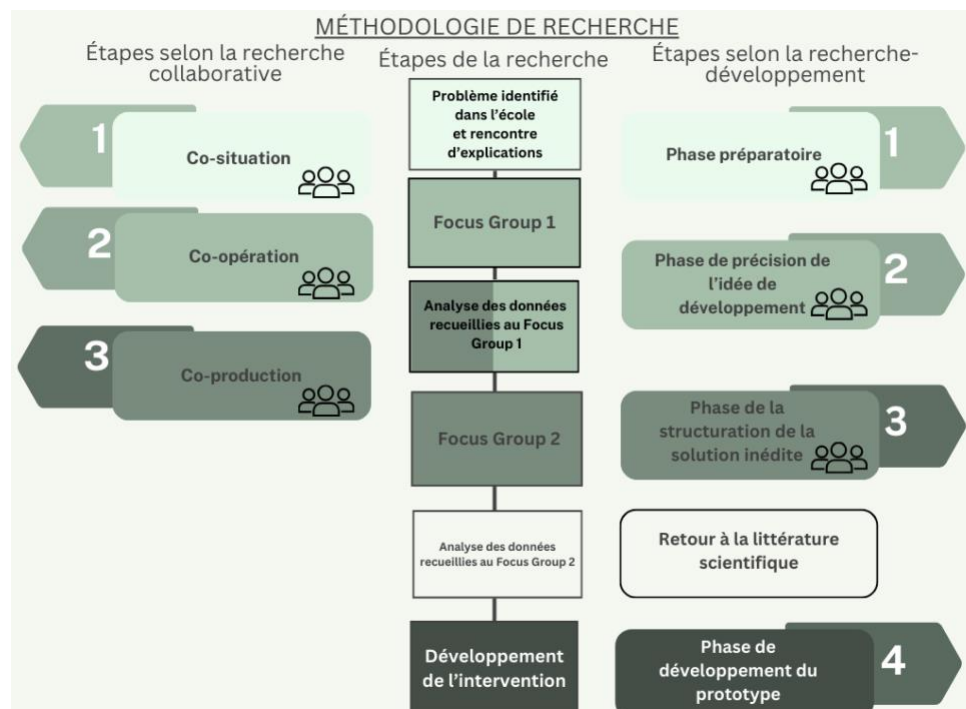


Figure 3.1 Méthodologie de recherche

La recherche collaborative repose sur un lien de confiance entre les chercheurs et praticiens. Dans le cadre de ce mémoire, la chercheuse avait déjà un accès privilégié aux praticiennes puisqu’il s’agit de ses anciennes collègues de travail. Ces relations lui ont permis d’obtenir une confiance de la part des participantes, ce qui a favorisé les échanges tout au long de la recherche (Aurousseau *et*

al., 2020). Ceci-étant dit, la chercheuse a dû porter une attention particulière aux enjeux éthiques qui découlent de ses relations avec les praticiennes. La section 3.5 s’y attarde.

La double vraisemblance est une autre caractéristique propre à la recherche collaborative; la recherche sert aux deux parties impliquées, soit aux chercheurs et aux praticiens. Pour les chercheurs, elle permet de produire des connaissances pertinentes en lien avec un milieu à l’étude, tandis que pour les praticiens, elle s’inscrit dans un désir de formation continue (Bednarz, 2013). Dans le cas de ce mémoire, il s’agit de répondre à un questionnement porté par des membres d’une équipe-école, tout en apportant une pertinence scientifique du sujet à l’étude.

3.1.1.1 La définition des rôles au sein d’une recherche collaborative

Comme la recherche collaborative dépend d’une collaboration entre les chercheurs et les praticiens, il importe de définir les rôles de chaque partie impliquée.

Selon Desgagnés (1997, p. 397), dans ce type de méthodologie, le rôle du chercheur est: « de baliser et d'orienter, partant du cadre d'exploration qu'il va proposer et qui renvoie au projet théorique lié à l'objet de recherche privilégié ». Dans ce cas-ci, c’est la chercheuse qui est responsable de l’organisation et l’animation de deux entretiens en lien avec l’objet à l’étude, le tout s’inscrivant dans une démarche de mémoire de maîtrise. De plus, elle réalise une partie des analyses entre les deux entretiens. Cela implique donc qu’elle agit, d’une part comme modératrice, mais également comme analyste (Aurousseau *et al.*, 2020).

Les praticiennes, soit des membres de l’équipe-école, sont quant à elles appelées à : « s'engager, avec le chercheur, dans une démarche de réflexion sur un aspect de la pratique [...] sur laquelle ils souhaitent se donner un éclairage, c'est-à-dire une situation qu'ils cherchent à mieux comprendre » (Desgagnés, 1997, p. 377). Les praticiennes qui ont choisi de s’impliquer dans le projet de recherche ont donc été invitées à participer aux entretiens organisés où elles ont discuté, entre autres, de leur perception de la participation sociale des élèves autistes en classe d’adaptation scolaire dans leur école.

Néanmoins, il n'existe pas d'exigences précises en lien avec l'implication des participantes au sein des étapes dans une recherche collaborative. Bien que la co-construction soit centrale à cette méthodologie, la chercheuse peut être responsable des étapes « classiques » d'une recherche comme définir une problématique ou réaliser l'analyse des données recueillies. Or, il est impératif de considérer les préoccupations de chacune des parties impliquées et de s'assurer que le monde de la pratique et celui de la recherche soient entendus et représentés équitablement tout au long de la démarche tel que l'implique le caractère de double vraisemblance de ce type de recherche (Bednarz, 2013; Desgagnés, 2007).

3.1.1.2 Les étapes d'une recherche collaborative

Le caractère de double vraisemblance au cœur de la démarche de recherche collaborative implique une co-construction de la recherche entre les chercheuses et les participantes. Cette co-construction est présente lors des trois étapes de la recherche collaborative soit : la co-situation, la co-opération et la co-production. Dans la figure 3.1, l'icône de groupe indique que les participantes collaborent à chacune de ces étapes.

La co-situation

Dans une recherche collaborative, la première étape de la co-situation amène les chercheurs et les praticiens à préciser l'objet de recherche, le mode de fonctionnement et les modalités globales de la recherche, mais aussi les rôles de chaque partie impliquée dans la démarche. Il importe de préserver le caractère de double vraisemblance et de s'assurer que ces éléments conviennent du côté de la chercheuse et des participantes (Bednarz, 2013; Desgagnés, 2007; Morrissette, 2013).

Dans le cadre de ce mémoire, l'étape de la co-situation s'est faite en partie au préalable. Comme la chercheuse est une ancienne enseignante de l'équipe-école où la recherche se déroule, le questionnement qui est à l'origine de cette recherche avait déjà été enclenché chez les parties impliquées. Des deux côtés, la réalité propre à ce milieu scolaire et aux enjeux qui en découlent est bien connue ; le thème de la participation sociale des élèves autistes fréquentant la classe d'adaptation scolaire dans l'école étant déjà présent lors des discussions entre les participantes et la chercheuse. Il y a, chez certaines enseignantes des classes d'adaptation scolaire, un malaise quant

à la faible participation sociale des élèves autistes aux activités de l'école. Par exemple, certaines enseignantes ne peuvent accompagner leur classe aux activités d'école compte-tenu de la grande présence d'obstacles à la participation sociale des élèves aux dites activités. Quant à elles, certaines enseignantes de classes ordinaires nomment la méconnaissance des besoins des élèves des classes d'adaptation scolaire. L'initiative de réaliser une recherche provient de la chercheuse, mais le sujet de recherche, soit la participation sociale des élèves autistes fréquentant la classe d'adaptation scolaire à l'école, répond aux questionnements de toutes les parties impliquées dans la recherche.

La co-situation se poursuit avec la rencontre de présentation où la chercheuse présente les modalités du projet aux membres de l'équipe-école intéressées. Elle explique ainsi l'organisation prévue de la recherche et les modalités reliées aux entretiens prévus. Respectant les principes d'une recherche collaborative, la chercheuse a dû s'adapter afin de répondre aux préoccupations des praticiennes impliquées.

La co-opération

La co-opération représente l'étape de la recherche collaborative lors de laquelle chercheurs et praticiens réalisent leur collecte de données (Morrissette, 2013) et interagissent dans un contexte d'activité réflexive. C'est l'étape centrale de la recherche, soit celle où il y a une co-construction de données sur le sujet à l'étude par des échanges entre les deux parties impliquées (Desgagnés, 2007; Morrissette 2013). Afin de répondre au principe de double vraisemblance de la recherche collaborative, il est important que l'étape de la co-opération alloue un questionnement sur la pratique des participantes, mais aussi une collecte de données pour la chercheuse (Barry et *al.*, 2012).

Dans le cas de cette recherche, le FG1 sert de co-opération. À cette étape, l'objectif est d'explorer l'objet à l'étude, soit la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire. Entre autres, les praticiennes sont amenées à témoigner de leur perception de cette réalité à l'école. La chercheuse les questionne sur les obstacles et facilitateurs à la participation sociale des élèves autistes fréquentant les classes d'adaptation scolaire dans leur milieu. Afin de favoriser la discussion, la TGN est employée (voir modalités de collecte de données section 3.3).

La co-production

La troisième étape de co-production consiste à l'analyse des données ainsi qu'à la « mise en forme des résultats, de sorte qu'ils soient d'intérêt autant pour les praticiens que pour les chercheurs » (Morrisette, 2013 p.44) tel que prescrit par le principe de double vraisemblance de la recherche collaborative. Dans le cas de ce mémoire, la chercheuse analyse les propos des participantes recueillis lors du FG1 en faisant des liens avec la théorie et des études existantes. Lors du FG2, elle présente les données pertinentes en lien avec l'objet à l'étude ainsi que des interventions pouvant faciliter la participation sociale des élèves autistes dans leur milieu. Elle y mène une discussion avec les participantes quant au sens attribué à ces résultats et aux suggestions d'interventions.

Pour les praticiennes, la co-production peut aller plus loin que la production des données et se poursuivre dans leur pratique. En effet, pour elles, le réinvestissement des apprentissages faits durant le processus de recherche collaborative à même leur milieu de travail peut agir comme étape de co-production (Aurousseau *et al.*, 2020). Par exemple, elles peuvent décider d'implanter une des pratiques inclusives présentées lors du FG2.

3.1.2 La recherche-développement

La recherche-développement est une recherche appliquée qui porte deux finalités. Tout comme la recherche collaborative, elle vise à produire des connaissances. Toutefois, elle se distingue par son deuxième objectif : le développement de produit qui répond aux besoins du milieu. Comme toute autre recherche appliquée, la recherche-développement nécessite une compréhension approfondie du terrain et une collaboration étroite avec ses acteurs afin de proposer un produit qui répond à leurs besoins. En effet, la visée du produit est qu'il puisse accompagner et soutenir les intervenants dans leur réalité scolaire. Selon les besoins du milieu, il peut donc prendre la forme d'un objet tangible, comme un guide pédagogique, ou celle plus globale d'orientations vers l'action, comme un document présentant des stratégies (Bergeron *et al.*, 2021).

Le choix de la recherche-développement comme méthodologie est justifiable par plusieurs éléments. Premièrement, ce type de recherche a pour objectif de développer un produit, ou

prototype, pertinent pour un contexte donné. Ce produit, développé collaborativement entre la chercheuse et les actrices du terrain, vise à répondre au problème de recherche de départ qui est propre au milieu scolaire. Dans le cadre de ce mémoire, ce problème du terrain se résume à comment favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire en contexte d'école ordinaire. Le produit est un guide pédagogique contenant des interventions visant à répondre aux besoins du milieu identifiés par les participantes. Il est également primordial de contextualiser les données recueillies lors de la recherche-développement. Comme chaque milieu est unique, il est important de reconnaître que les données produites dans ce mémoire n'ont pas comme objectif d'être généralisables à d'autres milieux (Bergeron et *al.*, 2021).

Deuxièmement, ce devis de recherche accorde une place centrale à la participation des acteurs du terrain, ce qui se reflète dans le choix des outils de collecte de données (Bergeron et *al.*, 2021). Dans ce cas-ci, l'entretien de type focus group est privilégié pour recueillir les impressions des participantes. Cet outil permet une véritable interaction entre la chercheuse et les participantes, ce qui est préconisé par la recherche-développement (Bergeron et *al.*, 2021).

Troisièmement, dans la recherche-développement, la recherche de solutions emprunte une logique ascendante, c'est-à-dire de la pratique à la théorie. Cela implique qu'une profonde analyse des besoins est d'abord réalisée par la chercheuse-développeuse avant de proposer des pistes de solutions. Elle est ainsi en mesure d'accompagner les participantes dans leur démarche visant à répondre aux besoins du milieu; son rôle est de s'inspirer des connaissances existantes pour proposer des pistes de solutions adaptées au milieu et donc véritablement aidantes (Bergeron et *al.*, 2021). Ce mémoire adopte cette-dite logique ascendante. Le FG1 permet d'identifier les obstacles et facilitateurs à la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire. La chercheuse-développeuse recense ensuite des interventions en lien avec les besoins du milieu provenant de la recherche qu'elle présente lors du FG2. Elle s'ancre donc dans la pratique avant de se plonger dans les recherches théoriques.

Quatrièmement, la recherche-développement emprunte une démarche itérative, c'est-à-dire que plusieurs allers-retours peuvent s'effectuer entre le terrain et la recherche (Bergeron et *al.*, 2021).

Pour ce mémoire, deux aller-retours sont réalisés; le premier entre les deux entretiens, et le second après le FG2 et avant la conception du prototype. Comme mentionné précédemment, dans le premier aller-retour, la chercheuse s'ancre dans la pratique avant d'identifier des pistes de solutions pertinentes aux besoins des participantes. À ce stade, un retour vers la pratique permet de présenter les interventions choisies et entraîne une réflexion de la part des participantes sur la pertinence et la faisabilité des interventions proposées. Le deuxième aller-retour se déroule après le FG2 et avant la création du prototype. Les commentaires émis par les praticiennes, lors du FG2, servent à ce que la chercheuse développe un prototype pertinent pour leur milieu. Ces itérations assurent une concordance entre les besoins du milieu et les données scientifiques (Bergeron *et al.*, 2021).

3.1.2.1 La définition des rôles au sein d'une recherche-développement

Dans le contexte d'une recherche-développement, le chercheur principal y occupe le rôle de chercheur-développeur. Cependant, malgré la double finalité de la recherche, son rôle premier est celui de chercheur. Son objectif premier demeure de répondre à ses questions de recherche et de produire de nouvelles connaissances avant la création d'un prototype (Bergeron *et al.*, 2021).

Dans la recherche collaborative, les acteurs du terrain sont grandement impliqués dans la co-construction du savoir; dans la recherche-développement leur degré de contribution varie d'une recherche à l'autre. Généralement, ils participent, avec le chercheur, à la phase préparatoire, en définissant le problème à l'étude ainsi qu'aux phases de développement (phase 3 de la figure 3.2) et d'amélioration du processus (phase 4 de la figure 3.2) (Bergeron et Bergeron, 2021). Dans le cadre de ce mémoire, les participantes s'impliquent dans la phase préparatoire, phase de précision (phase 1 de la figure 3.2) et phase de précision de l'idée de développement (phase 2 de la figure 3.2). L'icône du groupe, insérée dans la figure 3.1, souligne les étapes de la recherche auxquelles les participantes ont contribué. À chacune de ces phases, les participantes donnent accès à leurs savoirs expérientiels, ce qui permet ultimement à la chercheuse de développer un prototype qui répond aux besoins de leur milieu (Bergeron et Bergeron, 2021).

3.1.2.2 Les étapes d'une recherche-développement

Le modèle itératif de recherche-développement, tel que proposé par Bergeron *et al.* (2020), compte les phases suivantes : phase préparatoire (cette phase n'est pas incluse dans la figure 3.2); phase de précision de l'idée de développement; phase de structuration de la solution inédite; phase de développement du prototype; phase d'amélioration du prototype et phase de diffusion (voir la figure 3.2). Comme chaque recherche-développement est unique, ce mémoire ne présente que les trois premières phases puisque c'est ce qui répond aux besoins du milieu. Ce choix est justifié par le désir d'implication des acteurs du terrain qui, compte-tenu de leur disponibilité, ne souhaitent s'impliquer que dans une démarche d'analyse de besoin et de prise de décisions. À la suite de ces

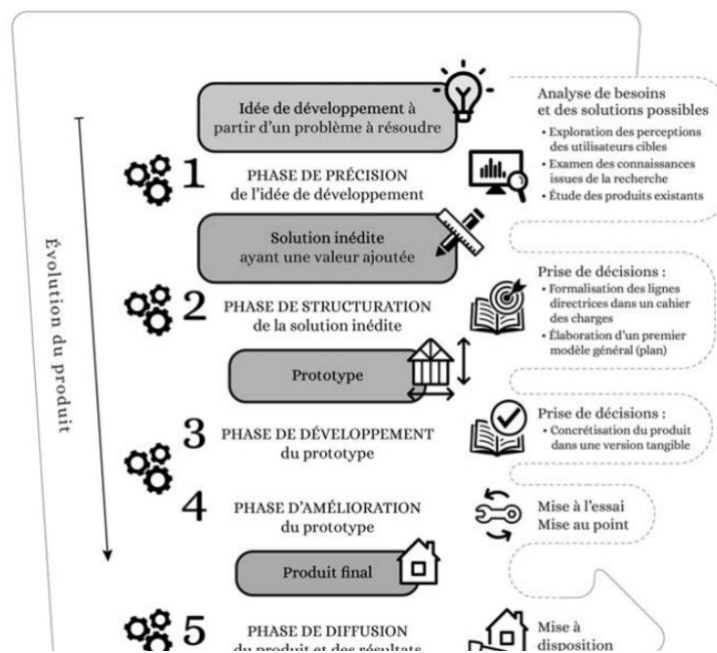


Figure 3.2 Étapes de la recherche-développement
Bergeron *et al.* (2020, s.p.)

trois premières phases, la chercheuse a développé un prototype visant à répondre aux besoins du milieu.

Phase préparatoire

Dans le cadre de ce mémoire, le problème à résoudre, soit le manque de participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire, a été identifié par la chercheuse lorsqu'elle

était elle-même enseignante dans l'école choisie pour ce mémoire. Puisqu'elle avait souvent eu des discussions sur le sujet avec ses collègues, elle savait également qu'un désir de changement était porté par certaines membres de l'équipe-école. Ce point de départ consiste en la phase préparatoire de la recherche-développement (Bergeron *et al.*, 2021). En plus d'un questionnaire provenant du milieu, cette phase a été accompagnée d'une recension des écrits de la part de la chercheuse, ce qui constitue la problématique ainsi que le cadre théorique de ce mémoire.

Phase de précision de l'idée de développement

La phase de précision de l'idée de développement amène la chercheuse et ses anciennes collègues à explorer leurs perceptions (Bergeron *et al.*, 2021). C'est par l'entremise du FG1 qu'elles sont questionnées sur leurs perceptions quant aux obstacles et facilitateurs à la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire. Notamment, leur identification des facilitateurs et obstacles les plus et moins importants (voir Chapitre IV) permet à la chercheuse de cibler les priorités des participantes. L'objectif de cette phase est d'identifier les besoins réels du milieu afin que des pistes de solutions pertinentes puissent en émerger (Van der Maren, 2014). Durant cette phase, et tel que présenté dans le chapitre IV, la chercheuse analyse les verbatims et classe les obstacles et facilitateurs qui en ressortent selon une analyse inductive modérée en s'inspirant du cadre conceptuel du MDH-PPH pour la réaliser (Savoie-Zajc, 2018). Une fois les thèmes identifiés, elle effectue une recension des écrits scientifiques à leur sujet afin d'en comprendre les enjeux, mais également dans l'objectif de proposer des interventions qui auraient un impact réel sur la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire.

Phase de structuration de la solution inédite

Dans le cadre de ce mémoire, la phase de structuration de la solution inédite prend la forme de FG2. C'est lors de cette phase que la chercheuse présente des idées d'interventions déjà existantes et recueille les impressions des participantes à chacune des solutions proposées. De par ces échanges, la chercheuse peut ainsi cibler les interventions pertinentes et mettre de côté celles qui, selon les participantes, ne sont pas appropriées pour leur milieu. Une fois de plus, l'apport des participantes à cette étape est crucial puisque c'est leur connaissance du milieu qui assure que la chercheuse pourra développer un prototype adapté à leur réalité (Bergeron *et al.*, 2021).

Tel que mentionné précédemment, entre la phase de structuration de la solution inédite et celle du développement du prototype, la chercheuse retourne dans les recherches existantes et s'en inspire afin de préciser le prototype à développer.

Phase de développement du prototype

Inspirée par les données provenant des écrits scientifiques retenus dans cette deuxième recension, la chercheuse développe le prototype qui sera éventuellement présenté au milieu de recherche. Ce dernier a pour but de favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire en contexte d'école primaire ordinaire. Dans ce mémoire, le prototype est un guide pédagogique constitué d'une activité de sensibilisation par la littérature jeunesse suivie d'une activité de pairage entre élèves. Le guide se trouve en Annexe D. Puisque les participantes ne désiraient pas s'impliquer au-delà de la phase de structuration de la solution inédite en fonction des échéanciers serrés du calendrier de collecte de données, la chercheuse s'engage seule dans la phase de développement du prototype.

3.2 Recherche qualitative interprétativiste et appliquée

Cette recherche s'inscrit dans une posture interprétativiste. Dans ce type de recherche le chercheur veut « comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et [...] orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (Savoie-Zajc, p.193, 2018). C'est le chercheur qui construit sa compréhension de la réalité à l'étude en impliquant les participantes dans une co-construction de sens. Dans ce cas-ci, la recherche interprétativiste mobilise des participantes qui se questionnent face à une problématique rencontrée dans leur milieu scolaire soit les membres d'une l'équipe-école qui s'interrogent sur la participation sociale des élèves autistes au sein de leur école.

La posture interprétativiste et appliquée justifie également la présence de la méthodologie de recherche-développement. En effet, c'est en étant à l'écoute des besoins des participantes que la chercheuse s'est permis la mise en place d'une méthodologie hybride entre la recherche collaborative et la recherche-développement afin de créer un guide pédagogique comme outil pour soutenir la participation sociale d'élèves autistes en classe d'adaptation scolaire. Même si ce

prototype n'est pas mis à l'essai, compte-tenu des limites du terrain, la démarche reste orientée vers une possible action future (Bergeron et Bergeron, 2021).

3.3 Participantes

Les participantes de la recherche sont des membres d'une équipe-école de la région de Montréal. Cette école est un point de service pour les classes d'adaptation scolaire TSA. Dans le CSS de l'école, un point de service est un milieu qui abrite plusieurs classes destinées à un profil d'élèves HDAA. Dans cette école, plusieurs classes nommées *classes TSA* accueillent des élèves autistes du pré-scolaire au troisième cycle. Ces élèves fréquentent généralement la classe TSA à temps plein, mais peuvent être intégrés en classe ordinaires pour des matières spécifiques. En plus des classes TSA, cette école offre un *point de service d'accueil*, destiné aux élèves venant de différents pays en apprentissage du français, ainsi que des *classes régulières* de la maternelle 5 ans à la sixième année. Bien que le recrutement se soit fait pour l'ensemble de l'équipe-école, seulement quatre membres de l'équipe d'adaptation scolaire ont participé à la recherche. Il s'agit de deux personnes enseignantes et deux personnes éducatrices spécialisées. Par souci de confidentialité des participantes, peu d'information à leur sujet est divulgué.

Lors du FG1, qui a eu lieu en avril, les quatre participantes étaient présentes à l'école et partageaient un local. Pour le FG2, seulement deux participantes se sont jointes à la discussion. Une participante n'était pas disponible une fois l'année scolaire terminée, et une autre a eu une urgence qui l'a empêchée de se présenter. Cette fois-ci, les participantes étaient à la maison car la rencontre s'est déroulée à la fin juin.

3.4 Modalités de collecte de données

Dans le cadre de ce mémoire, le focus group est privilégié puisque c'est une modalité de collecte de données permettant d'accéder à la compréhension du problème à l'étude par la perception des participantes (Fortin et Gagnon, 2016). Deux entretiens sont réalisés, dont le premier qui débute par la TGN.

3.4.1 L'entretien de type focus group

L'entretien de type focus group, ou entretien de groupe, a été choisi comme outil de collectes de données, car le but est d'entamer une discussion « organisée » sur la participation sociale des élèves autistes au sein de l'école (Katz-Buonincontro, 2022). Alors que ces discussions ont déjà lieu dans l'école, mais à des moments spontanés (p. ex., quand deux intervenantes de l'école se croisent dans le corridor), il s'agit maintenant d'organiser une rencontre officielle sur le sujet. De plus, comme l'entretien de type focus group permet de réunir plusieurs membres de l'équipe-école, il y a davantage d'échanges de propos, ce qui alimente la réflexion des praticiennes et donc, la discussion. En ce sens, les participantes peuvent bâtir à partir des propos des autres, mais aussi en débattre et montrer leur désaccord (Katz-Buonincontro, 2022). Ainsi, l'entretien de groupe permet d'une part de récolter des données, mais également d'en produire.

Le premier FG1 avait comme objectif d'identifier les obstacles et facilitateurs de la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire. Il a été organisé selon la technique du groupe nominal (voir section 3.3.2). Quatre participantes étaient présentes dans un local pour prendre part au premier entretien qui a duré environ 55 minutes sur Teams.

Une fois le FG1 réalisé, une période de 7 semaines est réservée pour l'analyse des données recueillies durant laquelle la chercheuse analyse les propos des participantes en faisant des liens avec les études existantes et en utilisant le cadre conceptuel du MDH-PPH pour identifier les facilitateurs et obstacles (voir section 3.4). La date du FG2 était prévue dans la dernière semaine du calendrier scolaire. Néanmoins, les participantes ont demandé à reporter la rencontre à la première semaine de vacances; 9 semaines se sont donc écoulées entre les deux entretiens. Malgré cette tentative d'accommodement, seulement deux des quatre participantes sont présentes à la rencontre. Lors du FG2, la chercheuse mène une discussion avec les participantes sur des pistes d'interventions possibles en lien avec les facteurs et obstacles identifiés à la suite de l'analyse du premier entretien, ce qui répond aux premier et deuxième objectifs de la recherche. La tenue du FG2 se déroule également de façon virtuelle avec le logiciel Teams, mais, comme il s'est tenu lors d'une journée de vacances, le temps n'était plus un enjeu. Il a donc été d'une durée d'environ 1 heure 30 minutes.

La chercheuse agit en tant que modératrice lors des deux entretiens. Dans les deux cas, ils prennent la forme d'une entrevue semi-dirigée puisque les thèmes abordés sont décidés à l'avance, mais qu'une certaine ouverture demeure quant à la nature des sous-questions qui seront posées (Savoie-Zajc, 2018). Leur enregistrement permet de conserver des traces audios et d'avoir accès, a posteriori, aux dires des praticiennes. Les guides des entretiens sont disponibles en annexe (voir Annexe A et B).

3.4.2 La technique du groupe nominal

Le FG1 est organisé selon la technique du groupe nominal (Delbecq et Van de Ven, 1971). Cette dernière est privilégiée car elle laisse une plus grande place à la créativité des participantes qu'une simple tempête d'idées. De plus, comme le sujet de la participation sociale des élèves autistes est déjà présent au sein des discussions entre collègues, il y a un souci à ce que chacune des participantes ait un espace pour exprimer ses idées, ce qui n'est pas toujours possible dans un contexte informel entre collègues de travail. La TGN permet une variété de réponses, car elle offre un temps de réflexion personnel avant le partage des idées au groupe à l'intérieur duquel les réponses sont anonymisées. Comme cette technique permet d'éviter que les participantes s'influencent dans leur réflexion initiale, les réponses de chacune sont donc considérées (Delbecq et Van de Ven, 1971; Tétreault, 2014; Busby *et al.*, 2012). En raison de sa structure, la TGN est utilisée dans des recherches qui cherchent non-seulement à mettre la voix des participantes de l'avant, mais aussi à faire émerger les priorités au sein du groupe et ce, dans un court temps donné (Tétreault, 2014; Busby *et al.*, 2012; Fortier, 2008).

Pour ce faire, les participantes disposent d'un temps de réflexion de quinze minutes sur la question suivante : « Selon vous, qu'est-ce qui influence (positivement ou négativement) la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire au sein de l'école? ». Durant les premières dix minutes, la réflexion se fait de manière individuelle et silencieuse et les participantes notent leurs réponses dans un document *Word*. Ensuite, elles ont cinq minutes pour inscrire leurs réponses dans le tableau blanc collaboratif virtuel *Whiteboard* à partir de leur ordinateur de travail. La chercheuse demande aux participantes de retranscrire leurs réponses telles qu'elles les ont notées dans leur document *Word* sans apporter aucune modification. Le logiciel *Whiteboard* est

choisi puisqu'il permet la prise de note anonyme, et que les employées de l'école y ont accès sur leur ordinateur de travail.

Une fois les quinze minutes écoulées, la chercheuse anime une discussion où les participantes discutent des items notés (dorénavant visibles pour tous, mais toujours anonymes, sur le *Whiteboard*). Elle les invite à commenter et à donner leur opinion sur ceux-ci et ce, pendant trente minutes. La chercheuse anime la discussion, gère les tours de parole et les encourage à clarifier au besoin. Une fois cet échange terminé, chaque personne vote pour deux éléments qui ont le plus d'impact (en apposant un cœur sur le post-it) et deux éléments qui ont le moins d'impact (en apposant un X sur le post-it) sur la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire. Cela se fait anonymement et à même le logiciel *Whiteboard*.

3.5 Traitement et analyse des données

Puisque le corpus de données provient de verbatims de deux entretiens, l'analyse thématique semble un choix évident pour traiter des propos des participantes. Ainsi, la chercheuse utilise cette technique pour analyser les données en lien avec ses trois premiers objectifs de recherche. Cette dernière permet de résumer le contenu du verbatim en thèmes et sous-thèmes pour tirer l'essentiel des propos des participantes (Paillé et Mucchielli, 2021; Dionne, 2018). Une fois les verbatims retranscrits et relus, la chercheuse utilise le logiciel *Word* et surligne des extraits selon un code de couleur. Ces codes de couleur représentent les rubriques (p.ex. *compréhension des membres de l'équipe-école, organisation scolaire*); elles n'ont pas de valeur d'analyse mais lui permettent d'organiser ses données. À partir de ces rubriques, elle ajoute des commentaires en marge où elle y inscrit les thèmes. Les thèmes consistent à résumer ce qui est dit d'important dans l'extrait; il peut en exister plus d'un dans chaque extrait (p. ex. *l'autisme est associée aux crises, le manque de temps nuit à l'organisation des activités de sensibilisation*). Afin de la guider dans l'identification de thèmes, la chercheuse s'inspire de ses objectifs de recherche (Paillé et Mucchielli, 2021). Par exemple, le premier objectif, soit *identifier les obstacles et facilitateurs à la participation sociale d'élèves autistes fréquentant une classe d'adaptation scolaire en contexte d'école point de service TSA*, permet à la chercheuse d'identifier les obstacles et facilitateurs qui émergent des propos des participantes. Une fois les thèmes identifiés, la chercheuse les analyse par

une logique inductive modérée. Selon cette logique, c'est le cadre conceptuel qui sert de guide pour orienter la classification des données, les concepts agissants comme points de repère (Savoie-Zajc, 2018). Ces derniers, tout comme ceux notés lors de la TGN, sont ensuite classés à l'intérieur du cadre du MDH-PPH (Fougeyrollas, 2021) comme le veut la logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2018).

L'analyse thématique réalisée avec les données en lien avec le deuxième objectif, c'est-à-dire *explorer le sens donné par les participantes au concept de participation sociale en contexte scolaire*, fait ressortir des extraits qui témoignent de la présence ou l'absence de cette vision à l'école (p.ex. les acteurs porteurs/ou non de cette vision, ses manifestations dans le milieu, les conditions qui l'influencent). Pour le deuxième objectif, le cadre conceptuel qui sert de référent est celui de l'éducation inclusive de Ainscow (2020).

Une analyse préliminaire des données qualitatives en lien avec le troisième objectif, soit *dégager des pistes visant à favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes fréquentant une classe d'adaptation scolaire en contexte d'école ordinaire*, est présentée aux praticiennes lors du FG2. En effet, il y a un délai de 9 semaines entre les deux entretiens. Durant cette période, la chercheuse repère des interventions dans la littérature scientifique qui pourraient répondre aux besoins du milieu compte-tenu des facilitateurs et obstacles identifiés par les praticiennes lors du FG1. Elle identifie ainsi des pistes de solutions visant à augmenter la participation sociale des élèves autistes tout en tenant compte de la réalité du milieu. Lors du FG2, les participantes sont invitées à réagir à ses propositions. Encore une fois, les propos sont d'abord analysés selon une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Une fois les thèmes identifiés, ces derniers sont analysés par une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2018) où le modèle de l'éducation inclusive de Ainscow (2020) sert de cadre de référence.

Les données en lien avec le dernier objectif, soit *décrire l'implication et les apports des participantes et de la chercheuse impliquées dans une démarche collaborative de développement local*, seront de nature descriptive. Les rôles des participantes et de la chercheuse sont décrits et classés selon l'objectif auquel ils réfèrent. Au fur et à mesure du processus d'analyse, la chercheuse prend des notes analytiques au sujet de la méthodologie qu'elle inscrit à même les verbatims (Paillé

et Muchielli, 2021). De plus, elle note ses impressions sur le contexte et le déroulement des entretiens immédiatement une fois ceux-ci terminés. Ces notes contribuent à la description de l'implication et des apports des parties impliquées dans la recherche.

L'analyse thématique employée pour ce mémoire est une démarche de thématisation en continu, car la chercheuse identifie des thèmes, tout en construisant une première arborescence avec le logiciel *Excel*. Une fois l'analyse des verbatims terminée, elle procède à une deuxième arborescence avec les logiciels *Word* (pour les objectifs 1 et 3) et *Canva* (pour l'objectif 2). Cela lui permet d'effectuer des regroupements, d'en observer les grandes tendances tout en vérifiant s'il y a présence de consensus ou de contradictions à l'intérieur d'un même thème. L'arborescence ne s'est donc terminée qu'à la fin de l'analyse de tout le corpus, ce qui a fait ressortir les ressemblances et les liens existants entre les thèmes (Paillé et Mucchielli, 2021).

3.6 Considérations éthiques

La conception de la méthodologie soulève quelques enjeux éthiques qui pourraient survenir au courant de la recherche. Entre autres, comme le terrain s'effectue dans l'ancien milieu de travail de la chercheuse, elle doit être sensible aux filtres qui teintent son interprétation de la réalité (Martineau, 2021). Elle présente d'ailleurs cet aspect aux participantes lors de la rencontre d'information afin qu'elles sachent qu'elle est consciente de l'enjeu. Lors de cette rencontre, un formulaire de consentement (voir Annexe C) expliquant les implications de la recherche et les risques associés est remis aux membres de l'équipe-école ayant manifesté leur intérêt. La recherche est à risque minimal puisque les préjudices possibles et causés par une participation à cette recherche sont moindres que ceux qui proviennent de la vie quotidienne. En plus d'un formulaire de consentement, une autorisation de recherche du CSS où se déroule la recherche a préalablement été émis (CRSH, CRSNG et IRSC⁵, 2022).

Une autre considération éthique existe quant à la confidentialité des données. Il pourrait être possible d'identifier les participantes à l'écoute des enregistrements (Martineau, 2021). Les bandes

⁵ Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada.

vidéo sont donc conservées dans un fichier sous clé numérique et seulement la chercheuse et ses superviseuses y ont accès. La présentation des résultats comporte des données dépersonnalisées afin de protéger l'identité des participantes. Outre les traces audios, les renseignements recueillis pourraient permettre une identification indirecte (p.ex. fonction au sein de l'équipe-école) des participantes. Ainsi, des précautions sont prises afin de présenter de manière générale le milieu de recherche (CRSH, CRSNG et IRSC, 2022).

Enfin, le double rôle de la chercheuse pourrait causer un conflit d'intérêts (CRSH, CRSNG et IRSC, 2022). En effet, en tant qu'ancienne enseignante au sein de l'équipe-école où elle effectue sa recherche, elle entretient déjà des relations professionnelles avec les participantes de l'école. Cette information est divulguée dans le formulaire de consentement. Lors des entretiens, la chercheuse tente également de se dissocier de son rôle d'ancienne enseignante. En effet, dans ces moments son but n'est pas d'influencer les propos de ses anciennes collègues mais bien de maintenir une posture de chercheuse (CRSH, CRSNG et IRSC, 2022).

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre IV présente les résultats issus des analyses des données. Il débute par l'identification des facilitateurs et obstacles à la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire. Ceux-ci proviennent de la TGN et des deux entretiens et sont classés selon trois thèmes d'obstacles et de facilitateurs : les représentations et la compréhension de l'autisme des membres de l'équipe-école, les relations entre les pairs autistes et non-autistes et l'organisation scolaire. Ces facteurs sont analysés selon le modèle du MDH-PPH (Fougeryrollas, 2018). Le chapitre se poursuit avec la présentation du premier aller-retour entre le terrain et la recherche et aborde ensuite la vision de la participation sociale de l'équipe école, analysée selon le modèle de l'éducation inclusive de Ainscow (2020). Enfin, il se termine par l'analyse des réactions des participantes aux présentations des interventions à privilégier pour améliorer la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire dans leur milieu.

4.1 Identification des facilitateurs et obstacles à la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire

Lors de la TGN et des deux entretiens, les participantes identifient des obstacles et facilitateurs ayant une influence sur la participation sociale des élèves autistes qui fréquentent une classe d'adaptation scolaire dans leur école. Dans la démarche de ce mémoire, le FG1 équivaut à la deuxième phase de la recherche, c'est-à-dire à la co-opération de la recherche collaborative et à la phase de précision de l'idée de développement de la recherche-développement (Figure 3.1). Le FG2 agit comme phase de la structuration de la solution inédite; plus d'informations à ce sujet sont incluses dans la section 2 de ce chapitre. Avant de présenter l'analyse des propos recueillis lors des discussions de groupe entre les participantes, la chercheuse dévoile les résultats de la TGN.

4.1.1 Résultats de la TGN

Avant d'entamer la discussion, les participantes prennent part à la TGN tel qu'exposé dans le chapitre III. L'exercice consiste à répondre à la question suivante : *Selon vous, qu'est-ce qui*

influence (positivement ou négativement) la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire au sein de l'école? Cet exercice sert d'abord de tremplin pour la discussion de groupe mais permet aussi aux participantes de voter pour les éléments qu'elles considèrent les plus et les moins importants. Une fois la discussion de groupe terminée elles apposent chacune un cœur sur les deux éléments qu'elles considèrent ayant le plus d'impact sur la participation sociale des élèves autistes dans leur milieu et chacune un X sur les deux éléments qu'elles jugent ayant le moins d'impact.

Pour l'analyse des écrits recueillis lors de la TGN, la chercheuse classe les réponses inscrites en cinq thèmes émergents soit : les éléments liés à l'équipe-école, les éléments liés aux élèves non-autistes, les éléments liés à l'organisation scolaire, les éléments liés à la communauté et les éléments liés aux caractéristiques individuelles des élèves. Pour chacun de ces thèmes, elle divise les éléments en facilitateur ou obstacle et les regroupe en sous-thèmes.

Le regroupement des éléments en thèmes permet de distinguer le thème le plus important en termes de nombre d'éléments qui s'y retrouvent, soit celui lié à l'organisation scolaire. En effet, dix-huit obstacles et un facilitateur (sur un total de vingt-huit obstacles et huit facilitateurs) y sont mentionnés. S'en suit en ordre décroissant d'importance, le thème des éléments liés à l'équipe-école (deux obstacles et quatre facilitateurs), le thème des éléments liés aux élèves non-autistes (trois obstacles et trois facilitateurs), le thème des éléments liés aux caractéristiques individuelles des élèves autistes (deux obstacles) et le thème lié à la communauté (un obstacle).

Comme le montre le tableau 4.1, le thème avec le plus d'éléments jugés comme ayant le plus d'impact sur la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire est celui lié à l'organisation scolaire. En mettant un cœur sur ces éléments les participantes priorisent: le point de service qui rend la vie de quartier difficile pour les élèves qui le fréquentent puisque ce n'est pas leur école de quartier, les rassemblements qui ne sont pas adaptés à tous.les les élèves et l'organisation générale du point de service (ex., le roulement du personnel, la séparation des classes ordinaires et d'adaptation scolaire aux récréations). Ce thème est également celui qui contient le plus d'éléments qui sont jugés comme ayant le moins d'impact sur cette-dite participation sociale, soit ceux sur lesquels les participantes ont mis un X. À ce sujet, les sorties d'écoles (deux votes),

les journées pédagogiques, la proximité du local d'art plastiques pour faciliter les échanges (deux votes), le local de psychomotricité (deux votes) et les récréations séparées sont les éléments choisis par les participantes. Il est possible que ce thème ait reçu le plus grand nombre de votes pour les éléments perçus comme exerçant une influence majeure, tout comme pour ceux perçus comme ayant peu d'influence, parce qu'il contient le plus d'éléments parmi tous les thèmes. Ainsi, cela augmente la probabilité que les participantes choisissent des éléments associés à ce thème, qu'elles les considèrent comme très influents ou peu influents.

Tableau 4.1 Éléments liés à l'organisation scolaire notés lors de la TGN

ÉLÉMENTS LIÉS À L'ORGANISATION SCOLAIRE	
Facilitateurs	Obstacles
1. Proximité de locaux : <ul style="list-style-type: none"> La proximité des classes TSA et des classes autres (régulière et accueil) et le contact fréquent des différents types d'enfants. Proximité du local de spécialiste = facilitateur pour échanges avec prof et intégration. (X, X) 	1. Parascolaire : <ul style="list-style-type: none"> Le point de service : c'est plus difficile de sortir jouer au parc ou dans la ruelle avec les amis qu'on peut se faire à l'école, car les élèves n'habitent pas le même quartier. (♥) Le transport scolaire : cela rend la participation à certaines activités après l'école plus difficile. Peu d'activités hors des heures de classe offertes aux élèves TSA. 2. Activités d'école <ul style="list-style-type: none"> Les sorties d'école (X, X) Les pédagogiques (X) Activités de rassemblement parfois contraignantes : bruyantes, etc. Les rassemblements ne sont pas adaptés pour tous les élèves TSA. (♥) Les événements qui sont organisés par l'école (qu'ils soient adaptés ou non). (ex : bruit, beaucoup de gens et autre...) 3. Locaux/environnement physique <ul style="list-style-type: none"> Le local de psychomotricité. (X,X) Le manque de sécurité aux portes (vers l'extérieur/fuite). 4. Manque de contact <ul style="list-style-type: none"> Les récréations séparées. (X) Le manque de période où les élèves TSA sont en contact avec les élèves neurotypiques. Les diners séparés. Les activités du midi (hockey/soccer) sont pour les groupes réguliers et les TSA intégrés. L'organisation temporelle des cours et autre (les élèves TSA ne croisent pas les autres). 5. Autre <ul style="list-style-type: none"> Organisation scolaire ex : groupes trop nombreux ou demandant/manque de personnel/roulement de personnel/séparation régulier vs TSA des récrés (nuît à participation au dîner/intégration/récréations). (♥)

Pour les éléments liés aux élèves non-autistes, le tableau 4.2 illustre que deux éléments sont identifiés comme ayant le plus grand impact. Comme facilitateur, l'inclusion d'élèves du régulier comme aide dans les classes d'adaptation scolaire et, comme obstacle, la stigmatisation des élèves autistes par les autres élèves, ont reçu un vote.

Tableau 4.2 Éléments liés aux élèves non-autistes notés lors de la TGN

ÉLÉMENTS LIÉS AUX ÉLÈVES NON-AUTISTES	
Facilitateurs	Obstacles
1. Éléves non-autistes en classe TSA <ul style="list-style-type: none"> ○ L'inclusion d'élèves du régulier comme aide dans les classes TSA (♥) 2. Interactions entre les élèves <ul style="list-style-type: none"> ○ Choix des élèves de jouer entre eux 3. Longévité du service <ul style="list-style-type: none"> Service implanté depuis longtemps, plusieurs élèves du régulier sont bien sensibilisés 	1. Stigmatisation et jugements <ul style="list-style-type: none"> ○ Les jugements qui proviennent des élèves. ○ Stigmatisation des élèves autistes par les autres élèves (il faut augmenter les moments de collaboration! Pas seulement l'information partagée aux élèves du régulier). (♥) 2. Manque de connaissances <ul style="list-style-type: none"> Le manque de connaissance sur l'autisme auprès des élèves neurotypiques

Pour les éléments liés aux élèves non-autistes, le tableau 4.2 illustre que deux éléments sont identifiés comme ayant le plus grand impact. Comme facilitateur, l'inclusion d'élèves du régulier comme aide dans les classes d'adaptation scolaire et, comme obstacle, la stigmatisation des élèves autistes par les autres élèves, ont reçu un vote.

Deux participantes sont d'avis qu'un obstacle lié aux caractéristiques individuelles des élèves, tel que montré par le tableau 4.3, soit le fait qu'un ou qu'une élève qui détonne du reste du groupe puisse vivre un isolement « volontaire » dans sa propre classe est un élément ayant le plus grand impact sur les élèves autistes en classe d'adaptation scolaire. Enfin, un autre vote quant à l'importance la plus élevée est donné à l'attitude d'ouverture de certains adultes, facilitateur lié à l'équipe-école, comme l'indique le tableau 4.4.

Tableau 4.3 Éléments liés aux caractéristiques individuelles des élèves autistes notés lors de la TGN

ÉLÉMENTS LIÉS AUX CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES DES ÉLÈVES AUTISTES	
Facilitateurs	Obstacles
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hétérogénéité des groupes TSA <ul style="list-style-type: none"> ○ Plus grand écart entre leurs caractéristiques et besoins vs les élèves du régulier ○ Lorsque nous avons un ou une élève plus fort.e, ou au contraire un ou une élève qui a plus de difficultés sociales, académiques, etc. Cet.te élève vit un isolement (parfois volontaire). L'hétérogénéité de nos groupes peut rendre plus difficile l'appartenance au groupe, se faire des amis, donc la participation sociale (♥♥)

Tableau 4.4 Éléments liés à l'équipe-école notés lors de la TGN

ÉLÉMENTS LIÉS À L'ÉQUIPE-ÉCOLE	
Facilitateurs	Obstacles
<ol style="list-style-type: none"> 1. Confiance en l'équipe TSA <ul style="list-style-type: none"> ○ La confiance et la liberté offerte aux enseignant.es et TES des groupes TSA 2. Équipe stable qui s'implique <ul style="list-style-type: none"> ○ Stabilité du personnel et implication (ex : sport) 3. Représentation positive <ul style="list-style-type: none"> ○ Attitude de certains adultes (ouverture) ex : bénévoles, intégration en spécialité (♥) 4. Équipe-école variée <ul style="list-style-type: none"> ○ Équipe-école variée : augmente le sentiment de reconnaissance de l'élève ou le sentiment d'appartenance (donne envie de participer aux activités ou de prendre des responsabilités au sein de l'école) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manque de compréhension/concertation <ul style="list-style-type: none"> ○ Manque de concertation ou de compréhension des réalités les uns des autres / Manque de compréhension ou vision intégration plutôt qu'inclusion de plusieurs adultes 2. Représentation négative <ul style="list-style-type: none"> ○ • Beaucoup de stigmatisation négative à l'égard des élèves en classe d'adaptation scolaire : " Il n'est pas capable de participer, ce sera trop difficile pour lui", au lieu d'aménager les activités pour les rendre plus inclusives. ○ Les commentaires négatifs sur les élèves en présence de ceux-ci.

Tel que représenté par le tableau 4.5, il n’y a eu qu’un élément lié à la communauté, soit les parents des élèves non-autistes qui ne souhaitent pas déranger les élèves autistes au parc. Cet élément, ainsi que d’autres reliés aux compréhensions et représentations de l’autisme des membres de l’équipe-école et aux relations entre élèves autistes et non-autistes en 1.2.1.1 et 1.2.2.1, témoigne d’une distance existante entre des gens connaissant peu l’autisme et les élèves autistes. Tel qu’il est développé plus bas, il semble que moins certains membres de l’équipe-école ou élèves non-autistes ont de contact avec les élèves autistes, moindre est leur compréhension et plus grande est la distance entre eux. Cela semble aussi le cas pour les parents d’élèves non-autistes qui fréquentent le parc annexé à l’école.

Tableau 4.5 Élément lié à la communauté noté lors de la TGN

ÉLÉMENT LIÉ À LA COMMUNAUTÉ	
Facilitateurs	Obstacles
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le rapport avec les parents des élèves non-autistes <ul style="list-style-type: none"> ○ Le sentiment de déranger chez les parents des autres enfants au parc envers nos élèves TSA

Lorsque la chercheuse effectue la première analyse, soit celle de la TGN et du FG1, elle est étonnée de constater la différence entre le nombre élevé d’éléments liés à l’organisation scolaire recueillis lors de la TGN, et le fait que les participantes n’en ont pas fait une priorité lors de la discussion. Entre autres, elles se sont davantage concentrées sur les représentations et la compréhension de l’autisme chez les membres de l’équipe-école. La chercheuse questionne donc les participantes, lors du FG2, à savoir comment elles s’expliquent cette différence entre la TGN et la discussion. À ce sujet, elles reviennent sur le contexte dans lequel le FG1 a été tenu, c’est-à-dire en plein remaniement de personnel à l’école. Selon elles, l’importance qu’elles ont accordé aux représentations de leurs collègues témoigne de leur besoin de stabilité du moment, ce qui pourrait expliquer l’orientation de la discussion. De plus, elles ajoutent que ces représentations peuvent être considérées comme des causes de la faible participation sociale des élèves autistes qui sont en

classe d'adaptation scolaire dans leur milieu, alors que l'organisation scolaire serait plutôt des manifestations de cette dernière.

4.1.2 Analyse des résultats du FG1

La section suivante présente l'analyse des résultats du FG1, soit les données récoltées lors de la TGN et lors de la discussion qui en est suivie. La figure 4.1 regroupe les principaux facteurs qui, selon les participantes de l'étude, ont un impact sur la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire dans leur milieu. Dans la figure 4.1, certains facteurs peuvent être

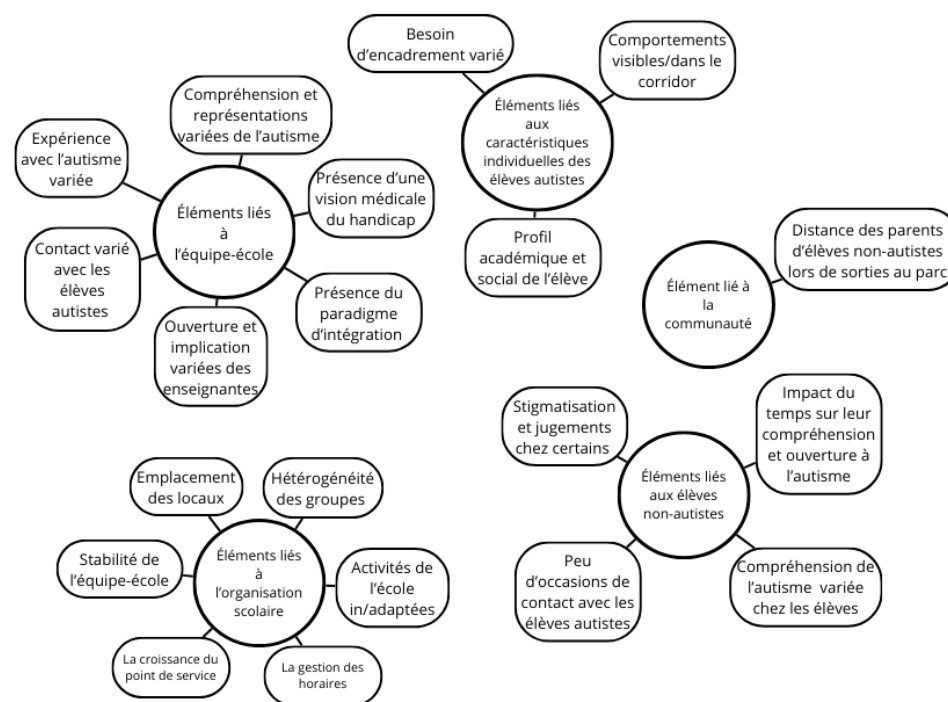


Figure 4.1 Principaux facteurs rapportés par les participantes lors de la discussion du FG1 qui ont une influence sur la participation sociale des élèves autistes

considérés comme des obstacles ou facilitateurs à participation sociale des élèves autistes dépendamment du contexte dans lequel il se manifeste. Par exemple, et comme il est discuté plus bas, la compréhension et représentations variées de l'autisme chez les membres de l'équipe-école est un facilitateur lorsque ces dernières ont une bonne compréhension et des représentations positives de l'autisme et un obstacle lorsqu'elles portent une mécompréhension ou ont des représentations négatives de l'autisme. De ces principaux facteurs, trois thèmes ont émergé : les

représentations et la compréhension de l'autisme des membres de l'équipe-école, les relations entre les pairs autistes et non-autistes et l'organisation scolaire. Pour chacun de ces thèmes, les facteurs présentés sont analysés selon le modèle du MDH-PPH de Fougeryrollas (2018).

L'analyse des facteurs par le MDH-PPH permet d'orienter les interventions à implanter afin de favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes en classes d'adaptation scolaire. Dans ce cas-ci, les facteurs identifiés par les participantes relèvent tous de l'environnement de l'élève. Il n'y a donc pas de facteurs qui n'appartiennent qu'à l'élève. Plutôt, les facteurs relevés appartiennent à son contexte scolaire, ou à l'interaction des caractéristiques individuelles de l'élève avec ce dernier. Cela permet d'orienter les interventions à implanter. En effet, la majorité des facteurs identifiés appartiennent au méso-environnement, ce qui correspond au milieu scolaire de l'élève. Cela implique donc que l'école a un pouvoir, et une responsabilité d'action, quant aux changements qu'il est possible de mettre en place pour favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire (Fougeryrollas, 2018).

4.1.2.1 Représentations et compréhension de l'autisme des membres de l'équipe-école

Le premier thème, et celui qui mobilise le plus de temps de parole, est celui des représentations et compréhension de l'autisme des membres de l'équipe-école. Ce thème inclut les facteurs suivants : l'influence du contact avec les élèves autistes, la confusion entre l'intégration et l'école inclusive ainsi que le pouvoir de l'enseignante.

Le contact avec les élèves autistes

Les participantes ont rapporté des fréquences de contacts variées entre les élèves autistes et les membres de l'équipe-école. Il a été mentionné que celles qui avaient peu de contacts avec les élèves autistes peuvent présenter une compréhension plus superficielle de l'autisme. Cela peut se manifester par de l'incompréhension ou des comportements de méfiance. Entre autres, une participante mentionne que leur première impression peut être associée aux crises et un effort de sensibilisation est requis pour défaire cette image.

J'ai l'impression que souvent, la première opinion que les gens se font de l'autisme, c'est la première réaction qu'ils voient c'est des crises. Parce que forcément, un élève qui fait

une crise, qui crie, qui lance des objets, tout le monde se retourne, tout le monde le regarde. Pis après, c'est la seule image qu'ils ont de cet élève-là. C'est celle qui reste le plus (Participante 5/extrait 43/FG1).

Une autre participante abonde dans le même sens en disant que les premières impressions des élèves sont souvent ce qui est vu à l'extérieur des classes, où plusieurs élèves sont dirigés en temps de crise.

Un contact plus régulier des membres du personnel avec les élèves autistes semble aidant pour passer outre ces premières impressions. Les participantes indiquent que plus les membres de l'équipe-école sont en contacts avec eux, meilleure est leur compréhension de l'autisme. Tel est le cas pour les enseignantes des classes ordinaires qui ont intégré ces élèves dans leur classe.

C'est sûr que les enseignants qui ont reçu plusieurs élèves autistes différents, qui ont travaillé aussi plus en collaboration avec l'équipe de soutien à l'intégration. [...] Ils ont quand même un peu une meilleure compréhension de ce qu'est l'autisme (Participante 2/extrait 53/FG1)

En ayant des contacts quotidiens avec ces élèves, ainsi qu'une équipe de soutien à l'intégration qui peut les accompagner dans leur compréhension de l'autisme, ces enseignantes en viennent à changer leurs représentations de l'autisme.

Il y a beaucoup de roulement de personnel fait que c'est comme nous au service de garde, on avait des gens qui connaissaient vraiment super bien, puis que c'était quand même de mieux en mieux, mais c'est vraiment du travail de longue haleine (Participante 2/extrait 53/FG1).

Pour ceux qui ne côtoient pas d'élève autiste dans leur quotidien à l'école, le remplacement d'urgence⁶ (RU) leur offre une occasion d'avancer dans leur compréhension de l'autisme. Une participante rapporte que les enseignantes appelées en RU dans sa classe d'adaptation scolaire en apprennent, non seulement sur le fonctionnement de la classe, mais aussi sur les capacités des élèves autistes :

⁶ Le remplacement d'urgence a lieu lorsqu'une enseignante de l'école est amenée à remplacer dans une autre classe que la sienne par manque de suppléants.

Souvent les gens ressortent en disant « Wow, vous avez une belle classe, c'est beaucoup de travail, mais c'est qu'on voit le travail qui est en dessous » [...] Les gens voient les choses [...] puis comment tout est organisé pour chaque élève. Souvent les gens sont vraiment impressionnés de voir ça puis de voir les élèves aller, c'est vrai (Participante 3/extrait 50/FG2).

Puisque chaque élève autiste a des forces, défis et besoins différents, les représentations de l'autisme se peaufinent avec le temps. Des contacts répétés dans le temps sont donc nécessaires, ce qui est problématique lorsqu'il existe un fort roulement de personnel. Non seulement ce roulement est un obstacle à la participation sociale des élèves autistes, car ce ne sont pas toutes les nouvelles employées qui ont les compétences ou connaissances nécessaires pour intervenir auprès d'eux, il s'ajoute également à la lourdeur de la tâche des intervenantes scolaires qui ont l'habitude de travailler auprès d'eux.

Selon le MDH-PPH (Fougeyrollas, 2021), le contact entre les élèves autistes et les membres de l'équipe est un facteur environnemental appartenant au méso-environnement de l'élève en classe d'adaptation scolaire. En effet, le contact entre ces élèves et les adultes de l'école est propre à l'environnement social du milieu scolaire fréquenté.

Confusion entre intégration et l'école inclusive

Un autre obstacle à la participation sociale des élèves autistes du milieu à l'étude est la confusion entre l'intégration et l'école inclusive chez certaines membres du personnel. Cette vision intégrative se traduit d'abord par une compréhension des contraintes à la participation de l'élève autiste fondée sur ses incapacités.

J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de collègues qui perçoivent, puis même des éducateurs qui viennent travailler dans nos classes [...] On a vraiment l'impression que il y a une perception plus médicale, plus comme : « Ah oui on va, on va faire de l'inclusion » ils ont besoin comme « Ah mais pas lui parce que lui il est trop handicapé » ou « lui c'est correct ». [...] J'ai l'impression que nos collègues aussi voient vraiment beaucoup le handicap chez nos élèves, les incapacités avant de voir les capacités aussi. Tsé à chaque fois qu'on leur montre que « Viens voir je vais te montrer cet élève là sait lire ». Tu sais, ils sont toutes comme « ben voyons donc (Participante 2/extrait 23/FG1).

Cette représentation plus médicale du handicap est également présente chez des membres de l'équipe TSA. Une membre de cette équipe mentionne exclusion, malgré ses bonnes intentions, un élève d'une activité dû à ses incapacités.

C'est quelque chose que veut veut pas, on fait tous dans nos classes. Même si ce n'est pas quelque chose qu'on veut, mais on a des fois pas le choix. Que ce soit une activité comme, par exemple, dans ma classe des fois ça va être une activité de jouer dans l'eau ou un petit bricolage. Je sais qu'un élève ne sera pas capable de le faire, il ne voudra pas le faire. Je vais avoir plus tendance à le garder en dernier, puis faire les autres en me disant genre « ben tsé, s'il ne veut pas le faire, il le fera pas ». C'est poche parce que ce n'est pas comme ça qu'il faudrait le faire, puis on fait tous ça à la fin (Participante 1/extrait 13/FG1).

En mettant l'accent sur les incapacités de l'élève, cela devient un obstacle à sa participation sociale, car cela teinte les interventions des enseignantes. En effet, l'enseignante justifie l'absence de participation par les caractéristiques de l'élève, sur lesquelles elle peut exercer peu de contrôle, plutôt que sur une caractéristique de l'activité, sur lesquelles elle a du contrôle. Cela est d'ailleurs relevé lors de la TGN, où une participante mentionne que les élèves en classe d'adaptation scolaire subissent une stigmatisation car les enseignantes jugent d'emblée qu'une activité est difficile plutôt que de tenter de mettre en place des pratiques plus inclusives.

Un autre exemple, où la vision médicale du handicap est présente, est lorsqu'une membre de l'explicite TSA explique que le point de service n'est pas le milieu idéal pour un ou une de ses élèves :

L'élève a des gros, gros, gros défis de comportement, donc c'est sûr que ça, ça joue énormément. Là c'est un enfant qu'il faut avoir à portée de main constamment. On n'est pas le bon milieu pour lui là. Donc déjà ça, mais il est TSA, puis ça va la-le suivre toute sa vie. Donc je trouve que c'est quand même un profil qui peut être que toute sa vie a va... Tsé c'est le genre d'élève qui tombe un peu entre 2 chaises (Participante 3/extrait 29/FG1).

Ces extraits démontrent que certaines membres de l'équipe-école attribuent la faible participation sociale des élèves autistes, dans certains contextes, à leurs facteurs personnels plutôt qu'à des facteurs environnementaux. Or, cette représentation médicale du handicap devient un obstacle à la participation sociale des élèves autistes, puisqu'elle tend à les responsabiliser pour leur handicap

(Fougeyrollas, 2018) et à ce que les adultes ne constatent pas ni ne cherchent à agir sur les obstacles présents dans l'environnement.

Puisque les représentations des paradigmes d'intégration et d'école inclusive sont influencées par des valeurs socio-culturelles qui dépassent les murs de l'école, elles sont classées comme des facteurs environnementaux qui appartiennent au macro-environnement de l'élève autiste en classe d'adaptation scolaire (Fougeyrollas, 2021).

Pouvoir de l'enseignante

Tel que mentionné plus haut, les membres de l'équipe-école, dont les enseignantes des classes ordinaires, exercent un pouvoir important sur la participation sociale des élèves autistes des classes d'adaptation scolaire. Ceci étant-dit, le niveau d'implication varie d'une enseignante à l'autre. Par exemple, des titulaires de classes ordinaires invitent des élèves des classes d'adaptation scolaire à assister à des cours dans leurs classes, ou encore envoient certain.e.s des leurs élèves dans les classes d'adaptation scolaire. À ce sujet, les participantes soulignent que ces enseignantes connaissent mieux l'autisme que leurs collègues qui ne s'impliquent pas. Cela est aussi le cas pour les enseignantes qui intègrent des élèves autistes dans leur classe et qui collaborent avec l'équipe du soutien à l'intégration de l'école.

Les participantes n'arrivent pas à se prononcer sur les motivations de leurs collègues quant à leur implication auprès des élèves autistes, mais reconnaissent l'impact qu'une enseignante peut avoir auprès d'eux. Lorsque questionnée sur la raison pour laquelle une classe s'impliquerait davantage, une participante répond :

Selon moi c'est l'enseignant, ou l'enseignante. C'est-à-dire que c'est lui qui décide est-ce qu'on va mélanger nos élèves? Est-ce qu'on va les envoyer? Est-ce qu'on va leur faire connaître un peu ce que c'est? Est-ce que je vais leur parler de l'autisme? (Participante 4/extrait 47/FG1)

L'intérêt de l'enseignante exercera donc une influence sur le contact de ses élèves avec des élèves de classe d'adaptation scolaire, ce qui *Participante 3* confirme:

Je pense qu'au niveau du régulier, vu qu'il y a beaucoup d'élèves intégrés, ils apprennent rapidement dès la maternelle/première année à reconnaître l'autisme. Je pense que les profs en parlent aussi beaucoup et en vieillissant ça ne fait que continuer (Participante 3/extrait 57/FG1).

Alors que certaines spécialistes ou enseignantes de classes ordinaires s'impliquent, les participantes mentionnent que ce type d'initiative semble moins présent en classe d'accueil. D'ailleurs, comme les élèves proviennent de différents pays où l'autisme est parfois peu connu, *Participante 5* ajoute qu'il serait pertinent de prioriser l'étude de ce thème, en donnant l'exemple de l'enseignement du vocabulaire associé, car cela reflète la réalité des élèves de l'école :

Tu sais l'autisme, c'est peu connu. Tu sais, ça ne fait pas si longtemps qu'au Canada on en parle aussi. [...] Mais encore une fois, ça revient à ce que les enseignants puis les enseignantes décident de mettre de l'avant. Tu es dans une école ou un service où il y a des enfants TSA. Ben tu mets ça de l'avant. [...] Tu sais, c'est vraiment des choix qui sont mis de l'avant par les enseignants et les enseignantes. (Participante 5/extrait 63/FG1).

Quant aux enseignantes des classes d'adaptation scolaire, de par l'organisation de leurs classes et des activités qui y sont réalisées, elles ont le pouvoir d'offrir des choix à leurs élèves, ce qui les place en situation de participation sociale :

Puis même moi c'est des fois je me dis bien c'est comme son élève qui veut pas jouer dans l'eau, mais que s'il a accès au bac, s'il veut y aller il va y aller, il fait son choix à lui, puis s'il le fait pas bien c'est son choix. C'est pas grave, c'est pas un manque de participation sociale. Au contraire il a fait son choix mais il avait accès. On n'a pas pris pour acquis qu'il ne ferait pas parce qu'il ne veut pas, il a accès quand même (Participante 2/extrait 23/FG1).

Enfin, l'attitude positive de certains adultes, comme une participante l'a écrit lors de la TGN, facilite la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire. Par exemple, une enseignante spécialiste de l'école intègre des élèves des classes d'adaptation scolaire lors de certains cours avec les élèves des classes ordinaires.

Le pouvoir des enseignantes, sur la participation sociale des élèves autistes des classes d'adaptation scolaire, est un facteur environnemental pouvant appartenir autant au micro-environnement qu'au méso-environnement de l'élève (Fougeyrollas, 2021). L'exemple de l'enseignante qui exclut son élève d'une activité parce qu'elle la ou le juge incapable relève du

micro-environnement de l'élève puisqu'il s'agit de son enseignante titulaire. En revanche, les exemples impliquant des enseignantes des classes externes à celles de l'élève proviennent du méso-environnement. La classification dépendra donc de niveau de proximité entre l'enseignante et l'élève.

4.1.2.2 Relations entre les élèves autistes et non-autistes

Le deuxième thème qui émerge de l'analyse des propos recueillis lors du FG1 est les relations entre les élèves autistes et non-autistes. Le seul facteur faisant partie de ce thème est le contact avec l'autisme des élèves non-autistes.

Le contact avec l'autisme

Tel que mentionné par Participante 3, les relations avec les pairs sont cruciales à la participation sociale d'un ou d'une élève :

Des fois, on va avoir un élève qui est plus fort que les autres au niveau académique ou même au niveau de la communication puis tout ça, mais ça ne veut pas dire nécessairement que c'est l'élève qui va vivre le plus de participation sociale. J'en ai un bon exemple en classe en ce moment. Un élève très très très très très fort.e mais participation sociale 0 là. L'élève il le dit haut et fort, il n'a pas d'ami ici (Participante 3/extrait 27/FG1).

Lors de la TGN, la stigmatisation et les jugements des élèves non-autistes face aux élèves autistes, ainsi que leur manque de connaissances sur l'autisme, sont nommés comme obstacles. Dans la discussion les participantes soulignent que l'ouverture des élèves non-autistes est moins présente chez ceux qui ont peu d'interactions avec les élèves autistes, comme c'est le cas pour les élèves des classes d'accueil, contrairement aux élèves des classes ordinaires qui les côtoient depuis le début de leur parcours scolaire.

Le gros clash se fait au niveau des classes d'accueil qui sont des élèves qui arrivent d'un peu partout. J'ai l'impression qu'il y en a beaucoup qui arrivent ici et qui n'ont jamais entendu parler d'autisme. Je voyais vraiment que les élèves n'avaient aucune idée de pourquoi cette enfant-là était là, qu'est-ce qu'elle faisait dans notre école, puis pourquoi elle ne parlait pas. Pour eux, mon élève c'était une extraterrestre. J'avais l'impression qu'ils n'avaient jamais vu ça. (Participante 3/extrait 57/FG1)

Cette participante voit un lien direct entre le niveau de contact des élèves avec l'autisme et leur ouverture. Elle parle d'un cas d'un ou d'une élève autiste, également élève de l'accueil, qui se fait intimider par ses pairs

Donc là aussi je pense que la différence est vraiment grande entre tu sais des élèves que ça fait longtemps qu'ils voient des élèves TSA parmi eux, qui en ont entendu parler, qui en ont vu, puis des élèves qui arrivent d'ailleurs qui n'ont jamais vu ça. Donc en tout cas pour moi la différence est vraiment percurrente (Participante 3/extrait 57/FG1).

La longévité du point de service est aussi notée comme facilitateur lors de la TGN car cela permet de sensibiliser les élèves des classes ordinaires. Un parallèle peut être fait avec le thème précédent car le contact avec les élèves autistes impacte les représentations et la compréhension de l'autisme des membres de l'équipe-école ainsi que ceux des élèves non-autistes. Tel que mentionné précédemment, plus les membres de l'équipe-école sont en contact avec les élèves autistes meilleure est leur compréhension de l'autisme et leur ouverture.

D'ailleurs, une participante mentionne que l'enseignante joue un rôle important quant aux contacts que ses élèves peuvent avoir avec l'autisme. Elle croit d'emblée que les enfants sont ouverts à entrer en contact avec les élèves autistes et qu'une enseignante engagée influence leur conception de l'autisme.

Il y a une ouverture chez les enfants. Pis c'est surtout je pense que quand justement l'enseignante est très ouverte à ça, puis qui est ouverte à coopérer avec les d'autres élèves ou tsé avec les autres enseignants et tout ça, eh ben je pense que les élèves le ressentent énormément là (Participante 3, extrait 129, FG2).

Sans surprise, l'ouverture des élèves non-autistes est un facilitateur à la participation sociale de leurs pairs autistes. D'ailleurs, la présence d'élèves du régulier comme "aide" en classe TSA a été jugé, lors de la TGN, comme un des facilitateurs ayant le plus d'impact sur leur participation sociale. Le contact avec leurs pairs non-autistes est donc un facteur central à la favorisation de leur participation sociale.

Comme les contacts entre les membres de l'équipe-école et les élèves autistes des classes d'adaptation scolaire, les contacts entre les élèves non-autistes et les élèves autistes sont un facteur environnemental du méso-environnement de l'élève (Fougeyrollas, 2021).

4.1.2.3 L'organisation scolaire

Le troisième thème provenant de l'analyse du FG1 est à propos de l'organisation scolaire. Ce thème est d'ailleurs celui qui regroupe le plus d'éléments lors de la TGN (voir figure 4.1). Sont inclus dans ce thème : le roulement du personnel, la croissance du point de service, l'environnement physique, la gestion des horaires et l'hétérogénéité des groupes.

Le roulement du personnel

Une problématique propre à l'organisation scolaire est celle du roulement du personnel qui est généralisée au sein des équipes dans l'école. Puisque développer une bonne compréhension de l'autisme et offrir des interventions adéquates requièrent du temps, le changement des membres de l'équipe-école devient un obstacle à la participation sociale des élèves autistes. Tel que mentionné en 1.2.1.1., certaines des nouvelles membres du personnel se joignent à l'école avec leurs propres représentations de l'autisme, ce qui nécessite parfois des rectifications de l'équipe TSA.

C'est beaucoup de choses à comprendre. Après on a des nouvelles personnes qui viennent quand elle n'est pas là, c'est quelqu'un d'autre qui remplace, puis que là ils arrivent avec leurs préjugés, un peu avec une compréhension très superficielle. (Participante 2/extrait 53/FG1).

Cela démontre, une fois de plus, que la compréhension de l'autisme demande du temps et des contacts répétés avec les élèves autistes.

La stabilité de l'équipe est, quant à elle, perçue comme un facilitateur car cela permet aux membres de l'équipe-école de s'impliquer davantage en mettant sur pied des projets spéciaux comme il a été relevé lors de l'exercice du groupe nominal. Un projet qui en est un exemple dans l'école est la journée multiculturelle qui implique la participation de l'école entière.

Le roulement du personnel est un facteur environnemental appartenant au méso-environnement de l'élève car il relève de son milieu scolaire (Fougeyrollas, 2021).

La croissance du point de service

L'équipe TSA du point de service a tenté, à travers les années, d'offrir des ateliers de sensibilisation à l'autisme. Par exemple, une conseillère pédagogique est venue offrir des présentations aux classes ordinaires, l'équipe de soutien à l'intégration a fait des tournées de classe pour parler de la différence et, certaines années, des activités pour le mois de l'autisme sont organisées. Or, l'organisation actuelle de l'école entraîne certains défis. Non seulement à cause du roulement de personnel, qui implique que ces activités sont à recommencer, mais aussi à cause du point de service qui grossit et qui rend l'organisation de ces activités plus ardue. Ces aspects, s'ajoutant aux enjeux de lourdeur de tâche des enseignantes et TES, deviennent des obstacles à la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire.

Mais là tu sais le service il grossit, puis ça devient comme compliqué de coordonner tout ça comme enseignant ou comme TES. Avant, on était 5 6, on organisait des petites choses entre nous, puis on dînait ensemble tous les midis fait que ça se faisait comme ça, ça se faisait comme tout seul. Là on dirait qu'il faut faire vraiment des projets à chaque fois. Puis là tu sais, on court après notre temps. [...] Fait que tu sais un moment donné de d'investir du temps, puis de l'énergie récurrent sur ça? Justement, de faire valoir c'est quoi l'autisme, plus en profondeur. On le fait moins? (Participante 2/extrait 59/FG1).

Pourtant, ce type d'activité jugé comme pertinent par une des participantes, représente un facilitateur à la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire. Les participantes suggèrent d'ailleurs que toutes les nouvelles employées suivent une formation sur l'autisme.

La croissance du point de service est aussi un facteur environnemental du méso-environnement de l'élève car il se rapporte à son milieu scolaire (Fougeyrollas, 2021).

La gestion des horaires

Étant donné l'agrandissement du point de service TSA et le manque d'espace lors des récréations, les classes ordinaires et les classes d'adaptation scolaires ont maintenant des horaires différents, ce qui restreint les occasions de contacts entre les élèves.

Participant 5 mentionne que ces éléments étaient très présents lors de la TGN :

J'ai remarqué que ça a été beaucoup sorti, le fait que les dîners, les classes soient vraiment regroupées ensemble, que les élèves ne se croisent pas entre eux. Il y avait ça que j'ai trouvé qu'ils étaient beaucoup renommés. (Participant 5/extrait 16/FG1).

Outre les dîners, plusieurs autres exemples de contextes où les classes ordinaires et les classes d'adaptation scolaire sont séparées ont été identifiés lors de la TGN : les sorties d'école, les journées pédagogiques à l'école, les activités de rassemblements et les récréations.

Les horaires distincts posent entre autres un problème dans l'organisation de rassemblements à l'échelle de l'école, qui sont basés sur l'horaire des classes ordinaires.

Quand on fait des rassemblements, c'est super facile pour le régulier parce que c'est juste avant leur récré ou c'est fait pour que ça soit facilitant pour la majorité, mais ce n'est pas nécessairement, ils ne nous prennent pas en compte. Des fois même ça chevauche nos récrés (Participant 2/extrait 10/FG2).

Une fois de plus, ce facteur environnemental relève du méso-environnement de l'élève car la gestion des horaires concerne son milieu scolaire (Fougeyrollas, 2021).

L'environnement physique

Un seul élément a été mentionné quant à l'environnement physique, soit l'emplacement des classes dans l'école. Les classes d'adaptation scolaire sont présentes sur les deux étages de l'école où elles occupent une extrémité du corridor. Certaines classes sont donc collées à des classes ordinaires, alors que d'autres ont plus de distance avec ces dernières. La proximité entre certaines classes ordinaires et classes d'adaptation scolaire permet des contacts entre les élèves tandis que la distance avec d'autres classes offre une certaine liberté quant au niveau de bruit possible.

Le fait qu'on soit proche de d'autres personnes, ça facilite qu'on soit avec d'autres en même temps. Le fait qu'on soit loin des classes régulières, on n'a pas peur de déranger fait qu'on n'a pas peur de faire laisser vivre un peu nos élèves des fois. (Participante 2/extrait 14/FG1).

Bien que l'équipe d'adaptation scolaire craigne de déranger les classes ordinaires avec le bruit provenant de certaines de leur classe, le milieu semble compréhensif.

On est quand même une classe qui était assez bruyante là [...]. Puis pourtant tu sais, jamais on n'a eu des commentaires ou des... des élèves autour. Là, les élèves autour au contraire étaient tellement tsé empathiques (Participante 3/extrait 129/FG2).

Cet exemple, tout comme ceux mentionnés en 1.2.2.1 suggèrent que les élèves non-autistes ont d'emblée une certaine ouverture pour leurs pairs autistes.

Ceci étant dit, deux éléments liés à l'emplacement physique des classes et notés lors de la TGN sont identifiés à deux reprises comme ayant le moins d'impact sur la participation sociale des élèves autistes en classes d'adaptation scolaire. Cet aspect ne semble donc pas être une priorité pour les participantes. L'emplacement des classes d'adaptation scolaires est un facteur environnemental correspondant au méso-environnement de l'élève car il concerne son milieu scolaire (Fougeyrollas, 2021).

L'hétérogénéité des groupes

Les participantes ont mentionné qu'il est parfois difficile de répondre aux besoins variés de l'ensemble des élèves de leur classe d'adaptation scolaire compte tenu de l'hétérogénéité des groupes, ce qui impacte négativement la participation sociale de leurs élèves.

Une participante mentionne que les élèves ayant un profil qui détonne avec le reste du groupe, même en classe d'adaptation scolaire, peuvent vivre un certain isolement. Elle nomme l'élève de son groupe qui, puisque présentant une facilité à entrer en contact avec les autres, sera mis de côté au détriment des élèves ayant plus de difficultés sociales, car elle ne peut s'occuper de tous les besoins des élèves en même temps. Cet élément noté lors de la TGN a d'ailleurs été jugé comme étant le plus important quant à son impact sur la participation sociale des élèves autistes des classes d'adaptation scolaire de l'école et ce, par deux participantes.

À l’opposé, une autre participante explique qu’il est difficile pour son élève qui a des problèmes de comportements d’être en situation de participation sociale vu son besoin d’encadrement constant de la part de l’adulte. En plus, vu qu’une des deux adultes de la classe lui offre un soutien continu, ce qui fait en sorte que les autres élèves en reçoivent moins, il est difficile d’organiser des projets avec d’autres groupes de l’école. Une participante donne l’exemple d’un projet avec une classe ordinaire qui a dû être annulé.

Malheureusement avec l’élève qui était dans ma classe, en milieu d’année, ce n’était pas possible, c’était trop dangereux là. Donc on a laissé tomber (Participante 3/extrait 129/FG2).

Cette hétérogénéité peut donc être un obstacle à la participation sociale des élèves, car les adultes ne se sentent pas en mesure d’adapter leurs interventions à tous les profils d’élèves dans leur classe ni à les aider à atteindre une participation sociale.

Contrairement aux autres facteurs présentés dans le thème de l’organisation scolaire, l’hétérogénéité des groupes est un facteur relevant du micro-environnement de l’élève, car cela influence directement la composition de sa classe (Fougeyrollas, 2021).

4.2 Vision de la participation sociale et interventions à privilégier

Le FG2 accomplit deux missions. D’abord, les participantes se prononcent sur la vision de la participation sociale de leur école. Ensuite, elles identifient la pertinence, pour leur milieu, des interventions suggérées par la chercheuse et qui visent à favoriser la participation sociale, au sein de l’école, des élèves autistes. Avant de présenter ces deux étapes, la section est entamée par le premier aller-retour réalisé par la chercheuse qui précède le FG2.

4.2.1 Premier aller-retour entre le terrain et la recherche

Préalablement au FG2, la chercheuse procède à un aller-retour entre le terrain et la littérature. Elle réalise, entre autres, l’analyse des obstacles et facilitateurs nommés par les participantes lors du FG1, tel que présenté en 4.1.2, mais aussi une première recension de la littérature scientifique. Cette dernière a pour objectif d’identifier des interventions pouvant favoriser la participation sociale, au sein de l’école, des élèves autistes en classe d’adaptation scolaire en tenant compte des

obstacles et facilitateurs nommés par les participantes. Cet aller-retour correspond à la troisième étape de la méthodologie de ce mémoire, soit la co-production selon la recherche collaborative et la phase de précision de l'idée de développement selon la recherche-développement.

Avec l'analyse des données recueillies au FG1, la chercheuse identifie deux facteurs communs aux trois thèmes de facilitateurs et obstacles. Les représentations et la compréhension de l'autisme des membres de l'équipe-école, les relations entre élèves autistes et non-autistes et l'organisation scolaire sont, à des degrés différents, influencées par la méconnaissance de l'autisme et le peu de contacts avec les personnes autistes.

La recension effectuée correspond à une revue narrative puisqu'elle a pour objectif d'offrir une synthèse des connaissances et non une recherche systématique du sujet à l'étude (Université du Québec à Montréal, s.d.). Pour ce faire, la chercheuse procède par thème identifié dans l'analyse des verbatims. Pour le thème des représentations et de la compréhension de l'autisme des membres de l'équipe-école, elle effectue une recherche en incluant les textes avec les mots clés (*autism* ou *ASD* ou *autism spectrum disorder*) et (*stigma* ou *prejudice* ou *attitude* ou *discrimination*) et (*teachers* ou *educators* ou *school staff*) sauf (*high school* ou *secondary education* ou *college* ou *university* ou *higher education*). Elle retient onze études qui abordent les impacts des représentations des intervenantes sur la participation sociale des élèves autistes. Dans Erudit, elle effectue différentes recherches en utilisant les mots clés (*pratiques inclusives école*, *contact autisme* et *primaire*). De ces recherches, elle conserve neuf articles qui traitent des pratiques inclusives en milieu scolaire. Enfin, elle cherche également sur les attitudes des pairs non-autistes avec les mots clés : (*autism* ou *asd* ou *autism spectrum disorder*) et (*stigma* ou *prejudice* ou *attitude* ou *discrimination*) et (*peers* ou *students*). Elle exclut les textes qui abordent des interventions développées pour les élèves autistes, mais conservent ceux qui traitent des influences sur la perception des pairs non-autistes; elle ne retient donc que quatre textes.

Cet aller-retour permet de constater que deux facteurs identifiés dans l'analyse du FG2, et ayant entre autres un impact sur les représentations et la compréhension des membres de l'équipe-école, ainsi que sur les relations entre les élèves autistes et non-autistes, soit la méconnaissance de l'autisme et le peu de contacts avec les personnes autistes, sont également présents dans des textes

provenant de la littérature scientifique traitant des obstacles et facilitateurs à la participation sociale des élèves autistes (Muñoz Martínez *et al.*, 2023; Hernandez *et al.*, 2016; Goodall, 2015; Mavropolou et Sideridis, 2014). À ce sujet, se trouve en annexe C l’affiche envoyée aux participantes entre les deux entretiens dans laquelle sont les idées principales de ces recherches.

Lors de cette étape, la chercheuse identifie également des interventions visant à favoriser la participation sociale, au sein de l’école, des élèves autistes en classe d’adaptation scolaire. Ces dernières sont sélectionnées car elles répondent aux besoins du milieu (identifiés lors du FG1) ainsi qu’à un ou deux des facteurs identifiés par la chercheuse, soit la méconnaissance de l’autisme et le peu de contacts avec les personnes autistes.

4.2.2. Analyse des résultats du FG2 relatif à la vision de la participation sociale

Le FG2 représente la quatrième étape de la méthodologie de recherche, soit la co-production pour la recherche collaborative, et la phase de la structuration de la solution inédite, pour la recherche-développement. Cette étape de la recherche permet de définir la vision de la participation sociale de l’équipe-école et d’identifier des interventions pertinentes pour leur milieu qui favorisent la participation sociale des élèves autistes.

4.2.2.1 La vision de la participation sociale de l’équipe-école

En début du FG2, la chercheuse questionne les participantes quant à la vision de leur équipe-école sur la participation sociale des élèves autistes en classe d’adaptation scolaire. En plus des réponses directes à cette question, d’autres éléments dans la discussion viennent ajouter à leur vision qui est analysée selon le modèle de l’éducation inclusive de Ainscow (2020) tel que présenté dans le chapitre II. Les propos des participantes sont donc analysés selon les composantes suivantes: les principes d’inclusion et d’équité, l’utilisation des données empiriques, le développement de l’école, l’implication de la communauté et l’implication de l’administration et la gestion scolaire. Cette analyse fait émerger trois éléments présents dans le milieu à l’étude et qui semblent influencer leur vision de la participation sociale soit : la présence du paradigme d’intégration, le manque de collaboration entre les membres de l’équipe-école et le mandat porté par l’équipe TSA.

Les principes d'inclusion et d'équité

Il ne semble pas y avoir de consensus dans le milieu scolaire quant aux principes d'inclusion et d'équité. À ce sujet, une participante souligne qu'il n'existe pas de vision commune de la participation sociale, mais que celle-ci varie chez les membres de l'équipe-école. Elle ajoute qu'elles peuvent se baser sur des jugements extérieurs pour évaluer la participation de l'élève à une activité sa présence dans une autre classe :

Une première impression qui repose sur ce qu'ils voient de nos élèves à l'extérieur des classes. Fait que tu es souvent comme « ah t'en as un qui fait des crises tout le temps ». [...] Puis même entre nous [membres de l'équipe TSA], les autres élèves d'autres classes, [...] C'est toujours une connaissance de l'extérieur là, puis un peu, un peu du niveau des préjugés (Participante 2/extrait 4/FG2).

Dans cet exemple, cette participante énonce que ce sont les capacités individuelles de l'élève, du moins celles qui sont visibles au premier regard et qui représentent des défis plutôt que des forces, qui influencent la présence et la participation de l'élève à l'activité. Cet extrait fait notamment écho au paradigme d'intégration⁷ présent à l'école, tel que soulevé lors du FG1, selon lequel l'élève se joint au groupe majoritaire seulement si ses capacités le permettent.

Cependant, d'autres éléments soulevés dans l'entretien témoignent de la présence du paradigme de l'éducation inclusive. Entre autres, la diversité des apprenants est prise en compte et il y a une considération individuelle des élèves (Ainscow, 2020). En effet, comme les extraits suivants le démontrent, plutôt que de considérer que les élèves autistes partagent les mêmes besoins, l'équipe TSA se base sur leurs caractéristiques personnelles pour nourrir sa réflexion.

C'est pas parce que t'es autiste que je te donne des pictos, c'est parce que t'as un ce besoin-là. Puis si t'es autiste puis que t'as pas le besoin d'avoir des pictos, je ne t'en donnerai pas. Si t'es pas autiste puis que les pictos ça t'aide, je vais t'en donner (Participante 2/extrait 95/FG2).

⁷ Dans ce milieu scolaire, un ou une élève intégré.e réfère à un ou une élève autiste (provenant parfois des classes d'adaptation scolaire) qui est dans une classe ordinaire.

La diversité est importante pour tout type de différence. Les participantes soulignent également le caractère changeant de certains besoins.

Un diagnostic c'est juste un mot pour expliquer quelque chose, mais tsé on a tous nos personnalités, on a tous nos forces, on a tous nos défis (Participante 2/extrait 97/FG2).

Oui, pis que c'est pas tout le temps permanent, c'est que ça peut être par période aussi. Là c'est vrai que c'est pas coulé dans le béton (Participante 3/extrait 98/FG2).

Tout comme le défend l'éducation inclusive, certains aspects témoignent de la présence des élèves autistes dans l'école. Cependant, cela ne garantit pas leur participation ni leur réussite (Ainscow, 2020).

Je pense que les gens, la plupart des enseignants ou des autres intervenants de l'école, ils considèrent que c'est normal qu'on soit dans l'école, puis que c'est correct qu'on soit là, mais que tu sais ben c'est normal que des fois on soit dans notre coin, puis qu'on fasse nos affaires, puis qu'on ne participe pas. Puis même nous aussi, des fois on va s'exclure de certaines choses parce qu'on juge que ce n'est pas [...] adapté ou que ce n'est pas prioritaire pour nous? (Présentateur 2 extrait 16 et 18/FG2).

Par exemple, les participantes discutent d'une activité d'école qui ne tient pas compte des particularités des élèves des classes d'adaptation scolaire, même si elle était organisée par des membres de l'équipe-école qui connaissent bien ces élèves. D'ailleurs, une participante a dû quitter et prendre une marche avec deux élèves de sa classe, car les activités proposées ne répondaient pas à leurs besoins. Les participantes proposent certaines idées, mais leur discours témoigne d'une certaine exaspération quant au manque d'implication de certaines membres de l'équipe-école, tel qu'il est discuté dans la section 2.2.2.4.

Comme Ainscow (2020) le défend, l'éducation inclusive encourage le renouvellement des pratiques éducatives qui permettent de rendre l'école plus adaptée aux besoins de l'entièreté des élèves. C'est d'ailleurs le souhait d'une participante.

Tu sais d'avoir des jeux structurés, mais ça aussi je pense que c'est pas juste pour nos élèves TSA, mais pour tous les élèves de l'école, ça peut être intéressant d'avoir des gens qui viennent montrer comment on joue soccer, qui viennent montrer tu sais comment qu'on joue au basket réellement avec les vraies règles (Participante 3, extrait 163, FG2).

Or, le renouvellement des pratiques éducatives semble amener une charge supplémentaire pour les membres de l'équipe-école, puisque le charge n'est pas partagée.

Je pense que si on y va vraiment, puis qu'on arrête de se battre, tu sais comme étant tout seul, comme point de service, TSA, puis on se met vraiment avec l'école qu'on se dit voici le besoin des enfants, point là. Ben je pense qu'on peut aller dans vraiment quelque chose d'intéressant puis quelque chose de beau pour l'école (Participante 3, extrait 163, FG2).

En effet, et tel qu'il est mentionné à la section 2.2.2.4, la mobilisation varie d'un membre de l'équipe à l'autre. Certaines personnes semblent porter peu de considération particulière aux élèves à risque de marginalisation dans l'école, soit les élèves autistes des classes d'adaptation scolaire. Pourtant, il est nécessaire de mettre en place des actions pour assurer leur participation sociale dans l'école (Ainscow, 2020). Malgré la présence des principes d'inclusion et d'équité dans certains contextes de l'école, l'absence de définition commune nuit à la mobilisation de toutes les membres de l'équipe-école.

L'utilisation des données empiriques

Pour tendre vers une éducation inclusive, Ainscow (2020) explique qu'il est nécessaire de brosser un portrait réaliste du milieu afin d'identifier qui sont les élèves à risque de marginalisation et quels sont les obstacles qu'ils rencontrent. Dans le cadre de ce mémoire, la chercheuse connaît déjà le milieu à l'étude et sait que les élèves autistes des classes d'adaptation scolaire vivent une certaine exclusion au sein de l'école. En ce sens, le FG1 permet d'identifier certains des obstacles nuisant à la participation sociale de ces élèves dans leur milieu. Cet exercice permet à la chercheuse de récolter des données empiriques et d'augmenter sa compréhension du phénomène à l'étude. Ainsi, elle est en mesure d'implanter des actions inclusives qui répondent réellement aux besoins du milieu.

Trois types de facteurs sont considérés dans l'analyse des données (Ainscow *et al.*, 2012) : les facteurs de l'école, qui témoignent des dynamiques à l'intérieur de l'école, les facteurs inter-écoles, qui réfèrent à l'organisation du système scolaire d'une région, et les facteurs hors-écoles, qui sont en lien avec le contexte socio-économique de l'école.

Dans les deux entretiens, plusieurs éléments témoignent des dynamiques de l'école; ils sont donc considérés comme des facteurs de l'école. Tel que présenté dans la section 1 de ce chapitre, le contact entre les élèves autistes et les membres de l'équipe-école ou les élèves non-autistes ainsi que des éléments de l'organisation scolaire, comme le roulement du personnel, l'environnement physique et la gestion des horaires sont des facteurs de l'école.

Certains facteurs inter-écoles sont répertoriés comme la croissance du point de service ou la présence d'un point de service d'accueil dans l'école (section 1.3.2 de ce chapitre). En effet, ce type de facteurs dépend de l'organisation scolaire qui décide de lieu de scolarisation fréquenté par un élève. Même si l'école n'est pas impliquée dans ce type de décisions, elle en subit les conséquences (Ainscow *et al.*, 2012).

Aucun facteur hors-écoles n'est répertorié lors des entretiens de groupe. Par contre, des données sont disponibles dans le portrait socioéconomique de l'école dressé par le ministère de l'Éducation. Par exemple, l'école se situe dans un quartier avec les plus hauts niveaux possibles d'Indice du milieu socio-économique (IMSE) et d'Indice du seuil de faible revenu (SFF) soit 10. L'IMSE indique la proportion « des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme [...] et dont les parents n'étaient pas à l'emploi » et le SFF « la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu » (MÉQ, 2024). Ces indices ajoutent à la compréhension du phénomène à l'étude, car ils témoignent du contexte socio-économique de l'école et des obstacles qui peuvent en découler (Ainscow *et al.*, 2012).

Ainsi, lors de son analyse, la chercheuse considère les facteurs de l'école, les facteurs inter-écoles et les facteurs hors-écoles afin de réaliser une juste lecture du milieu et de proposer un outil pertinent qui répond à ses besoins.

Le développement de l'école

Tel qu'expliqué dans le chapitre II, le développement de l'école est central au modèle d'éducation inclusive (Ainscow, 2020). Entre autres, cela implique que le milieu scolaire se veut accueillant et soutenant pour tous, qu'il y ait un consensus auteur des valeurs inclusives, qu'une culture

collaborative de résolution de problèmes soit présente et que toutes les intervenantes de l'école soient impliquées dans une démarche créative de résolution de problème.

Comme mentionné dans la section plus haut, l'école semble accueillante, mais il existe un besoin de collaboration dans l'équipe-école afin de créer un milieu qui est véritablement soutenant pour l'ensemble des élèves. En tant que membre de l'équipe TSA, les participantes mentionnent à plusieurs reprises que la charge leur revient souvent quant à la mise en place de pratiques éducatives inclusives.

Par exemple, une participante souligne les efforts de l'équipe TSA pour offrir des locaux d'apaisements à leurs élèves, mais qui peuvent aussi bénéficier aux autres élèves de l'école.

Par exemple le local bleu, tu sais, il a fallu vraiment qu'on se batte pour l'avoir. Encore là ce local-là, il n'est pas optimal à 100%. Puis tu sais, c'est comme toutes des petites choses comme ça que je trouve dur. Tu sais qu'en haut aussi le petit local qu'on a demandé, puis demander plein de fois pour le petit local d'apaisement, puis ça a été dur et ah tu sais difficile de l'avoir, puis c'est tout le temps... Faut aller montrer, tu sais aller prouver la nécessité de ce genre de local là ou de ce genre de d'adaptation là alors que pourtant c'est... Je veux dire, pour n'importe quel élève de l'école, ça pourrait être intéressant d'avoir des petits locaux ou des endroits calmes. Des endroits tu sais, pour aller s'apaiser. Pas juste être sorti de ta classe pour aller t'asseoir sur une chaise dehors là... Tsé pour n'importe quel élève, c'est pas le fun là, puis c'est pas ce qu'ils ont besoin (Participante 3, extrait 163, FG2).

Chez certains, il y a donc un manque de considération pour les groupes à risque de marginalisation.

Ça manque peut-être un peu de cohérence dans l'école, que c'est pas tous les gens qui se sentent concernés par l'autisme (Participante 2/extrait 154/FG2)

Le manque de collaboration sous-tend qu'il existe également une absence de consensus autour des valeurs inclusives dans l'école. D'ailleurs, dans l'analyse du FG1, il est mentionné qu'il existe une confusion entre intégration et l'école inclusive (section 4.1.2.1). Cela revient au FG2 quand Participante 2, mentionne :

Je me dis que tu sais certains profs, on a besoin même d'aller comme au-delà de de de de comprendre l'autisme, de comprendre même comme l'idée d'inclusion, c'est quoi? (Participante 2/extrait 32/FG2)

Conséquemment, un positionnement clair quant aux valeurs inclusives du milieu scolaire serait le premier pas vers l'implantation d'une vision commune à toutes les membres de l'équipe-école.

Plusieurs exemples sont ressortis quant à la démarche créative de résolution de problèmes. Par exemple, en parlant de l'organisation d'une activité d'école, les participantes suggèrent des activités qui rejoignent les intérêts de leurs élèves, mais également ceux des élèves du régulier. Une bâche pour réaliser une grande peinture commune, un coin sensoriel, ou encore, une piscine à balles sont des activités qui permettent à l'ensemble des élèves d'être présents, de participer mais aussi de réussir l'activité (Ainscow, 2020). Or, cette démarche créative de résolution de problèmes semble reposer davantage sur l'équipe TSA.

Souvent le problème, c'est que si on arrive puis on dit « Hey, on voudrait faire ça », mais là c'est nous qui allons devoir l'organiser. Puis un moment donné, Ben on a de la broue dans le toupet (Participante 2/extrait 121/FG2).

Cela témoigne, une fois de plus, de carences au sein de la collaboration entre les membres de l'équipe-école, car l'implantation d'activités inclusives semblent reposer davantage sur l'équipe d'adaptation scolaire de l'école.

L'implication de la communauté

Mis à part la direction et l'équipe TSA, l'implication des membres de l'équipe-école quant à la participation sociale des élèves autistes est variée. Certaines enseignantes démontrent de l'intérêt à organiser des activités : une enseignante de classe ordinaire encourage ses élèves à réaliser du tutorat de lecture dans une classe d'adaptation scolaire, une spécialiste réalise une lecture interactive dans une classe d'adaptation scolaire ou une intervenante de l'école organise une activité parascolaire jumelant des classes ordinaires avec des classes d'adaptation scolaire.

Or, c'est surtout l'équipe TSA qui porte le mandat de la participation sociale des élèves de leur classe, comme il est question avec l'implantation du local d'apaisement qui peut pourtant bénéficier à l'entièreté des élèves.

Ainsi, l'équipe TSA se retire parfois volontairement de certaines activités car celles-ci ne correspondent pas aux besoins de leurs élèves. Le retrait de certaines activités peut sembler plus simple, car c'est surtout à l'équipe TSA que revient la charge d'adapter les activités afin qu'elles répondent aux besoins des élèves en classe d'adaptation scolaire, mais aussi à ceux des élèves des autres classes. En parlant d'une activité d'école qui était organisée par deux membres de l'équipe-école, la participante 2 ajoute que :

Je veux bien donner des idées ponctuellement, fournir peut-être du matériel ou aider un peu, mais après si tu te dis que ben là il y a 2 adultes qui sont libérés pour organiser cette journée-là pour l'école au complet, je m'attendrais qui tiennent compte des particularités de tout le monde (Participante 2, extrait 123, FG2).

On a des grosses classes [...] Fait que veut veut pas c'est le genre de projets qui, je vais parler moi, que ça ne m'intéresse pas d'aller m'impliquer là parce que c'est beaucoup (Participante 3, extrait 122, FG2).

Ces exemples témoignent des dynamiques liées à l'implication de la communauté scolaire quant à l'éducation inclusive dans le milieu scolaire à l'étude. Afin de considérer les besoins de la totalité des élèves dans l'organisation des activités d'école, et d'offrir un appui à l'équipe d'adaptation scolaire, la collaboration entre les membres de l'équipe-école est nécessaire; le partage de la responsabilité de la participation sociale des élèves autistes doit impliquer toutes les membres de l'équipe-école (Ainscow, 2020).

L'implication de l'administration et la gestion scolaire

Comme le défend Ainscow (2020), un milieu inclusif passe d'abord par un leadership qui croit en l'éducation inclusive, ce qui est le cas dans ce milieu. Du moins, la direction porte le désir d'inclure les classes d'adaptation scolaire dans les activités d'école.

Je pense ça part beaucoup veut veut pas tu sais du chef d'orchestre, de la direction, puis qu'après ça chaque membre s'imprègne de ça. Si la direction est très dans « OK, on va inclure, on va inclure » je pense que ça se fait ressentir aussi beaucoup (Participante 3, extrait 8, FG2).

Cependant, malgré son désir d'organiser des activités d'école inclusives, comme les rassemblements, qui se veulent pour l'école entière, la direction consulte peu l'équipe TSA. Ce

manque de collaboration témoigne d'un manque de considération des besoins des élèves et de l'équipe TSA ainsi que de l'organisation scolaire du point de service.

J'ai l'impression que l'inclusion est un peu forcée. C'est qu'ils vont dire « Ah Ben là vous venez, on fait quelque chose de... toute l'école ensemble, vous devez être là ». Tu sais sans même prendre le temps peut-être de consulter l'équipe, tu sais justement d'intervenants TSA pour mettre en place des choses qui feraient que ça serait plus agréable pour tout le monde au final (Participante 3, extrait 8, FG2).

Ils veulent vraiment qu'on participe, comme qu'on est les bienvenus, puis qu'on participe. Mais tu sais quand ils organisent les choses, ils ne tiennent pas nécessairement compte... Ben premièrement ils ne nous consultent pas [...] Mais tu sais t'as, même juste au niveau des horaires ils ne prennent pas compte [...] Je pense qu'ils essayent un peu mais ils ne pensent pas à tout pis ils ne viennent pas non plus nous impliquer (Participante 2, extrait 10, FG2).

Ces extraits indiquent un besoin de collaboration entre la direction et l'équipe TSA afin de faire entendre la voix de l'intégralité de élèves. En tenant compte des particularités des élèves en classe d'adaptation scolaire dans l'organisation d'activités d'école, cela encourage leur participation, au même titre que les autres élèves de l'école.

L'implication de la gestion scolaire implique également que les CSS et le MÉQ développent des politiques inclusives claires et en fasse la promotion au niveau des écoles (Ainscow, 2020). Or, ce point de service n'en semble pas informé :

Je suis sûre que le CSS a des textes qui reposent sur certaines recherches, qui parlent d'inclusion, tout ça [...] ou même le Ministère d'éducation aussi là, mais comment après c'est transposé dans les dans les programmes, comment c'est transposé dans les pratiques? (Participante 2, extrait 171 et 173, FG2).

D'ailleurs, certaines actions du CSS rejoignent davantage le paradigme d'intégration que celui de l'éducation inclusive. Par exemple, une participante évoque un exemple d'élève qui, n'ayant pas de diagnostic d'autisme, n'a pas pu accéder au milieu scolaire à l'étude qui est pourtant son école de quartier et dont les services offerts auraient pu répondre à ses besoins.

Tu sais, ils en ont envoyé un à école spécialisée à cause de ça là, un élève qui avait comme une lenteur intellectuelle. Tu sais, il aurait bénéficié du soutien à l'intégration, ça aurait fonctionné. Il aurait pu rester à son école de quartier (Participante 2/extrait 243/FG2).

Ces exemples témoignent que la vision du CSS se rapproche davantage de l'intégration que de l'école inclusive, même si les participantes semblent insinuer qu'il n'y a pas de cadre clair. Il est donc logique que la position de l'école manque également de précision, car l'approche de la haute administration influence celles des écoles (Ainscow, 2020).

En résumé, et malgré la bonne volonté de certaines membres de l'équipe-école, il existe plusieurs obstacles à l'implantation d'une vision inclusive consensuelle dans ce milieu scolaire, ce qui nuit à la participation scolaire des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire. La place du paradigme d'intégration dans la vision inclusive de l'école, le manque de collaboration entre les membres de l'équipe-école et le mandat surtout porté par l'équipe TSA sont des éléments qui freinent l'implantation de cette vision commune.

4.3 Interventions privilégiées pour améliorer la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire

En plus d'aborder la vision de la participation sociale à l'école, lors du FG2, la chercheuse présente une intervention en lien avec chaque thème d'obstacles et facilitateurs provenant du FG1 (les représentations et conceptions des membres de l'équipe-école, les relations entre les pairs autistes et non-autistes et l'organisation scolaire). Pour chaque thème, elle offre aux participantes un bref résumé de ce que la recherche avance à ce sujet. L'infographie présentée lors du FG2 et résumant ces propos se trouve en annexe C. Des suggestions d'interventions accompagnent chaque thème et les participantes sont invitées à se prononcer sur la pertinence celles-ci. En plus de ces éléments, cette section présente une brève justification des interventions retenues en lien avec les caractéristiques du terrain ainsi que les réactions des participations à ces suggestions.

Comme plusieurs pratiques inclusives existent et qu'il était impossible de toutes les présenter, la chercheuse a dû faire une présélection d'interventions. Elle s'est basé sur trois aspects : l'impact possible de ces interventions sur la participation sociale des élèves autistes compte-tenu des facilitateurs et obstacles identifiés au FG1, sa connaissance du milieu et son désir d'intervenir selon une vision biopsychosociale du handicap. Conséquemment, elle visait à offrir aux participantes une intervention sur chacun des thèmes d'obstacles et facilitateurs à la participation sociale tel qu'identifiés dans le FG 1 (représentations et conceptions de l'autisme des membres de l'équipe-

école, relations entre élèves autistes et non-autistes et organisation scolaire). Certaines interventions ont, quant à elles, été écartées vu leur organisation impraticable dans le milieu à l'étude (p.ex. des activités parascolaires offertes à l'ensemble des élèves alors que les élèves autistes ne sont pas à leur école de quartier et doivent prendre le transport adapté une fois la journée terminée). Enfin, la chercheuse a exclu les interventions qui mettaient la responsabilité du changement uniquement sur l'élève autiste, comme celles qui cherchent à développer ses habiletés sociales (Corneau *et al.*, 2014), au détriment des interventions qui cherchaient à agir sur l'environnement scolaire, comme le prône l'approche biopsychosociale du handicap (Fougeyrollas, 2011).

Le FG2 représente la quatrième étape de cette recherche, ce qui correspond à la co-production de la recherche collaborative et la phase de structuration de la solution inédite de la recherche-développement.

4.3.1 Intervention en lien avec les représentations et conceptions de l'autisme des membres de l'équipe-école : Formation sur l'autisme pour les membres de l'équipe-école

Justification

La première intervention suggérée par la chercheuse est une formation sur l'autisme pour les membres de l'équipe-école. Celle-ci est proposée car l'analyse du FG1 fait ressortir que certains d'entre elles ont une méconnaissance du sujet. Par exemple, l'autisme est parfois associé aux crises. De plus, les occasions d'apprentissage sur l'autisme, tel que le remplacement d'urgence (RU) en classe d'adaptation scolaire, permettent aux enseignantes d'améliorer leurs connaissances et de démontrer une plus grande ouverture.

Réactions des participantes

Les participantes ont trouvé l'idée intéressante, mais ont nommé plusieurs bémols. Premièrement, elles soulignent que plusieurs enseignantes démontrent déjà une bonne compréhension de l'autisme et que la formation ne permettrait pas de mobiliser les enseignantes qui ne se sentent pas concernées par le sujet.

Il y a des profs qui sont là depuis longtemps à l'école, puis ils n'ont pas nécessairement une compréhension de l'autisme. Peut-être parce qu'ils sont moins directement en contact, mais je pense juste... qui se sentent moins concernés? (Participante 2, extrait 30, FG2).

Y ont tu le désir même de comprendre c'est quoi l'autisme, y ont tu le besoin de comprendre c'est quoi l'autisme? (Participante 2, extrait 34, FG2).

Tu sais souvent les gens qui des fois sont le plus ciblés (elle rit) par les formations vont être les gens qui vont penser qu'ils ne le sont pas (Participante 2, extrait 37, FG2).

Deuxièmement, le sujet de la formation suggérée par la chercheuse ne semble pas idéal; plutôt que de parler d'autisme, il serait préférable d'aborder l'éducation inclusive.

Des fois je me dis que tu sais certains profs, on a besoin même d'aller comme au-delà de comprendre l'autisme, de comprendre même comme l'idée d'inclusion, c'est quoi? Puis même, eux comment sont inclus dans... comment ils s'incluent dans notre équipe? Ou pas? (elle rit) (Participante 2, extrait 32, FG2).

Troisièmement, une activité de sensibilisation, tel un témoignage d'une personne autiste, semble plus pertinente qu'une formation. Elle permettrait de rejoindre les nouvelles employées, tout comme les membres de l'équipe-école qui ont déjà connaissances sur l'autisme, mais par une approche plus inclusive.

Je pense que ça pourrait être vraiment intéressant quelque chose de plus type sensibilisation. « Non, moi je suis comme tout le monde ». Tout le monde qui me pose plus de questions, je leur dis pour comprendre un peu ce qui se passe des fois qu'est-ce qui se passe dans sa tête, aller voir des témoignages de personnes autistes. Peut-être que ça de faire venir quelqu'un qui [...] vu que ça serait nouveau (Participante 2, extrait 44, FG2).

Pour sensibiliser leurs collègues, les participantes mentionnent inviter les membres de l'équipe-école dans leur classe, ou encore, chercher à organiser du co-enseignement. Or, peu d'employées se sont mobilisées par le passé lorsque ce type d'activités était organisé à l'école.

En résumé, l'activité de formation serait plus intéressante si elle prenait la forme d'une activité de sensibilisation ou qu'elle portait sur l'inclusion, mais un défi de mobilisation chez certaines membres de l'équipe-école demeure.

4.3.2 Interventions en lien avec les relations entre élèves autistes et non-autistes : la sensibilisation par la littérature jeunesse et les activités de pairage

Deux propositions d'interventions ont été abordées pour favoriser les relations entre les élèves autistes et non-autistes soit la sensibilisation par la littérature jeunesse et les activités de pairage.

4.3.2.1 La sensibilisation par la littérature jeunesse

Justification

La sensibilisation par la littérature jeunesse est retenue par la chercheuse comme possibilité d'intervention, puisque que les albums jeunesse sont déjà très présents comme outil d'enseignement dans les classes de l'école; ils sont un dispositif que les enseignantes ont l'habitude d'utiliser. Aussi, cela est un moyen ludique et accessible, du préscolaire au troisième cycle, par lequel il est possible de sensibiliser les élèves à l'autisme.

Réactions des participantes

Les participantes réagissent favorablement à la sensibilisation par la littérature jeunesse et se questionnent sur la façon de l'opérationnaliser. Entre autres, elles proposent qu'une équipe constituée de différents membres de l'équipe-école en prenne le mandat.

Ça prend juste comme peut-être même un peu une équipe qui va, un sous-groupe qui va raconter dans les différentes places, puis qui a des gens qui comme ils peuvent avoir un regard, un regard critique aussi, puis accompagner les élèves dans leur réflexion parce que des fois ça peut mal virer (Participante 2, extrait 86, FG2).

Elles soulignent aussi l'importance que les élèves autistes assistant à cette activité connaissent leur diagnostic et mentionnent l'idée d'aborder plusieurs différences par les albums jeunesse ou encore d'aborder la différence au sens large. La sensibilisation aux différences permettrait de parler d'acceptation, de présenter les adaptations et services dont jouissent certains élèves et d'aborder le concept d'équité.

Enfin, une activité accompagnant la lecture est tout aussi importante que l'album lui-même.

Puis c'est de, je pense que peut-être juste la discussion sur les différences, sur les les forces, les défis de chacun, de tous et chacun. C'est de de de faire ressortir avec les enfants qu'un diagnostic c'est juste un mot pour expliquer quelque chose, mais on a tous nos personnalités,

on a tous nos forces, on a tous nos défis. On a des moments dans la vie que on n'a pas du tout besoin d'aide (Participante 2, extrait 97, FG2).

La sensibilisation par la littérature jeunesse représente une avenue intéressante pour les participantes qui ont réfléchi à l'implantation du projet. Selon elles, les critères suivants sont à considérer: une équipe formée afin d'accompagner les élèves dans leur réflexion, des élèves autistes participants qui sont conscients de leur diagnostic, intervenir dès le plus jeune âge des élèves, la possibilité d'aborder la différence au sens large ou d'inclure d'autres types de différence et, enfin, d'accompagner la lecture par une activité sur la différence.

4.3.2.2 Les activités de pairage

Les activités de pairage consistent à paier un ou une élève autiste avec un ou une élève non-autiste. Cela permet aux élèves d'interagir ensemble et à l'élève non-autiste d'agir comme accompagnateur ou accompagnatrice auprès de l'élève autiste. Ce type d'activité peut prendre plusieurs formes, mais est souvent réalisé en contexte de jeu.

Justification

Cette intervention a été suggérée car, lors du FG1, les participantes ont mentionné que les élèves avaient peu d'occasions d'échanger entre eux. Aussi, l'ouverture à l'autisme semblait plus présente chez les élèves qui avaient précédemment eu des contacts avec des élèves autistes. Ce type d'activité répondait donc au besoin d'augmenter le contact entre les élèves autistes non-autistes.

Réactions des participantes

D'emblée les participantes ont été emballées par cette idée, car elle encourage la coopération entre les élèves.

Pour créer une sensibilité chez les personnes il faut qu'il y ait de la coopération qui est mise en place. Sinon juste de faire de la prévention, d'expliquer ou de... ça va pas[...]. Là de vraiment c'est de comprendre l'autre. Tu sais pour aller vers l'autre, faut qu'il aille cette espèce d'effet là de coopération. C'est primordial (Participante 3, extrait 120, FG2).

De plus, le jeu semble être l'approche privilégiée, car elle répond aux besoins de l'entière des élèves.

Pour la majorité de mes élèves, par le jeu, ce serait beaucoup plus facile je pense. Puis c'est je pense que ce serait très bénéfique là, juste avant autant pour eux, que c'est que pour les élèves du régulier (Participante 3, extrait 129, FG2).

Un projet de pairage, impliquant la lecture par des élèves non-autistes à des élèves autistes, est déjà mis en place dans une des classes de l'école et démontre l'intérêt des élèves participants. La participante mentionne que ses élèves impliqués attendent les rencontres avec excitation et que le jumelage hebdomadaire entre les deux mêmes élèves permet la création d'une complicité. En plus de répondre à un besoin social, ce type de projet permet un accompagnement pour les élèves autistes dans leur apprentissage de la lecture. Des initiatives visant à améliorer la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire prennent déjà place dans le milieu scolaire.

Les activités de pairage semblent donc être une avenue intéressante pour l'école : elles répondent au besoin de contact entre les élèves autistes et non-autistes, assurent une participation possible pour l'ensemble des élèves et existent déjà, sous forme de tutorat de lecture, dans le milieu.

Parmi les interventions suggérées aux participantes, ces dernières ont préféré les activités de pairage et la littérature jeunesse à la formation sur l'autisme offerte aux membres de l'équipe-école. Cette dernière ne semble pas pertinente pour leur milieu, car elle ne permet pas de mobiliser les intervenantes qui démontrent peu d'intérêt à améliorer leurs connaissances sur l'autisme. Quant à l'intervention à partir de la littérature jeunesse, cela semble répondre au besoin de sensibilisation des élèves non-autistes, et la présence d'une équipe de soutien à l'intégration à l'école pourrait faciliter son implantation. Les activités de pairage ont aussi été favorisées par les participantes, car elles permettent la collaboration entre les élèves autistes et non-autistes, ce qui permet d'augmenter les occasions de contacts entre les élèves.

4.4 Deuxième aller-retour avec le terrain

Après le FG2, la chercheuse procède à l'analyse des données recueillies, afin de cibler l'intervention idéale pour le milieu. Des trois interventions proposées par la chercheuse, les participantes privilégient la sensibilisation par la littérature jeunesse ainsi que les activités de pairage. Compte-tenu de leur choix, la chercheuse désire proposer un prototype regroupant ces

deux approches tout en prenant en considération les aspects identifiés comme important aux yeux des participantes. Ainsi, elle réalise un deuxième aller-retour pour s'inspirer des recherches existantes. Cette étape correspond à la quatrième étape de méthodologie de ce mémoire, soit la phase du retour à la littérature scientifique pour la recherche-développement.

Pour réaliser ce deuxième aller-retour, la chercheuse procède à une autre revue narrative (UQAM, s.d.). Après avoir tenté des combinaisons de mots-clés qui donnaient soit trop ou peu de résultats avec Education Source, les mots-clés les plus pertinents sont (*peer-mediated social interventions* et *children's books* ou *children's literature*) et (*ASD* ou *autism spectrum disorder* ou *autism*). Elle exclut les textes portant sur la réussite académique des élèves autistes, sur les interventions axées seulement sur les élèves autistes, sur l'intégration ou ceux qui ne proposent pas d'intervention avec les pairs non-autistes. Avec ERIC, les mots-clés (*children's literature*) et (*autistic* ou *autism* ou *ASD* ou *asperger*) sont privilégiés. Les études traitant de ces sujets sont écartées : les stratégies de lecture, l'enseignement d'habiletés pour les élèves autistes, les interventions axées sur les élèves autistes, d'autres médias que la littérature, d'autres différences que l'autisme. Pour la recherche avec EBSCO, les mots-clés (*children's literature* ou *children's books*) et (*inclusion* ou *inclusive education* sauf *mainstreaming*) sont utilisés. Les études retenues portent sur des interventions au préscolaire ou primaire qui impliquent la littérature jeunesse. Au départ, les recherches datant de dix ans et moins étaient privilégiées, mais, puisqu'il y avait peu d'études pertinentes, la période a été étendue à vingt ans. Tous les textes recensés sont revus par les pairs.

4.5 Développement du prototype : Guide pédagogique

Une fois la recension des écrits portant sur les interventions de sensibilisation par la littérature jeunesse et les activités de pairage réalisée, la chercheuse passe au développement de l'intervention. Cette étape représente la phase de développement du prototype selon la recherche-développement.

Le guide pédagogique est privilégié comme format d'intervention, car il s'agit d'une activité clé en main basée sur la recherche. Cela répond aux besoins des participantes qui mentionnent le manque de temps et de ressources comme obstacles dans leur implication à favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes. Le guide présente également les grandes lignes des interventions, ce qui le rend adaptable à différents milieux scolaires.

Deux interventions sont privilégiées dans le guide; la sensibilisation à l'autisme par la lecture interactive et les activités de pairage. Celles-ci répondent aux besoins du milieu à l'étude, soit à améliorer la sensibilisation à l'autisme des élèves non-autistes, qui présentent des niveaux de connaissances variés sur l'autisme, ainsi qu'à augmenter les contacts entre les élèves autistes et non-autistes, par les activités de pairage. Ces deux interventions peuvent être implantées une à la suite de l'autre ou peuvent se réaliser de manière indépendante. Le guide pédagogique est présenté en Annexe D.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le chapitre de la discussion présente une synthèse des résultats de cette recherche qui sont analysés à l'aide d'études provenant de la littérature scientifique. Ainsi, le chapitre débute avec une analyse croisée des données liées aux deux premiers objectifs (*l'identification des obstacles et facilitateurs à la participation sociale et l'exploration du sens donné par les participantes au concept de participation sociale*) et se poursuit avec celle des troisième et quatrième objectifs (*la présentation des pistes d'intervention visant à favoriser la participation sociale et l'implication et les apports des participantes et de la chercheuse à la recherche*).

5.1 Identification des obstacles et facilitateurs à la participation sociale et exploration du sens donné par les participantes au concept de participation sociale (objectifs 1 et 2)

L'analyse des données du FG1 et FG2 permet d'identifier les obstacles et facilitateurs à la participation sociale des élèves autistes fréquentant les classes d'adaptation scolaire et d'explorer le sens donné par les participantes au concept de participation sociale.

Du côté des obstacles et facilitateurs, trois thèmes apparaissent. Le premier révèle que les représentations et la compréhension de l'autisme des membres de l'équipe-école sont influencées par leurs contacts avec les élèves autistes, mais également par une confusion entre les concepts d'intégration et d'école inclusive. L'analyse des données démontre également que les enseignantes détiennent un pouvoir quant à leur désir d'implication auprès des élèves autistes, mais aussi sur leurs propres représentations. Le deuxième thème, sur les relations entre les élèves autistes et non-autistes, dévoile que les élèves non-autistes présentent d'emblée une curiosité envers les élèves autistes, et que leur ouverture semble influencée par les contacts existants. Le troisième thème de l'organisation scolaire aborde également l'importance des connaissances sur l'autisme et du contact avec les personnes autistes. Cela est par exemple souligné par l'impact du roulement du personnel, la croissance du point de service ou l'environnement physique. L'impact de la représentation intégrative est d'ailleurs repéré dans des éléments tels que la gestion des horaires ou l'hétérogénéité des groupes, où, plutôt que d'adapter l'environnement aux besoins des élèves

autistes, ce sont plutôt ces élèves, voire le point de service TSA entier, qui doivent s'adapter aux éléments de l'organisation scolaire.

Quant à la vision de la participation sociale du milieu à l'étude, l'analyse du FG2 permet de constater qu'il n'existe pas de consensus sur ce sujet dans le milieu à l'étude. Trois éléments ressortent de cette analyse : la présence du paradigme d'intégration, le manque de collaboration entre les membres de l'équipe-école et le mandat de l'école inclusive porté par l'équipe TSA. Ces trois éléments agissent comme obstacles à la participation sociale des élèves autistes en classe d'adaptation scolaire. Tout d'abord, l'impact de la présence du paradigme d'intégration implique, qu'à certains moments, des élèves autistes participent à des activités seulement si leurs capacités leur permettent. La conditionnalité quant à leur participation repose donc sur les caractéristiques individuelles de l'élève telles que perçues par les personnes intervenantes. Ensuite, le manque de collaboration entre les membres de l'équipe-école insinue que les besoins des élèves des classes d'adaptation scolaire et ceux des intervenantes qui les soutiennent ne sont pas toujours pris en compte. Enfin, la place qu'occupent les élèves autistes dans le milieu est affectée par le fait que le mandat d'école inclusive soit surtout porté par l'équipe d'adaptation scolaire, qui est la principale défenderesse des droits des élèves autistes.

Ces analyses mettent en évidence que les éléments propres à ces deux objectifs sont étroitement reliés. Par exemple, comme ce sont surtout les membres de l'équipe TSA qui portent le mandat de l'inclusion à l'école et qu'il existe un manque de collaboration entre les intervenantes de l'école, cela agit comme obstacle à la participation sociale des élèves autistes. De plus, la présence du paradigme d'intégration, aux dépens d'une vision plus inclusive, impacte non-seulement les représentations des membres de l'équipe-école, mais également les relations entre les élèves autistes et non-autistes, ainsi que l'organisation scolaire. En effet, comme les enseignantes influencent le niveau d'implication de leur classe, par exemple par leur implication dans des projets interclasses, et que leurs représentations de l'autisme et de l'inclusion sont teintées d'une approche intégrative, cela a un impact direct sur la possibilité de contacts entre les élèves autistes et non-autistes. Quant à l'organisation scolaire, elle est également influencée par la présence de cette vision, ne serait-ce que lors des dîners où les classes ordinaires et les classes d'adaptation scolaire sont séparées. D'ailleurs, il importe de souligner la présence d'une contradiction évidente quant au

désir de développer une intervention locale visant à soutenir la participation sociale des élèves autistes à même une structure organisationnelle qui contribue au maintien des obstacles en place.

Trois éléments ressortent quant à l'analyse croisée des deux premiers objectifs : la présence des paradigmes d'intégration et d'inclusion, une implication variée chez les membres de l'équipe-école qui résulte en ce que l'équipe TSA soit porteuse du mandat de l'école inclusive, ainsi que l'importance du contact auprès des élèves autistes.

5.1.1 Une vision partagée entre l'intégration et l'inclusion

Malgré que certaines enseignantes tentent de mettre en place des pratiques inclusives, le paradigme d'intégration est, selon les propos des participantes, toujours présent à l'école. Par exemple, certaines membres de l'équipe portent une vision biomédicale sur l'autisme lorsqu'elles se fient aux défis individuels pour justifier l'absence de participation des élèves à certaines activités. C'est le cas quand les enseignantes forment leur première impression des élèves sur les crises ou sur des comportements aperçus dans le corridor. D'ailleurs, l'étude de Stephenson *et al.* (2021), présentée dans le chapitre de la problématique, rapporte que les facteurs liés aux caractéristiques individuelles des élèves sont les obstacles les plus souvent nommés et ce, autant chez les enseignants, direction d'école et parents interviewés. Le risque, avec ce type de représentations, est qu'une forme de déresponsabilisation apparaisse chez ces intervenantes (Jordan et Stanovich, 2003), comme certains extraits des entretiens l'ont démontré. À l'opposé, les enseignantes qui s'expliquent les difficultés de leurs élèves par des facteurs environnementaux s'impliquent davantage en mettant en place des pratiques répondant aux besoins de l'ensemble de leur groupe. Les représentations du handicap qu'ont les enseignantes influencent donc leur implication auprès des élèves HDAA (Jordan et Stanovich, 2003).

À ce sujet, Fortier *et al.* (2018) distinguent trois facteurs qui expliquent pourquoi il peut être difficile pour le milieu scolaire de passer d'un paradigme d'intégration vers celui de l'éducation inclusive, comme cela est le cas pour le milieu à l'étude. Premièrement, et tel que défendu plus haut, la plus grande présence de l'approche biomédicale, plutôt que biopsychosociale, est un frein à ce changement de paradigme. Deuxièmement, il existe toujours, dans l'école, une perspective individuelle malgré qu'une perspective communautaire tente d'émerger. En effet, certaines

intervenantes cherchent davantage à mettre en place des interventions qui s'adressent à un ou une élève plutôt qu'à l'ensemble du groupe. Par exemple, dans le FG1, il est mentionné qu'un manque d'adaptation à une activité de classe entraîne la mise à l'écart d'un élève. La perspective communautaire se manifeste lorsque les participantes discutent d'aménagements à mettre en place lors de l'activité de fin d'année dans le FG2; certaines idées d'activités rejoignant les besoins de la totalité de l'école sont nommées. Ainsi, alors qu'une considération particulière doit être portée envers le groupe à risque de marginalisation, soit les élèves autistes des classes d'adaptation scolaire, une vision d'ensemble doit exister afin de répondre aux besoins de l'entièreté des élèves (Ainscow, 2020). Troisièmement, certaines intervenantes du milieu semblent engagées dans un processus réflexif, mais il est difficile pour elles de mettre en place des actions concrètes (Fortier *et al.*, 2018). Par exemple, les participantes mentionnent qu'elles manquent de temps et d'énergie pour s'impliquer dans l'organisation de la fête de fin d'année. Le manque de temps est également mentionné dans l'étude de Lindsay *et al.* (2014) comme un obstacle quant à l'organisation de pratiques inclusives tout comme le manque de ressources appropriées (ex., assistantes en classe, jeux sensoriels, formations sur l'autisme). Pour le milieu à l'étude dans ce mémoire, l'agrandissement du point de service est un autre frein aux actions transformationnelles, car il est dorénavant plus complexe de s'organiser.

Ceci étant dit, il peut également être ardu de tenter d'instaurer des pratiques inclusives alors que la politique provinciale sur la place des élèves HDAA à l'école ressemble davantage à de l'intégration (MÉLS, 2007). En effet, la vision du ministère de l'Éducation se veut davantage intégrative qu'inclusive. Cela s'observe notamment dans l'organisation scolaire par le maintien des classes d'adaptation scolaire et de la formation en adaptation scolaire dans les universités. De plus, la politique de l'adaptation scolaire est plutôt centrée sur les besoins des élèves HDAA que sur les besoins de l'ensemble des élèves, comme le voudrait une politique inclusive (Tremblay, 2020). Comme il a été présenté dans le chapitre II par le modèle d'Ainscow (2020), l'administration et la gestion scolaire est une composante de l'éducation inclusive. Effectivement, la présence d'une philosophie d'inclusion claire au sein de l'administration scolaire aide à ce que des pratiques inclusives soient mises en place dans les écoles. Ainsi, il est donc logique que la vision de la participation sociale des membres de l'équipe-école soit teintée d'une approche intégrative puisqu'elle reflète l'orientation du ministère de l'Éducation.

5.1.2 Une implication variée chez les membres de l'équipe-école

La dynamique de cette école décrite par les participantes témoigne de différences chez les membres de l'équipe-école quant à leur implication auprès des élèves des classes d'adaptation scolaire. Tel que dévoilé par l'analyse des résultats, le mandat de l'école inclusive est surtout porté par l'équipe TSA. D'ailleurs, l'absence d'intervenantes, autres que les membres de l'équipe d'adaptation scolaire, à la participation de cette recherche est un indice de ce constat. Alors que l'invitation a été lancée à toutes les employées de l'école, seulement quatre participantes se sont impliquées et chacune d'entre elle est membre de l'équipe d'adaptation scolaire. La contribution d'autres intervenantes de l'école à cette recherche aurait sans doute amené un angle différent à l'analyse de la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire. Même si certaines enseignantes des autres classes implantent des pratiques inclusives à l'école, en l'absence de leur collaboration à cette recherche, l'analyse peut seulement se baser sur le point de vue des membres de l'équipe d'adaptation scolaire.

Les participantes mentionnent plusieurs exemples au sujet de membres de l'équipe-école qui ne cherchent pas à s'impliquer auprès des élèves de leurs classes, ou même de se renseigner sur l'autisme. Tout comme les participantes de ce mémoire, l'étude de Lindsay *et al.* (2014) mentionne que des enseignantes ontariennes ayant des élèves autistes dans leur classe se butent au manque de sensibilisation et de compréhension de l'autisme chez certains de leurs collègues. Dans leurs entrevues, elles mentionnent qu'elles peuvent mécomprendre les comportements d'élèves autistes ou être nerveuses auprès d'eux. Elles rapportent qu'elles doivent souvent sensibiliser leur équipe à l'autisme, ce qui peut être un défi pour elles. Ces constats concordent avec ceux de Hernandez *et al.* (2016) qui rapportent que les enseignants d'adaptation scolaire portent une vision plus positive des pratiques inclusives en classe ordinaire que leurs collègues titulaires de classes ordinaires. Parmi les obstacles à l'implantation de pratiques inclusives dans leurs classes, leurs collègues mentionnent entre autres le temps de planification supplémentaire requis, la difficulté à répondre aux besoins de l'intégralité des élèves et le manque de formation adéquate (Horne et Timmons, 2009; Hernandez *et al.*, 2016).

D'ailleurs, des liens existent entre les attitudes, les intentions, les comportements des enseignantes et les compétences des élèves HDAA. Sans surprise, les attitudes des enseignantes concernant l'éducation inclusive influencent leur intention d'implanter des mesures inclusives ainsi que leurs comportements inclusifs, ce qui influence les compétences sociales et académiques des élèves (Yang *et al.*, 2024). Or, un aspect de l'éducation inclusive (Ainscow, 2020) est l'implication de la communauté. Il est donc crucial que toutes les intervenantes développent une attitude positive envers l'école inclusive et participent à la mise en place de pratiques inclusives qui répondent aux besoins de l'intégralité des élèves (Lindsay *et al.*, 2014).

5.1.3 L'importance du contact avec les élèves autistes

Pour le milieu scolaire dont il est question dans ce mémoire, un facilitateur indéniable à la participation sociale des élèves autistes est le contact avec les autres personnes de l'école. En effet, cela semble augmenter la connaissance sur l'autisme et permettre de passer outre les premières impressions qui peuvent parfois se limiter aux crises et ce, autant chez les membres de l'équipe-école que chez les élèves non-autistes. Les contacts permettent de voir les élèves autistes au-delà de leur diagnostic et de reconnaître leurs caractéristiques personnelles positives..

À ce propos, Muñoz *et al.*, (2023) ont étudié les attitudes d'enseignantes espagnoles au sujet de l'intégration des élèves autistes. Les résultats de leur recherche ont entre autres démontré que, comparées à leurs collègues qui n'avaient pas côtoyé d'élèves autistes, les enseignantes ayant une expérience préalable avaient une attitude plus positive quant à leur intégration en classes ordinaires. Elles percevaient leur intégration comme ayant de plus grands bénéfices, et ce, pour l'ensemble des élèves de la classe. Enfin, elles avaient tendance à être plus en désaccord avec l'idée que l'intégration désavantageait les élèves non-autistes car leur enseignante dédiait plus de temps à leurs pairs autistes que leurs collègues qui n'avaient pas d'expérience préalable en autisme. Pour favoriser l'intégration, ces auteurs affirment qu'il est donc nécessaire que les enseignantes puissent vivre des expériences positives avec des élèves autistes.

De plus, il semble y avoir un effet d'entraînement, puisque les enseignantes qui s'impliquent déjà auprès des élèves autistes continuent à le faire par différents moyens. Par exemple, une enseignante d'une classe ordinaire ayant intégré des élèves autistes dans sa classe collabore avec une

enseignante de classe d'adaptation scolaire à mettre sur pied un projet de tutorat de lecture. Or, certaines, qui ont peu d'occasions de contacts avec ces élèves, continuent à démontrer peu d'intérêt, ce qui teinte leur implication. Le manque d'implication peut également perdurer pendant des années. Tel qu'il a été relevé par l'analyse des résultats, l'implication varie d'une enseignante à l'autre. Les participantes n'ont toutefois pas évoqué les raisons qui motiveraient l'implication des enseignantes; il a seulement été mentionné qu'elles exercent un pouvoir quant à leur désir d'implication auprès des élèves autistes. Du côté de la recherche, plusieurs éléments pouvant influencer les attitudes des enseignantes sur l'inclusion sont soulevés. Entre autres, Woodcock et Jones (2020) expliquent l'influence des environnements politiques, sociaux et éducationnels ainsi que l'apport des convictions personnelles des enseignantes quant à la justice sociale, l'équité et l'inclusion. De plus, un lien est établi entre le sentiment d'auto-efficacité, défini comme les croyances que possèdent les enseignantes envers leurs habiletés à réussir des tâches qui mènent à la réussite des élèves, et leur opinion de l'inclusion. Un fort sentiment d'auto-efficacité prédit une vision plus positive sur l'inclusion des élèves. À l'opposé, celles qui ont un sentiment d'auto-efficacité plus faible peuvent se sentir moins aptes à répondre aux besoins des élèves et même irritées par le concept d'inclusion, ce qui les met à risque d'adopter des comportements discriminatoires (Hernandez *et al.*, 2016). Afin de développer leur sentiment d'auto-efficacité, les intervenantes doivent donc vivre des échanges dans lesquels elles ont un impact positif avec les élèves autistes.

À ce sujet, pour Chae *et al.*, (2019), le contact direct et prolongé mène à une plus grande sensibilisation et à des attitudes plus positives envers le handicap; entre autres, cela réduit l'anxiété et les peurs associées à la différence. Or, pour Keith *et al.*, (2015) un plus grand nombre de contacts peut augmenter les préjugés sur le handicap, surtout lorsqu'ils amènent un niveau d'inconfort pour la personne non-autiste. C'est davantage la qualité des contacts qui est déterminante; un contact de qualité permet de réduire les attitudes négatives envers le handicap et est associé à une plus grande ouverture face à l'inclusion. Il est donc important de s'assurer que les contacts soient égaux, coopératifs et plaisants, et ce, autant pour les personnes non-autistes qu'autistes (Keith *et al.*, 2015). Cela aiderait les enseignantes à se défaire de leur attitude négative envers l'autisme, ce qui les amènerait à percevoir l'inclusion d'un meilleur œil. Le contact de qualité, avec des personnes autistes, semble donc être un facilitateur ayant un impact important sur leur participation sociale.

5.2 Présentation des pistes d'intervention visant à favoriser la participation sociale et l'implication et les apports des participantes et de la chercheuse à la recherche

Les troisième et quatrième objectif soit : *dégager des pistes visant à favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes fréquentant une classe d'adaptation scolaire en contexte d'école ordinaire et décrire l'implication et les apports des participantes et de la chercheuse impliquées dans une démarche collaborative de développement local de solutions favorisant la participation sociale d'élèves autistes*, vont de pair. En effet, la méthodologie de ce mémoire, se voulant hybride entre la recherche collaborative et la recherche-développement, implique qu'autant la chercheuse que les participantes contribuent à l'identification d'interventions pertinentes pour le contexte à l'étude et qui visent à favoriser la participation sociale, au sein de l'école, des élèves autistes fréquentant une classe d'adaptation scolaire.

Ainsi, cette section revient sur les étapes de la méthodologie et sur les trois interventions présentées dans le chapitre IV (formation sur l'autisme des membres de l'équipe-école, sensibilisation par la littérature jeunesse et activités de pairage) tout en mettant en évidence les rôles de chacune dans le processus.

5.2.1 L'apport des participantes

Dans la méthodologie de recherche, les participantes occupent un rôle central. Tel qu'expliqué dans le chapitre III, elles ont permis à ce que la chercheuse ait accès à leur milieu scolaire de l'intérieur. C'est en ayant accès à leurs réflexions, lors de leur participation aux entretiens de type focus group, que la chercheuse a pu réaliser sa collecte de données (Desgagné, 1997). Dans cette méthodologie hybride entre la recherche collaborative et la recherche-développement, elles ont contribué également à la co-construction du savoir, ce qui a permis à la chercheuse de développer le guide pédagogique (Bergeron et Bergeron, 2021).

Après l'analyse des obstacles et facilitateurs recueillis lors du FG1, la chercheuse a réalisé un premier aller-retour lui permettant d'identifier trois interventions qui semblaient répondre aux besoins du milieu à l'étude. Lors du FG2, elle les a présentées aux participantes qui ont offert leur rétroaction.

5.2.1.1 Formations sur l'autisme pour les membres de l'équipe-école

En analysant les propos des participantes au FG1, la chercheuse a identifié qu'un manque de connaissances de l'autisme existait chez certaines membres de l'équipe-école. Son premier aller-retour dans la recherche l'a amenée à constater que les formations sur l'autisme peuvent améliorer les attitudes des enseignantes face à l'autisme et à l'inclusion tout en les encourageant à instaurer des pratiques inclusives (Giannopoulou *et al.*, 2019; Park et Chitiyo, 2009), et que ces dernières sont efficaces surtout chez celles n'ayant jamais eu de formation au préalable (Giannopoulou *et al.*, 2019; Able *et al.*, 2014). Selon Giannopoulou *et al.* (2019), une formation de quatre heures permet d'augmenter de manière significative les connaissances sur l'autisme chez les enseignantes y ayant assisté. Ces raisons ont motivé la chercheuse à présenter cette intervention aux participantes. Or, une fois ces explications offertes, celles-ci ont identifié cette piste de solution comme impertinente. En effet, elles ont considéré que les membres de l'équipe-école qui ne s'impliquent pas auprès des élèves autistes ne s'impliqueront pas davantage à la suite d'une formation sur le sujet, car les occasions d'apprentissage sur l'autisme sont déjà présentes à l'école. Alors qu'à la lecture de ces études la chercheuse imaginait que cette intervention serait utile pour le milieu, les réactions des participantes furent tout autre. En effet, elles ont plutôt suggéré d'entendre la voix d'une personne autiste (p.ex. sous forme de témoignage), d'inviter leurs collègues à visiter leur classe ou de participer à une activité avec leur groupe. Cela démontre la nécessité de considérer le contexte de l'école en établissant des transformations vers une école plus inclusive (Azorín et Ainscow, 2020), et qu'il est faux d'assumer qu'une pratique inclusive qui fonctionne dans un milieu sera bien reçue et donnera des résultats dans un autre milieu (Ainscow, 2020).

5.2.1.2 La sensibilisation par la littérature jeunesse

La sensibilisation par la littérature jeunesse est la deuxième intervention présentée aux participantes lors du FG2. Par ce genre d'activité et les discussions qui les suivent, les élèves peuvent développer une meilleure compréhension du handicap qui y est présenté et acquérir un vocabulaire approprié relié à des réalités différentes (Barrio *et al.*, 2021; Lemoine *et al.*, 2018; Sigmon *et al.*, 2016; Ostrosky *et al.*, 2015; Wopperer, 2011). La littérature jeunesse présentant des enfants en situation de handicap permet d'offrir un espace de discussion et de réflexion sur le sujet pour les élèves, et ce, spécialement pour ceux qui ont peu ou pas de contacts avec ces enfants (Ostrosky *et al.*, 2015).

Plus précisément, les albums jeunesse qui abordent l'autisme permettent de s'y sensibiliser et d'enseigner les caractéristiques qui s'y rattachent, tout en étant un outil accessible pour modeler des relations positives parmi les élèves. Ils permettent d'inculquer la compréhension, l'empathie et l'acceptation; en présentant des personnages qui sont empathiques et acceptent la différence, les élèves apprennent à la célébrer chez tous les individus (Sigmon *et al.*, 2016). L'utilisation des albums jeunesse pour exposer les élèves à l'autisme est une pratique inclusive, car cela répond aux besoins de l'entièreté des élèves. Entre autres, cela permet aux élèves non-autistes de développer leur compréhension de l'autisme, ce qui les aide à accepter leurs pairs autistes (Barrio *et al.*, 2021; Lemoine *et al.*, 2018; Wopperer, 2011). En introduisant l'autisme par une œuvre de fiction, cela les amène également à explorer leur ressenti envers les élèves en situation de handicap et à réfléchir aux similitudes qu'ils partagent avec le personnage autiste tout en apprenant sur les défis auxquels font face leurs pairs au quotidien (Prater, 2003). Pour les élèves autistes, la lecture d'un album jeunesse affichant un personnage autiste leur permet de se sentir représentés de manière positive et peut les aider à développer leur goût de la lecture et leur estime personnelle (Barrio *et al.*, 2021; Wooperer, 2011).

Par contre, les livres en eux seuls ne sont pas suffisants. Les enseignantes doivent agir comme intermédiaires critiques lors de l'activité de lecture interactive, mais également dans le choix du matériel qui est présenté aux élèves afin que les élèves autistes y soient présentés de façon positive (Ostrosky *et al.*, 2015; Hayden et Prince, 2023). Afin de s'assurer que les représentations de l'autisme soient justes dans les livres exposés aux élèves, certains critères sont à respecter. Par exemple, tous les personnages doivent être développés également, c'est-à-dire présenter leurs propres émotions, pensées, actions et personnalité (Barrio *et al.*, 2021; Prater *et al.*, 2006 dans Wopperer, 2011), les illustrations doivent être de qualité en ajoutant à l'histoire et en représentant l'autisme de façon réaliste et les informations au sujet du handicap doivent être véridiques (Barrio *et al.*, 2021; Wooperer, 2011).

Comme mentionné dans le chapitre IV, les participantes sont motivées par l'idée de sensibilisation par la littérature jeunesse. Comme cette école inclut déjà la littérature jeunesse dans ses pratiques courantes, cette intervention est adaptée à sa réalité. Toutefois, en s'inspirant des recherches sur le sujet, cela aurait pour effet d'améliorer leur utilisation des albums jeunesse en la rendant plus

flexible et inclusive (Ainscow, 2020). Les participantes discutent, entre autres, de la possibilité de réaliser l'activité en lien avec d'autres types de différences, idée à laquelle la chercheuse n'avait pas réfléchi. Même si le projet à la base cible les élèves autistes en classe d'adaptation scolaire, il existe dans l'école d'autres élèves pouvant être susceptibles d'être marginalisés. Il y a d'ailleurs un risque d'ignorer ces élèves (Ainscow, 2020), car les services offerts à l'école sont surtout orientés vers les besoins des élèves autistes, compte-tenu de la présence du point de service TSA. Or, les participantes se montrent sensibles à cet effet, ce qui rappelle l'importance de la collaboration lors de la mise en place de pratiques inclusives afin de tenir compte des besoins de l'ensemble des élèves (Ainscow, 2020).

5.2.1.3 Les activités de pairage

La dernière intervention abordée lors du FG2 est celle des activités de pairage. Cette dernière répond au manque de contacts entre les élèves non-autistes et les élèves autistes. Toutefois, il faut plus qu'un rassemblement entre ces élèves pour créer un contact positif. Justement, de par sa nature structurée, l'activité de pairage permet une rencontre organisée qui met l'accent sur les forces des élèves autistes tout en accompagnant les pairs non-autistes à interagir de façon empathique avec eux (Frederickson *et al.*, 2007) et à développer une plus grande acceptation (Lee *et al.*, 2024).

Il existe différentes façons de déployer cette intervention. Deux exemples provenant de la recherche ont été présentés aux participantes. Le premier (Mavropoulou et Sideridis, 2014) consiste en une activité structurée en classe où un ou une élève autiste d'une école spécialisée intègre hebdomadairement une classe ordinaire de quatre, cinq ou sixième année, et ce, pendant douze à quinze semaines. L'enseignante de la classe ordinaire et celle de la classe d'adaptation scolaire travaillent conjointement à organiser l'activité, ce qui assure que les besoins de l'élève autiste soient respectés. Chaque semaine, l'élève autiste est jumelé à une équipe formée de trois élèves. En classe, l'enseignante de classe ordinaire anime une activité structurée dans laquelle elle encourage les échanges entre les élèves tandis que l'enseignante d'adaptation scolaire est présente pour aider l'élève autiste ou ses pairs lors des interactions. Il est à noter que les élèves non-autistes participent à une activité de sensibilisation avant de recevoir l'élève autiste dans leur classe. Les auteurs de l'étude rapportent que ce type d'activité génère une compréhension plus juste de

l'autisme ainsi qu'une attitude plus positive envers les élèves autistes chez leurs élèves non-autistes (Mavropoulou et Sideridis, 2014).

La deuxième activité de pairage (Wolfberg *et al.* 2012) est celle des groupes de jeux intégrés. Cela implique qu'un groupe est composé de trois à cinq élèves autistes et non-autistes qui partagent des intérêts communs. Une intervenante est présente pour superviser le bon déroulement de l'activité et offrir un soutien à différents moments dans le jeu, si nécessaire. Elle peut, entre autres, relancer le jeu si un temps mort survient ou offrir des renforcements verbaux aux élèves lors d'échanges positifs. Une structure prévisible est offerte (p. ex. : une routine à chaque rencontre, du support visuel) et les jeux offerts doivent répondre aux intérêts et capacités du groupe. Cette activité se déroule pendant au moins douze semaines, et ce, deux fois par semaine pendant 30 à 60 minutes. Tout comme pour l'activité structurée en classe, une activité de sensibilisation sur l'autisme est préalablement offerte aux pairs non-autistes. Les groupes de jeux intégrés permettent aux élèves non-autistes de se sensibiliser à l'autisme et aux élèves autistes de développer leurs habiletés sociales ainsi que leur compréhension sociale (Wolfberg *et al.*, 2012).

Les participantes ont été conquises par l'intervention et ont préféré l'approche par le jeu, car elle répond davantage aux besoins de leurs élèves que l'activité structurée en classe. D'ailleurs, deux enseignantes de l'école mettent déjà en place du tutorat de lecture par les pairs, ce qui démontre la pertinence d'une activité de pairage pour leur milieu. En présentant l'efficacité du pairage par le jeu pour favoriser la participation sociale des élèves autistes, cela semble encourager les participantes à poursuivre la mise en place de pratiques inclusives dans leur milieu. Encore une fois, la prise en compte des particularités du milieu est cruciale puisque les deux interventions proposées ont démontré leur efficacité dans d'autres contextes, mais c'est l'approche par le jeu qui est privilégiée par les participantes. Cela rappelle qu'il est faux d'assumer qu'une pratique inclusive efficace pour un milieu le serait tout autant pour un autre (Aisncow, 2020). L'apport des participantes est donc central dans le choix d'interventions appropriées pour leur milieu.

5.2.2 L'apport de la chercheuse

L'approche itérative de ce mémoire a permis à la chercheuse d'effectuer des aller-retours avec la recherche dans le but de cibler l'intervention la mieux adaptée au milieu. Or, ce sont tout de même

les participantes qui l'ont guidée dans ces recherches. C'est d'ailleurs pourquoi le guide pédagogique présente les interventions de la sensibilisation par la lecture interactive d'albums jeunesse et des activités de pairage, car cela répondait aux besoins identifiés par les participantes comme étant les plus pertinentes pour leur milieu. Celles-ci peuvent s'implanter indépendamment ou une à la suite de l'autre. Le rôle de la chercheuse ressemble donc à celui d'une *amie critique*. En effet, même si elle possédait des connaissances sur le milieu puisqu'elle y avait déjà occupé un rôle d'enseignante, elle a ici agi en tant qu'accompagnatrice externe désirant soutenir l'équipe dans un processus réflexif (Azorín et Ainscow, 2020; Swaffield, 2007). La chercheuse visait non seulement à soutenir les participantes dans leur réflexion, mais aussi à les confronter de façon bienveillante en questionnant leurs positions (Baskerville et Goldblatt, 2009), ce qu'elle a fait lors des deux entretiens. De plus, la relation de confiance existante entre la chercheuse et ses anciennes collègues a facilité l'établissement de son rôle d'amie critique, ce qui se fait normalement doucement avec le temps (Idem, 2009). La stratégie de *l'ami critique* est d'ailleurs citée dans le document du Conseil supérieur de l'éducation (2007), *Pour une école riche de tous ses élèves*, comme façon à ce que l'école demeure une organisation apprenante.

Enfin, en plus d'agir en tant qu'amie critique, la chercheuse a effectué un transfert de connaissances issues de la recherche auprès des participantes (Marion et Houlfort, 2015). En effet, lors du premier aller-retour, la chercheuse a identifié des données pertinentes aux enjeux du milieu à l'étude. Lors du FG2, elle a agi en tant qu'intermédiaire afin de communiquer les pratiques efficaces identifiées par la recherche quant à la participation sociale des élèves autistes à celles qui étaient le plus susceptibles de les réinvestir : des intervenantes scolaires (Marion et Houlfort, 2015).

5.3 Apports et limites de la recherche

5.3.1 Apports de la recherche

Ce mémoire s'appuie sur l'étroite collaboration entre les participantes et la chercheuse. Comme cette dernière est leur ancienne collègue de travail, cela lui a offert non seulement une compréhension de leur milieu de travail, mais a aussi permis des discussions plus franches car le lien de confiance était déjà établi.

La méthodologie hybride, entre la recherche collaborative et la recherche-développement, reflète l'originalité de ce mémoire. En effet, la méthodologie tient compte des besoins du milieu; elle laisse la parole à ses intervenantes et permet la création d'un guide pédagogique qui respecte leurs dires. Entre autres, la présence d'aller-retour entre le terrain et la recherche permet que les participantes précisent leurs besoins à la chercheuse, selon ce qu'elle leur présente des études existantes, mais aussi que la chercheuse peaufine ses recherches afin qu'elles répondent le plus adéquatement possible aux besoins du milieu. Ce cadre méthodologique a ainsi permis à la chercheuse de produire un guide pédagogique tenant compte des particularités de l'école.

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche inclusive, ce qui représente un autre apport de cette recherche. À ce sujet, Azorín et Ainscow (2020) expliquent comment les écoles peuvent être aidées dans cette démarche. D'abord, il est nécessaire de discuter des différentes représentations de l'inclusion présentes dans le milieu et se rapprocher d'une définition commune. Il a été établi, grâce à la démarche de recherche, qu'une définition commune est manquante dans le milieu à l'étude et que la responsabilité de la participation sociale des élèves autistes n'est pas partagée de manière équitable. De plus, les interventions doivent être planifiées selon les forces et limites du milieu; ce mémoire permet d'identifier des interventions appropriées aux besoins de l'école. Enfin, le changement vers un milieu inclusif doit provenir des intérêts et de la motivation de toutes les intervenantes de l'école. L'analyse du milieu souligne qu'un manque de collaboration existe entre toutes les membres de l'équipe-école. Ainsi, alors que la démarche inclusive de l'école présente des composantes à améliorer, ce mémoire offre un portrait réaliste du milieu sur lequel les intervenantes peuvent s'appuyer pour la poursuite du travail.

Cela démontre la nécessité de considérer le contexte de l'école en établissant des transformations vers une école plus inclusive (Azorín et Ainscow, 2020), et qu'il est faux d'assumer qu'une pratique inclusive qui fonctionne dans un milieu, fonctionnera dans un autre milieu (Ainscow, 2020).

5.3.2 Limites de la recherche

Le processus d'étude de la demande pour conduire le projet dans l'une de ses écoles du CSS concerné a duré plus d'un an. Entre-temps, des changements de secteur de résidence pour la chercheuse ont fait en sorte que la modalité de réalisation de la recherche est passée du présentiel au virtuel. La chercheuse n'ayant pu être sur place pour effectuer le recrutement des participantes a peut-être eu une incidence sur le recrutement. D'ailleurs, le faible nombre de participantes provenant uniquement du secteur de l'adaptation scolaire présente une limite de l'étude. Le terrain ayant eu lieu à la fin de l'année scolaire 2023-2024, marquée par une grève importante chez les enseignantes du Québec, peut également expliquer en partie la faible participation des membres de l'école. Comme le FG1 a eu lieu en avril 2024, un certain essoufflement a pu être présent chez les intervenantes qui ne désiraient pas s'impliquer dans un projet extrascolaire. Aussi, compte-tenu des deux mois nécessaires à la chercheuse pour effectuer le premier aller-retour dans la recherche, le FG2 était prévu à la mi-juin. Or, le jour même les participantes ont demandé de repousser la rencontre au début de leurs vacances, ce qui a fait en sorte que deux des participantes n'étaient plus disponibles. Cette difficulté de recrutement témoigne de la charge des intervenantes scolaires pour qui il est difficile d'ajouter à leur tâche.

Une autre limite méthodologique est en lien avec le devis de la recherche-développement tel qu'appliqué dans ce mémoire. Compte-tenu que la recherche s'est effectuée en fin d'année scolaire et que les participantes ne désiraient pas s'impliquer davantage, seulement les trois premières phases de la recherche-développement ont été effectuées. Aucune mise à l'essai du guide pédagogique n'a pu être mise en place. La chercheuse n'a donc pas pu discuter d'améliorations possibles avec les participantes. De plus, comme les participantes proviennent seulement de l'équipe d'adaptation scolaire, aucun autre point de vue de l'équipe-école n'a pu être considéré dans le développement du guide. En revanche, leur apport est nécessaire pour développer un produit qui répond aux besoins de l'ensemble des élèves de l'école.

CONCLUSION

Ce mémoire avait comme objectif de favoriser la participation sociale, au sein de l'école, d'élèves autistes en classe d'adaptation scolaire dans une école primaire ordinaire. Pour ce faire, une méthodologie de recherche jumelant les recherche collaborative et recherche-développement a été privilégiée et deux entretiens ont été réalisés auprès de membres de l'équipe-école impliquées dans l'étude. L'analyse de leurs verbatims a permis de dégager le sens donné à la participation sociale dans leur milieu, soit le premier objectif de recherche. Également, conformément aux deuxième et troisième objectifs de recherche, le FG1 a permis d'identifier des obstacles et facilitateurs à la participation sociale des élèves autistes dans cette école tandis que le FG2 a entraîné l'identification de pistes d'intervention permettant de favoriser cette dite participation sociale. Enfin, l'implication et les apports des participantes et de la chercheuse à la démarche de recherche ont également été documentés, tel que prescrit par le quatrième objectif.

Quelques constats principaux émergent de cette recherche. Entre autres, un manque de consensus existe quant au sens accordé à la participation scolaire dans le milieu à l'étude. En conséquence, l'absence de vision commune et de collaboration entre les différents intervenants nuisent à la participation sociale des élèves autistes, ce qui est confirmé par d'autres études (Ainscow, 2020; Fortier *et al.* 2018; Hernadez *et al.*, 2014). Ensuite, le contact de qualité avec des enfants autistes à l'école est un facilitateur crucial à la participation sociale de ces élèves. En effet, comme l'intégration seule n'est pas garante de participation sociale, il est important d'offrir des occasions qui encouragent la découverte des caractéristiques individuelles de l'élève et amène les intervenantes à développer de meilleures représentations de l'autisme et de l'inclusion, plus positives et basées sur les forces (*strenghts-based*), ce qui est congruent avec d'autres recherches (Muñoz Martínez *et al.*, 2023; Chae *et al.*, 2019; Hernandez *et al.*, 2016; Keith *et al.*, 2015). Enfin, la collaboration étroite entre les participantes et la chercheuse est essentielle à la co-construction du savoir dans une démarche inclusive. La voix des acteurs du milieu est indispensable à la mise en place d'interventions pouvant réellement avoir un impact sur le milieu, ce que défendent également Azorin et Ainscow (2020) et Ainscow (2020). D'ailleurs, c'est ce qui a mené, dans le cas de cette recherche, au développement d'un guide pédagogique sur la sensibilisation par la

littérature jeunesse et les activités de pairage, soit les deux interventions jugées les plus pertinentes par les participantes pour les besoins du milieu.

Il est dommage que le guide pédagogique n'ait pas pu être testé en milieu scolaire. C'est d'ailleurs la première recommandation pour une recherche future. Afin de compléter la méthodologie de la recherche-développement, il faudrait idéalement tester le guide pédagogique dans le milieu pour lequel il a été créé et poursuivre la démarche en tenant un troisième entretien de groupe avec les participantes. Cette dernière discussion permettrait de peaufiner le guide, le rendant encore plus efficace pour répondre aux besoins de l'école. Également, une avenue de recherche intéressante serait de réaliser une démarche de recherche-développement collaborative similaire, mais en impliquant une variété d'intervenantes scolaire (p. ex., direction, enseignantes de classe ordinaire), des parents d'élèves autistes et non-autistes et/ou d'autres élèves à risque de marginalisation puisque le travail d'équipe peut contribuer à lever les obstacles présents et à mettre en place des facilitateurs à la participation sociale (Stephenson *et al.*, 2021; Dykstra Steinbrenner *et al.*, 2015). D'ailleurs, la voix des élèves autistes est manquante à cette recherche. Afin de rendre la démarche encore plus inclusive, il serait pertinent d'impliquer leurs perceptions sur les obstacles et facilitateurs qui contribuent à leur expérience scolaire (Ainscow *et al.*, 2006).

ANNEXE A

GUIDE DU PREMIER ENTRETIEN DE TYPE FOCUS GROUP (FG1)

Lieu : En ligne

Durée : 60 minutes

Matériel :

- 1 ordinateur par participante
 - Logiciel *TEAMS*
 - Logiciel *Word*
 - Logiciel *Whiteboard*

Étapes (basées sur la technique du groupe nominale)

1. Introduction (10 min)

Demander aux participantes : Pour vous, qu'est-ce que la participation sociale?
Présentation d'une définition de la participation sociale.

2. Réflexion individuelle silencieuse (dans *Word*) (7 min)

Questionner les participantes : Selon vous, qu'est-ce qui **influence (positivement ou négativement) la participation sociale** des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire au sein de l'école?

Leur demander d'inscrire leurs réponses dans un document *Word*.

3. Mise en commun des réponses individuelles (Sur le *Whiteboard*) (5 min)

Les participantes sont invitées à copier telles quelles les réponses dans le logiciel *Whiteboard*.

4. Discussion en groupe sur les réponses (30 min)

Lire les réponses inscrites sur le *Whiteboard*.

Ouvrir la discussion : Que pensez-vous des réponses sur le *Whiteboard*? Est-ce que quelque chose vous interpelle?

Mener la discussion et relancer les participantes au besoin.

5. Vote secret (3 min)

Les participantes sont invitées à voter pour les 2 réponses qui sont les plus importantes et moins importantes pour eux dans le logiciel *Whiteboard*.

6. Mot de la fin (2 min)

Remerciements

Brève présentation de la suite

ANNEXE B

GUIDE DU DEUXIÈME ENTRETIEN DE TYPE FOCUS GROUP 2 (FG2)

Lieu : En ligne

Durée : 60 à 75 minutes

Matériel :

- Minuterie
- 1 ordinateur par participante
- Logiciel TEAMS

Étapes

1. Explication de la démarche d'analyse de la chercheuse (3 minutes)
2. Question de clarification : Selon vous, quelle est la vision de votre équipe-école sur la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire? (5 minutes)
3. Présentation des analyses et interventions des trois thèmes les plus importants
 - a. Attitudes et perceptions des membres de l'équipe-école (5 minutes)
 - Intervention : Formation
 - Questionner les participantes sur la pertinence de l'intervention dans leur milieu. (8 minutes)
 - b. Relation entre élèves autistes et non-autistes
 - Interventions : Sensibilisation à la littérature jeunesse et activités de pairage (5 minutes)
 - Questionner les participantes sur la pertinence de l'intervention dans leur milieu après la présentation de chacune des interventions. (8 minutes)
 - c. Organisation scolaire
 - Présenter des pistes d'intervention sur ces 4 grands thèmes (5 minutes):
 - i. Une vision commune
 - ii. Facilitateurs en lien avec les activités d'école
 - iii. S'adapter aux besoins des élèves
 - iv. S'assurer de faire le lien avec la recherche
 - Questionner les participantes sur la pertinence de ces pistes pour leur milieu. (8 minutes)
4. Questionner les participantes sur l'intervention idéale pour leur milieu : (10 minutes)

Quelle serait, dans votre milieu, l'intervention idéale à mettre en place pour favoriser la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire?

5. Conclusion et remerciements (3 minutes)

ANNEXE C

AFFICHE PRÉSENTÉE AUX PARTICIPANTES LORS DU FG2

THÈMES RELIÉS AUX OBSTACLES ET FACILITEURS : TOP 3

CE QUE VOUS AVEZ DIT

- Il y a une compréhension plus superficielle de l'autisme chez certains membres de l'équipe-école (ex.: personnel avec peu d'expérience en autisme)
- L'autisme est associé aux crises
- Il existe une confusion entre l'intégration et l'inclusion
- L'enseignant a le pouvoir de décider de son implication auprès des élèves autistes

1. ATTITUDES ET PERCEPTIONS DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE

CE QUE LA RECHERCHE EN DIT

- Les enseignants d'adaptation scolaire ont une attitude plus positive face à l'intégration (Hernandez, Hueck, et Charley, 2016).
- Une expérience d'intégration préalable entraîne une attitude plus positive chez les enseignants envers les élèves autistes (Muñoz Martínez, Simón Rueda et Dios Pérez, 2023).
Dans une étude australienne, le facilitateur à l'inclusion le plus évoqué par les parents était l'attitude des enseignants et leurs relations avec les élèves autistes; pour les enseignants, c'étaient les pratiques enseignantes adaptées (Stephenson, 2020).
- "Getting Autism" : Certains enseignants ont des caractéristiques répondant mieux aux besoins des élèves autistes. Ils comprennent mieux l'autisme, présentent une capacité intuitive à saisir, à répondre et à apprécier les élèves autistes ainsi qu'une flexibilité à répondre à leurs besoins (Anderson et al., 2014).

- Il y a un manque d'ouverture chez les élèves non-autistes.
- La compréhension de l'autisme se développe avec le temps.
- Il y a peu d'exposition à l'autisme et de connaissances de l'autisme chez certains élèves (ex. les élèves d'accueil).
- La présence d'élèves du régulier comme "aide" en classe TSA est un facilitateur.

2. RELATIONS ENTRE ÉLÈVES AUTISTES ET NON-AUTISTES

- Les élèves autistes sont 3 fois plus à risque d'être victime d'intimidation que n'importe quel autre élève (Symes and Humphreys, 2012 dans Goodall, 2015).
- L'intégration à elle-même ne réduit pas nécessairement les perceptions négatives face aux élèves en situation de handicap (Gibb et al., 2007).
- Il est autant important d'intervenir, et ce tôt dans le parcours scolaire, sur le sentiment d'appartenance des élèves autistes et sur leur capacité à interagir avec leurs pairs que sur leur réussite académique (Hodges et al., 2019).
- Les élèves non-autistes participant à une activité hebdomadaire avec un pair autiste développent une attitude plus positive de l'autisme et une compréhension plus juste (Mavropoulou et Sideridis, 2014).

- Le roulement du personnel implique que la sensibilisation est à recommencer et qu'il est plus difficile d'organiser des activités de sensibilisation.
- Les activités d'école ne sont pas toujours adaptées aux besoins des élèves autistes.
- La séparation des locaux au dîner entraîne peu de contacts entre les élèves des classes ordinaires et ceux des classes TSA.
- L'hétérogénéité des groupes fait en sorte qu'il est plus difficile de répondre aux besoins variés des élèves.

3. L'ORGANISATION SCOLAIRE

- L'inclusion ne peut avoir lieu sans la mise en place d'interventions organisées visant à minimiser l'intolérance et maximiser la participation sociale. (Hodges et al, 2019).
- Hodges et al (2019) ont identifié des facilitateurs à la participation sociale des élèves autistes en lien avec les activités d'école : s'attendre à ce que les élèves autistes participent, offrir des occasions multiples et variées pour qu'ils puissent participer dans des activités qui sont en lien avec leurs forces et intérêts ainsi qu'offrir des activités structurées à ceux pour qui le jeu libre est plus difficile (ex. lors des récréations).
- Des enseignants australiens ont précisé que le support requis, dans l'inclusion d'élèves autistes, était davantage en lien avec la sphère socio-émotionnelle qu'avec la sphère académique. Ils notaient précisément des besoins concernant la gestion de l'anxiété, la communication, les comportements et les besoins sensoriels (Saggers et al., 2019).

À RETENIR

L'intégration seule n'est pas garante de participation sociale.

Le contact avec des personnes autistes ainsi qu'une meilleure connaissance de l'autisme améliorent les perceptions et les attitudes envers les personnes autistes.

Les interventions précoces sont les plus efficaces.

Il y a un plus grand besoin de soutien pour les besoins socio-émotionnels des élèves autistes que pour leurs besoins académiques.

ANNEXE D
GUIDE PÉDAGOGIQUE

GUIDE PÉDAGOGIQUE



Sensibiliser les élèves à l'autisme
par la littérature jeunesse et les
activités de pairage

par Cloé Mainville

TABLE DES MATIÈRES



- 02 Présentation du guide
- 03 Éléments à considérer
- 04 Un travail d'équipe avec les parents
- 05 Sensibilisation par la lecture interactive d'albums jeunesse
- 10 Activités de pairage

PRÉSENTATION DU GUIDE

Ce guide pédagogique a été créé à la suite d'une recherche-développement auprès des membres d'une équipe-école désirant améliorer la participation sociale des élèves autistes en classes d'adaptation scolaire en contexte d'école primaire ordinaire.

À la suite d'un premier focus group auprès des participantes de la recherche, deux constats ont émergé sur les obstacles et facilitateurs à la participation sociale de ces élèves. D'une part, le manque de contact entre les élèves autistes et personnes non-autistes (outre l'équipe d'adaptation scolaire) représente un obstacle important. D'autre part, la sensibilisation à l'autisme et à la différence est considérée comme un facilitateur.



Lors du deuxième focus group, des pistes d'interventions en lien avec les obstacles précédemment identifiés et provenant d'écrits scientifiques ont été présentées aux participantes. Parmi les interventions retenues par celles-ci, deux ont été priorisées par la chercheuse soit : la sensibilisation par la lecture interactive d'albums jeunesse et le pairage d'élèves autistes et non-autistes en contexte de jeu.

02

ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER

Demande du temps et de la collaboration

Ce type d'intervention demande réflexion, temps et collaboration. Les directions et Centre de Services Scolaires sont grandement encouragés à soutenir les membres des équipes-école désirant s'impliquer dans ce type de démarche et à leur offrir les conditions permettant de déployer une telle intervention.

À adapter à la réalité du milieu

C'est à l'équipe-école de juger quels éléments des interventions présentées dans ce document sont les plus pertinents pour leur milieu et d'adapter l'intervention aux besoins de leur communauté. Cette réflexion locale et contextualisée à l'image de leur école est importante pour que l'équipe-école s'approprie les idées et s'implique dans un processus de changement pour réduire les obstacles à l'inclusion.



03



UN TRAVAIL D'ÉQUIPE AVEC LES PARENTS

Avant de considérer tout type d'intervention, il est important de communiquer avec les parents des élèves autistes de la classe où l'intervention se réalise. Dans le cas d'un point de service, cela peut être pertinent de communiquer avec tous les parents d'élèves en classe d'adaptation scolaire pour les informer des interventions à venir. Entre autres, dans le cas de la sensibilisation à partir de la littérature jeunesse, cela permet de choisir un livre qui est en concordance avec la vision des parents sur le handicap. Pour les deux interventions, cela permet de leur communiquer les intentions pédagogiques ouvertement soit sensibiliser les élèves de la classe à l'autisme et offrir des modèles d'acceptation, ce qui peut rassurer les parents (Sigmon, Tackett et Azano 2016). Il vaut mieux approcher les parents au préalable, car certains parents n'auront pas annoncé à leur enfant qu'il est autiste (Henry, 2017).



SENSIBILISATION PAR LA LECTURE INTERACTIVE D'ALBUMS JEUNESSE

La lecture interactive d'albums jeunesse qui abordent l'autisme, ou tout autre type de différence, est une excellente activité de sensibilisation pour les élèves. Par ce genre d'activité et les discussions qui en suivent, les élèves peuvent développer une meilleure compréhension du handicap qui y est présenté et acquérir un vocabulaire approprié relié à des réalités différentes. La littérature jeunesse présentant des enfants en situation de handicap permet d'offrir un espace de discussion et de réflexion sur le sujet pour les élèves et ce, spécialement pour ceux qui ont peu ou pas de contacts auprès de ces enfants (Ostrosky et al., 2015).

Plus précisément, les albums jeunesse qui abordent l'autisme permettent de s'y sensibiliser et d'enseigner les caractéristiques qui y sont associées, tout en étant un outil accessible pour modeler des relations positives parmi les élèves. Ils permettent d'inculquer la compréhension, l'empathie et l'acceptation: en présentant des personnages qui sont empathiques et acceptent la différence, les élèves apprennent à la célébrer chez tous les individus (Sigmon, Tackett et Azano, 2016).

1. Le choix d'album jeunesse

La présence de livres en classe n'est pas suffisante; les enseignantes doivent agir comme intermédiaire critique lors de l'activité de lecture interactive, mais également dans le choix du matériel présenté aux élèves. Cela permet d'assurer que les élèves autistes y soient présentés de façon positive (Favazza, Ostrosky et Mouzourou, 2015; Hayden et Prince, 2023). Parmi ces critères notons qu'il est important de :

Considérer le parcours de l'auteur.rice/illustrateur.rice

Est-il un expert dans le domaine ou un parent d'un.e enfant autiste? Ces indications peuvent informer quelle est l'influence de son milieu sur sa vision de l'autisme (Nasatir et Horn, 2003; Gaffney et Wilkins, 2016).

Présenter l'autisme, ses caractéristiques et la trame narrative de manière positive, mais réaliste et véridique

L'album doit présenter les caractéristiques de l'autisme comme les comportements, les difficultés liées aux interactions ainsi que les intérêts/activités restreints et répétitifs, mais le faire avec parcimonie. Il faut éviter les représentations extrêmes de ces comportements et les stéréotypes, mais plutôt miser sur le fait que l'autisme est une des caractéristiques du personnage qui a également d'autres qualités. Le personnage autiste n'a pas à démontrer des caractéristiques exagérées comme des superpouvoirs. (Nasatir et Horn, 2003; Gaffney et Wilkins, 2016; Barrio et al., 2021)

06



Exposer les élèves à plusieurs livres incluant des personnages autistes

Il est important que différents personnages ayant différentes trames narratives soient présentés aux élèves afin qu'ils comprennent que l'autisme se manifeste différemment d'une personne à l'autre (Nasatir et Horn, 2003; Gaffney et Wilkins, 2016; Sigmon, Tacette et Azano, 2016; Barrio et al., 2021; Hayden et Prince, 2023)

Des suggestions d'album

Le monde d'Éloi de Sophie Martel
Baptiste autiste et optimiste de Naila Aberkan et Hazel Quintanilla
Caillou et Sophie : Une histoire sur l'autisme
de Kim Thompson et Mario Allard
Le gros problème de Noah de Anthony Antoniou et Baptiste Amsalem
Clovis est toujours tout nu de Guylaine Guay et Orbie
Clovis a peur des nuages de Guylaine Guay et Orbie
Les rayures d'Arthur de Shaina Rudolph et Danielle Royer
Laurent c'est moi de Geneviève Després et Stéphanie Deslauriers
Le carnet de Lola Boumbadaboum de Héloïse Solt et Baptiste Chaperon

07

2. Activités réflexives

Il est important que la lecture de l'album soit succédée par une activité de groupe afin d'accompagner les élèves dans leur réflexion. S'inspirant de Sigmon, Tackett et Azano (2016), voici 3 approches.

A Faire ressortir les ressemblances entre les élèves et les personnages autistes

Après la lecture d'un album, l'enseignante demande aux élèves de lister toutes les caractéristiques et intérêts du personnage autiste (pas seulement ce qui est lié à l'autisme) et les note afin qu'ils soient visibles pour la classe. Ensuite, chaque élève, tant autiste que non-autiste, est amené.e à identifier des ressemblances qu'il partage avec la.le personnage. L'enseignante peut ainsi faire remarquer aux élèves qu'ils ont des points en commun avec des personnages autistes.

Il est important de lire plus d'un album sur l'autisme, afin de présenter une variété de personnages. Ainsi, cet exercice peut être répété, ce qui expose les élèves à un répertoire de personnages et de caractéristiques différents. En ayant accès à une diversité de personnages, les élèves pourront comparer les similarités et différences entre les gens autistes et non-autistes, mais aussi constater celles existantes parmi les personnages autistes. L'enseignante les accompagne dans leur réflexion et les amène à constater que l'autisme n'est qu'une des caractéristiques des personnages qui présentent une variété de qualités individuelles.

08

B Miser sur l'acceptation

Une fois la lecture de l'album terminée, l'enseignante demande aux élèves : « Comment pouvez-vous démontrer de l'empathie pour la.le personnage autiste du livre? Comment pouvez-vous l'aider? ». Selon l'âge des élèves, elle pourrait devoir définir l'empathie ou utiliser d'autres termes (ex. gentillesse). Elle doit miser sur l'importance de ne pas chercher à changer la.le personnage autiste, mais plutôt de l'accepter tel qu'il est.

Ensuite, l'enseignante peut faire des parallèles avec des gestes d'empathie ou de gentillesse possibles auprès des élèves autistes de l'école. Il est important qu'elle explique à son groupe que certains élèves autistes peuvent ne pas être en mesure de réciprocité, ou qu'ils montrent de l'intérêt d'une façon différente de la leur, mais que leur geste demeure important.

C Recevoir les parents d'élèves autistes comme lecteurs invités

En invitant la.le parent d'un.e élève autiste à venir lire en classe, cela peut offrir une activité enrichissante aux élèves. Une fois la lecture terminée, les élèves peuvent questionner la.le parent afin d'en apprendre davantage sur son expérience avec l'autisme. Les élèves peuvent écrire les questions qui lui seront adressées au préalable. De cette façon, l'enseignante assure un certain contrôle sur les interventions des élèves.

09

L'ACTIVITÉ DE PAIRAGE

Les recherches recensées sur les activités de pairage par le jeu ont généralement comme objectif d'enseigner une habileté sociale aux élèves autistes par l'entremise des pairs non-autistes. Même si cet objectif n'est pas au cœur de ce guide pédagogique, des grandes lignes de ces interventions ont tout de même été retenues pour penser une activité visant à faciliter les interactions entre les élèves. L'activité de pairage suggérée se déroule donc dans le cadre du jeu libre et avec la supervision d'une intervenante. Rappelons qu'il est nécessaire d'approcher les parents de tous les élèves participants afin de leur présenter l'activité et obtenir leur consentement (Henry, 2017) et l'assentiment des enfants.



Déroulement de l'activité

Selon Mason et al. (2014), une activité de pairage par le jeu se déroule dans le milieu naturel des élèves (ex. salle de classe, cour de récréation) où les élèves ont accès à des jouets et jeux qu'ils connaissent. Les activités sont de courtes durées (ex. 10 minutes) et ont lieu plusieurs fois par semaine (ex. 3 fois) et ce, sur une longue période de temps (ex. 6 à 8 semaines). Cela peut se réaliser en contexte de jeu libre, semi-dirigé ou dirigé.

L'adulte est présente lors de l'activité, mais doit agir avec parcimonie et intervenir auprès des élèves seulement lorsque nécessaire. Par exemple, iel peut offrir des redirections lorsqu'un.e élève perd intérêt dans une activité et veut changer de jeu, soutenir dans le déroulement d'un jeu ou aider les élèves à respecter le tour de rôle. Il est aussi invité à féliciter les bons coups des élèves (ex. deux élèves qui jouent bien ensemble, un élève qui invite un autre élève à jouer). Enfin, il peut renforcer les bons comportements une fois l'activité terminée (Mason et al., 2014).

Il est également suggéré d'inclure des éléments qui sont généralement aidants pour les élèves autistes, mais qui peuvent aussi répondre aux besoins des pairs non-autistes dans l'activité. Par exemple, des pictogrammes et des horaires visuels ainsi que le modelage des comportements attendus sont des moyens permettant d'adapter l'activité afin de répondre aux besoins de tous. (Mason et al., 2014).

Choix des pairs non-autistes

Il est important de s'interroger sur les critères à considérer dans le choix de pairs qui formeront les dyades, ce qui dépendra des priorités identifiées par l'équipe-école. Des caractéristiques telles qu'avoir un bon sens de l'empathie, un désir de s'impliquer et être en mesure de suivre les instructions facilement facilitent l'implantation de l'activité (Henry, 2017). D'autres auteurs (Kamps et al., 2015), favorisent des élèves ayant une bonne fréquentation scolaire, qui sont appréciés par leurs pairs, qui ont des habiletés sociales appropriées pour leur âge et qui sont volontaires. Il est suggéré que les enseignantes qui mènent l'activité connaissent bien les élèves participant.es (Henry, 2017). De plus, il peut être pertinent d'impliquer plusieurs pairs non-autistes différents, ce qui permet d'élargir le cercle de pairs qui interagissent avec l'élève autiste (Mason et al. 2014).

Préparation des pairs non-autistes

Les études mentionnent l'importance de préparer les pairs non-autistes avant une activité de pairage. Cette préparation inclut généralement une présentation de l'autisme ainsi que des enseignements sur la façon d'interagir et d'encourager un pair autiste à jouer (Mason et al., 2014; Henry, 2017).

La sensibilisation par la lecture interactive d'albums jeunesse est définitivement une activité d'amorce intéressante, mais d'autres activités préalables peuvent être considérées. Par exemple, il peut être utile de faire des mises en situation où les pairs non-autistes invitent un élève autiste à jouer et où les réactions possibles de cet.e élève sont présentées.

12

À RETENIR

- Dans ce guide pédagogique, les deux interventions privilégiées sont celles de la sensibilisation par la littérature jeunesse et les activités de pairage par le jeu. Néanmoins, il est possible que la façon dont ces interventions sont déployées ne soit pas pertinente pour une école. Il est donc essentiel d'adapter ce guide aux besoins du milieu scolaire dans lequel il sera implanté.
- La collaboration avec les parents permet de s'assurer que les interventions répondent réellement aux besoins des élèves autistes.
- Il est primordial d'accompagner les élèves dans leur réflexion sur l'autisme et la différence.
- En cherchant à faciliter la participation sociale des élèves autistes, cela contribue à leur offrir une éducation plus équitable.

13

BIBLIOGRAPHIE

Favazza, P.C., Ostrosky, M.M. & Mouzourou, C., (2015). Attitudes. Dans P.C. Favazzam M.M. Ostosky et C. Mouzourou (dir.), *The Making Friends Program: Supporting Acceptance in Your K-2 Classroom* (p. 13-21). Brookes Publishing.

Hayden, H. E., & Prince, A. M. (2023). Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children's picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(2), 236-261. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177/1468798420981751>

Henry, C. (2017). Using Peer Mediated Interventions to Enhance the Social Skills of Pupils with Autistic Spectrum Disorder. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 30(1), 36-44. Retrieved from <https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/41>

Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R., & Cox, S. (2015). A Comprehensive Peer Network Intervention to Improve Social Communication of Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized Trial in Kindergarten and First Grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1809-1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2340-2>

Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 334-344. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.014>

Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., & Leboeuf, L. M. (2015). Pick a Book, Any Book: Using Children's Books to Support Positive Attitudes toward Peers with Disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30-43.

Shpendi Şirin, T., & Ahmetoğlu, E. (2024). The Making Friends Program: Impact on Social Acceptance in Inclusive Preschool Settings. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(5), 1189-1199. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00789-z>

Sigmon, M. L., Tackett, M. E., & Azano, A. P. (2016). Using Children's Picture Books about Autism as Resources in Inclusive Classrooms. *Reading Teacher*, 70(1), 111-117.

APPENDICE A

FORULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Favoriser la participation sociale des élèves autistes fréquentant la classe d'adaptation scolaire en école ordinaire

Étudiant-chercheur

Cloé Mainville

Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)

Direction de recherche

Marie-Pierre Fortier

Département d'éducation et formation spécialisées

Andréa Lavigne

Département d'éducation et formation spécialisées

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche sur la participation sociale des élèves autistes fréquentant la classe d'adaptation scolaire en école ordinaire. 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 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

Cette recherche a pour but de favoriser la participation sociale des élèves autistes qui sont en classe d'adaptation scolaire. La démarche proposée est une recherche collaborative auprès de 6 à 10 membres de l'équipe-école impliquant deux rencontres virtuelles sous forme d'entrevues de groupes (focus group). Le projet a pour objectifs d'explorer le sens donné à la participation sociale en contexte scolaire ; d'identifier les facilitateurs et les obstacles à la participation sociale des élèves autistes des classes d'adaptation scolaire de l'école et de dégager, avec vous, des pistes visant à favoriser la participation sociale de ces élèves.

Nature et durée de votre participation

Votre participation implique deux focus group (entrevues de groupe) qui auront lieu sur l'heure du dîner à environ 2 à 3 mois d'intervalle. Ces rencontres auront lieu virtuellement et seront enregistrées (audio et vidéo). Les enregistrements serviront à l'analyse de la chercheuse mais ne seront pas diffusés. Lors du premier focus group, vous serez questionnés sur la participation sociale des élèves autistes des classes d'adaptation scolaire de l'école et sur les obstacles et facilitateurs à cette participation sociale à l'école pour ces élèves. Lors de la deuxième rencontre, je vous présenterai les résultats de notre première rencontre, puis nous pourrions en discuter. Nous explorerons également ensemble des pistes visant à faciliter cette participation sociale. Comme vous pourriez avoir accès à des données de recherche durant les focus group, vous devrez signer un formulaire d'engagement à la protection de la confidentialité. Si plus de 10 membres de l'équipe-école sont intéressés à participer à la recherche, une pige au hasard sera effectuée parmi les personnes ayant manifesté leur intérêt. Les personnes retenues seront contactées par la chercheuse pour confirmer leur participation à la recherche et les autres seront informées par courriel que leur nom n'a pas été pigé.

Avantages liés à la participation

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel à votre participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Ce projet est une occasion pour vous de vous engager dans un processus réflexif sur une problématique vécue dans votre milieu de travail. Vous aurez donc l'occasion d'échanger avec vos collègues sur le sujet. Il est probable que le projet ait un impact positif sur la participation sociale des élèves. En documentant le processus, d'autres équipes-écoles, vivant des problématiques similaires à la vôtre, pourront être inspirées par votre démarche.

Risques liés à la participation

Il se peut que vous ressentiez une gêne quant à l'enregistrement des focus group ou quant à des jugements possibles des autres collègues participants. Votre participation est complètement volontaire et vous pourrez vous retirer à tout moment du projet. De plus, tous les membres de l'équipe-école participant auront à signer un formulaire d'engagement à la protection de la confidentialité. Les propos tenus lors des focus group seront donc confidentiels.

Le projet de recherche représente du temps supplémentaire qui n'est pas prévu dans votre tâche de travail. Pour atténuer ce risque, les plages horaires proposées sont sur votre temps de dîner, mais peuvent être déplacées selon les disponibilités de tous. De plus, votre participation au projet est volontaire et vous pourrez vous retirer en tout temps si l'implication demandée est trop contraignante.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Les données seront détruites 7 ans après la dernière publication sur le sujet. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Cloé Mainville par courriel au [REDACTED]. Le cas échéant, vous pourrez demander le retrait de toute donnée fournie à la chercheuse, sauf si les données ont été anonymisées (au moment du retrait) ou encore si les résultats de l'étude ont déjà été publiés.

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse responsable de ce projet recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et des autres membres de l'équipe-école participant à la recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les fichiers numériques contenant les bandes vidéo ainsi que toutes les autres données seront conservés dans l'ordinateur de l'étudiante et sur une solution informatique institutionnelle (OneDrive) verrouillés par l'utilisation d'un mot de passe. Les enregistrements serviront à l'analyse de la chercheuse mais ne seront pas diffusés. Des verbatims produits à la suite des enregistrements pourraient être publiés. Dans ce cas, votre identité sera remplacée par un pseudonyme de sorte qu'on ne puisse vous identifier. La clé de codes associés aux renseignements personnels sera conservée séparément des données et protégée par un mot de passe. Les formulaires de consentement seront conservés séparément et sous clé. Durant la durée de la recherche, d'autres membres de l'équipe-école impliqués dans la recherche pourraient être amenés à avoir accès aux données. L'ensemble des documents sera détruit 7 ans après la dernière publication liée au projet.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: Cloé Mainville [REDACTED], Marie-Pierre Fortier [REDACTED] ou Andréa Lavigne [REDACTED].

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au [plan](#) de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE: François Drainville [REDACTED].

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

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. 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, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision et j'accepte :

- o J'accepte que les données collectées et anonymisées soient utilisées dans des recherches ultérieures, sous condition que ces dernières reçoivent une approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de protection de la confidentialité:

oui () non ()

- o J'aimerais être informé(e), par courriel, de la publication de ce travail de recherche.

oui () non ()

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

RÉFÉRENCES

- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J. A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H. et Wehmeyer, M. (2020). Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 4-13. <https://doi.org/10.1177/1540796919878134>
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and Equity in Education: Making Sense of Global Challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134.
- Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. et West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*. London:Routledge.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5e éd). American Psychiatric Association.
- Ashburner, J., Ziviani, J. et Rodger, S. (2010). Surviving in the Mainstream: Capacity of Children with Autism Spectrum Disorders to Perform Academically and Regulate Their Emotions and Behavior at School. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18–27. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1016/j.rasd.2009.07.002>
- Aurousseau, E., Jacob, E., Laplume, J., Côté, C. et Couture, C. (2020). Recherche collaborative : défis relevés de chercheuses en herbe. *Revue Hybride de L'éducation*, 4(1), 132–149. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.975>
- Azorín, C. et Ainscow, M (2020) Guiding Schools on their Journey towards Inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 24:1, 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>

- Barrio, B. L., Hsiao, Y. J., Kelley, J. E. et Cardon, T. A. (2021). Representation Matters: Integrating Books with Characters with Autism in the Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 56(3), 172-176. <https://doi.org/10.1177/1053451220928954>
- Baskerville, D. et Goldblatt, H. (2009). Learning to be a Critical Friend: From Professional Indifference Through Challenge to Unguarded Conversations, *Cambridge Journal of Education*, 39:2, 205-221. <https://doi.org/10.1080/03057640902902260>
- Beauregard, F. et Trépanier, N.S. (2000). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? dans N.S. Trépanier et M. Paré, M. (dir.). (2000). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p.31-56). Les Presses de l'Université du Québec.
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante regarder ensemble autrement*. L'Harmattan. <http://www.harmatheque.com/ebook/9782336008455>
- Bergeron, G. et Bergeron, L. (2021). La recherche-développement, la recherche-action et la recherche collaborative: Des contributions différentes pour améliorer des situations éducatives. Dans L. Bergeron, N. Rousseau et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs: Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1^{ère} éd., p. 101–116). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.13>
- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, L., St-Vincent, L.-A. et Voyer D. (2020). *Démarche itérative de recherche-développement*, Document inédit, Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité, Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de [La démarche de RD - Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité - UQTR](#)
- Bergeron, L., Rousseau, N., Dumont, M. et Savoie-Zajc, L. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.) dans *La recherche-développement en contextes éducatifs: Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1^{ère} ed.), Presses de l'Université du Québec, pp. 25–44. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.9>

- Blondeau, M. (2021). *Point de vue des élèves ayant un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire au primaire*. [Thèse, Université de Montréal].
- Boisvert, M.-E. et Lavigne, A. (2023). Les processus d'écriture du point de vue de deux adolescents autistes. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 84–109. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1522/rhe.v7i1.1311>
- Bottema-Beutel, K., Turiel, E., DeWitt, M. N. et Wolfberg, P. J. (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), 51–60. <https://doi.org/10.1177/1362361315622412>
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. et Lyons, B. (2012). Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs. *Rural Educator*, 33(2), 27–35
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en oeuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12–31. <https://doi.org/10.7202/1010144ar>
- Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, L., Morton, M. et Rutherford, G. (2012) Towards an Inclusive Education for All. Dans J. MacArthur et S. Carrington (dir.), *Teaching in Inclusive School Communities*. (p. 3-38). John Wiley et Sons: Australia.
- Casey, T. (2010). Understanding inclusive play. Dans *Inclusive Play: Practical Strategies for Children from Birth to Eight* (2 ed., p.1-15). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446288252>
- Chae, S., Park, E-Y. et Shin, M. (2019). School-based Interventions for Improving Disability Awareness and Attitudes towards Disability of Students Without Disabilities: A Meta-analysis, *International Journal of Disability, Development and Education*, 66:4, 343-361. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439572>

- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (2009). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (5e éd.), Presses de l'Université du Québec.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada. (2022). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains, EPTC 2 2022*. Gouvernement du Canada. <https://ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2022-fr.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017a). *Étude de cas : Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017b). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. <http://cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J. et Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un troubles du spectre de l'autisme : recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1–36. <https://doi.org/10.7202/1061198ar>
- Deschatelets, J. (2013). Les interventions auprès de la petite enfance. Dans N. Poirier et C. Des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances* (p. 93-124). Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393. <https://doi.org/10.7202/031921a>
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative: multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.

- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches*. (4^e éd., p. 317–342). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.15>
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Marcel Didier.
- Ducharme, D, Magloire J et Montminy, K. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique, Document synthèse*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Récupéré de https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_inclusion_EHDAA_synt_hese.pdf.
- Dykstra Steinbrenner, J. R., Watson, L. R., Boyd, B. A., Wilson, K. P., Crais, E. R., Baranek, G. T., Flippin, M. et Flagler, S. (2015). Developing Feasible and Effective School-based Interventions for Children with ASD: A Case Study of the Iterative Development Process. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 23-43.
- Else, P. (2009). *The Value of Play*. Continuum International Publishing Group.
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique : Le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie* (3^e éd). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ferreira, J. M. et Bottema-Beutel, K. (2024). The Interactional Structure of Accounts During Small Group Discussions Among Autistic Children Receiving Special Education Support in Finland. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(5), 1928-1946.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Fortier, M.-P. (2008). Les représentations sociales de la réussite chez les adolescents identifiés en troubles du comportement. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/236/1/Marie-Pier_Fortier_aout2008.pdf

- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12–39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : Transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P. (2021). Classification internationale ‘Modèle de développement humain-Processus de production du handicap’ (MDH-PPH, 2018). *Kinésithérapie, la Revue*. 21. 15-19. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2021.04.003>
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., et Soulsby, C. (2007). Assessing the Social and Affective Outcomes of Inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115.
- Giannopoulou, I., Pasalari, E., Korkoliakou, P., et Douzenis, A. (2019). Raising Autism Awareness among Greek Teachers, *International Journal of Disability, Development and Education*, 66:1, 70-81. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1462474>
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. et Frederickson, N. (2007). Pathways to Inclusion: Moving from Special School to Mainstream, *Educational Psychology in Practice*, 23:2, 109-127. <https://doi.org/10.1080/02667360701320770>
- Glanz, J. (2014). *Action research : An educational leader's guide to school improvement*. Rowman et Littlefield Publishers.
- Goodall, C. (2015). How Do We Create ASD-friendly Schools? A Dilemma of Placement. *Support for Learning*, 30(4), 305-326.
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5^e éd.). Chenelière.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches*. 4^e édition revue et mise à jour. Les Presses de l'Université de Montréal.

- Guldberg, K. (2016). Evidence-based practice in autism educational research: can we bridge the research and practice gap? *Oxford Review of Education*, 43(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1248818>
- Hayden, H. E., et Prince, A. M. (2023). Disrupting Ableism: Strengths-based Representations of Disability in Children's Picture Books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(2), 236-261.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., et Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79, 93.
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H. et Cordier, R. (2020). School Participation: The Shared Perspectives of Parents and Educators of Primary School Students on the Autism Spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103550>
- Horne, P. E., et Timmons, V. (2009). Making it Work: Teachers' Perspectives on Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Humphrey, N. et Hebron, J. (2015). Bullying of Children and Adolescents with Autism Spectrum Conditions: a 'State of the Field' Review, *International Journal of Inclusive Education*, 19:8, 845-862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981602>
- INRS, (2021). *Inclusivement vôtres! Guide de rédaction inclusive*. <https://inrs.ca/wp-content/uploads/2021/03/Guide-redaction-inclusive-inrs-vf.pdf>
- Jordan, A., et Stanovich, P. (2003). Teachers' Personal Epistemological Beliefs About Students with Disabilities as Indicators of Effective Teaching Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1). <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x>
- Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Moreau, A., Ruel, J., et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale de jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. *Revue internationale de communication et socialisation*, 3(2), 155-180.

Katz-Buonincontro, J. (2022). *How to interview and conduct focus groups*. American Psychological Association.

Keith, J. M., Bennetto, L., et Rogge, R. D. (2015). The Relationship Between Contact and Attitudes: Reducing Prejudice towards Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.07.032>

Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., et Pellicano, E. (2016). Which Terms Should be Used to Describe Autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 20(4), 442-462. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177/1362361315588200>

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., et Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>

Lebossé, C. (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*. Conseil supérieur de l'éducation (CSE).

Lee, S., Gallup, J., Perihan, C. et Fan, H. (2024). Peer-mediated Intervention's Effectiveness for Students with Autism Spectrum Disorder. *Educational Research: Theory and Practice*, 35(4), 201-218

Lemoine, L., Schneider, B., et Mietkiewicz, M. C. (2018). Des élèves (pas?) comme les autres parmi les autres. La littérature jeunesse comme facteur d'inclusion sociale pour les enfants avec trisomie 21 et autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(2), 383-407.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. et Thomson, N. (2014). Exploring Teachers' Strategies for Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 18:2, 101-122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>

Loi sur l'instruction publique. RLRQ, c I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>

- Maltais, S., Auclair, I. et Brière, S. (2021). Les entretiens de groupe. Dans I. Bourgeois. (2021). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (7e éd: p.319-338). Presses de l'Université du Québec.
- Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56–89. <https://doi.org/10.7202/1036033ar>
- Martineau, S. (2021). L'observation directe. Dans I. Bourgeois (2021). *Recherche sociale, 7e édition : De la problématique à la collecte des données* (p.253-273). Presses de l'Université du Québec.
- Mavropoulou, S., et Sideridis, G. D. (2014). Knowledge of Autism and Attitudes of Children towards Their Partially Integrated Peers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 1867-1885.
- Ministère de l'Éducation (2024). Indicateurs et statistiques. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation#:~:text=Pour%20l'ann%C3%A9e%20scolaire%202022,socio%2D%C3%A9conomique%20\(IMSE\).](https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation#:~:text=Pour%20l'ann%C3%A9e%20scolaire%202022,socio%2D%C3%A9conomique%20(IMSE).)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_cempl/19-7065.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *À la même école! : les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1871279>.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2010). *Définition de l'inclusion scolaire*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Récupéré de <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/DefinitionDeLinclusion.pdf>

Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation. Récupéré de https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Rapport final: Dénombrement d'élèves à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire en situation complexe ayant vécu ou vivant un bris de service*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/rapport-final_collecte-denombrement-bris-de-service.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec, Prospective, Statistiques et Politiques, Direction Générale des Statistiques, de la Recherche et de la Géomatique et Direction des Indicateurs et des Statistiques. (2023, 21 février). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022*. [Jeu de données]. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistiques de l'Éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, Édition 2015*. Gouvernement du Québec : Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf.

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>

Muñoz Martínez, Y., Simón Rueda, C., et Dios Pérez, M. J. (2023). Teachers of Learners with ASD in Mainstream Schools and Classrooms in Spain: Attitudes towards Inclusive Education. *British Journal of Special Education*, 50(1), 104–126. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12448>

- Nations Unies: Committee on the Rights of the Child (CRC), General comment No. 9 (2006): The Rights of Children with Disabilities, 27 February 2007, CRC/C/GC/9, <https://www.refworld.org/docid/461b93f72.html> [consulté le 14 janvier 2023]
- Ninci, J., Rispoli, M., Burke, M.D. et Neely, L.C. (2018). Embedding Interests of Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Quality Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5, 15–28. <https://doi.org/10.1007/s40489-017-0120-6>
- Office québécois de la langue française. (2020). *Langage centré sur l'identité*. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26558380/langage-centre-sur-lidentite>
- Organisation mondiale de la santé et École des hautes études en santé publique (France). (2012). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : version pour enfants et adolescents : CIF-EA* ([Nouv. éd.]). Organisation mondiale de la santé ; Presses de l'EHESP.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Drummondville : Québec : Office des personnes handicapées du Québec.
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., et Leboeuf, L. M. (2015). Pick a Book, Any Book: Using Children's Books to Support Positive Attitudes towards Peers with Disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30-43.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.
- Park, M., et Chitiyo, M. (2009). A Proposed Conceptual Framework for Teachers' Attitudes towards Children with Autism, *Southeastern Teacher Education Journal*, 2(4).
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/nras.037.0159>

- Point, M. (2013). *Les enfants ayant un trouble envahissant du développement en contexte de services de garde inclusifs : la nature des interactions sociales lors des périodes de jeu libre*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.12>
- Poirier, N. et Cappe, É. (2016). Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Bulletin de psychologie*, 544, 267-278. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0267>
- Prater, M. A. (2003). Learning Disabilities in Children's and Adolescent Literature: How Are Characters Portrayed?. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 47-62.
- Ramos Pereira, S., Le Sourn-Bissaoui, S. et Plumet, M.H. (2022). Les variabilités des compétences socio-communicatives des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme : apports, enjeux et défis des études observationnelles en situations d'interaction écologique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 70(7), 352–361. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2022.05.005>
- Réseau international sur le Processus de production du handicap. (2022a). Modèle MDH-PPH : Concepts-clés. <https://ripqh.qc.ca/modele-mdh-pph/concepts-cles/>
- Réseau international sur le Processus de production du handicap. (2022b). Modèle MDH-PPH : Le handicap selon le MDH-PPH. <https://ripqh.qc.ca/modele-mdh-pph/handicap-selon-mdh-pph/>
- Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M.-H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 23–52. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1046771ar>
- Rousseau, N., Bergeron, G et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 35. 71-90. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902>
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind Special Education : A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Love Publishing Company.

- Sigmon, M. L., Tackett, M. E., et Azano, A. P. (2016). Using Children's Picture Books about Autism as Resources in Inclusive Classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 111-117.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches*. (4e éd, p.191-217). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Stegemann, K.C., Aucoin, A. (2018). *Inclusive Education : Stories of Success and Hope in a Canadian Context*. Ontario : Pearson.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., et Savage, M. N. (2020). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism. *FPG Child Development Institute*.
- Stephenson, J., Browne, L., Carter, M., Clark, T., Costley, D., Martin, J., Williams, K., Bruck, S., Davies, L., et Sweller, N. (2021). Facilitators and Barriers to Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Parent, Teacher, and Principal Perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(1), 1–17. doi:10.1017/jsi.2020.12
- Swaffield, S. (2007). Light Touch Critical Friendship. *Improving schools*, 10(3), 205-219.
- Taboas, A., Doepke, K., et Zimmerman, C. (2023). Preferences for Identity-first Versus Person-first Language in a US Sample of Autism Stakeholders. *Autism*, 27(2), 565-570. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177/13623613221130845>
- Tétreault, S. (2014). Méthode du groupe nominal (Nominal group technique) Dans S. Tétreault et P. Guillez. *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 345-354). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01.0345>.
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 65(1), 87-102.

- Tremblay, P. (2019, 28 février). *L'école inclusive – Comment l'organiser ? Quelles stratégies s'avèrent-elles intéressantes ? Comment voit-on la certification des élèves à besoins spécifiques au Canada ?* [Communication orale]. Forum de l'université libre de Bruxelles : Vers une école inclusive, des pistes pour relever le défi. Bruxelles, Belgique. <https://www.cefes.be/wp-content/uploads/2019/03/Intervention-TREMBLAY.pdf>
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. France : UNESCO. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre
- UNESCO. (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. France : UNESCO. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389_fre
- UQÀM. (s.d.). *Revue systématique et autres synthèses de connaissances*. Guide par sujet- Service des bibliothèques. <https://uqam-ca.libguides.com/revues-systematiques/types>
- Van de Ven, A. et Delbecq, A. (1971). Nominal Versus Interacting Group Process For Committee Decision-Making Effectiveness. *Academy of Management Journal*. 14. <https://doi.org/10.2307/255307>
- Van Der Maren, J. (2003). Chapitre 4. Les stratégies de la recherche-action. Dans J. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement* (p. 83-106). De Boeck Supérieur.
- Van der Maren, J.-M. (2014). La recherche scientifique et les recherches en éducation. Dans *La recherche appliquée en pédagogie* (p. 15-38). Édition De Boeck Université.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286. <https://doi.org/10.7202/1079534ar>
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., et Kurth, J. (2021). The State of Inclusion with Students with Intellectual and Developmental Disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 36-43. <https://doi.org/10.1111/jppi.12332>

- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K. et DeWitt, M. (2012). Integrated Play Groups: Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers. *American Journal of Play*, 5, 55-80.
- Woodcock, S. et Jones, G. (2020). Examining the Interrelationship between Teachers' Self-efficacy and their Beliefs towards Inclusive Education for all, *Teacher Development*, 24:4, 583-602. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1803957>
- Wopperer, E. (2011). Inclusive Literature in the Library and the Classroom. *Knowledge Quest*, 39(3), 26.
- Yang, L., Pang, F., et Sin, K. F. (2024). Examining the Complex Connections Between Teacher Attitudes, Intentions, Behaviors, and Competencies of SEN Students in Inclusive Education. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104595.