

UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL

LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DE CLASSE ORDINAIRE
QUANT A L'INTEGRATION D'UN ELEVE PRESENTANT UN TROUBLE DU
SPECTRE DE L'AUTISME

ESSAI

PRESENTE

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

MARIE-PIER RUEL

JANVIER 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai n'aurait pas été possible sans la collaboration et le soutien inestimable de nombreuses personnes.

Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice de thèse, Mme Christa Japel. La confiance qu'elle a eue en moi, son ouverture et sa grande gentillesse ont signé mon entrée dans cette belle aventure. Son soutien et son implication ont su enrichir mon expérience.

Je tiens aussi à remercier ma co-directrice, Mme Nathalie Poirier, pour sa disponibilité et ses conseils judicieux. Grâce à son professionnalisme et à ses grandes qualités humaines, elle a su me guider, m'encourager et me donner confiance en ma capacité de mener à terme ce projet d'envergure.

Je veux souligner la contribution de Mme Thérèse Bouffard, qui a supervisé la réalisation du projet menant à cette étude. Ses commentaires et suggestions toujours très pertinents en ont augmenté la qualité de façon considérable. Je remercie aussi M Normand Giroux, Mme Catherine des Rivières-Pigeon, Magalie, Marie-Pier, Caroline et Marie-Christine qui ont tous contribué, de près ou de loin, à l'accomplissement cet essai.

Je ne pourrais passer sous silence la grande générosité des enseignantes qui sont au cœur de cette étude. Je les remercie de leur temps, de leur accueil et de leur volonté à partager leur expérience.

Je n'oublie surtout pas ma mère, Louise, qui a su m'encourager, me soutenir et m'offrir de son temps. Maman, tu es allée bien au-delà de ton rôle de mère pour m'aider à terminer ce projet et je t'en serai toujours reconnaissante. Voilà pourquoi c'est à toi que je dédie cet essai. Merci!

Finalement, un merci bien spécial à Antoine. Tu m'as offert ton écoute, ton aide, ta compréhension et ton soutien au cours des dernières années, ce qui est

inestimable pour moi. Merci de partager mes bons et moins bons moments, merci d'être là, je t'aime!

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES FIGURES	VIII
RESUME	IX
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE I	4
CONTEXTE THEORIQUE	4
1.1 Le trouble du spectre de l'autisme (TSA)	4
1.2 Prévalence des TSA	6
1.3 Inclusion vs intégration	8
1.4 Historique du système québécois d'intégration scolaire	11
1.5 Facteurs minant la qualité de l'intégration	15
1.6 Facteurs facilitant la qualité de l'intégration	16
1.7 L'enseignant	16
1.8 Problématiques rencontrées en contexte d'intégration scolaire	19
1.8.1 Les manifestations des symptômes du TSA en classe	19
1.8.2 La formation des enseignants.....	21
1.8.3 Le manque de connaissances des enseignants sur le TSA	21
1.8.4 Les tensions chez l'enseignant.....	22
1.8.5 La présence d'un éducateur en classe	22
1.8.6 La relation enseignant - élève ayant un TSA	24
1.8.7 L'attitude de l'enseignant et des pairs typiques	24
1.9 Cibles d'intervention	26
1.9.1 L'adaptation et la diversification de l'enseignement	28
1.9.2 La collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents ...	30
1.9.3 L'ajout de ressources professionnelles	31
1.9.4 La formation reçue par les enseignants.....	31

1.9.5 L'implantation de programmes d'aide.....	33
1.10 Objectif et questions de recherche	34
CHAPITRE II	
ARTICLE 1	35
L'INTEGRATION EN CLASSE ORDINAIRE D'ELEVES PRESENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME (TSA) : LA PERCEPTION D'ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE.....	
Introduction	36
Introduction	38
Contexte théorique.....	41
Le trouble du spectre de l'autisme	41
Inclusion vs intégration	43
Facteurs nuisibles à la qualité de l'intégration.....	44
Facteurs facilitant la qualité de l'intégration.....	46
Cibles d'intervention visant à favoriser l'intégration scolaire	46
Objectif de l'étude et questions de recherche.....	53
Méthode.....	53
Participants	53
Instruments	54
Déroulement	55
Méthode d'analyse des données	55
Résultats.....	56
L'adaptation et la diversification de l'enseignement	56
La collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents	60
L'ajout de ressources professionnelles.....	61
La formation reçue par les enseignants	63
L'implantation de programmes d'aide	65
Discussion et conclusion	65
CHAPITRE III	
DISCUSSION GENERALE.....	81
3.1 L'adaptation et la diversification de l'enseignement	81
3.2 La collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents	85
3.3 L'ajout de ressources professionnelles.....	87
3.4 La formation des enseignants.....	88

3.5 L'implantation de programmes d'aide	90
CONCLUSION GENERALE	91
Apports de l'étude	91
Limites de l'étude.....	92
Recherches futures	94
LISTE DES APPENDICES.....	97
APPENDICE A	
CERTIFICAT ETHIQUE DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL	98
APPENDICE B	
LETRE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....	100
APPENDICE C	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT A LA PARTICIPATION A LA RECHERCHE .	103
APPENDICE D	
FICHE SIGNALETIQUE ET GRILLE D'ENTREVUE	107
APPENDICE E	
LETRE DE CONSENTEMENT DES EXPERTS POUR LA VALIDATION DE LA GRILLE D'ENTREVUE.....	117
APPENDICE F	
PREUVE DE SOUMISSION A LA REVUE DE PSYCHOEDUCATION.....	123
REFERENCES GENERALES.....	125

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1.1 Critères diagnostiques du TSA selon le DSM-5.....	5
Tableau 1.2 Les quatre niveaux d'intégration.....	10
Tableau 1.3 Guide d'élaboration aux questions générales d'entrevue.....	27

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1.1 Système en cascade.....	13

RESUME

Depuis le milieu des années 1960, le sujet des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) est très investi par le gouvernement québécois. Parmi ces élèves, sont comptés ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), sur lesquels de plus en plus de chercheurs choisissent de se concentrer. En effet, cette catégorie distincte d'élèves présente des besoins bien à eux. Lorsqu'il est question de leur scolarisation, la tendance est à encourager, dans les limites du possible, leur placement en classes ordinaires. Ce faisant, certains changements sont susceptibles de survenir dans la pratique professionnelle des enseignants qui, en plus de devoir s'adapter à l'ensemble des élèves de leur groupe, doivent s'ajuster aux particularités propres à un élève ayant un TSA. Cette étude exploratoire a donc pour objectif de décrire de façon qualitative la perception d'enseignants du primaire de leur expérience d'intégration.

Ainsi, cinq cibles d'intervention servent de point de départ à l'étude pour arriver à cerner certains déterminants essentiels à la réussite de ce projet d'intégration. Ces cibles sont les suivantes : a) l'adaptation et la diversification de l'enseignement, b) la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents, c) l'ajout de ressources professionnelles, d) la formation reçue par les enseignants et e) l'implantation de programmes d'aide. Quatorze enseignantes de maternelle, du premier et du deuxième cycle du primaire ont donc été rencontrées dans leurs milieux de travail respectifs. Leur perception de leur expérience d'intégration d'un élève présentant un TSA dans leur classe ordinaire a été recueillie par l'entremise d'un protocole d'entrevue élaboré pour les fins du projet et validé par des experts.

Suite à une analyse qualitative des propos des enseignantes de l'étude, il est constaté que, compte tenu des atteintes développementales inhérentes au TSA présentées par l'élève intégré, ces dernières doivent fréquemment apporter des modifications à leurs méthodes d'enseignement. Aussi, une part du bon déroulement de l'intégration repose sur l'implication des pairs typiques, qui semblent avoir un effet direct sur le développement social de l'élève ayant un TSA. Toujours selon la perception des enseignantes de l'étude, l'aspect relationnel est, lui aussi, central à ce projet, car il touche l'élève intégré, tous les intervenants qui s'investissent dans son cheminement ainsi que ses parents. Finalement, un grand besoin de soutien ressort du discours des enseignantes, que ce soit sur le plan de la formation spécialisée, des ressources professionnelles ajoutées à la classe ou encore d'un soutien interpersonnel.

En bref, l'étude menée a permis de comprendre en parties la réalité vécue par des enseignantes du primaire à qui revient la tâche d'intégrer un élève présentant un TSA dans leur classe ordinaire. Ce faisant, certains déterminants du succès d'un tel projet ont pu être dégagés. De plus, des recommandations sur des pistes de recherches futures ont pu être faites, ce qui permettra ultimement de dresser un portrait le plus complet possible de cette réalité qui touche un nombre grandissant d'enseignants québécois.

MOTS CLÉS : Intégration, classe ordinaire, TSA, autisme, enseignants

INTRODUCTION GENERALE

L'intégration scolaire d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans une classe ordinaire exige une certaine adaptation de la part du milieu d'accueil (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2010). Un jugement de la Cour d'appel du Québec a d'ailleurs décrété, en 2006, que le seul placement d'un élève en difficulté dans une classe ordinaire ne suffit pas au succès de l'intégration scolaire d'un élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA), catégorie incluant les élèves ayant un TSA. Selon ce jugement, l'intégration nécessite

une interaction avec l'enseignant responsable de la classe ou les autres enfants [...]; [que] l'enseignante responsable de la classe [reçoive] une formation spécifique la préparant à intégrer [l'élève] à son groupe [...]; l'adaptation du programme d'enseignement et du matériel pédagogique en fonction du handicap [ou de la difficulté] que présente [l'élève] [...]; que le bulletin scolaire [...] [fasse] état du fonctionnement et de l'évolution de [l'élève] en classe ordinaire [...] (Ministère de la Justice du Québec, 2006, alinéas 94 à 97, cité par le MELS, 2010).

Toujours selon ce jugement de la Cour d'appel du Québec, une personnalisation de l'environnement ainsi qu'une redéfinition des rôles habituellement adoptés par les enseignants s'imposent en contexte d'intégration scolaire (MELS, 2010). Par contre, ces modifications ne se font pas sans entraîner diverses difficultés affectant, entre autres, l'enfant ayant un TSA ainsi que l'enseignant qui en a la charge. De plus, il semble que le manque de soutien et de connaissances du milieu scolaire en regard des élèves présentant un TED entraîne souvent un placement rapide de ces derniers dans

des classes spéciales, et ce, sans égard à leur potentiel d'apprentissage (Helps, Newson-Davis, & Callias, 1999; Lake & Billingsley, 2000; Lauzon, 2010 ; Pivik, McComas, & Laflamme, 2002; Siklos & Kern, 2006). Il apparaît donc d'une grande importance d'explorer les méthodes d'intégration scolaire actuelles afin de pouvoir éventuellement définir des critères menant à une intégration en classe ordinaire optimale pour la clientèle des élèves présentant un TSA.

À ce jour, peu d'études québécoises qui documentent l'intégration scolaire des élèves présentant un TSA en classe ordinaire selon le point de vue des enseignants sont disponibles. Il est toutefois possible d'obtenir de la documentation concernant le rôle des intervenants soutenant ces élèves (Levasseur & Tardif, 2005; Paquet, Forget, & Giroux, 2009) ainsi que celui des enseignants chargés d'une telle intégration (Bélanger, 2004; Boutin & Bessette, 2009; MELS, 2007). Par contre, ces données demeurent insuffisantes lorsqu'il s'agit d'avoir une compréhension des modèles utilisés lors de l'intégration d'un élève ayant un TSA en classe ordinaire. De plus, Boutin et Bessette (2009) soulèvent qu'il existe parfois un manque de documentation des pratiques réelles adoptées par les intervenants soutenant l'intégration dans les études menées. L'écart qui risque ainsi d'être créé entre la théorie et la réalité du milieu scolaire justifie, selon ces auteurs, que des recherches se déploient sur le terrain. Enfin, selon Ducharme (2008), le MELS ne possède actuellement aucune balise lui permettant d'évaluer de façon uniforme les situations d'intégration dans la province. Il incombe donc de documenter les facteurs déterminants du succès de l'intégration scolaire d'élèves en difficulté et, particulièrement dans le cadre du présent essai, de ceux présentant un TSA.

D'autres provinces canadiennes devancent le Québec en termes de politique d'intégration scolaire (MELS, 2010). Notamment, la province du Nouveau-Brunswick modifiait, en 1987, sa loi scolaire afin d'y inclure les services éducatifs destinés aux élèves handicapés ou en difficulté (Leblanc & Vienneau, 2010). Aussi, dès 1988, la province du Manitoba voyait plus de 80% de ses élèves présentant des

besoins spéciaux intégrés en classe ordinaire et publiait, en 1989, un guide des meilleures pratiques auprès de cette clientèle (Duchesne & Aucoin, 2011). Finalement, depuis 1998, la Loi ontarienne sur l'éducation oblige le placement en classe ordinaire, avec un soutien approprié, pour tous les élèves handicapés ou en difficultés (MELS, 2010). Pour pallier le manque d'études québécoises, il est donc nécessaire d'aller voir des travaux issus de l'extérieur de la province et du pays afin de dresser un portrait des problématiques que sous-tend l'intégration en classe ordinaire d'un élève ayant un TSA. Il en ressort notamment des problèmes relationnels entre l'enseignant, l'élève présentant un TSA et l'intervenant qui lui est attribué (Emam & Farrell, 2009; Paquet, Clément, & Magerotte, 2012). De plus, il y est soulevé une détresse de l'enseignant liée à un manque de préparation pour faire face aux défis que présente l'intégration (p. ex. la gestion de comportements difficiles, les adaptations de la matière scolaire), ainsi qu'à un manque de services de soutien pour mener à bien ce projet (MacKay, 2006; Rousseau & Bélanger, 2004). Les informations dégagées de ces travaux ont servi de point de départ à l'étude de l'expérience des enseignants responsables de l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA. De plus, l'étude permet une amorce d'exploration du contexte québécois de cette situation d'enseignement.

Le présent essai vise à décrire la perception d'enseignants de classe ordinaire du primaire quant à leur expérience d'intégration d'un élève présentant un TSA dans leur classe. L'objectif du premier chapitre est de faire état des écrits sur le sujet d'intérêt, offrant un portrait d'ensemble des conditions entourant l'intégration. Les données dégagées de ces écrits ont permis de cibler les thèmes à explorer lors de la collecte d'information auprès des participantes de l'étude exploratoire présentée au chapitre deux de l'essai. Ainsi, ce chapitre est constitué d'un article présentant les objectifs de l'étude, la méthode appliquée, les résultats obtenus ainsi qu'une discussion de ces derniers. Le troisième chapitre offre une discussion plus générale des résultats obtenus au cours de l'étude menée.

CHAPITRE I

CONTEXTE THEORIQUE

1.1 Le trouble du spectre de l'autisme (TSA)

Au printemps 2013, l'American Psychiatric Association (APA) publiait le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifth edition (DSM-5). Ce manuel propose une redéfinition du « trouble envahissant du développement (TED) » décrits dans le DSM-IV-TR (APA, 2000), qui devient le « trouble du spectre de l'autisme » (TSA). Originellement, les critères diagnostiques du TED étaient associés à trois catégories de symptômes liés à différents aspects du développement, soit des altérations sur le plan de la communication, des difficultés dans les interactions sociales et des comportements et intérêts à caractère restreint ou stéréotypé. De plus, le TED était divisé en cinq troubles distincts, soit l'autisme, le syndrome d'Asperger, le trouble envahissant du développement non-spécifié (TED-NS), le syndrome de Rett et le syndrome désintégratif de l'enfance (APA, 2000). Dans les critères diagnostiques du DSM-5 (APA, 2013), définis plus en détail dans le tableau 1.1, les atteintes sur les trois sphères développementales nommées plus haut sont remaniées, mais maintenues. Par contre, le TSA est désormais une catégorie inclusive englobant les troubles distincts définis dans le DSM-IV-TR (APA, 2000), à l'exception du syndrome de Rett, qui devient un diagnostic différentiel. Au moment de l'élaboration de la présente étude, l'appellation TED était d'usage et le TSA a été traité sous la définition du code 50 émis par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) basée sur les critères diagnostiques du DSM-IV-TR (APA, 2000)¹. Il est

¹ À des fins de une mise à jour des pratiques professionnelles, une période de transition est prévue par l'APA permettant l'utilisation du DSM-IV-TR jusqu'en janvier 2014, (OPQ, 2013)

toutefois de mise de prendre en considération l'évolution des concepts et de parler, dans le présent essai, du TSA.

Tableau 1.1
Critères diagnostiques du TSA selon le DSM-5 (APA, 2013, p. 50)

A. Déficiences persistantes dans la communication et l'interaction sociales sans égard, non justifiées par des retards de développement généraux, se manifestant par la présence des trois éléments suivants :

1. Incapacités de réciprocité sociale ou émotionnelle; depuis une démarche sociale anormale jusqu'à l'inaptitude à initier l'interaction sociale, en passant par l'incapacité à entretenir une conversation avec autrui en raison du manque d'intérêt, d'émotions, d'affect et de réaction.
 2. Comportements de communication non verbaux utilisés pour l'interaction sociale déficients ; depuis des communications verbales et non verbales mal intégrées jusqu'à l'anormalité du contact visuel et du langage corporel, en passant par l'incapacité à comprendre et à utiliser les comportements de communication non verbale et au manque total d'expression faciale ou de gestes pertinents.
 3. Incapacité à établir et à entretenir des relations avec les pairs correspondant au niveau du développement (autre que les relations avec les soignants) ; difficultés à adapter son comportement à différents contextes sociaux, à partager un jeu imaginaire et à se faire des amis, absence manifeste d'intérêt pour autrui.
-

B. Modèles de comportements, activités ou intérêts restreints et répétitifs, caractérisés par au moins deux des éléments suivants :

1. Discours, utilisation d'objets ou mouvements moteurs stéréotypés ou répétitifs (notamment, stéréotypies motrices, écholalie, utilisation répétitive des objets ou usage de phrases idiosyncrasiques).
 2. Attachement excessif à des routines, modèles de comportement verbal et non verbal ritualisés ou résistance excessive au changement (notamment rituels moteurs, insistance à suivre le même trajet ou à manger les mêmes aliments, questionnement répétitif ou détresse extrême face à de petits changements).
 3. Intérêts très restreints, à tendance fixative, anormaux quant à l'intensité et à la concentration (notamment un attachement marqué ou une préoccupation à l'égard d'objets inhabituels, intérêts excessivement circonscrits ou empreints de persévérance).
 4. Hyper- ou hypo-réactivité à des stimuli sensoriels ou intérêt inhabituel envers des éléments sensoriels de l'environnement (notamment une indifférence apparente à la douleur, à la chaleur ou au froid, réponse négative à des sons ou à des textures donnés, le geste de renifler ou de toucher de façon excessive des objets, fascination pour les lumières ou les objets qui tournent).
-

C. Les symptômes doivent être présents depuis la petite enfance (mais il est possible qu'ils se manifestent pleinement seulement au moment où les demandes sociales dépassent les capacités limitées).

D. Les symptômes mis ensemble limitent et altèrent le fonctionnement quotidien.

E. Les troubles ne peuvent pas être mieux expliqués par une déficience intellectuelle (trouble du développement intellectuel) ou un retard global de développement. La déficience intellectuelle et le trouble du spectre de l'autisme coexistent fréquemment; afin de réaliser les diagnostics comorbides du trouble du spectre de l'autisme et de la déficience intellectuelle, la communication sociale devrait être sous ce qui est attendu pour le niveau de développement général.

Certaines conditions sont parfois associées au TSA. C'est le cas de la déficience intellectuelle qui est présente à une fréquence variant de 41% à 55% des cas (Charman, Pickles, Simonoff, Chandler, Loucas, & Baird, 2011; Centers for Disease Control and Prevention, 2009). Il est aussi fréquent de retrouver des troubles du sommeil (Liu, Hubbard, Fabes, & Adam, 2006), des troubles alimentaires (Rogers, Magill-Evans, & Rempel, 2012) et des troubles gastro-intestinaux (Galli-Carminati, Chauvet, & Deriaz, 2006), de même que des troubles anxieux et de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) (Simonoff, Pickles, Charman, Loucas, & Baird, 2008).

1.2 Prévalence des TSA

Le DSM-5 (APA, 2013) indique une prévalence de 1/100 du TSA à l'échelle mondiale. Une étude menée par Fombonne, Zakarian, Bennett, Meng et McLean-Heywood (2006) effectuée dans la grande région de Montréal a estimé cette prévalence à 64.9/10 000, dont plus spécifiquement 21.6/10 000 enfants autistes, 32.8/10 000 ayant un TED-NS et 10.1/10 000 ayant un syndrome d'Asperger. Le ratio moyen du trouble est estimé à quatre garçons pour une fille (APA, 2013; Fombonne, 2005). Une autre étude, dirigée par Noiseux (2009) dans les commissions scolaires de la Montérégie, a démontré une évolution de la prévalence des enfants ayant un TSA fréquentant un établissement scolaire. Il en ressortait alors une

augmentation moyenne de 26% par an entre les années 2000-2001 et 2008-2009. Noiseux a toutefois poursuivi la collecte de données au-delà de cette publication, démontrant, en 2011, une augmentation moyenne se situant désormais à 28% par année. Ainsi, la prévalence des élèves présentant un TSA dans les établissements des Commissions scolaires de la Montérégie s'estimait à 106/10 000 à l'année 2009-2010, alors qu'elle était estimée à 60/10 000, deux ans plus tôt. Parmi ces élèves, 44% étaient placés en classe ordinaire en bénéficiant d'un soutien minimum de dix heures par semaine, versus 31% en 2000-2001 (Noiseux, 2011). Des auteures soulèvent certaines hypothèses dans le but d'accroître la compréhension du phénomène de l'augmentation importante des élèves ayant un TSA dans les écoles québécoises (des Rivières-Pigeon, Noiseux, & Poirier, 2012; Noiseux, 2009). Ainsi, Noiseux (2009) mentionne la révision des codes de classification des EHDAA effectuée par le MELs en 2000-2001 menant à l'abolition de plusieurs de ces derniers. Cette révision a aussi conduit à un élargissement de la catégorie autrefois exclusive à l'autisme (code 51), englobant maintenant tous les TED (code 50)². De plus, bien que lancée sous toute réserve par des Rivières-Pigeon et ses collègues (2012), et Noiseux (2009), l'hypothèse de la substitution de diagnostic, voulant qu'une catégorie de diagnostics diminue parallèlement à l'augmentation de celui du TSA, est avancée comme autre raison à l'augmentation des élèves ayant un TSA au Québec. Les mêmes auteures proposent aussi l'omission diagnostique faisant que, par le passé, un nombre d'élèves présentant un TSA équivalant à celui d'aujourd'hui fréquentait l'école, mais n'avait pas reçu le diagnostic. Toujours selon des Rivières-Pigeon et ses collègues (2012), et Noiseux (2009), d'autres hypothèses ayant contribué à la hausse importante de la prévalence des élèves présentant un TSA dans les écoles québécoises sont avancées, soit : a) l'élargissement des critères diagnostiques, b) le dépistage précoce des enfants ayant un TSA et c) la sensibilisation des professionnels et de la population sur le trouble. Cela dit, il

² Élaborée selon les critères diagnostiques du DSM-IV-TR (APA, 2000).

demeure que le phénomène peut être expliqué par une augmentation réelle de la prévalence du TSA dans la communauté. Les scientifiques ne s'entendent toutefois pas sur la part des facteurs biologiques et environnementaux contribuant au développement du trouble (des Rivières-Pigeon *et al.*, 2012; Noiseux, 2009).

1.3 Inclusion vs intégration

Selon Cook (2003), « au Québec, comme ailleurs, le terme inclusion est souvent employé en lieu et place de celui d'intégration, ce qui est loin de contribuer à la clarté du discours » (Swain, French, & Cameron, 2003, p.111-112). Plusieurs articles utilisent d'emblée la notion d'intégration totale pour parler d'inclusion et vice-versa (Emam & Farrell, 2009; Giangreco & Broer, 2005; Horrocks, White, & Roberts, 2008; Larivée, Kalubi, & Terisse, 2006; Levy et Perry, 2008). Pour éviter toute confusion, il semble essentiel de s'arrêter à la distinction entre les termes « inclusion » et « intégration ».

L'inclusion scolaire réfère au fait que l'élève ayant des besoins particuliers est placé dans une classe ordinaire correspondant à son âge à l'intérieur de son école de quartier, et ce, sans tenir compte de ses capacités intellectuelles ou encore des particularités de son fonctionnement (Dionne, & Rousseau, 2006; Potvin et Lacroix, 2009). Cet élève est inclus à la fois dans la vie éducative et sociale de son école, sans jamais avoir été ségrégué en classe spéciale (Doré, 2001). Sur demande, l'élève inclus en classe ordinaire pourra bénéficier de services d'aide spécialisée. Ces services seront toutefois à la disposition de tous les élèves de la classe, et ce, de façon égale (Boutin & Bessette, 2009; Doré, 2001).

L'intégration scolaire, quant à elle, renvoie au placement d'un élève présentant des difficultés dans une classe ordinaire pouvant : a) répondre à ses besoins, b) correspondre à ses capacités et c) être en mesure de faciliter ses apprentissages ou son insertion sociale (Goudreau, 2010; Potvin & Lacroix, 2009). Toutefois, cette pratique ne doit pas brimer les droits des autres élèves de la classe, ni

leur causer de contraintes excessives (Goudreau, 2010). Aussi, l'intégration scolaire nécessite une évaluation des capacités de l'élève afin de s'assurer qu'il est en mesure de faire partie d'une classe ordinaire (Beauregard & Trépanier, 2010; Boutin & Bessette, 2009). Selon Beauregard et Trépanier (2010), lorsque cette évaluation indique que l'élève en difficulté n'est pas suffisamment outillé pour le faire, il revient au milieu d'accueil ou à une structure autre de lui fournir des moyens qui lui permettront un fonctionnement adéquat en classe ordinaire. Ainsi, la distribution des services, par exemple un éducateur dans la classe, se fait en fonction des besoins de l'élève intégré et est ajustée à travers le temps selon les progrès de chacun (Boutin & Bessette, 2009). Selon les écrits de Boutin et Bessette (2009), plus l'élève démontre des progrès, moins le soutien mis à sa disposition est important.

Vienneau (2006) propose un tableau résumant les quatre niveaux que comprend l'intégration scolaire. Ces derniers sont les suivants : l'intégration physique, l'intégration sociale, l'intégration pédagogique et l'intégration administrative (tableau 1.2).

Tableau 1.2 Les quatre niveaux d'intégration (Vienneau, 2006, p.10)

Niveaux d'intégration	Exemples ou description
1. <i>Intégration physique</i> (les élèves intégrés fréquentent la même école que les pairs typiques)	La classe spéciale est intégrée dans l'école de quartier
2. <i>Intégration sociale</i> (les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans des classes séparées)	Les élèves utilisent les mêmes services de transport scolaire et de cafétéria, participent aux activités culturelles et sociales, etc.
3. <i>Intégration pédagogique</i> (les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire)	Les élèves participent aux activités pédagogiques de classe
4. <i>Intégration administrative</i> (les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire)	Les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire (financement, transport, services, etc.)

Les niveaux 3 et 4 nécessitent des précisions. D'abord, pour que l'on puisse parler d'intégration pédagogique, il ne suffit pas que l'élève soit intégré dans la classe ordinaire. L'enseignant doit fournir des efforts supplémentaires afin de s'assurer que l'élève en difficulté participe au plus grand nombre possible d'activités réalisées par les autres élèves de la classe (Vienneau, 2006). Vienneau (2006) précise aussi qu'en ce qui concerne l'intégration administrative, elle a pour résultat d'inclure l'éducation spécialisée aux lois scolaires établies par le gouvernement. Ce type d'intégration ne comporte alors pas un système d'éducation dit « spécial » et un autre dit « ordinaire ». Il consiste plutôt en un seul système d'éducation inclusif, ouvert à tous et s'adaptant

aux besoins de chacun. Autrement dit, la description de l'intégration administrative correspond au principe d'inclusion (Vienneau, 2006).

En se basant sur le modèle d'éducation québécois, le terme « intégration » est préconisé dans le présent essai. En effet, ce modèle vise à aider l'élève en difficultés à réussir académiquement et socialement tout en tenant compte de ses capacités et de ses besoins, et en se donnant des moyens qui favoriseront cette réussite (MELS, 1999).

1.4 Historique du système québécois d'intégration scolaire

Au milieu des années 60, le gouvernement du Québec publie le rapport Parent qui, en plus de recommander la nomination d'un ministre de l'éducation, vient transformer les objectifs du système d'enseignement québécois en les traduisant comme suit : « Égalité des Chances, Éducation supérieure accessible à tous et Préparation à la vie en société » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964). Suite à la publication de ce rapport, des programmes de formation ont été développés afin de répondre à une demande grandissante de services spécialisés. Ce nouveau développement dans le système de l'éducation signe le début de formations spécifiques, qui sont destinées à aider les élèves ayant des besoins spéciaux à maximiser leur potentiel tant au plan intellectuel qu'au plan de l'autonomie. La mise en branle de ce processus permet aujourd'hui de parler d'éducation spécialisée (Maertens, 2004).

La création du ministère des Affaires sociales en 1970, de la Loi sur la protection du malade mental en 1972 et du Livre blanc sur la proposition de politiques à l'égard des personnes handicapées en 1977 vient accroître la reconnaissance des droits des personnes handicapées au Québec. De plus, l'adoption de la Loi américaine 94-142 : *The Education for All Handicapped Children Act* en 1975 influence grandement la restructuration du système scolaire québécois lorsqu'il

est question d'élèves handicapés (Saint-Pierre & Labelle, 2011). Le milieu des années 70 voit donc la parution du rapport COPEX qui remet en question la tangente prise lorsqu'il est question de scolarisation d'élèves en difficulté. En effet, ce rapport dénonce la trop forte tendance à recourir d'emblée à la classe spéciale ou encore à l'école spéciale en cas de manifestations d'inadaptation. Il recommande aussi au Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) d'accepter le concept d'intégration des élèves en difficulté dans des milieux les plus normaux possible, soit les écoles ordinaires et, autant que possible, les classes ordinaires. En remplacement de la ségrégation des élèves ayant des besoins spéciaux, le rapport COPEX suggère une pédagogie de soutien individualisé en classe ordinaire. En 1978, le MEQ émet un énoncé politique qui répond aux recommandations du rapport COPEX disant, entre autres, qu'il entend favoriser « l'accessibilité à un système d'éducation qui dispense une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible pour chaque enfant » (Beaupré & Poulin, 1993, p.166). Afin d'y arriver, le MEQ adopte le système en cascade des services spécialisés proposés dans le rapport COPEX, présenté à la Figure 1.1.

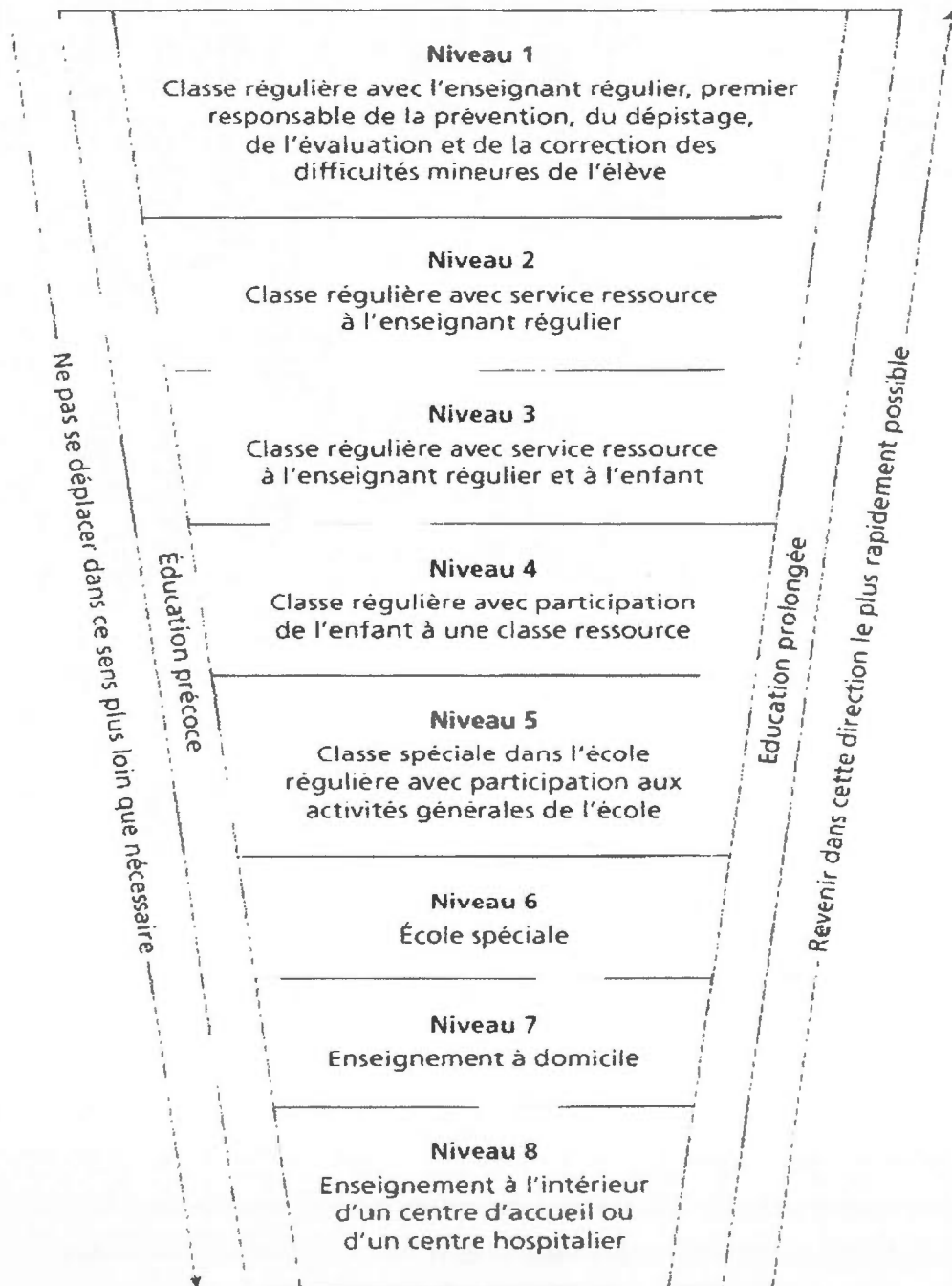


Figure 1.1 Système en cascade (COPEX, 1976, p.637).

Le système en cascade, toujours en vigueur aujourd'hui, comporte huit différents niveaux d'intégration dans lesquels l'encadrement de l'élève va de manière croissante et dont l'objectif est de le maintenir au plus haut niveau possible dans la cascade (Poirier, Giroux, Paquet, & Forget, 2005). Le premier niveau du système en cascade correspond à la classe ordinaire avec l'enseignant régulier. Dans les niveaux subséquents, des ressources s'ajoutent, d'abord à l'enseignant, puis à l'élève et à son environnement. Le huitième et dernier niveau correspond à l'enseignement en centre d'accueil ou en milieu hospitalier. L'élève ne passe à un niveau inférieur que s'il y a démonstration factuelle et objective d'une incapacité à fonctionner en bénéficiant d'un encadrement moindre. Il est aussi impératif de la part des intervenants qui soutiennent l'intégration de l'élève en difficulté de garder en tête que leurs interventions doivent être orientées vers un retour de l'élève à un niveau supérieur (Couët, n.d.).

Depuis 1999, la politique de l'adaptation scolaire du MEQ, devenu en 2005 le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), est basée sur six pistes d'action visant la réussite sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification des élèves (MEQ, 1999). Aussi, il y devient impératif d'« 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 la reconnaître de façon officielle » (MELS, 2007, p.6). Dans un document émis en 2007, le MELS reconnaît dans sa politique d'intégration les services éducatifs offerts hors du programme régulier et prévoit que ces services seront distribués suite à l'évaluation individualisée des capacités et des besoins des EHDAA. Cette évaluation détermine aussi le contexte scolaire dans lequel l'élève présentant des besoins spéciaux évoluera, soit autant que possible en classe ordinaire ou encore, si cette option n'est pas envisageable, dans le milieu le plus naturel possible et le plus près de sa résidence (Saint-Laurent, 2008). À ce jour, aucune étude extérieure au MELS n'a été menée afin de vérifier si les recommandations sont suivies adéquatement et appliquées à

chacun des élèves en difficulté intégrés en classe régulière (Ducharme, 2008). Dès lors, un questionnement s'impose à savoir si les élèves ayant un TSA en contexte d'intégration en classe ordinaire bénéficient de services complets attribués en fonction de leurs besoins.

1.5 Facteurs minant la qualité de l'intégration

Certains facteurs limitant la qualité de l'intégration d'élèves présentant des besoins spéciaux en classe ordinaire ont été identifiés dans les travaux de Gibb, Tunbridge, Chua et Frederickson (2007). Notamment, des stratégies d'enseignement inappropriées sont susceptibles de porter entrave au progrès de l'élève intégré. Par exemple, l'enseignant peut manquer de connaissances se rattachant aux besoins de la clientèle ayant un TSA ou encore manquer d'habiletés à adapter ces connaissances à un élève en particulier. L'importance de l'adaptation des stratégies d'enseignement est d'autant plus nécessaire en considérant qu'en classe ordinaire, l'accent est mis sur la capacité de l'élève intégré à suivre le curriculum scolaire régulier (Gibb *et al.*, 2007).

Toujours selon Gibb et ses collègues (2007), le manque de compétences sociales de l'élève intégré (p. ex., difficulté à créer des liens d'amitié ou à s'affirmer, interactions inappropriées avec les pairs) est aussi considéré comme une barrière à l'intégration scolaire en classe ordinaire. Les auteurs avancent qu'en ce qui concerne leur recherche, un manque de compétences sociales est présent chez la majorité des répondants, et ce, possiblement en raison d'une majorité d'élèves autistes y participant.

Un autre facteur susceptible de nuire à la qualité de l'intégration est la sévérité des symptômes du TSA présents chez l'élève intégré. Ainsi, il semble que plus les atteintes sont sévères, moins l'élève présentant un TSA risque d'être intégré socialement en classe ordinaire (Odom, 2002; Mesibov & Shea, 1996; Rivard & Forget, 2006).

1.6 Facteurs facilitant la qualité de l'intégration

Certains facteurs sont considérés comme facilitants pour l'intégration scolaire en classe ordinaire. Plusieurs auteurs présentent des facteurs qui sont en lien avec le milieu scolaire, tels : a) une attitude positive de l'enseignant face à l'intégration et à l'élève intégré, b) la formation spécialisée des enseignants, c) la présence et la disponibilité d'une équipe de soutien à l'intégration, d) la collaboration des parents avec l'école et e) un soutien individualisé pour les enseignants et l'élève intégré offert par des professionnels formés adéquatement (Bélangier, 2006; Gibb *et al.*, 2007; Ialongo, 2007; Simpson & Myles, 1993).

Rivard et Forget (2006) identifient certains facteurs propres à l'élève présentant un TSA pouvant faciliter son intégration sur le plan social, soit : a) les comportements d'initiation et de maintien des interactions sociales, b) les compétences en imitation et c) le niveau de développement. D'autres auteurs avancent que le développement de ces compétences chez l'élève ayant un TSA préalablement à son arrivée en classe ordinaire lui permettrait de s'ajuster plus aisément aux autres membres de la classe (Laushey & Heflin, 2000; Poirier *et al.*, 2005).

1.7 L'enseignant

L'article 22 de la Loi sur l'instruction publique stipule que les devoirs de l'enseignant sont, entre autres, « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié », « de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre » et d'« agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves » (Gouvernement du Québec, 2010, section II-22, 1^{er}, 2^e et 4^e). Lorsqu'un élève ayant un TSA lui est donné, l'enseignant doit adapter ses façons de faire afin de remplir ces devoirs. Par conséquent, il doit faire preuve d'innovation et d'ouverture au

changement dans ses pratiques professionnelles (Dionne & Rousseau, 2006). Selon les travaux de Bernardou (1996), la résistance au changement est un comportement naturel chez l'humain. Il y détermine cinq étapes nécessaires pour effectuer un changement dans les pratiques professionnelles, soit : 1) Prendre conscience de son propre système de valeurs ; 2) Modifier son opinion en appréhendant les autres points de vue ; 3) Constaté avec un sens autocritique que certains comportements qui proviennent de son système de valeurs, de ses opinions et de ses savoirs pratiques ne sont pas adaptés et que d'autres sont préférables ; 4) Décider de remanier ses pratiques habituelles et adopter une nouvelle valeur, une opinion et un point de vue modifiés, aboutissant à un comportement transformé ; 5) Effectuer un changement réel, social, perceptible pour les autres, passer de l'intention à la réalisation. Malheureusement, comme ces étapes sont difficiles à traverser et qu'elles exigent des efforts considérables de la part des professionnels désireux de modifier leur pratique, la démarche est souvent interrompue à l'étape 4 du processus (Dionne & Rousseau, 2006). De plus, il semblerait que le changement dans la pratique des enseignants est susceptible d'échouer en raison d'un manque de « concret/spécificité » (stratégies et habiletés d'enseignement spécifique et transférables) et d'« intensité » (soutien mis en place, par exemple du modelage et de la rétroaction, permettant à l'enseignant d'assimiler et d'appliquer les stratégies et habiletés) (McLaughlin, 1995). Comme les élèves ayant un TSA présentent des profils hétérogènes (Simpson, de Boer-Ott, & Myles, 2003) et que leur mode d'apprentissage varie de l'un à l'autre, l'enseignant se voit confronté à effectuer des adaptations constantes à son mode d'enseignement régulier.

Afin de clarifier ce qui est attendu de lui, deux des six voies d'actions proposées par le MEQ (1999), soit la prévention et l'adaptation des services éducatifs, concernent directement le rôle de l'enseignant envers des élèves présentant des besoins particuliers. Par contre, il semble qu'aucun moyen ou technique ne lui est concrètement suggéré ou prescrit quant à la façon optimale d'agir en contexte

d'intégration. Lors du bilan de cette politique effectué par le MELS en 2008, il a été impossible d'évaluer la qualité et la nature des services rendus, car aucun indicateur d'une intégration réussie n'était disponible (Ducharme, 2008). Par conséquent, les enseignants impliqués dans l'intégration de l'élève présentant un TSA ne semblent pas disposer de pistes concrètes quant aux méthodes d'éducation qu'ils devraient privilégier. Il apparaît donc que ces derniers doivent définir leur propre rôle et placer leurs propres priorités en se basant sur leur propre définition de ce qu'est une intégration réussie. En considérant que ce sont les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant qui influencent la réussite de l'élève (Gibb *et al.*, 2007), il devient évident que cette situation est problématique.

Les modifications à leurs pratiques que doivent faire les enseignants afin de s'adapter à un élève ayant un TSA se voient aussi complexifiées par la réforme scolaire qu'a connue le Québec en 2000 (MELS, 2000). Au niveau du primaire, cette réforme consiste à découper l'enseignement en trois cycles de deux ans à travers lesquels l'élève développe des compétences disciplinaires et transversales (Arrondissement.com, 2010). Comme le mentionne Bélanger dans son ouvrage de 2001, le personnel enseignant s'est vu obligé de s'adapter à un nouveau programme et de revoir ses pratiques pédagogiques suite la mise en application de la réforme de l'éducation au Québec dans les écoles primaires. Suivant cette réforme, bien des enseignants d'expérience se sont vus obligés de redéfinir un rôle qu'ils avaient déjà établi. Quant aux nouveaux enseignants, ils s'appliquent à se forger un rôle dans ce monde de changements qu'est la réforme scolaire québécoise. Il peut donc devenir difficile pour les professionnels de l'enseignement de s'investir dans le développement de rôles dirigés vers un élève présentant un TSA alors qu'ils sont déjà à le faire pour leur profession en général.

Des études menées à l'extérieur du pays ont permis de documenter la perception des enseignants de l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un TSA. Ainsi, certaines d'entre elles indiquent que les enseignants considèrent

fréquemment qu'ils ont peu de connaissances sur le TSA lorsqu'ils se retrouvent dans ce contexte. Ces études soulèvent aussi que ces derniers expriment un grand besoin de formations spécialisées (Helps, Newsom-Davis, & Callias, 1999; Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis, & Polychronopoulou, 2011). Helps et ses collègues ajoutent à ces données que les enseignants rencontrés lors de leur étude exploratoire rapportent un important besoin d'accompagnement dans leur pratique professionnelle afin de pouvoir s'ajuster adéquatement à l'élève ayant un TSA présent dans leur classe. Du côté du Canada, ces observations sont peu documentées. Il est toutefois possible de dégager d'une étude menée par Labonté (2011) certaines informations sur les besoins de l'enseignant en contexte d'intégration scolaire via la perception des membres de son équipe de soutien. Ainsi, l'auteur rapporte que les intervenants de soutien peuvent offrir : a) de la formation spécialisée, b) des occasions d'échange et de discussion sur les difficultés rencontrées, ainsi que c) des ressources matérielles. Ce faisant, ils permettent à l'enseignant de ne pas se sentir seul à assurer le mandat d'intégration d'un élève en difficulté.

1.8 Problématiques rencontrées en contexte d'intégration scolaire

Des problématiques sont souvent rencontrées en contexte d'intégration scolaire en classe ordinaire. Ces problématiques peuvent s'expliquer par toutes les adaptations que doivent faire les enseignants, les élèves présentant un TSA ainsi que leurs pairs typiques. Elles touchent les manifestations des symptômes de l'élève ayant un TSA, certaines caractéristiques des enseignants, le soutien mis en place ainsi que les relations entretenues dans la classe.

1.8.1 Les manifestations des symptômes du TSA en classe

Selon Browndyke (2002), les élèves ayant un TSA adoptent parfois des comportements pouvant altérer le fonctionnement habituel de la classe ordinaire.

Toujours selon cet auteur, ils peuvent par exemple se balancer, faire des mouvements de mains ou de doigts, adopter une posture particulière, transporter un objet auquel ils sont très attachés ou encore avoir une insistance à suivre une routine spécifique. Certains autres auteurs s'entendent pour dire que ces comportements sont susceptibles de porter atteinte au processus d'apprentissage de ces élèves lorsqu'ils se retrouvent en classe ordinaire (Perko & McLaughlin, 2002; Renzaglia, Karvonen, Drasgow, & Stoxen, 2003). Aussi, lorsque qu'ils sont de l'ordre de l'automutilation ou de l'agression envers autrui (p. ex. un élève agressif physiquement envers son environnement ou ses pairs) des auteurs ajoutent que les comportements adoptés par l'élève présentant un TSA peuvent nuire à sa socialisation avec les pairs (Poirier *et al.*, 2005; Renzaglia, Karvonen, Drasgow, & Stoxen, 2003; Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003). Selon Perko et McLaughlin (2002), et Renzaglia et ses collègues (2003), les enseignants doivent gérer les manifestations comportementales des élèves intégré au mieux de leurs connaissances, tout en s'adaptant à leurs singularités. Cette gestion est primordiale, car il semble que les comportements indésirables des élèves ayant un TSA peuvent susciter une attitude négative de la part des pairs typiques et de l'enseignant (Handlan & Bloom, 1993), diminuer l'attention qu'ils reçoivent (McHale & Gamble, 1986) et amoindrir la qualité de la relation enseignant-élève (Robertson, *et al.*, 2003). À l'inverse, une relation enseignant-élève positive entraînerait de meilleurs comportements chez l'élève ayant un TSA (Robertson *et al.*, 2003).

Lorsqu'il est question d'intégration à temps complet d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire, plusieurs auteurs mentionnent que le profil des élèves intégrés tend à être plus léger qu'en contexte d'intégration partielle ou encore de placement en classe spéciale. Ainsi, ces auteurs rapportent que les symptômes et les comportements perturbateurs de ces élèves ne sont pas trop sévères et que ce sont généralement des élèves autonomes dans leur fonctionnement en classe (Mesibov & Shea, 1996; Odom, 2000; Poirier *et al.*, 2005; Yianni-Coudurier *et al.*, 2008).

1.8.2 La formation des enseignants

La formation universitaire des enseignants est actuellement basée sur l'enseignement socioconstructiviste. Selon cette approche, l'apprentissage repose sur l'initiative de l'élève pour qui la connaissance, bien que dépendante d'une médiation sociale offerte par l'enseignant ou un substitut, est une construction individuelle (Giroux & Forget, 2001; MELS, 2005; Poirier *et al.*, 2005). Dans leur ouvrage, Poirier et ses collègues (2005) soulignent que le recours à l'initiative de l'élève devient difficilement applicable lorsqu'il est question d'un élève présentant un TSA, qui a besoin d'une éducation constante (p. ex., un éducateur spécialisé le soutenant dans son apprentissage au quotidien) plutôt que d'une intervention ponctuelle. Toujours selon ces auteurs, ces élèves présentent des limites sur les plans de l'autonomie, de l'exploration, de l'apprentissage par essais et erreurs, de la perspicacité et de la théorie de l'esprit (c.-à-d. capacité de concevoir et de se représenter ce que pensent les autres). En prenant en considération le contexte d'enseignement des classes ordinaires, il est possible de supposer que, sans aide extérieure ni encadrement des séances d'apprentissage, l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA risque de demeurer problématique (Poirier *et al.*, 2005).

1.8.3 Le manque de connaissances des enseignants sur le TSA

Selon certains auteurs, le manque de connaissances sur le TSA ferait que plusieurs enseignants en auraient une conception erronée (Helps *et al.*, 1999; Lake & Billingsley, 2000; Pivik, McComas, & Laflamme, 2002; Siklos & Kern, 2006). Cette méconnaissance du trouble ferait aussi que, souvent, les enseignants adoptent des stratégies mal adaptées à l'élève ayant un TSA, ne répondant pas adéquatement à ses besoins scolaires et comportementaux. Par exemple, l'élève présentant un TSA pourrait avoir besoin de soutien visuel supplémentaire pour comprendre la matière ou encore d'un horaire différent de celui de ses pairs typiques pour suivre le déroulement

de la journée (Fisher & Meyer, 2002; Simonetta *et al.*, 2009). Cette réalité peut aussi porter atteinte à l'évaluation que font les enseignants de la compréhension des consignes données à l'élève présentant un TSA (Webber, 1990). Par contre, il semblerait que les enseignants plus expérimentés sont plus confiants quant à leur capacité de gestion de ces élèves (McGregor & Campbell, 2001).

1.8.4 Les tensions chez l'enseignant

Emam et Farrel (2009) suggèrent que les enseignants vivent des tensions implicites, comme des dilemmes et de l'anxiété, devant leur sentiment d'incapacité à répondre aux besoins de l'élève ayant un TSA tout en demeurant attentifs et disponibles au reste du groupe. Toujours selon les mêmes auteurs, les enseignants vivraient aussi des tensions explicites, telle la frustration envers l'effet durable des manifestations liées à l'autisme sur la vie dans la classe. Ces tensions pourraient modeler leurs perceptions de ce qui est nécessaire au soutien de cet élève. Toujours selon Emam et Farrel (2009), ces tensions détermineraient la qualité de la relation de l'enseignant avec l'élève ayant un TSA, ce qui pourrait altérer la trajectoire développementale de ce dernier.

1.8.5 La présence d'un éducateur en classe

Selon Emam et Farrel (2009), les tensions vécues par les enseignants pourraient aussi guider leur vision du rôle que devrait adopter l'éducateur s'il est présent dans la classe. Paquet et ses collègues (2012) constatent que les services de l'éducateur risquent, entre autres, de résulter en une trop grande prise en charge de l'élève intégré par ce dernier. Ainsi, selon Emam et Farrell (2009), l'éducateur se verrait souvent attribuer un rôle de substitut à l'enseignant pour l'élève ayant un TSA plutôt que celui de soutien à la participation en classe, et ce, même s'il ne possède

souvent pas la formation pour le faire. Dans un tel cas, sa présence dans la classe peut avoir pour effet de déresponsabiliser l'enseignant face à l'élève en difficulté, et de le dégager de la nécessité de redéfinir son rôle (Emam & Farrell, 2009). Toujours selon Emam et Farrell (2009), cette présence est aussi susceptible de réduire l'autorité de l'enseignant aux yeux de l'élève présentant un TSA qui ne le voit pas comme la source première d'aide et de connaissance. En revanche, quand l'éducateur n'est pas présent dans une classe intégrative, l'enseignant a tendance à développer des stratégies de gestion qui lui sont propres, comme trouver l'emplacement qui optimisera les occasions d'apprentissage de l'élève ayant un TSA ou encore solliciter l'aide des pairs (Emam & Farrell, 2009).

Pour sa part, l'élève présentant un TSA se trouverait lui aussi souvent handicapé par la présence d'un éducateur dans sa classe. Dans bien des cas, il l'utilise comme substitut à l'enseignant et ne se réfère qu'à lui, et ce, même lorsque l'interaction devrait être dirigée vers l'enseignant (Emam & Farrel, 2009). En plus de nuire à sa relation avec son enseignant, la proximité de l'éducateur peut aussi nuire à la relation entre l'élève ayant un TSA et ses pairs typiques. En effet, Paquet, Forget et Giroux (2009) soulignent que plus l'éducateur est près de l'élève présentant un TSA (moins d'un mètre), moins ce dernier a d'interactions avec les autres de la classe. Par contre, en supposant que les élèves typiques imitent souvent les comportements et attitudes des adultes (Horrocks, White, & Roberts, 2008), il se peut que la communication de l'éducateur avec les élèves de la classe favorise l'intégration. En effet, les élèves typiques prendront peut-être l'éducateur comme modèle pour entrer en contact avec l'élève présentant un TSA et vice-versa. Comme l'école est aussi un lieu de socialisation (Keen, Couzens, Muspratt, & Rodger, 2010), cette supposition est une avenue intéressante. En effet, l'encouragement à l'interaction avec les pairs typiques permettrait à l'élève ayant un TSA d'augmenter ses comportements appropriés envers l'enseignant (Blair, Umbreit, Dunlap, & Jung, 2007). Pour ce faire,

il est nécessaire que cet élève se mélange aux autres afin de favoriser son développement social (Mulick & Butter, 2003).

1.8.6 La relation enseignant - élève ayant un TSA

Des malentendus et des frustrations de toutes sortes sont susceptibles de survenir à l'intérieur de la relation enseignant-élève ayant un TSA (Emam & Farrel, 2009). Selon Emam et Farrel (2009), ces derniers sont principalement dus à un manque de compréhension de part et d'autre de la dyade ainsi qu'au rythme d'enseignement parfois modifié par la manifestation des symptômes autistiques de l'élève dans la classe. Toujours selon ces auteurs, ces éléments ont malheureusement trop souvent l'effet d'un désinvestissement et de la part de l'élève présentant un TSA face à l'enseignant, et de la part de l'enseignant face à cet élève. Il devient donc peut-être difficile de susciter un sentiment d'appartenance à la classe chez l'élève ayant un TSA ainsi qu'une volonté d'engagement de cet élève de la part de l'enseignant (Emam & Farrel, 2009).

1.8.7 L'attitude de l'enseignant et des pairs typiques

Une attitude négative des enseignants est considérée comme une barrière majeure à l'intégration scolaire (Gibb *et al.*, 2007). Elle est susceptible d'influencer non seulement les comportements de l'élève ayant un TSA, mais également le comportement des pairs à l'égard de cet élève. En effet, en plus d'adopter implicitement un rôle de modèle pour les pairs (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau, & Tétreault, 2004; Webber & Scheuermann, 2007), l'enseignant peut préparer ces derniers à la venue d'un élève ayant un TSA dans la classe et encourager son acceptation par le groupe (Cooper, Griffith, & File, 2008). En effet, selon Owen-DeSchryver, Carr, Cale et Blakeley-Smith (2008), les pairs typiques initient très peu

d'interactions avec des élèves ayant un TSA. Si les élèves typiques ne sont pas préparés à comprendre l'élève présentant un TSA, à l'accepter et à lui démontrer de l'intérêt, la tentative de l'intégrer est à risque d'échouer (Cooper *et al.*, 2008; Horrocks *et al.*, 2008). Par ailleurs, certains outils sont disponibles afin d'aider à l'introduction d'un élève ayant un TSA auprès de ses pairs. Ainsi, un programme nommé *Understanding friends by Catherine Faherty* est destiné à la préparation des pairs typiques à la venue d'un élève différent dans leur classe (TEACCH Autism Program, 2013). Aussi, il est possible d'utiliser une série de livres traitants du TSA afin de faire cette préparation (Fédération québécoise de l'autisme, 2013). Pour n'en nommer que quelques-uns : *Lolo, l'autisme* (Marleau, 2013); *Mon petit frère SUPERHÉROS. Ton album de partage sur l'autisme* (Roy, 2010); *Le monde d'Éloi – Une histoire sur l'autisme* (Martel, 2008). Finalement, un film d'animation visant la sensibilisation sur l'autisme, *Mon petit frère de la lune*, a été créé par Philibert (2008) (Fédération québécoise de l'autisme, 2013).

Les élèves ayant un TSA manqueraient souvent d'expérience dans la formation de relations dyadiques avec leurs pairs ne présentant pas de difficultés (Katz & McClellan, 1997) et le placement en classe ordinaire offrirait des occasions de contact avec ces derniers (Mesibov & Shea, 1996; Robertson *et al.*, 2003). Le développement d'une relation réciproque (Disalvo & Oswald, 2002) entraînée par une attitude positive chez les pairs typiques envers l'élève présentant un TSA lui permettrait d'augmenter ses compétences sociales (Attwood, 1995; Branda, Hart, & Liu-Gitz, 2010; Dahle, 2003; Kamps *et al.*, 2002; McHale & Gamble, 1986; Owen-Deschryver *et al.*, 2008) et scolaires (Kamps *et al.*, 2002; Kamps, Barbetta, Leonard, & Delquadri, 1994).

L'attitude et le rôle que l'enseignant choisit de prendre en regard de l'intégration peuvent, eux aussi, influencer l'adhésion de l'élève ayant un TSA à son intégration (Bélangier, 2004). Selon les écrits de Larivée, Kalubi et Terisse (2006), lorsqu'une attitude négative persiste chez l'enseignant, l'élève présentant un TSA

risque de n'être intégré que physiquement, ne participant pas aux activités pédagogiques proposées. Toujours selon ces auteurs, il semble d'ailleurs que les élèves présentant des besoins spéciaux qui vivent une intégration réussie ont des enseignants qui les considèrent comme des élèves à part entière et qui les intègrent au quotidien auprès de leurs pairs et des autres adultes évoluant dans le milieu scolaire.

1.9 Cibles d'intervention

Une étude menée par Bélanger (2006) sur les conditions favorisant l'*inclusion* (terme choisi par l'auteure) scolaire sous l'angle des attitudes adoptées par les enseignants du primaire permet de dégager cinq cibles d'intervention visant à faciliter la démarche d'intégration et à en assurer le succès. Comme aucune distinction n'est faite quant aux difficultés présentées par les élèves participant à cette étude, il sera question ici d'élèves présentant des besoins spéciaux. Ces cibles d'intervention peuvent servir de point de départ à la création des déterminants du succès de l'intégration scolaire des élèves en difficulté (Potvin & Lacroix, 2009), déterminants n'ayant pas été identifiés en 1999, lors de l'élaboration de la politique de l'adaptation scolaire du MEQ (Ducharme, 2008). Aussi, tout en gardant en tête qu'elles doivent être applicables à la clientèle présentant un TSA, ces cibles d'intervention ont servi de guide à l'élaboration des questions d'entrevues menées auprès des enseignantes qui ont participé à l'étude (tableau 1.3). Ainsi, elles concernent : a) l'adaptation et la diversification de l'enseignement, b) la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents, c) l'ajout de ressources professionnelles, d) la formation reçue par les enseignants et e) l'implantation de programmes d'aide.

Tableau 1.3 Guide d'élaboration aux questions générales d'entrevue

Cibles d'intervention	Questions de recherche
1. L'adaptation et la diversification de l'enseignement	1. Selon les enseignants, quelles sont les adaptations et les diversifications nécessaires à apporter à leur pratique lorsqu'ils intègrent un élève ayant un TSA dans leur classe ? 2. Selon les enseignants, quel est l'impact de leur relation avec l'élève ayant un TSA dans son intégration? 3. Selon les enseignants, quelle est l'importance de l'implication des pairs typiques et quels rôles peuvent-ils jouer dans l'intégration scolaire d'un élève ayant un TSA?
2. La collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents	4. Selon les enseignants, quelle est l'importance de leur collaboration entre eux et de celle des autres professionnels soutenant l'intégration d'un élève ayant un TSA avec ses parents ?
3. L'ajout de ressources professionnelles	5. Selon les enseignants, quel est l'impact de leur relation avec l'éducateur ou les autres professionnels soutenant l'intégration d'un élève ayant un TSA sur le fonctionnement en classe de ce dernier et sur la relation qu'il développe avec lui?
4. La formation reçue par les enseignants	6. Quel est le niveau de connaissances sur le TSA des enseignants qui intègrent dans leur classe un élève ayant ce trouble ? Ont-ils bénéficié de formations spécifiques ?
5. L'implantation de programmes d'aide	7. Selon les enseignants, bénéficient-ils d'un soutien nécessaire lorsqu'ils intègrent un élève présentant un TSA dans leur classe ? De quel ordre est le soutien ?

1.9.1 L'adaptation et la diversification de l'enseignement

Comme il a été mentionné dans la section concernant l'enseignant, ce dernier a la possibilité d'adapter ses méthodes de travail selon les particularités des élèves qui se trouvent dans sa classe (Dionne & Rousseau, 2006). Il peut le faire de différentes manières, notamment : a) en concrétisant les matières enseignées en utilisant des supports physiques variés, b) en reformulant les consignes et les explications, c) en renforçant les comportements attendus ou encore d) en proposant des séances de travail écourtées plutôt qu'une seule, plus longue (Bélanger, 2006; Massé, 2004). Toutefois, il peut devenir difficile pour l'enseignant d'adapter ses méthodes d'enseignement lorsqu'il se voit assigner un nombre important d'élèves en difficulté et qu'il doit en même temps se conformer aux exigences de l'école et du MELS. En effet, la présence importante des EHDAA en classes ordinaires est susceptible d'entraîner une surcharge de travail pour les enseignants, surtout lorsqu'elle est combinée à un manque de ressources et à une lenteur d'obtention des services pouvant soutenir l'intégration (Boutin & Bessette, 2009).

L'enseignant peut aussi diversifier son enseignement. L'une des méthodes que suggère Bélanger (2006) est l'apprentissage coopératif qui, en plus de faciliter la tâche de l'enseignant, permet aux élèves de s'entraider et de se soutenir (Slavin, 1996). Slavin (1996) explique que cette technique d'enseignement consiste à faire travailler un petit groupe d'élèves ensemble pour apprendre une notion donnée. De plus, elle implique de récompenser les efforts de groupe au même titre que ceux fournis individuellement au sein de ce groupe. Chacun des élèves y devient alors autant responsable de son propre apprentissage que de celui des autres membres de son équipe de travail, ce qui vient souligner l'importance de l'entraide entre les pairs. En effet, dans l'apprentissage coopératif, une emphase particulière est placée sur des buts et des succès d'équipe, qui ne pourront être atteints et récompensés que si tous les membres du groupe apprennent la notion enseignée (Slavin, 1996). Toujours selon Slavin (1996), comme la contribution de chacun y est valorisée, tous les élèves, qu'ils

soient très performants, dans la moyenne ou en difficulté, sont encouragés de façon égale à faire de leur mieux. Ainsi, l'amélioration de l'élève est récompensée par rapport à ses performances passées, plutôt que par rapport aux performances des pairs, ce qui lui procure une motivation intrinsèque (Slavin, 1996). En tenant compte des sphères atteintes chez les élèves ayant un TSA, leur intégration doit se faire autant sur le plan académique que social. Il devient nécessaire de favoriser chez eux le développement des interactions sociales avec les élèves typiques et, pour ce faire, une stratégie est proposée dans la littérature, soit le tutorat par les pairs (Laurin & Doré, 2003; Topping, 1988). Par définition, le tutorat « permet à des élèves en demande d'aide de l'obtenir par un biais différent : celui d'autres élèves. Le tutorat leur permet de revenir sur des notions du programme de façon interactive et à leur rythme propre » (Castagnac, 2004, p.1). Beaudrit (2003) souligne qu'afin de se faire comprendre, les élèves faisant du tutorat utilisent des stratégies de compensation, par exemple non verbales. Ils mettent aussi une emphase particulière sur le monde expérientiel dans la relation à l'autre. Ce type d'interaction devient intéressant, car il varie le style d'enseignement fait à des élèves qui ne bénéficient peut-être pas de façon optimale du contexte de groupe. Le tutorat comprend aussi une dimension sociale inhérente qui n'est pas négligeable et qui permet une approche collective des difficultés individuelles. En associant un élève tuteur à un élève tutoré, on compte sur les aptitudes du premier pour favoriser les apprentissages du second (Beaudrit, 2003). Dans le cas d'un élève présentant un TSA, les habiletés sociales que possède son tuteur peuvent l'amener à apprendre les comportements appropriés en classe ou à la récréation par exemple. À mesure que l'élève développe ses habiletés sociales, il est de plus en plus en mesure de créer de réelles relations d'amitié (The Developmental Disabilities Institute, 2011). Le tutorat par les pairs permet à l'enseignant d'optimiser sa gestion de l'ensemble du groupe. Toutefois, il importe de souligner que le succès d'une telle stratégie d'enseignement repose sur la supervision qui en est faite par l'enseignant (Castagnac, 2004; Beaudrit, 2003).

Toujours dans le but d'adapter son enseignement, l'enseignant peut mettre en place des périodes de récupération, par exemple lors de périodes de travail individuel ou de la récréation, destinées aux élèves qui ne maîtrisent pas tout à fait la matière enseignée (Bélanger, 2006; Massé, 2004; Rousseau, Vézina, & Dionne, 2006).

Bien que l'adaptation et de la diversification de l'enseignement soient nécessaires au bon fonctionnement de certains élèves en difficulté, il importe de dire qu'elles ne doivent en aucun cas devenir une nuisance pour ceux du reste du groupe (Potvin & Lacroix, 2009).

1.9.2 La collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents

Tel qu'il est mentionné dans les écrits de certains auteurs, la collaboration entre les enseignants est primordiale en contexte d'intégration (Bélanger, 2006; Rousseau *et al.*, 2006). En effet, selon Bélanger (2006), et Rousseau et ses collègues (2006), une cohésion se développe grâce au partage de l'expertise et des méthodes de travail de chacun, permettant ainsi à moyen terme d'uniformiser les interventions priorisées. Toujours selon ces auteurs, cette collaboration offre des occasions de partage des situations plus difficiles vécues par certains, menant souvent à un sentiment d'appartenance chez les enseignants qui se sentent, par le même fait, plus soutenus .

Selon Bélanger (2006) et Massé (2004), il importe qu'en contexte d'intégration, une collaboration s'exerce entre les enseignants et les personnes ressources du milieu scolaire, par exemple les orthopédagogues, les psychoéducateurs et les éducateurs. Cette collaboration, en plus d'offrir des occasions d'échange de leur expertise, permet aux différents intervenants de synchroniser les objectifs fixés pour l'élève présentant des besoins spéciaux. De plus, ces objectifs sont plus facilement adaptés à la réalité de ce dernier, car ils tiennent compte de différentes facettes de son intégration.

Finalement, une collaboration entre le personnel du milieu scolaire et les parents de l'élève intégré est aussi nécessaire. Selon Poirier et ses collègues (2005), ces derniers demeurent la source première de connaissance du fonctionnement de leur enfant et peuvent ainsi contribuer à la mise en place d'interventions qui faciliteront son intégration. D'ailleurs, l'élaboration du plan d'intervention devrait être faite en présence de l'enseignant, des parents de l'élève intégré ainsi que de l'intervenant qui lui sera attribué (Goupil & Poirier, 2012). Ultimement, l'échange d'information entre les parents et les intervenants scolaire fera le pont entre le travail réalisé à l'école et celui fait à la maison (Bélanger, 2006; Massé, 2004).

1.9.3 L'ajout de ressources professionnelles

Des personnes ressources, comme un orthopédagogue ou un éducateur, peuvent être attribués à une classe ordinaire afin de faciliter le processus d'intégration d'un élève présentant des besoins spéciaux (Bélanger, 2006; Paquet, 2008). Ces dernières peuvent soutenir l'enseignant, par exemple en offrant des séances de rattrapage ou du soutien un-à-un à l'élève intégré. Cette aide permet ainsi à l'enseignant d'avoir plus de temps pour encadrer les autres élèves de sa classe (Bélanger, 2006). Une étude menée par Paquet (2008) a d'ailleurs démontré que, de façon générale, la présence d'un éducateur dans la classe est jugée pertinente par les enseignants en contexte d'intégration d'un élève présentant un TSA. L'auteure ajoute que ce dernier adopte majoritairement un rôle de soutien aux apprentissages scolaires, à l'intégration sociale et à la gestion des comportements.

1.9.4 La formation reçue par les enseignants

Une méthode efficace pour pallier le manque de connaissances des enseignants est sans contredit d'augmenter le nombre de formations spécifiques leur étant destinées ainsi que de leur en faciliter l'accès (Ialongo, 2007). Selon Bélanger

(2006), la formation outille les enseignants qui doivent répondre à des besoins particuliers présentés par certains élèves ou encore surmonter des situations difficiles. Lorsqu'à cette formation s'ajoute l'expérience, l'enseignant peut agir avec plus d'aisance et gérer des situations plus complexes (Dionne & Rousseau, 2006; McGregor & Campbell, 2001).

Il semble qu'il soit nécessaire au travail des enseignants de posséder des habiletés de gestion de classe et un sens de l'organisation. À ces habiletés doivent s'en ajouter d'autres qui leur permettent de s'ajuster aux différents élèves qui seront présents dans leur classe (Boutin & Bessette, 2009). Selon les élèves en difficulté qui sont assignés à une classe donnée, Boutin et Bessette (2009) indiquent que certaines de ces habiletés doivent provenir de formations spécifiques. Ces auteurs mentionnent qu'à l'heure actuelle, des 120 crédits des programmes de formation en éducation préscolaire et primaire, 15 sont obligatoirement consacrés à l'intervention auprès d'élèves avec des besoins spéciaux. Ils ajoutent que les enseignants ont donc fait, à la fin de leurs études, un survol des problématiques en lien avec les difficultés comportementales et d'apprentissage qu'ils sont susceptibles de rencontrer au cours de leur carrière. Cette faible proportion de formation spécialisée est remise en question par les étudiants en éducation qui se sentent démunis face aux classes comportant un grand nombre d'élèves intégrés ainsi qu'aux problématiques variées présentées par ces derniers (Boutin & Bessette, 2009). De plus, toujours selon ces auteurs, la demande d'interventions spécialisées parfois faites aux enseignants de classes ordinaires est susceptible de les placer dans des situations où ils doivent remplir des attentes qui dépassent leurs capacités. Lorsqu'ils doivent entamer un processus d'intégration, la formation continue devrait servir aux enseignants à élargir leurs connaissances en adaptation scolaire, à connaître l'origine des différentes difficultés que peuvent présenter certains élèves ainsi qu'à les aider à trouver les meilleurs moyens d'y remédier. En prenant en exemple l'enseignement aux élèves ayant un TSA, des formations sur les particularités du trouble, sur l'utilisation de

soutien visuel (par exemple le programme TEACCH), sur le développement de la communication et des habiletés sociales (par exemple sur les scénarios sociauxTM) ainsi que sur l'enseignement structuré pourraient aider les enseignants à faciliter l'intégration dans leur classe (British Columbia Ministry of Education, 2000). Toutefois, malgré les apparentes lacunes de formations spécifiques sur l'enseignement aux élèves en difficulté, il semble que ce qui n'est pas acquis lors de formations l'est avec les années d'expérience qu'accumulent les enseignants (Bélanger, 2006; McGregor & Campbell, 2001).

En considération une augmentation de 21.6% des EHDAA dans les écoles québécoises à l'année 2006-2007 (Paquet, 2008), ainsi qu'une augmentation de 28% par année des élèves présentant un TSA dans les écoles de la Montérégie (dont 44% sont placés en classe ordinaire) (Noiseux, 2011), plusieurs enseignants sont susceptibles de se retrouver en contexte d'intégration au cours de leur carrière. Il leur serait donc important de participer à des formations spécifiques, des congrès, des colloques ou des conférences afin de se tenir à jour sur les différents troubles infantiles qu'ils peuvent rencontrer ainsi que sur les méthodes d'intervention à privilégier (Potvin & Lacroix, 2009).

1.9.5 L'implantation de programmes d'aide

Selon Rousseau et ses collègues (2006), un système de soutien tend à se créer naturellement et de façon informelle au sein du personnel impliqué dans l'intégration scolaire. Selon ces auteures, ce système peut prendre la forme de rencontres hebdomadaires permettant aux différents intervenants de partager leurs expériences difficiles ou encore les moyens qu'ils ont utilisés pour résoudre un problème donné. Il arrive aussi qu'un professionnel (p. ex., psychologue scolaire) offre son expertise aux intervenants faisant partie d'un projet d'intégration. À travers le partage de leurs difficultés, les programmes d'aide ont pour objectif de développer un sentiment d'être

soutenus chez les différentes personnes impliqués dans l'intégration d'un élève présentant des besoins spéciaux (Rousseau *et al.*, 2006).

1.10 Objectif et questions de recherche

L'étude exploratoire présentée au chapitre deux de l'essai vise à décrire la perception d'enseignants de classes ordinaires du primaire de leur expérience d'intégration d'un élève présentant un TSA. Les questions de recherche se sont appuyées sur les cinq cibles d'intervention issues des travaux de Bélanger (2006), soit : a) l'adaptation et la diversification de l'enseignement, b) la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents, c) l'ajout de ressources professionnelles, d) la formation reçue par les enseignants et e) l'implantation de programmes d'aide. Elles permettent de documenter : a) la nature des relations entretenues entre les personnes impliquées dans l'intégration, b) l'aide reçue en classe, c) les connaissances que possèdent les enseignants sur le TSA et la formation qu'ils ont reçue, d) les facteurs qu'ils jugent aidants et nuisibles à la réussite de l'intégration pour les élèves présentant le trouble ainsi que e) leur perception du soutien disponible dans leur milieu de travail.

CHAPITRE II

ARTICLE 1

L'INTEGRATION EN CLASSE ORDINAIRE D'ELEVES PRESENTANT UN
TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME (TSA) : LA PERCEPTION
D'ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE

Marie-Pier Ruel, Nathalie Poirier et Christa Japel

Université du Québec à Montréal

(Article soumis à la Revue de psychoéducation en date du 10 septembre 2013)

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888 succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3P8
poirier.nathalie@uqam.ca
514.987.3000 poste 4359

L'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA): La perception d'enseignantes du primaire

RÉSUMÉ – Depuis les 30 dernières années, la tendance est à privilégier l'intégration scolaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en classe ordinaire. Ainsi, un nombre de plus en plus important de cette catégorie d'élèves se retrouve actuellement dans ces classes au Québec, ce qui est susceptible de transformer la réalité de nombreux enseignants. Cette étude décrit la perception d'enseignants de maternelle, du premier et du deuxième cycle du primaire concernant leur expérience d'intégration d'un élève présentant un TSA dans leur classe. Afin d'y arriver, des entrevues ont été conduites auprès de quatorze enseignantes qui travaillent en contexte d'intégration. Des déterminants du succès de l'intégration des élèves présentant un TSA en ressortent et s'inscrivent à l'intérieur de cinq cibles d'intervention. Ces cibles sont : a) l'adaptation et la diversification de l'enseignement, b) la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents, c) l'ajout de ressources professionnelles d) la formation reçue par les enseignants et e) l'implantation de programmes d'aide.

MOTS CLÉS – Intégration, classe ordinaire, TSA, autisme, enseignants

Integration of students with an autism spectrum disorder (ASD) in mainstream elementary classrooms: The teachers' perspective

SUMMARY – Over the past 30 years, the integration in mainstream classrooms of students with an autism spectrum disorder (ASD) has become the prevalent approach. Therefore, in Quebec, an increased number of these students find themselves in regular classrooms, which may change the reality of numerous teachers. This study describes the integration of students with a ASD in mainstream classrooms as experienced by elementary school teachers. Data were collected through interviews conducted with fourteen teachers who work in an integration context. Key issues leading to a successful integration of students with ASD emerge from this investigation and are compatible with five intervention targets. These targets comprise: a) the adaptation and diversification of teaching strategies, b) the collaboration between the school team and the parents, c) the addition of professional resources, d) the teachers' training and e) the availability of support programs.

KEY WORDS – Integration, mainstream classrooms, ASD, autism, teachers

Introduction

Depuis la fin des années 1970, la tendance gouvernementale est à encourager l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) dans un cadre le plus normalisant possible (Beaupré & Poulin, 1993). Cette catégorie d'élèves inclut, entre autres, ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). En suivant cette tendance, il est à prévoir que l'intégration dans une classe ordinaire exigera de la part du milieu d'accueil certaines adaptations. À cet effet, un jugement de la Cour d'appel du Québec a décrété, en 2006, que le seul placement d'un élève en difficulté dans une classe ordinaire ne suffit pas au succès de son intégration. Il incombe donc a) que l'enseignant bénéficie au préalable d'une formation spécifique le préparant à la tâche d'intégration de l'élève à son groupe, b) qu'une adaptation du programme d'enseignement et du matériel pédagogique soit faite en fonction des difficultés présentées par l'élève intégré et c) que le bulletin scolaire illustre l'évolution de ce dernier à l'intérieur du contexte de classe ordinaire. Toujours selon ce jugement, le contexte d'intégration scolaire exige une personnalisation de l'environnement ainsi qu'une redéfinition des rôles habituellement adoptés par les enseignants (Ministère de la Justice du Québec, 2006, alinéas 94 à 97, cité par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2010). Ces modifications ne se font toutefois pas sans entraîner diverses contraintes affectant, entre autres, l'élève en difficulté ainsi que l'enseignant qui en a la charge (Helps, Newson-Davis, & Callias, 1999; Lake et Billingsley, 2000; Pivik, McComas, & Laflamme, 2002; Siklos & Kern, 2006). Plus spécifiquement, selon

Lauzon (2010), lorsqu'il est question d'élèves ayant un TSA, il semble que plusieurs d'entre eux soient placés d'emblée dans des classes spéciales, et ce, sans égard à leur potentiel d'apprentissage. Ce phénomène s'expliquerait par un manque de soutien et de connaissances de la part du milieu d'accueil (Lauzon, 2010). Il apparaît donc d'une grande importance de sonder les méthodes d'intégration scolaire actuelles des élèves présentant un TSA afin de pouvoir éventuellement définir des critères menant à une intégration en classe ordinaire la plus favorable possible pour cette clientèle.

À ce jour, seulement quelques études québécoises documentent le rôle des intervenants scolaires qui soutiennent l'intégration en classe ordinaire d'un élève ayant un TSA (Levasseur & Tardif, 2005; Paquet, Forget, & Giroux, 2009) ainsi que celui des enseignants chargés d'une telle intégration (Bélanger, 2004; Boutin & Bessette, 2009; MELS, 2007). Toutefois, peu de ces études présentent la perception des enseignants sur la question. De plus, Boutin et Bessette (2009) soulèvent qu'il existe parfois un manque de documentation des pratiques réelles adoptées par les intervenants soutenant l'intégration dans les études menées. L'écart qui risque ainsi d'être créé entre la théorie et la réalité du milieu scolaire justifie donc, selon ces auteurs, que des recherches se déploient sur le terrain. Enfin, aucun indicateur d'une intégration réussie n'est officiellement disponible au Québec (Ducharme, 2008), ce qui rend impérative la documentation des déterminants du succès de l'intégration scolaire d'élèves ayant des difficultés, et précisément ceux présentant un TSA.

Afin de dresser un portrait des problématiques que sous-tend l'intégration en classe ordinaire d'un élève présentant un TSA et pour pallier le manque d'études québécoises sur le sujet, il est nécessaire d'aller voir des travaux issus de l'extérieur de la province. Au Canada, notamment dans les provinces du Nouveau-Brunswick, du Manitoba et de l'Ontario, il est observé que les politiques d'intégration scolaire devancent celles du Québec (MELS, 2010). Certaines études disponibles soulèvent des problèmes relationnels entre l'enseignant, l'élève présentant un TSA et l'éducateur qui lui est attribué (Emam & Farrel, 2009). De plus, il y est question d'une détresse marquée de l'enseignant liée à un manque de préparation pour faire face aux défis que présente l'intégration, ainsi qu'à un manque de services de soutien pour mener à bien ce projet (MacKay, 2006).

L'objet de cette étude exploratoire est de décrire la perception des enseignants de classe ordinaire du primaire quant à l'intégration d'un élève présentant un TSA. Pour ce faire, les questions de recherche se sont appuyées sur cinq cibles d'intervention issues des travaux de Bélanger (2006), soit : a) l'adaptation et la diversification de l'enseignement, b) la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents, c) l'ajout de ressources professionnelles, d) la formation reçue par les enseignants et e) l'implantation de programmes d'aide. Elles permettent de documenter : a) la nature des relations entretenues entre les personnes impliquées dans l'intégration, b) l'aide reçue en classe, c) les connaissances que possèdent les enseignants sur le TSA, d) les facteurs qu'ils jugent aidants et nuisibles à la réussite

de l'intégration pour les élèves présentant le trouble ainsi que e) leur perception du soutien disponible dans leur milieu de travail.

Contexte théorique

Le trouble du spectre de l'autisme

Depuis la publication du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifth edition (DSM-5) en mai 2013, le TSA se définit comme étant un syndrome auquel sont associées des atteintes sur trois sphères du développement, soit celles de la communication, des interactions sociales et des comportements, activités ou intérêts restreints et répétitifs. Avant la parution de cet ouvrage, l'appellation « troubles envahissants du développement (TED) » était d'usage (APA, 2000) et venait s'ajouter aux sphères d'atteintes nommées plus haut une division du diagnostic en cinq troubles distincts : l'autisme, le syndrome d'Asperger, le trouble envahissant du développement non-spécifié (TED-NS), le syndrome de Rett et le syndrome désintégratif de l'enfance (APA, 2000). À ce jour, c'est selon la définition du TED que le MELS attribue aux élèves ayant un TSA le code de difficulté 50, permettant leur classement scolaire (Réseau des écoles spécialisées pour les EHDAA, 2013). Ainsi, bien que le terme TSA utilisé dans le présent article ait été choisi afin de respecter l'évolution des concepts, il est à noter que les enseignantes de l'étude intègrent des élèves ayant reçu un diagnostic de TED selon les critères du DSM-IV-TR (APA, 2000).

En 2009, Noiseux publiait des résultats soulignant une augmentation importante de la prévalence des élèves ayant un TSA fréquentant une école de la commission scolaire de la Montérégie. Cette évolution se caractérisait par une augmentation moyenne annuelle de 26% entre les années 2000-2001 et 2008-2009. Cette étude s'est poursuivie au-delà de la publication de 2009, pour annoncer, en 2011, une hausse de cette augmentation moyenne, se situant désormais à 28% par année. Ainsi, en 2009-2010, la prévalence des élèves présentant un TSA dans les établissements des commissions scolaires de la Montérégie s'estimait à 106/10 000. Parmi ces élèves, 44% étaient placés en classe ordinaire en bénéficiant d'un soutien minimum de dix heures par semaine, versus 31% en 2000-2001 (Noiseux, 2011). Certaines auteures proposent des hypothèses pouvant expliquer l'augmentation importante des élèves ayant un TSA dans les écoles québécoises (des Rivières-Pigeon, Noiseux, & Poirier, 2012; Noiseux, 2009). L'une de ces hypothèses, proposée par Noiseux (2009), serait la révision des codes de classification des EHDAA effectuée par le MELS en 2000-2001 menant à l'abolition de plusieurs d'entre eux. Toujours selon l'auteure, cette révision a aussi mené à un élargissement de la catégorie autrefois exclusive à l'autisme (code 51), englobant maintenant tous les TED (code 50)³. Une autre des raisons à l'augmentation des élèves ayant un TSA au Québec, proposée par des Rivières-Pigeon et ses collègues (2012), et Noiseux (2009), serait l'hypothèse de la substitution diagnostique voulant qu'une catégorie de diagnostics diminue

³ Élaborée selon la définition du DSM-IV-TR (APA, 2000).

parallèlement à l'augmentation de celui du TSA. Aussi, toujours selon ces auteures, l'omission diagnostique expliquerait que, par le passé, un nombre d'élèves présentant un TSA équivalant à celui d'aujourd'hui fréquentait l'école, mais n'avait pas été identifié comme tel. Finalement, l'élargissement des critères diagnostiques, le dépistage précoce des enfants ayant un TSA ainsi que la sensibilisation des professionnels et de la population sur le trouble auraient contribué à l'augmentation de la prévalence de ces élèves dans les écoles québécoises. Cela dit, une autre possibilité est qu'il existe une réelle augmentation de la prévalence du TSA dans la communauté (des Rivières-Pigeon, Noiseux, & Poirier, 2012; Noiseux, 2009).

Inclusion vs intégration

Il semble qu'au Québec, comme ailleurs, les termes « inclusion » et « intégration » sont utilisés de façon interchangeable, ce qui entraîne une certaine confusion dans le discours des auteurs traitant du sujet. Ainsi, plusieurs articles utilisent d'emblée la notion d'intégration totale pour parler d'inclusion et vice-versa (Cook, 2003; Emam & Farrell, 2009; Giangreco & Broer, 2005; Horrocks, White, & Roberts, 2008; Larivée, Kalubi, & Terisse, 2006; Levy & Perry, 2008). Selon plusieurs auteurs, l'inclusion scolaire réfère à l'élève ayant des besoins particuliers qui est placé dans une classe ordinaire correspondant à son âge à l'intérieur de son école de quartier, et ce, sans tenir compte de ses capacités intellectuelles ou encore des particularités de son fonctionnement (Dionne & Rousseau, 2006; Potvin & Lacroix, 2009). Des services d'aide spécialisée peuvent être accordés à cet élève sur

demande, mais sont toutefois mis à la disposition de tous les élèves de la classe, et ce, de façon égale (Boutin & Bessette, 2009).

L'intégration scolaire renvoie au placement d'un élève présentant des difficultés dans une classe pouvant répondre à ses besoins (Potvin & Lacroix, 2009). Elle nécessite une évaluation des capacités de l'élève intégré et les progrès de ce dernier déterminent les services dont il bénéficiera (Boutin & Bessette, 2009). Ainsi, selon ces auteurs, plus l'élève progresse, moins il a de soutien mis à sa disposition.

Le modèle d'éducation québécois vise à aider l'élève en difficulté à réussir académiquement et socialement tout en tenant compte de ses capacités et de ses besoins et en mettant à sa disposition des moyens qui favoriseront cette réussite (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Le terme « intégration » sera donc celui utilisé dans la présente étude.

Facteurs nuisibles à la qualité de l'intégration

Une étude exploratoire menée par Gibb, Tunbridge, Chua et Frederickson (2007) auprès d'enseignants du primaire a permis d'identifier leur perception des facteurs susceptibles de nuire à la qualité de l'intégration d'élèves présentant des besoins spéciaux. Ainsi, des stratégies d'enseignement inappropriées, tel qu'un manque de connaissance des besoins de la clientèle ayant un TSA ou encore un manque d'habiletés d'adaptation de ces connaissances à un élève en particulier, sont une limite au progrès de l'élève intégré. En considérant qu'en classe ordinaire, l'accent est mis sur la capacité de l'élève intégré à suivre le curriculum scolaire

régulier, l'importance de l'adaptation des stratégies d'enseignement au profil de l'élève devient d'autant plus nécessaire (Gibb *et al.*, 2007). Dans sa politique de l'adaptation scolaire, le MEQ (1999) destinait deux de ses six voies d'action au rôle de l'enseignant travaillant auprès d'élèves en difficulté afin de clarifier ce qui est attendu de lui. Toutefois, lors du bilan de cette politique effectuée par le MELS en 2008, il a été impossible d'évaluer la qualité et la nature des services rendus par les enseignants aux élèves intégrés en classe ordinaire, car aucun indicateur d'une intégration réussie n'était disponible. En effet, il semble qu'aucune recommandation gouvernementale n'ait été suggérée dans la politique de l'adaptation scolaire de 1999 quant aux moyens ou techniques à privilégier dans un tel contexte afin d'en optimiser la réussite (Ducharme, 2008). Il apparaît donc que, ne disposant pas de pistes concrètes quant aux méthodes éducatives à choisir, les enseignants doivent définir eux-mêmes leur rôle et placer leurs priorités de façon individuelle, en se basant sur leur propre définition de ce qu'est une intégration réussie. En retournant aux travaux de Gibb et de ses collègues (2007) qui soulignent l'importance des stratégies d'enseignement choisies sur la réussite de l'élève intégré, il incombe de se questionner sur l'effet de l'individualisation des méthodes de travail des enseignants. Ainsi, un choix de méthodes d'enseignement fait sans avoir accès à des recommandations de meilleures pratiques à adopter face à une clientèle d'élèves en difficultés risque d'engendrer, pour certains, des difficultés dans la tâche d'intégration.

Facteurs facilitant la qualité de l'intégration

Plusieurs auteurs ont identifié des facteurs facilitant l'intégration scolaire. Parmi ceux-ci, se trouvent a) une attitude positive de l'enseignant face à l'intégration et à l'élève intégré, b) une bonne relation enseignant-élève, c) la formation spécialisée des enseignants, d) la présence et la disponibilité d'une équipe de soutien à l'intégration, e) la collaboration des parents avec l'école et f) un soutien individualisé pour les enseignant et l'élève intégré, offert par des professionnels formés adéquatement (Bélanger, 2006; Gibb *et al.*, 2007; Ialongo, 2007; Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003; Simpson, de Boer-Ott, & Myles, 1993).

Certains autres facteurs propres à l'élève présentant un TSA et pouvant faciliter son intégration sur le plan social sont proposés par Rivard et Forget (2006), soit : a) les comportements d'initiation et de maintien des interactions sociales, b) les compétences en imitation et c) le niveau de développement. D'autres auteurs avancent d'ailleurs que le développement de ces compétences chez l'élève ayant un TSA préalablement à son arrivée en classe ordinaire lui permettrait de s'ajuster plus aisément aux autres membres de la classe (Laushey & Heflin, 2000; Poirier *et al.*, 2005).

Cibles d'intervention visant à favoriser l'intégration scolaire

Une revue de littérature a été menée par Bélanger (2006) sur les conditions favorisant l'*inclusion* (terme choisi par l'auteure) scolaire d'élèves présentant des besoins spéciaux sous l'angle des attitudes adoptées par les enseignants du primaire.

Il en ressort cinq cibles d'intervention, soit a) l'adaptation et la diversification de l'enseignement, b) la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents, c) l'ajout de ressources professionnelles, d) la formation reçue par les enseignants et e) L'implantation de programmes d'aide. Ces cibles peuvent servir de point de départ à la création des déterminants du succès de l'intégration scolaire des élèves en difficulté (Potvin & Lacroix, 2009), déterminants jusqu'ici non disponibles au Québec. En effet, comme la politique de l'adaptation scolaire de 1999 ne propose pas de stratégies à privilégier par les enseignants afin d'optimiser la réussite de l'intégration, le bilan qui en a été fait en 2008 par le MELS n'a pas pu évaluer la qualité des services rendus et, ainsi, identifier les meilleures pratiques à adopter (Ducharme, 2008).

L'adaptation et la diversification de l'enseignement

Certains écrits présentent des options se montrant efficaces à l'enseignant désireux d'adapter ses méthodes d'enseignement selon les singularités des élèves qui se trouvent dans sa classe (Bélanger, 2006; Massé, 2004; Poirier, Giroux, Paquet, & Forget, 2005; Rousseau, Vézina, & Dionne 2006). Ainsi, il peut avoir recours à l'utilisation de soutiens visuels pour concrétiser la matière enseignée et à des renforçateurs pour les comportements attendus. Il peut aussi reformuler les consignes et les explications, mettre en place des périodes de récupération ou encore proposer des séances de travail écourtées pour pallier celles plus longues et sans pauses (Bélanger, 2006; Massé, 2004; Poirier, Giroux, Paquet, & Forget, 2005; Rousseau *et*

al., 2006). Le nombre d'élèves en difficultés intégré dans sa classe peut rendre cette tâche d'adaptation difficile pour l'enseignant, car il doit en même temps se conformer aux exigences de l'école et du MELS. De plus, cette situation est susceptible de lui entraîner une surcharge de travail, surtout lorsqu'elle est combinée à un manque de ressources et à une lenteur d'obtention des services pouvant soutenir l'intégration (Boutin & Bessette, 2009).

Afin de rendre optimale l'intégration d'un élève ayant un TSA, la sphère sociale doit être stimulée au même titre que la sphère académique. L'une des stratégies permettant d'y arriver est le tutorat par les pairs (Laurin & Doré, 2003; Topping, 1988). Ainsi, Bélanger (2006) suggère aux enseignants de diversifier leurs méthodes de travail par l'apprentissage coopératif. Cette technique d'enseignement réfère au travail commun d'un petit groupe d'élèves pour apprendre une notion donnée. De plus, elle consiste à récompenser les efforts de groupe au même titre que les efforts individuels au sein de ce groupe. L'entraide entre les pairs y devient donc importante, car chacun des élèves est autant responsable de son propre apprentissage que de celui des autres membres de son équipe de travail (Slavin, 1996). Ainsi, le tutorat par les pairs devient une option intéressante pour des élèves qui ne bénéficient peut-être pas de façon optimale du contexte de groupe. En effet, les élèves faisant du tutorat utiliseraient des stratégies de compensation, notamment non verbales, afin de se faire comprendre et mettraient une emphase particulière sur le monde expérientiel dans la relation à l'autre (Beaudrit, 2003). En plus de ses connaissances académiques,

l'élève intégré bénéficie des habiletés sociales que possède son tuteur, ce qui peut l'amener, par exemple, à apprendre les comportements appropriés en classe ou à la récréation. Ainsi, le développement d'une relation réciproque entraînée par une attitude positive des pairs typiques envers l'élève présentant un TSA lui permettrait d'augmenter ses compétences sociales et, ce faisant, de créer de réelles relations d'amitié (Attwood, 1995; Branda, Hart, & Liu-Gitz, 2010; Dahle, 2003; Disalvo & Oswald, 2002; Kamps *et al.*, 2002; McHale & Gamble, 1986; Owen-Deschryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008; The Developmental Disabilities Institute, 2011; Wooten & Mesibov, 1986). Bien que le tutorat par les pairs facilite la gestion de la classe pour l'enseignant, son succès repose sur la supervision de ce dernier (Beaudrit, 2003; Castagnac, 2004).

Il faut toutefois spécifier que le but de l'adaptation et de la diversification de l'enseignement est de répondre aux besoins particuliers de certains élèves, sans toutefois nuire à ceux du reste du groupe (Potvin & Lacroix, 2009).

La collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents

Il devient primordial pour les enseignants de même niveau en contexte d'intégration d'entretenir une collaboration entre eux permettant, à moyen terme, d'uniformiser les interventions priorisées par chacun (Bélanger, 2006; Rousseau *et al.*, 2006). Selon Bélanger (2006), et Rousseau et ses collègues (2006), une cohésion est susceptible de se développer à travers le partage de l'expertise et des méthodes de travail de chacun. Toujours selon ces auteurs, cette collaboration peut amener un

sentiment d'appartenance chez certains enseignants qui, en profitant d'occasions de partage des situations plus difficiles, se sentent souvent plus soutenus à l'intérieur de leur milieu de travail.

La collaboration entre les enseignants et les autres professionnels du milieu scolaire est aussi importante en contexte d'intégration. Elle permet, entre autres, de synchroniser les objectifs fixés pour l'élève présentant des besoins spéciaux, d'adapter ces objectifs à sa réalité ainsi que d'offrir des occasions d'échange d'expertise entre les différents intervenants (Bélanger, 2006; Massé, 2004).

Enfin, il est aussi nécessaire d'établir une collaboration entre le personnel du milieu scolaire et les parents des élèves intégrés. En effet, ces derniers demeurent la source première de connaissance du fonctionnement de leur enfant et peuvent ainsi contribuer à la mise en place d'interventions qui faciliteront son intégration (Poirier, Giroux, Paquet, & Forget, 2005). De plus, l'échange d'information entraîne ultimement un prolongement à la maison du travail réalisé à l'école (Bélanger, 2006; Massé, 2004).

L'ajout de ressources professionnelles

Des professionnels, comme un orthopédagogue ou un éducateur, peuvent être attirés à une classe ordinaire intégrative. L'aide qu'ils offrent, par exemple des séances de rattrapage ou du soutien un-à-un à l'élève ayant des besoins spéciaux, permet ainsi à l'enseignant d'avoir plus de temps pour encadrer les autres élèves de sa classe (Bélanger, 2006). Une étude menée par Paquet (2008) a d'ailleurs démontré

que, de façon générale, la présence d'un éducateur dans la classe est jugée pertinente par les enseignants en contexte d'intégration d'un élève présentant un TSA. Selon la même auteure, ce dernier adopte majoritairement un rôle de soutien aux apprentissages scolaires, à l'intégration sociale et à la gestion des comportements. Toutefois, la présence d'autres professionnels est susceptible d'entraîner certains problèmes dans ce contexte, notamment celui de se faire attribuer le rôle de substitut à l'enseignant par l'élève ayant un TSA plutôt que celui de soutien à la participation en classe (Emam & Farrel, 2009). Ainsi, selon Emam et Farrel (2009), une réduction de l'autorité de l'enseignant aux yeux de l'élève est susceptible de survenir, car il ne le voit pas comme la source première d'enseignement et d'aide.

La formation reçue par les enseignants

Boutin et Bessette (2009) soulèvent qu'actuellement, dans les universités québécoises, 15 des 120 crédits des programmes de formation en éducation préscolaire et primaire sont obligatoirement consacrés à l'intervention auprès d'élèves en difficulté. Ils ajoutent qu'à la fin de leurs études universitaires, les enseignants ont donc survolé les problématiques d'ordre comportemental et d'apprentissage susceptibles de se présenter à eux au cours de leur carrière. Toujours selon ces auteurs, cette faible proportion de formation spécialisée est remise en question par les étudiants en éducation qui se sentent démunis face à la grande proportion d'élèves intégrés dans les classes ordinaires ainsi qu'à la variété des difficultés présentées par ces derniers. De plus, certaines exigences quant aux interventions spécialisées devant

être faites en classes ordinaires placent souvent les enseignants dans des situations où ils doivent remplir des attentes qui dépassent leurs capacités (Boutin & Bessette, 2009). Une méthode efficace pour pallier cette situation est sans contredit d'augmenter le nombre de formations spécifiques qui leur sont destinées ainsi que d'en faciliter l'accès (Ialongo, 2007). En prenant comme exemple l'intégration des élèves ayant un TSA, la tâche des enseignants pourrait être facilitée par des formations sur les particularités du trouble, sur l'utilisation de soutien visuel, sur le développement de la communication et des habiletés sociales ainsi que sur l'enseignement structuré (British Columbia Ministry of Education, 2000). Toutefois, il semble que pour plusieurs enseignants, l'expérience accumulée suffit à pallier le manque de formations spécifiques reçues (Bélanger, 2006; McGregor & Campbell, 2001).

L'implantation de programmes d'aide

Dans leurs écrits, Rousseau et ses collègues (2006) mentionnent qu'en contexte d'intégration scolaire, un système de soutien tend à se créer naturellement et de façon informelle au sein du personnel impliqué. Concrètement, ces auteures expliquent que ce système de soutien peut se manifester sous forme de rencontres hebdomadaires permettant un échange sur les difficultés rencontrées durant la semaine ou encore sur les méthodes de résolution de problèmes utilisées. Il arrive aussi que le personnel de l'école ait recours à l'expertise d'un professionnel, par exemple un psychologue spécialisé en TSA, lors de l'implantation d'un projet d'intégration (Rousseau *et al.*,

2006). Le but des programmes d'aide est qu'ultimement, les différentes personnes impliquées dans l'intégration d'un élève présentant des besoins spéciaux ne se sentent pas seules à porter les difficultés (Rousseau *et al.*, 2006).

Objectif de l'étude et questions de recherche

Cette étude exploratoire vise à décrire la perception d'enseignants de classes ordinaires du primaire de leur expérience d'intégration d'un élève présentant un TSA. Les questions de recherche ont eu pour point de départ les cibles d'intervention issues des travaux de Bélanger (2006), soit : a) l'adaptation et la diversification de l'enseignement, b) la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents, c) l'ajout de ressources professionnelles, d) la formation reçue par les enseignants et e) l'implantation de programmes d'aide. Ainsi, elles permettent de documenter : a) la nature des relations entretenues entre les personnes impliquées dans l'intégration, b) l'aide reçue en classe, c) les connaissances que possèdent les enseignants sur le TSA et la formation qu'ils ont reçu, d) les facteurs qu'ils jugent aidants et nuisibles à la réussite de l'intégration pour les élèves présentant le trouble ainsi que e) leur perception du soutien disponible dans leur milieu de travail.

Méthode

Participants

Quatorze enseignantes de maternelle (n=2), du premier (n=10) et du deuxième (n=2) cycle du primaire intégrant à temps plein un (n=12) ou deux (n=2) élèves ayant un TSA dans leur classe ordinaire ont participé à l'étude. En moyenne, ces classes se

composent de 20 élèves et, pour la majorité (n=12), elles sont bonifiées de la présence d'un éducateur à une fréquence variant entre 10 à 25 heures par semaine et sur demande selon les besoins. Les participantes sont toutes enseignantes titulaires, à l'exception d'une qui est spécialiste en arts plastiques. Elles ont entre cinq et plus de vingt ans d'expérience, plus précisément : a) de 5 à 10 ans (n=4), b) de 10 à 15 ans (n=4), c) de 15 à 20 ans (n=3) et d) 20 ans et plus (n=3). Les enseignantes de l'étude travaillent dans des écoles différentes (4 écoles pour 14 participantes) faisant partie de trois commissions scolaires de la grande région de Montréal. Finalement, la moitié d'entre elles (n=7) ont bénéficié de formations spécialisées sur le TSA au cours de leur carrières, alors que l'autre moitié (n=7) n'a jamais reçu ce type de formations.

Instruments

Fiche signalétique

Les enseignantes ont complété une fiche signalétique concernant des informations sociodémographiques tels le nombre d'années d'expérience, le cycle auquel elles enseignent, la formation spécialisée reçue, le nombre d'élèves typiques et celui d'élèves présentant un TSA dans la classe.

Entrevue semi-structurée

Une grille d'entrevue a été élaborée en se basant sur la revue de littérature sur le sujet de l'intégration scolaire d'élèves en difficulté et, en particulier, celle des élèves présentant un TSA. Cette grille a servi à documenter, selon la perspective des enseignantes, les caractéristiques personnelles des élèves présentant un TSA dans leur

classe, la relation qu'elles ont avec ceux-ci, les changements nécessaires à apporter aux méthodes d'enseignement, l'implication des pairs typiques et la relation entretenue avec les autres professionnels soutenant l'intégration et avec les parents. La grille d'entrevue a aussi permis de recueillir de l'information concernant le niveau de connaissances des enseignantes sur le TSA, la formation spécialisée qu'elles ont reçue ainsi que les ressources disponibles aidant à l'intégration dans leur milieu et offrant du soutien aux enseignantes. Afin d'en valider le contenu, la grille a été soumise à cinq experts sélectionnés par rapport à leurs connaissances des élèves présentant un TSA, du milieu scolaire et/ou des méthodes d'analyse qualitative. Suite à l'évaluation par les experts, une révision de la grille d'entrevue a été effectuée.

Déroulement

La collecte des données s'est effectuée sur une période de trois mois au cours de laquelle les enseignantes étaient rencontrées à l'école où elles travaillaient lors d'une période libre. Les entrevues conduites ont été d'une durée variant de 30 à 90 minutes, cinq d'entre elles se sont déroulées en individuels et trois se sont faites en petit groupe variant de 2 à 4 participantes.

Méthode d'analyse des données

Les données de l'étude ont été soumises à une analyse thématique (Miles & Huberman, 2003; Paillé & Mucchielli, 2008) afin de dégager des thèmes des verbatim d'entrevues préalablement transcrits. Le logiciel NVivo 9 a été utilisé pour réaliser cette analyse, les thèmes étant directement inscrits dans les verbatim et formant

graduellement un arbre illustrant les relations qui les unissent (Paillé & Mucchielli, 2008). L'ensemble des thèmes ressortis de l'analyse a fait l'objet d'une validation inter-juges résultant en un indice kappa de 0.79. Il est estimé qu'une telle analyse de contenu des entrevues offre un bon aperçu de la situation de l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire telle qu'elle a été vécue par les enseignantes participant à l'étude.

En contexte de rencontres en petits groupes, l'ensemble des questions d'entrevue étaient posées à chacune des participantes. Ainsi, leurs expériences ont pu être analysées de façon individuelle et, comme plusieurs questions entraînaient des réponses fermées (p. ex. oui ou non, le nombre d'heures passées par l'éducateur en classe), il a été possible d'en calculer la fréquence.

Résultats

La présentation des résultats de l'étude se fera suivant les pistes d'intervention issues des travaux de Bélanger (2006).

L'adaptation et la diversification de l'enseignement

Adaptations et diversification des méthodes d'enseignement

Un peu plus du tiers des participantes (n=5) mentionnent avoir été déstabilisées en se voyant offrir un contrat dans une école ayant un mandat d'intégration, sans qu'elles ne le sachent préalablement à leur application. Cette surprise en a inquiété certaines (n=3) pour qui la situation d'intégration se présentait pour la première fois. D'autres participantes (n=3) mentionnent recevoir des élèves présentant un TSA dans

leur classe ordinaire sur une base volontaire, le milieu scolaire ne les attribuant que sous cette condition.

Plusieurs enseignantes de l'étude (n=11) disent qu'une bonne connaissance sur le TSA et/ou de l'élève intégré est un prérequis essentiel à l'intégration. À ces éléments, certaines (n=7) ajoutent l'expérience. Des habiletés jugées nécessaires par les participantes en contexte d'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA, il ressort majoritairement l'ouverture d'esprit (n=6), la capacité d'adaptation (n=3), la flexibilité dans l'horaire (n=2) et la sensibilité aux besoins de l'élève intégré (n=2). Alors que quelques participantes (n=2) disent ne pas se sentir aptes à accomplir leur tâche d'intégration, un peu plus de la moitié d'entre elles se disent confiantes quant à leur capacité à le faire (n=8).

Quant aux adaptations nécessaires à la tâche d'intégration, la moitié des participantes (n=7) identifie les supports visuels (pictogrammes, routine et consignes écrites) et l'encadrement individuel. Ces adaptations sont même jugées efficaces pour tous les élèves en début de scolarisation par certaines d'entre elles (n=3). Quelques enseignantes (n=3) y ajoutent des éléments comme maintenir un horaire fixe et des vérifications fréquentes du travail exécuté par l'élève ayant un TSA. Malgré les méthodes adaptatives proposées, plusieurs participantes (n=8) mentionnent ne pas avoir eu à adapter leur enseignement outre mesure aux besoins de l'élève intégré dans leur classe.

De manière plus globale, certaines des enseignantes de l'étude (n=6) rapportent des bénéfices de l'intégration en classe ordinaire pour l'élève présentant un TSA, notamment l'avancement académique et la diversification des apprentissages (n=6).

Relation entre l'enseignante et l'élève ayant un TSA intégré

La majorité des participantes (n=10) rapportent que, bien que parfois plus lente à bâtir (n=5), elles ont développé une bonne relation avec l'élève présentant un TSA intégré dans leur classe. À l'opposé, quelques enseignantes de l'étude (n=3) disent avoir une relation difficile avec l'élève ayant un TSA, qui laisse fréquemment de côté l'importance du lien avec son enseignante au profit de celui développé avec le technicien en éducation spécialisée (TES) l'accompagnant en classe. D'ailleurs, la moitié des participantes (n=7) jugent que le lien se construit plus facilement entre le TES et l'élève intégré. Le même nombre de participantes (n=7) rapportent que l'élève présentant un TSA initie le contact, par exemple pour faire une demande ou encore partager ses réussites, mais qu'il ne le fait parfois qu'en l'absence du TES (n=2). Afin de travailler la qualité de la relation avec l'élève intégré dans leur classe, certaines enseignantes (n=6) mentionnent l'importance de la constance dans les interactions, de l'initiation fréquente du contact en début de relation ainsi que, lorsque possible, de rencontres préparatoires à sa venue en classe ordinaire.

Rôle des pairs typiques dans l'intégration

Plus de la moitié des enseignantes participant à l'étude (n=9) disent ne pas avoir préparé de façon officielle leur groupe à la venue de l'élève présentant un TSA dans

leur classe. Pour certaines (n=4), l'élève suit le même groupe depuis le préscolaire, de sorte qu'il n'est pas identifié comme « différent ». D'ailleurs, la plupart de ces enseignantes (n=8) rapportent que les pairs ne connaissent pas le diagnostic de l'élève intégré, ce qui rend leur préparation superflue. Toutefois, lorsque les différences de l'élève ayant un TSA suscitent des questions de la part des pairs typiques, il peut être utile selon la moitié des participantes (n=7) d'aborder le sujet. Pour ce faire, des méthodes diverses sont proposées, notamment des ateliers sur le TSA, des histoires sur la thématique ou encore la normalisation des différences ou des besoins particuliers de chacun.

La moitié des participantes (n=7) rapportent que l'élève intégré va vers ses pairs typiques et vice versa. Concernant les pairs typiques, plusieurs participantes (n=7) rapportent ne pas avoir besoin de les solliciter quand il est question d'aider ou d'interagir avec l'élève ayant un TSA, les regroupements se faisant naturellement. Certaines d'entre elles (n=3) rapportent même une tendance des pairs typiques à devancer l'élève ayant un TSA dans les interactions, réduisant les occasions pour ce dernier de s'exercer dans l'initiation du contact. D'autres enseignantes (n=7) disent avoir recours à l'aide de pairs volontaires ou rapides dans l'exécution de leurs travaux pour soutenir l'élève intégré dans les tâches à accomplir, par exemple pour compléter un exercice ou réviser des notions scolaires.

La plupart des participantes (n=11) s'entendent pour dire que les pairs typiques ont des répercussions sur l'intégration d'un élève présentant un TSA en classe

ordinaire. Entre autres, elles identifient l'apprentissage de comportements appropriés par imitation, un sentiment de bien être en classe et des gains sur le plan du développement de l'autonomie et des compétences sociales. D'un autre côté, il est soulevé par certaines enseignantes (n=3) que les pairs typiques peuvent nuire à l'intégration lorsqu'ils rejettent l'élève intégré.

Des bénéfices de l'intégration pour les pairs typiques sont aussi nommés par les enseignantes de l'étude (n=8), notamment l'ouverture d'esprit face aux élèves présentant des différences et des comportements plus adéquats envers ces derniers.

La collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents

Près du tiers des participantes (n=5) rapportent avoir une relation satisfaisante avec les parents de l'élève ayant un TSA intégré dans leur classe. Toutefois, il semble que selon certaines enseignantes, les contacts avec ces derniers soient peu fréquents, se concentrant surtout sur les rencontres liées au bulletin (n=3) ou encore à l'élaboration du plan d'intervention (n=4). Certaines enseignantes (n=4) mentionnent communiquer parfois par écrit avec les parents, la tâche étant généralement remplie par le TES attribué à l'élève intégré (n=7). D'ailleurs, un peu plus de la moitié des enseignantes participant à l'étude (n=8) disent remarquer que le lien semble plus facile entre les parents et le TES, car certaines tâches spécifiques lui seraient souvent attribuées, comme le lien avec le milieu familial concernant la réalisation des devoirs ou encore les comportements problématiques survenus à l'école (n=6).

Pour d'autres participantes (n=7), la relation avec les parents de l'élève intégré est jugée difficile, notamment certaines d'entre elles (n=4) font face à des familles allophones et, par conséquent, peu de suivi est fait à la maison. De plus, d'autres facteurs nuisibles à cette relation sont soulevés par les enseignantes, entre autres un manque d'implication des parents dans le processus scolaire (n=4) et la difficulté que peuvent avoir ces derniers à accepter le diagnostic de leur enfant (n=3).

La majorité des participantes (n=10) mentionnent avoir une bonne relation avec les autres professionnels offrant des services à l'élève intégré dans leur classe. Certaines d'entre elles (n=5) spécifient que le lien est facilité par la stabilité du personnel et un partage des tâches s'exerçant dans le respect de chacun.

L'ajout de ressources professionnelles

Technicien en éducation spécialisée (TES)

La plupart des enseignantes de l'étude rapportent bénéficier des services d'un TES à une fréquence variant entre deux à cinq heures par jour (n=7) et sur demande selon les besoins (n=5). Les principales tâches du TES rapportées par les enseignantes sont a) l'aide à d'autres élèves que celui intégré (n=8), certains des élèves présentant un TSA n'ayant pas besoin de soutien individuel à chaque période (n=4), b) le soutien dans la compréhension des consignes (n=4) et c) le soutien dans les interactions avec les pairs (n=4). Un peu moins de la moitié des participantes (n=6) disent être satisfaites de l'aide reçue par le TES attiré à leur classe. En plus des bénéfices apportés à l'élève présentant un TSA (n=8), plusieurs des enseignantes

jugent que la présence d'un TES dans la classe leur est bénéfique (n=5) et l'est pour les pairs typiques (n=4).

Autres professionnels

Quelques participantes (n=3) mentionnent recevoir l'aide d'une orthopédagogue dans leur classe à une fréquence variant de 30 minutes à une heure par semaine et dont l'ensemble des élèves présentant des difficultés bénéficie. Une seule d'entre elles rapporte que l'élève intégré dans sa classe reçoit les services d'une orthophoniste, à raison d'une heure par deux semaines. Un nombre plus élevé d'enseignantes (n=6) rapporte que l'élève ayant un TSA reçoit les services occasionnels d'un psychologue scolaire, notamment pour l'évaluation et l'élaboration du plan d'intervention. Aussi, un peu plus de la moitié des participantes (n=8) identifient une enseignante-ressource de leur commission scolaire comme étant une option d'aide supplémentaire à l'intégration.

La majorité des enseignantes participant à l'étude (n=11) placent une emphase particulière sur l'organisation scolaire comme étant un déterminant de la réussite de l'intégration. En effet, lorsque le milieu offre une bonne évaluation des besoins de l'élève présentant un TSA (n=5) et des services lui étant adaptés (n=9), elles la jugent réalisable.

La formation reçue par les enseignants

Connaissances de l'enseignante sur le TSA

Plusieurs des participantes (n=8) nomment des caractéristiques du TSA qui sont liées aux trois sphères développementales, soit aux comportements et intérêts restreints ou stéréotypés (n=8), aux interactions sociales (n=5) et à la communication (n=3). D'autres éléments descriptifs du TSA soulevés par les enseignantes de l'étude sont l'anxiété (n=4), les comportements perturbateurs (n=3) et des singularités dans la perception de l'environnement (n=5). Finalement, quelques enseignantes (n=4) mentionnent des troubles pouvant être inclus dans le TSA, tels que l'autisme et le TED non-spécifié.

Caractéristiques de l'élève intégré

Un peu plus de la moitié des participantes (n=8) ne connaissent pas le diagnostic précis des élèves intégrés dans leur classe. En général, elles en dressent un portrait positif tant sur les plans des traits de caractère (n=7) et du fonctionnement en classe (n=5) que sur ceux des compétences académiques (n=7) et de la capacité à s'intégrer au groupe régulier et à son rythme d'avancement (n=7). La moitié des enseignantes de l'étude (n=7) notent des difficultés chez les élèves présentant un TSA intégrés dans leur classe, mais ces dernières ne semblent pas insurmontables pour elles. En ce qui concerne les sphères d'atteintes du TSA, la majorité des participantes (n=9) identifient la communication comme étant susceptible de causer le plus de problèmes dans l'intégration de l'élève. Bien que plus de la moitié des enseignantes

de l'étude (n=8) relèvent de la rigidité chez l'élève ayant un TSA, seulement trois d'entre elles identifient la sphère comportementale comme étant la plus nuisible dans son intégration. La proportion est la même en ce qui concerne la sphère des interactions sociales. Malgré ces résultats, la moitié des enseignantes de l'étude (n=7) disent que le TSA présent chez l'élève intégré dans leur classe n'est pas trop apparent, n'en dérangeant pas, par conséquent, le fonctionnement général.

Pour plusieurs participantes (n=9), les caractéristiques individuelles de l'élève ayant un TSA sont un critère important dans la faisabilité de son intégration. Ainsi, les symptômes du TSA présent chez ces derniers ne doivent pas être trop incapacitants (n=7), l'élève devant notamment être verbal et en mesure de socialiser. De plus, certaines participantes (n=5) mentionnent que l'élève intégré doit être en mesure de suivre le cursus scolaire régulier afin d'être admissible dans une classe ordinaire.

Formation reçue par les enseignantes

La majorité des participantes (n=9) mentionnent que la formation spécialisée offerte par le milieu scolaire est un déterminant important de la réussite de l'intégration. À cet effet, la moitié des enseignantes de l'étude (n=7) ont bénéficié de formations sur l'intégration d'élèves présentant un TSA en classe ordinaire offertes par leur commission scolaire. Leur opinion sur ces formations est partagée, certaines les jugeant motivantes et stimulantes (n=3), les autres (n=4) y percevant les adaptations suggérées comme stressantes, notamment en raison d'un manque de

temps pour appliquer efficacement les adaptations qui y ont été suggérées. De plus, certaines d'entre elles (n=5) se plaignent d'un manque de lien avec la pratique professionnelle réelle à l'intérieur des formations reçues ainsi que de périodes d'enseignement trop courtes ne permettant pas assez d'élaboration sur la matière. Les enseignantes n'ayant pas reçu de formation spécialisée (n=7) en attribuent la cause au fait qu'elles n'en ressentent pas le besoin (n=3) ou encore que le milieu ne leur en a pas offert l'occasion (n=4). Finalement, certaines participantes (n=4) proposent des moyens de compenser le manque de formations ou encore les éléments manquant dans celles-ci, par exemple par la recherche de l'expertise de leurs collègues et par des lectures.

L'implantation de programmes d'aide

La majorité des enseignantes de l'étude (n=10) identifient plusieurs ressources pouvant les soutenir en cas de difficultés dans leur milieu de travail, soit leurs collègues (n=6), les TES (n=6) et leur direction (n=3). Toutefois, certaines (n=6) disent du soutien à l'intégration dont elles disposent qu'il est insuffisant, soit en raison d'un manque d'aide en classe, d'un besoin de soutien plus personnalisé ou de plus de temps libéré pour la préparation des tâches supplémentaires qu'exige la présence d'un élève ayant un TSA dans leur classe.

Discussion et conclusion

L'objectif de cette étude était de décrire la perception d'enseignantes du primaire de leur expérience d'intégration d'un élève présentant un TSA en classe

ordinaire. Afin d'y arriver, des entrevues ont permis de questionner les facteurs jugés nécessaires à la réussite d'un tel projet, les connaissances des participantes sur le TSA, la formation reçue, ainsi que le soutien obtenu en classe. L'étude a aussi permis de dégager des informations sur les relations entretenues entre les différentes personnes impliquées dans l'intégration et le réseau de soutien interpersonnel tel que perçu par les enseignantes de l'étude. Il en ressort que, conformément aux travaux de Bélanger (2006), les déterminants du succès de l'intégration de ces élèves s'inscrivent à l'intérieur de cinq cibles d'intervention. Ainsi, comme il est mentionné dans les écrits, l'utilisation de supports visuels (pictogrammes, routine et consignes écrites, ...) s'impose afin d'adapter l'enseignement à un élève ayant un TSA. De plus, l'encadrement individualisé de ce dernier, par exemple en vérifiant de façon plus systématique son travail, permettrait à l'enseignant d'assurer son bon fonctionnement (Bélanger, 2006; Massé, 2004; Poirier, *et al.*, 2005; Rousseau, Vézina, & Dionne, 2006). Toutefois, plusieurs participantes de l'étude mentionnent que ces types d'adaptation n'ont pas été nécessaires, car l'élève présentant un TSA ne perturbait pas de façon importante le fonctionnement en classe. D'ailleurs, pour bon nombre d'enseignantes, l'un des critères de faisabilité de l'intégration en classe ordinaire est que les symptômes du TSA ne soient pas trop apparents, l'élève intégré pouvant, par exemple, s'exprimer sans difficulté. Un autre critère de faisabilité soulevé est la capacité à suivre le cursus scolaire régulier, une donnée allant de pair avec les observations de Gibb et de ses collègues (2007).

Tel que proposé par Laurin et Doré (2003) et par Topping (1988), plusieurs enseignantes ont recours au tutorat par les pairs afin d'aider l'élève intégré en classe ordinaire. D'ailleurs, il ressort du discours global de ces dernières que les pairs typiques ont un impact positif dans l'intégration, notamment sur le développement des compétences sociales chez l'élève présentant un TSA. Ces données concordent avec le discours de bon nombre d'auteurs qui attribuent une grande partie des gains dans la sphère des habiletés sociales à l'attitude des pairs typiques envers ces élèves ainsi qu'à la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec eux (Attwood, 1995; Branda *et al.*, 2010; Dahle, 2003; DiSalvo & Oswald, 2002; Kamps *et al.*, 2002; McHale & Gamble, 1986; Owen-Deschryver *et al.*, 2008). Comme il semble que, selon la perception des enseignantes, ce soit les pairs typiques qui ont le plus d'effet sur le développement de la sphère des interactions sociales chez l'élève ayant un TSA, il apparaît important de les préparer à sa venue dans leur groupe. En effet, en sensibilisant ces derniers aux particularités du TSA (p. ex., le mode d'entrée en relation, le caractère restreint de certains comportements et intérêts, ...), ils deviennent plus aptes à adopter des comportements adéquats envers l'élève intégré (DiSalvo & Oswald, 2002). Ce faisant, l'élève ayant un TSA évitera peut-être d'être rejeté par ses pairs, situation qui est identifiée par certaines participantes comme étant une atteinte au bon déroulement de l'intégration. Toutefois, aucune méthode de préparation formelle des pairs ne peut être dégagée du discours des enseignantes de l'étude, certaines ayant utilisé des histoires sur le thème du TSA, d'autres ayant opté pour la normalisation des différences ou des besoins particuliers de chacun. Quelques

participantes mentionnent que des ateliers sur le TSA ont pris place pour l'ensemble des élèves de leur école, sans que les fondements théoriques n'en soient expliqués.

En ce qui concerne la collaboration de l'enseignant avec les parents de l'élève intégré dans sa classe, il semble qu'elle soit centrée sur les résultats scolaires, mais aussi sur la cueillette d'informations sur le fonctionnement général de ce dernier lors de l'élaboration du plan d'intervention. En effet, comme le mentionnent Poirier et ses collègues (2005), les parents demeurent la source de connaissances première de leur enfant. Ils sont donc un bon barème de référence quant à la capacité d'autonomie et de tolérance au stress de l'élève ayant un TSA ainsi qu'aux adaptations qui l'aideront à progresser dans un contexte de grand groupe. Lorsqu'il est question du lien fait entre l'école et la maison, ce travail reviendrait fréquemment au TES attribué à l'élève intégré. Ainsi, plusieurs des participantes de l'étude disent que la relation entre le TES et les parents semble plus facilement établie. Elles expliquent la situation par une tâche de suivi maison-école qui revient fréquemment d'emblée au TES ainsi que par un manque de temps qu'elles ont pour faire ce type de suivi au quotidien. Néanmoins, il ressort du discours des enseignantes que, bien qu'elles n'assurent généralement pas ce suivi elles-mêmes, il leur apparaît primordial. Les participantes déplorent que l'absence de collaboration avec les parents ne permet pas de créer de lien et brime le suivi, tel que rapporté par Bélanger (2006) et Massé (2004).

L'accompagnement en classe de l'élève présentant un TSA est souhaitable en contexte d'intégration (Paquet, 2008; Poirier *et al.*, 2005). Ainsi, la majorité des

enseignantes interrogées bénéficient de l'aide d'un TES à l'intérieur de leur classe et ce, à une fréquence adaptée aux besoins de l'élève intégré. Alors que plusieurs mentionnent que cette aide est bénéfique pour tous, d'autre soulèvent des difficultés relevant de la relation entretenue entre l'élève ayant un TSA et le TES. En effet, il semble qu'à l'occasion, l'élève intégré désire un lien exclusif avec son accompagnateur, par exemple en s'adressant à lui lorsqu'il a une question pour son enseignante, faisant que cette dernière se sente mise de côté. Ce type de situation est susceptible de nuire à la relation entre l'enseignante et l'élève présentant un TSA, ce qui est conforme avec les observations d'Emam et Farrell (2009). En ce qui concerne les services d'orthophonie, seulement une enseignante rapporte que l'élève intégré dans sa classe en a bénéficié. Pourtant, le TSA comporte des atteintes sur le plan de la communication (APA, 2013) qui justifieraient sans doute que cette sphère soit investie par un professionnel spécialisé. D'ailleurs, une majorité des participantes de l'étude identifient les difficultés de communication comme étant une entrave majeure au fonctionnement de l'élève présentant un TSA en classe ordinaire.

Le manque de formation universitaire concernant les élèves en difficulté place parfois les enseignants qui arrivent sur le marché du travail dans des circonstances susceptibles de dépasser leurs capacités (Boutin & Bessette, 2009). D'ailleurs, plusieurs participantes de l'étude mentionnent s'être retrouvées dans un contexte d'intégration d'un élève présentant un TSA sans qu'elles aient manifesté leur intérêt pour le faire ou encore sans qu'elles aient une expérience connexe à cette situation

d'enseignement. Il semble qu'un bon moyen de pallier ce problème serait d'augmenter la disponibilité de formations spécialisées dans les milieux scolaires (Ianlongo, 2007). Ainsi, ces mêmes enseignantes se disent intéressées à participer à ce type de formations, mais ajoutent qu'elles le feraient si l'accès y était facilité par leur commission scolaire. D'autres enseignantes rapportent avoir reçu une formation à l'enseignement aux élèves ayant un TSA. Il en ressort pour certaines quelques limites, dont majoritairement un manque de temps pour réaliser les adaptations qui y sont proposées. En contrepartie, comme il est mentionné dans les travaux de Bélanger (2006), de McGregor et Campbell (2001), bon nombre d'enseignantes se tournent vers leur expérience pour pallier les manques en terme de formation spécifique. Actuellement au Québec, deux programmes de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en troubles envahissants du développement à l'Université du Québec à Montréal, un certificat en trouble du spectre de l'autisme à l'Université du Québec à Rimouski, ainsi qu'un programme d'attestation d'études collégiales (AEC) de perfectionnement en troubles envahissants du développement au Collège de Valleyfield (Fontaine, 2012) sont disponibles aux enseignants désireux d'approfondir leurs connaissances par rapport à de cette clientèle. À cet effet, l'une des participantes projette de suivre la formation de DESS-TED afin d'être plus à l'aise dans sa tâche d'intégration.

La majorité des enseignantes de l'étude se tournent naturellement vers des membres du personnel de leur école ou encore vers leur direction afin d'obtenir du

soutien en ce qui concerne leur tâche d'intégration. Ce phénomène va de pair avec les écrits de Bélanger (2006), de Massé (2004), et de Rousseau et ses collègues (2006) qui soutiennent qu'un réseau d'entraide tend à se former à l'intérieur des milieux scolaires. Ce réseau peut offrir, entre autres, des occasions pour l'enseignant de partager des éléments de son quotidien ou encore d'avoir recours à l'expertise de l'autre pour adapter ses interventions. Toutefois, il semble que pour plusieurs enseignantes ayant participé à l'étude, le soutien à l'intégration mis à leur disposition dans leur école est insuffisant. Pour elles, ce soutien devrait aller au-delà du réseau interpersonnel qu'elles se créent, impliquant, entre autres, une hausse des services d'aide en classe ainsi qu'une augmentation des périodes de temps libérées qu'elles utiliseraient pour effectuer le travail supplémentaire exigé par la présence d'un élève ayant un TSA dans leur classe.

Il importe de souligner que l'étude menée comporte certaines limites. Ainsi, la composition de l'échantillon doit être prise en considération en ce sens où il est formé de peu de participantes qui sont exclusivement des femmes, ce qui permet difficilement la généralisation des résultats. De plus, la recherche se limitant à la maternelle et aux deux premiers cycles du primaire, le portrait de la situation d'intégration d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire demeure incomplet. Toutefois, il est estimé qu'en se concentrant sur ces niveaux scolaires, il a été possible de réduire la variabilité issue de trop grands écarts d'âge entre les élèves intégrés, et de structures scolaires qui varient de façon importante entre le primaire et

le secondaire. Toujours en ce qui concerne l'échantillon, une seule des participantes est une enseignante spécialiste, alors que les autres sont toutes titulaires. Bien qu'aucune différence majeure n'est remarquée dans l'expérience d'intégration rapportée par cette dernière, il pourrait être intéressant de se pencher sur cette catégorie d'enseignants afin d'observer si des particularités sont inhérentes à leur contexte de travail. Il est aussi bon de considérer que le type d'entrevues auxquelles ont participé les enseignantes (en individuel ou en petit groupe) a pu influencer leur discours. En effet, Touré (2010) soulève qu'il est possible qu'en contexte de discussions de groupe, la contribution de chacun des participants ne soit pas significative, égalitaire ou encore équitable. De plus, l'opinion de l'un est susceptible d'influencer l'opinion de l'autre, ce qui s'inscrit dans le concept d'« effet de foule » voulant que le contexte d'entretien de groupe peut pousser ses membres à déformer ou à embellir leurs propos (Green & Hart, 1999). Afin de compenser ce phénomène, Touré (2010) propose de combiner la méthode d'entrevues de groupe à celle d'entrevues individuelles, tel qu'il a été fait dans la présente étude. De plus, il semble que certains avantages se dégagent des discussions de groupe, notamment l'élargissement du spectre d'informations recueillies, le sentiment de sécurité chez les participants qui remarquent une similitude entre leurs opinions et celles des autres membres du groupe, et l'effet boule de neige obtenu par les réactions des uns en regard des propos des autres (Malhotra, 2011). Il est aussi important de mentionner que le type d'entrevue était choisi par les enseignantes, selon qu'elles préféreraient y participer seules ou en compagnie de quelques collègues. Un dernier aspect nécessite

d'être abordé quant aux limites de cette étude, soit le contexte dans lequel les participantes évoluent. Ainsi, plusieurs mentionnent que les traits du TSA présents chez les élèves intégrés ne sont pas très perturbateurs du fonctionnement en classe. De plus, les enseignantes qui se sont portées volontaires pour participer à l'étude semblent, de façon générale, avoir vécu des expériences d'intégration se déroulant plutôt bien. Il est possible que ce contexte offre un portrait incomplet et possiblement biaisé de l'intégration en classe ordinaire au Québec. En effet, les enseignantes qui rencontrent des difficultés majeures quant à l'intégration d'un élève ayant un TSA sont probablement moins susceptibles de se porter volontaire pour une telle étude. Parmi ces difficultés majeures, se retrouvent, par exemple, une méconnaissance des adaptations nécessaires au bon fonctionnement des élèves présentant un TSA dans leur classe combiné à un manque de ressources disponibles dans le milieu leur permettant de pallier ces lacunes (Gibb *et al.*, 2007). D'ailleurs, il devient évident que l'un doit se pencher sur la question des milieux où moins de ressources spécialisées sont disponibles aux enseignants et aux élèves intégrés, et où des enfants ayant un profil moins similaire à celui de leurs pairs typiques sont placés en classe ordinaire. Il serait alors très instructif de solliciter des enseignants qui ont une perception négative de leur expérience d'intégration afin d'identifier certains des facteurs qui y ont contribué. Il est permis d'avancer que, lorsque l'intégration se déroule plus ou moins bien, les enseignants se retrouvent face à une surcharge de travail (MELS, 2010) et qu'ils n'ont peut-être pas le temps, ni l'envie, de participer à ce type de recherche. Il revient alors aux chercheurs qui poursuivront les études dans le domaine de redoubler

leurs efforts pour intéresser ces personnes à partager leur expérience. C'est grâce à leur contribution qu'éventuellement, un portrait réaliste de la situation des enseignants responsables de l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA pourra être fait et que des interventions adaptées aux besoins de chacun pourront être proposées.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). Autism spectrum disorder. *American Psychiatric Publishing*. Repéré à <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.), Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4e éd., DSM IV-TR), Washington DC, Author, trad. fr. 2004 Paris, France: Masson.
- Attwood, T. (1995). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. Philadelphia, PA: Kingsley.
- Babour, R. et Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research : Politics, theory and practice*. Londres, UK: Sage.
- Beaudrit, A. (2003) Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs? *Carrefours de l'éducation*. 15, 118-134.
- Beaupré, P. et Poulin, J.-R. (1993) Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire en intégration scolaire; une condition essentielle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 165-176. Repéré à http://www.rfdi.org/files/BEAUPRE_v4.PDF
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: Attitudes des enseignants du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec, CA: Presse de l'Université du Québec.

- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-55). Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficultés en classe ordinaire : Défis, limites et modalités*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Branda, D.R., Hart, S.L. et Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619-625.
- British Columbia Ministry of Education: Special programs branch (2000). *Teaching students with autism, A resource guide for schools*. Repéré à <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/autism.pdf>
- Castagnac, S.-R. (2004). Des interactions de tutelle entre enfants d'âge et de cultures différents: Principe du tutorat entre pairs. *Dromèsqere euroskola*, 4, 1-6.
- Collège de Valleyfield. (2013). Troubles envahissants du développement. *Service de la formation continue*. Repéré à http://portail.colval.qc.ca/fileadmin/user_upload/FC/programmes/pdf/FicheProgrammeTED.pdf
- Cook, T. (2003) *Policy: is inclusion better than integration?* Dans J. Swain, S. French et C. Cameron (dir.). *Controversial Issues in A Disabling Society* (p. 111-112). Philadelphie, PA: Open University Press.
- Dahle, K. B. (2003). Service to include young children with autism in the general classroom. *Early Childhood Education Journal*. 31, 65-70.
- Disalvo, C.A. et Oswald, D.P. (2002). Peer-Mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207.
- des Rivières-Pigeon, C., Noiseux, M. et Poirier, N. (2012). L'augmentation de la prévalence du Trouble envahissant du développement est-elle liée exclusivement à un meilleur diagnostic ? *Les Cahiers de la Recherche*, 2(1), 15.
- Dionne, C. et Rousseau N. (2006) *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, CA: Presse de l'Université du Québec.

- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal, Québec: Éditions Hurtubises.
- Emam, M. M. et Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.
- Fontaine, P. (2012). Mieux intervenir en troubles envahissants du développement. *Valleyfield express.ca*. Repéré à <http://www.valleyfieldexpress.ca/Communaute/2012-01-26/article-2875880/Mieux-intervenir-en-troubles-envahissants-du-developpement/1>
- Giangreco, M. F. et Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressed symptoms or causes? *Focus on Autism and Other Disabilities*. 20(1), 10-27.
- 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.
- Green, J. et Hart, L. (1999). The impact of context on data. Dans R. Barbour et J. Kitzinger, *Developing focus group research : politics, theory and practice* (p. 21-35). Londres, UK: Sage.
- Helps, S., Newsom-Davis, I.C. et Callias, M. (1999). The teacher's view. *Autism*, 3(3), 287-298.
- Horrocks, J. L., White, E. G. et Roberts, E. L. (2008) Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism Developmental Disorders*. 38, 1462-1473
- Ialongo, A.G. (2007). *Les conditions pour réussir l'intégration scolaire*. Québec, CA: Université de Montréal.
- Kamps, D. M., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., Carnazzo, K., Morrison, L. et Garrison Kane, L. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional children*, 68(2), 173-187.
- Larivée, S.J., Kalubi, J.C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543

- Lake, J. F. et Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21, 240-251.
- Laurin, M.-H. et Doré, R. (2003). Effet d'un programme de tutorat par les pairs et de l'utilisation de scénarios sociaux sur les interactions sociales entre élèves ordinaires et autistes. *Acte du colloque recherche défi 2003*. Numéro spécial, mai 2003.
- Lauzon, J. (2010) L'intégration des élèves TED : un débat qui ne doit pas se faire sur le dos de nos enfants!. *Fédération Québécoise De l'Autisme*. Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/bibliotheque/nos-communiques/integration-des-eleves-ted.html>
- Levasseur, L. et Tardif, M. (2005). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et sociétés*. 15(1), 169-188.
- Levy, A. et Perry, A. (2008). Transition of children with autism from intensive behavioral intervention programs into the school system. *Journal on Developmental Disabilities*. 14(1), 1-10.
- MacKay, W. (2006). Résumé de l'auteur liens entre l'aide et les défis : Utiliser notre potentiel humain. *L'inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Repéré à <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/Résumé%20du%20rapport%20MacKay.pdf>
- Malhotra, N. K. (2011). *Études marketing* (6^e éd., p. 91-123). France: Pearson.
- Massé, L. (2004). Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau et C. Dionne (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp 373-394). Québec, CA: Presse de l'Université du Québec
- McGregor, E. et Campbell, E. (2001). The attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- McHale, S. M. et Gamble, W. C. (1986). *Mainstreaming handicapped children in public school settings*. Dans E. Schopler et G. G. Mesibov (dir.). *Social Behavior in Autism* (p. 191-212). New York, NY: Plenum.

- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. [Qualitative Data Analysis, An expanded Sourcebook] (2e éd.) Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Rencontres des partenaires en éducation : Document d'appui à la réflexion, Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation jeunes/Adaptation scolaire/RencontrePartEduc DocAppuiReflexion Ren cIntegrationElevesHandDiff.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation%20jeunes/Adaptation%20scolaire/RencontrePartEduc%20DocAppuiReflexion%20Ren%20IntegrationElevesHandDiff.pdf)
- 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 (EHDAA)*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/das/orientations/pdf/politi00.pdf>
- Noisieux, M. (2011). Le trouble envahissant du développement (TED): l'augmentation de la prévalence poursuit son cours. *Périscope*, 17, Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie. Repéré à <http://pp.extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/2356/N3-Periscope-TED.pdf>
- Noisieux, M. (2009). *Surveillance des troubles envahissant du développement chez les enfants de 4 à 17ans de la Montérégie 2000-2001 à 2007-2008*. Québec, CA: Agence de la santé et des services sociaux.
- Owen-DeSchryver, J.S., Carr, E.G., Cale, S. I. et Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *Analyse qualitative en sciences humaines* (2ième éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Paquet, A., Forget, J. et Giroux, N. (2009). Les comportements d'éducateurs soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élève ayant un trouble envahissant du développement. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 420-447.

- Pivik, J., McComas, J. et Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(1), 97-107.
- Poirier, N., Giroux N., Paquet, A. et Forget J. (2005) L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 24(2), 265-286.
- Potvin, P. et Lacroix (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Réseau d'information pour la réussite éducative*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l'integration-a-l'inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d'adaptation-et-d'apprentissage-version-integrale/>
- Réseau des écoles spécialisées pour les EHDAA (2013). Identification administrative des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Repéré à <http://www2.csdm.qc.ca/sassc/ReferentielEHDAA/Scripts/Codes.htm>
- Robertson, K., Chamberlain, B. et Kasari, C. (2003). General education teacher's relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33(2), 123-130.
- Rousseau, N., Vézina, C. et Dionne, C. (2006). Restructuration de l'organisation des enseignements au secondaire : la tâche globale comme soutien à la pédagogie inclusive. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 281-298). Québec, CA: Presse de l'Université du Québec
- Siklos, S. et Kerns, K.A. (2006). Assessing need for social support in parents of children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 921-933.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R. et Myles, B. S. (2003) Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in language disorders*. 23(2), 116-133.
- Slavin, R. E. (1996). Cooperative learning in middle and secondary schools. *ProQuest Education Journal*, 69(4), 200-204.
- The Developmental Disabilities Institute (2011). The national autism resources & information: Autism now. You, empowered. *The Arc of the United States*. Repéré à <http://autismnow.org/in-the-community/recreation/#author>

- Topping, K. J. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning*. Great Britain: Billing & Sons Limited.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherche qualitative*, 29(1), 5-27.
- Université du Québec à Montréal. (2013). Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention comportementale auprès des personnes avec un trouble envahissant du développement (TED). *Faculté des sciences humaines*. Repéré à <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=3061>
- Université du Québec à Montréal. (2013). Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention éducative auprès des élèves avec un trouble envahissant du développement. *Faculté des sciences de l'éducation*. Repéré à <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=3260>
- Université du Québec à Rimouski. (2013). Certificat en trouble du spectre de l'autisme. Repéré à <http://www.uqar.ca/education/etudes/#certificat-en-trouble-du-spectre-de-l-autisme>
- Wooten, M. et Mesibov, G.B. (1986). Social skills training for elementary school autistic children with normal peers. Dans E. Schopler et G. G. Mesibov (dir.). *Social Behavior in Autism* (p. 305-319). New York, NY: Plenum.

CHAPITRE III

DISCUSSION GÉNÉRALE

Cet essai a pour visée de décrire la perception d'enseignants de classes ordinaires du primaire de leur expérience d'intégration d'un élève présentant un TSA. Il permet aussi une amorce d'exploration en contexte québécois de ce type d'intégration. Pour ce faire, une revue de littérature puisant ses sources surtout à l'extérieur de la province a d'abord été présentée. En effet, le manque de documentation sur le sujet d'intérêt en contexte québécois nécessitait d'élargir la recherche afin de comprendre les difficultés susceptibles d'être rencontrées lors d'un projet d'intégration ainsi que les facteurs qui y sont aidant. En procédant de cette façon, il a été possible de donner une direction à l'étude exploratoire dont il est question dans l'article présenté au chapitre deux. Cet article permet donc de comprendre la perception d'un bassin d'enseignantes de maternelle et des deux premiers cycles du primaire sur la tâche d'intégration d'un élève ayant un TSA qui leur revient. Les résultats y ont été présentés en suivant cinq cibles d'interventions ressorties des travaux de Bélanger (2006), soit : a) l'adaptation et la diversification de l'enseignement, b) la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents, c) l'ajout de ressources professionnelles, d) la formation reçue par les enseignants et e) l'implantation de programmes d'aide. C'est à l'intérieur de ces cibles d'intervention que s'inscrivent certains déterminants du succès d'une telle intégration. Chacune d'entre elles sera donc abordée dans la discussion qui suit.

3.1 L'adaptation et la diversification de l'enseignement

Plusieurs des enseignantes de l'étude identifient certains traits de caractère et habiletés qui sont un prérequis pour effectuer une intégration efficace. Elles disent,

entre autres, qu'il est important d'avoir une bonne ouverture d'esprit face à l'élève intégré et aux adaptations qui seront nécessaires à son bon fonctionnement dans la classe. Elles rapportent également qu'elles doivent posséder de bonnes capacités d'adaptation. Ces données sont conformes avec les écrits de Dionne et Rousseau (2006) qui mentionnent que lorsqu'il se retrouve en contexte d'intégration, l'enseignant doit démontrer une ouverture d'esprit et faire preuve d'innovation en ce qui concerne ses pratiques professionnelles. À cet effet, un peu plus de la moitié des participantes se disent habilitées à entreprendre un tel projet dans leur classe ordinaire.

Comme le soulèvent Fisher et Meyer (2002), et Simonetta et ses collègues (2009), certains élèves intégrés ont besoin de supports visuels supplémentaires afin de comprendre adéquatement la matière enseignée. Leur capacité à suivre le déroulement de la journée peut aussi reposer sur un horaire différent de celui généralement donné aux pairs typiques. Il n'est donc pas étonnant d'observer que plusieurs participantes de l'étude adaptent leurs méthodes d'enseignement en utilisant, par exemple, des pictogrammes ou des routines écrites lorsqu'elles intègrent un élève présentant un TSA dans leur classe. À cela, elles ajoutent qu'une façon efficace de soutenir ce type d'élève dans son fonctionnement quotidien est de lui offrir un encadrement individualisé, notamment par la vérification systématique de son travail. Cette stratégie se retrouve d'ailleurs dans les écrits de plusieurs auteurs (Bélanger, 2006; Massé, 2004; Poirier, *et al.*, 2005; Rousseau *et al.*, 2006). Bien que la moitié des participantes de l'étude disent avoir apporté certaines adaptations à leurs méthodes d'enseignement habituelles, d'autres mentionnent qu'il leur aurait été superflu de le faire. Il semble que lorsque tel est le cas, les élèves intégrés ne présentent pas de caractéristiques très perturbatrices de leur trouble alors qu'ils sont en classe. D'ailleurs, une grande proportion des enseignantes soulignent qu'il importe que les symptômes du TSA ne soient pas trop apparents chez l'élève intégré afin qu'il puisse bénéficier de son placement en classe ordinaire. Ce critère facilitateur

s'apparente aux travaux de plusieurs auteurs, qui disent que des comportements susceptibles d'altérer le fonctionnement habituel de la classe (p. ex., insistance à suivre une routine spécifique, stéréotypies) risquent de nuire à l'intégration d'un élève présentant un TSA (Browndyke, 2002; Handlan et Bloom, 1993; McHale et Gamble, 1986). Toujours selon les mêmes auteurs, il pourrait en découler une attitude négative de la part des pairs typiques et de l'enseignant envers l'élève intégré, ce qui pourrait entraîner une diminution de l'attention qui lui est donnée. La qualité de la relation enseignant-élève est aussi à risque d'être altérée par une intensité élevée des symptômes du TSA présents chez l'élève intégré. Tel que l'observent Gibb et ses collègues (2007), en plus de la capacité de l'élève à avoir un fonctionnement homogène à celui du reste du groupe, les participantes de l'étude proposent que sa capacité à suivre le cursus scolaire régulier est un critère important de la faisabilité de l'intégration d'un élève ayant un TSA en classe ordinaire.

Un nombre important de participantes mentionne que les pairs typiques ont un effet bénéfique sur le déroulement de l'intégration d'un élève présentant un TSA en classe ordinaire. Ainsi, il semble que, grâce à ces derniers, l'élève adopte par imitation certains comportements désirés. Il semble aussi que ce dernier développe son autonomie et ses compétences sociales lorsqu'il a des occasions répétées de côtoyer les pairs typiques. Ces données concordent avec les travaux de Blair et de ses collègues (2007) qui soulignent que le fait d'encourager les pairs typiques à interagir avec l'élève intégré sollicite chez lui un meilleur apprentissage de comportements appropriés envers son enseignant. D'autres auteurs voient une occasion pour l'élève présentant un TSA d'obtenir des gains substantiels sur le plan des habiletés sociales dans l'attitude des pairs typiques envers lui ainsi que dans la qualité des relations entretenues (Attwood, 1995; Branda *et al.*, 2010; Dahle, 2003; Disalvo & Oswald, 2002; Kamps *et al.*, 2002; McHale & Gamble, 1986; Owen-Deschryver *et al.*, 2008). Il est donc primordial que l'élève ayant un TSA se mélange aux autres, car il semble que ce soit une excellente façon de favoriser son développement social (Mulick &

Butter, 2003). En ce sens, plusieurs des enseignantes participant à l'étude rapportent avoir recours au tutorat par les pairs dans leur classe, stratégie encouragée dans certains écrits (Laurin & Doré, 2003; Topping, 1988). La moitié des participantes observent aussi que les rassemblements entre les pairs typiques et l'élève intégré se font fréquemment de manière naturelle, sans qu'elles aient besoin d'intervenir. Cette donnée renvoie aux écrits de Rivard et Forget (2006) qui proposent certains facteurs facilitant l'intégration sociale chez des élèves présentant un TSA, soit : a) les comportements d'initiation et de maintien des interactions sociales, b) les compétences en imitation et c) le niveau de développement. Comme les symptômes du TSA sont peu apparents chez les élèves décrits par les enseignantes de l'étude, il est possible que la présence de certaines de ces compétences leur facilite l'ajustement nécessaire à l'interaction avec les pairs (Laushey & Heflin, 2000; Poirier *et al.*, 2005). Cette observation de rassemblements naturels entre l'élève intégré et ses pairs typiques diffère toutefois des travaux de Owen-DeSchryver et de ses collègues (2008) qui avancent que généralement, très peu d'interactions envers des élèves ayant un TSA sont initiées par ces derniers. Les enseignantes concernées rapportent même que certains élèves du groupe ont tendance à devancer l'élève intégré dans les interactions. Encore ici, le profil des élèves intégrés, qui est plutôt léger, doit être pris en considération. En effet, conformément aux écrits de certains auteurs, plus les atteintes sont sévères chez l'élève présentant un TSA, moins il risque d'être intégré socialement en classe ordinaire (Odom, 2002; Mesibov & Shea, 1996; Rivard & Forget, 2006). Il est toutefois permis de croire que ces initiatives prises par les pairs typiques risquent de réduire les occasions pour l'élève présentant un TSA d'initier un contact social, habileté qui est fréquemment à travailler avec cette clientèle (APA, 2013).

Étant donné l'importance manifeste des pairs typiques dans l'intégration, il convient d'aborder leur préparation à la venue d'un élève différent dans leur groupe. Le fait d'être préparé risque d'encourager chez les élèves de la classe ordinaire l'adoption de comportements adaptés envers l'élève présentant un TSA. Pour ce faire,

il incombe de sensibiliser les pairs typiques à certaines particularités inhérentes au trouble, par exemple aux particularités pouvant caractériser l'entrée en relation avec l'élève intégré ou encore à la possible présence de certains intérêts à caractère restreint. Ce faisant, l'élève ayant un TSA augmentera ses chances d'être accepté par le groupe classe, évitant ainsi le rejet par les pairs. À cet effet, certaines enseignantes de l'étude voient dans le rejet par les pairs un facteur pouvant miner de façon considérable la qualité de l'intégration. Alors que la préparation des pairs typiques semble très importante au succès du placement d'un élève présentant un TSA en classe ordinaire, aucune des participantes de l'étude ne mentionne avoir utilisé une méthode formelle pour le faire. En effet, quelques-unes disent avoir raconté une histoire sur le thème du TSA ou de la différence, alors que d'autres ont opté pour la normalisation de cette différence ou encore des besoins particuliers de chacun. Il semble aussi que certains milieux ont mis en place des ateliers traitant du TSA destinés à l'ensemble des élèves, mais la structure de ces derniers n'est pas précisée. Certains outils sont disponibles afin d'aider à l'introduction d'un enfant ayant un TSA auprès de ses pairs, comme en dénotent le programme *Understanding friends by Catherine Faherty* (TEACCH Autism Program, 2013) ainsi que les différents livres et le film sur le sujet de l'autisme (Marleau, 2013; Martel, 2008; Philibert, 2008; Roy, 2010) (Fédération québécoise de l'autisme, 2013). Ainsi, il semble que chacun y choisit ce qui lui plaît quand vient le temps de préparer la classe à la venue d'un élève présentant le trouble.

3.2 La collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents

Selon plusieurs auteurs, il importe qu'une collaboration s'installe entre les membres de l'équipe scolaire impliquée dans l'intégration de l'élève ayant un TSA et ses parents (Bélanger, 2006; Gibb *et al.*, 2007; Ialongo, 2007; Simpson & Myles, 1993). Ainsi, il est avantageux d'inclure les parents dans la planification des interventions qui seront faites auprès de leur enfant (Gibb *et al.*, 2007; Poirier et

Goupil, 2012). D'ailleurs, certaines enseignantes de l'étude mentionnent la présence des parents lors de l'élaboration du plan d'intervention de l'élève présentant un TSA. À cet effet, Poirier et ses collègues (2005) soulignent que la source la plus fiable de connaissances de l'élève intégré est généralement son parent. Ce dernier peut, par exemple, fournir des informations pertinentes quant à la capacité d'autonomie et de tolérance au stress de son enfant, ou encore quant aux adaptations qui l'aideront à évoluer dans un contexte de grand groupe. Quelques participantes de l'étude mentionnent que, pour leur part, la collaboration avec les parents de l'élève intégré est presque exclusivement centrée sur les résultats scolaires, lors des rencontres de présentation du bulletin. Elles ajoutent qu'à ces occasions d'échanges, elles peuvent sécuriser les parents sur le fonctionnement de leur enfant et sur sa capacité à suivre le programme régulier. Cette donnée va de pair avec les écrits de Gibb et de ses collègues (2007) qui soulignent l'importance pour les parents d'être rassurés quant à leurs inquiétudes concernant le bon déroulement de l'intégration de leur enfant. Il apparaît toutefois que lorsqu'il est question du lien fait entre l'école et la maison, l'enseignant à lui seul ne peut accomplir cette tâche. En effet, il semble que ce travail revient fréquemment au TES attribué à l'élève ayant un TSA. Plusieurs enseignantes de l'étude font état de cette situation, expliquant que, comme la tâche d'assurer un suivi maison-école est souvent remise d'emblée au TES, la relation entre ce dernier et les parents de l'élève intégré semble se développer plus facilement. Certaines des participantes se disent par contre satisfaites de cette situation, car elles rapportent ne pas disposer du temps nécessaire à effectuer ce suivi quotidiennement. Toujours en ce qui concerne la collaboration entre les membres de l'équipe scolaire et les parents, les enseignantes de l'étude soulèvent des facteurs pouvant être une barrière au bon fonctionnement de l'élève présentant un TSA en classe ordinaire. Ainsi, elles parlent de l'absence de communication avec les parents (p. ex., parents allophones), du manque d'implication de ces derniers auprès du milieu scolaire et de la difficulté qu'ils peuvent éprouver à accepter le diagnostic qu'a reçu leur enfant. Lorsque présents, ces facteurs créent des difficultés à établir un lien maison-école satisfaisant,

ce qui vient confirmer les observations de plusieurs auteurs (Bélanger, 2006; Gibb *et al.*, 2007; Massé, 2004).

3.3 L'ajout de ressources professionnelles

La moitié des enseignantes de l'étude reçoivent l'aide d'un TES dans leur classe pour accompagner l'élève ayant un TSA, ce qui est souhaitable en contexte d'intégration (Paquet, 2008; Poirier *et al.*, 2005). Conformément avec les données collectées par Noiseux (2011), cette aide leur est offerte à une fréquence variant de dix à vingt-cinq heures par semaine. L'auteure mentionne en effet qu'un accompagnement d'au minimum dix heures par semaine est offert aux élèves ayant un TSA intégrés dans les écoles de la Montérégie. Pour l'autre moitié des enseignantes, la présence d'un TES ne semble pas requise selon cette fréquence, car elles disent que l'élève intégré dans leur classe ne présente aucune difficulté nécessitant un soutien quotidien. Toutefois, lorsque nécessaire, elles rapportent avoir l'occasion d'y faire appel. Bien que facilitante pour l'élève intégré, ses pairs typiques et l'enseignante, certaines participantes soulèvent des difficultés découlant de la présence d'un TES dans leur classe. Ainsi, le caractère quasi exclusif de la relation que développe l'élève présentant un TSA avec son TES peut nuire à celle qu'il entretient avec son enseignante. Par exemple, l'élève intégré peut avoir tendance à adresser ses questions sur la matière scolaire au TES qui lui est attribué, plutôt qu'à son enseignante. Cette dernière souhaiterait toutefois qu'il les lui pose directement, car elle détient la compétence de la transmission des connaissances. Ce faisant, l'enseignante risque de se sentir mise de côté et de moins s'investir dans la relation à l'élève, ce qui est conforme avec les observations de certains auteurs (Paquet *et al.*, 2012; Emam et Farrell, 2009). Dans leurs travaux, Paquet et ses collègues (2012) identifient que les services de l'éducateur risquent, entre autres, de résulter en une trop grande prise en charge de l'élève intégré par ce dernier. Emam et Farrell (2009) ajoutent que des problèmes d'ordre relationnels peuvent découler d'un rôle de

substitut à l'enseignant donné par l'élève ayant un TSA à son accompagnateur en classe. En effet, ce dernier est plutôt présent pour offrir un soutien aux apprentissages scolaires, à l'intégration sociale et à la gestion des comportements (Paquet, 2008). Selon Emam et Farrell (2009), une telle situation peut non seulement engendrer une déresponsabilisation de l'enseignant face à l'élève intégré, mais aussi avoir un effet réducteur de son autorité aux yeux de l'élève présentant un TSA. En effet, ce dernier peut en venir à considérer son enseignant comme une source secondaire d'aide et de connaissances.

En regard de l'étude menée, il semble que quelques autres professionnels peuvent s'impliquer dans l'intégration scolaire d'un élève présentant un TSA. Ainsi, les enseignantes identifient des psychologues scolaires, des orthopédagogues et des enseignantes-ressources qui offrent des services d'appoint pour en assurer le bon déroulement. Toutefois, une seule d'entre elles rapporte que l'élève intégré bénéficie des services d'une orthophoniste. Cette donnée est surprenante considérant que la sphère de la communication fait partie des critères diagnostiques du trouble (APA, 2013). En effet, lorsque l'élève intégré présente des difficultés importantes dans cette sphère, il s'impose que l'aspect langagier soit investi par un professionnel habilité à offrir des stratégies de compensation. D'ailleurs, il ressort du discours des participantes de l'étude que les entraves majeures au bon fonctionnement de l'élève présentant un TSA intégré dans leurs classes sont de l'ordre de la communication.

3.4 La formation des enseignants

Pour plusieurs enseignantes de l'étude, il est déstabilisant de se retrouver en contexte d'intégration d'un élève présentant un TSA. Certaines expliquent ce phénomène par le fait qu'elles ne se sont jamais portées volontaires pour accomplir cette tâche. D'autres disent que c'est aussi la méconnaissance du trouble et le manque d'expérience connexe à cette situation d'enseignement qui les a inquiétées. Comme moins de 15% des crédits du programme de formation universitaire en enseignement

préscolaire et primaire sont consacrés aux élèves en difficulté, il n'est pas étonnant de voir des enseignants inquiets, ou encore vivant un sentiment d'impuissance face à la tâche à accomplir lorsqu'ils ont sous leur tutelle une classe intégrative (Boutin & Bessette, 2009). Ianlongo (2007) propose aux milieux scolaires d'accroître le nombre et l'accessibilité des formations spécialisées aux enseignants afin de compenser cette situation problématique. La moitié des participantes de l'étude ont d'ailleurs eu l'occasion de suivre des formations spécifiques au TSA par l'entremise de leurs commissions scolaires, ce qui semble, pour certaines, avoir été une source de stimulation et de motivation. Toutefois, les autres rapportent que ces formations sont souvent trop courtes et trop peu détaillées et adaptées aux besoins individuels, représentant ainsi un stress supplémentaire. Lorsqu'à cela s'ajoute un manque de temps pour intégrer les nouveaux apprentissages à l'enseignement en contexte réel, certaines des enseignantes rapportent que les formations spécialisées peuvent être démoralisantes. La seconde moitié des participantes de l'étude n'ont suivi aucune formation spécifique à l'intégration d'un élève présentant un TSA en classe ordinaire. La plupart d'entre elles rapportent que ces dernières ne leur ont jamais été offertes par le milieu scolaire. Chacune d'entre elles démontre néanmoins un intérêt indéniable à suivre ce type de formations, mais à condition qu'elles soient fournies par leur employeur et incluses dans leur charge de travail régulière. Malgré qu'il reste un travail d'importance à faire pour former adéquatement les enseignants qui se retrouvent en contexte d'intégration, il semble que l'expérience acquise au cours de leur carrière suffit parfois à augmenter leur confiance quant à leur capacité à gérer la présence d'un élève ayant un TSA dans leur classe (Bélanger, 2006; McGregor & Campbell, 2001). En effet, plusieurs participantes rapportent que l'expérience est l'un des prérequis majeurs à la réalisation d'un projet d'intégration scolaire. Dans le but d'accroître la proportion de professionnels habiletés à accueillir des élèves présentant un TSA en classe ordinaire, certains établissements postsecondaires ont développé des programmes d'étude spécialisés. Ainsi, l'Université du Québec à Montréal offre deux programmes de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en troubles

envahissants du développement. Le Collège de Valleyfield, pour sa part, offre un programme d'attestation d'études collégiales (AEC) de perfectionnement en troubles envahissants du développement (Fontaine, 2012). Finalement, l'Université du Québec à Rimouski offre un certificat en trouble du spectre de l'autisme. L'une des participantes de l'étude mentionne d'ailleurs son intérêt à compléter l'un de ces programmes, car elle est désireuse d'accroître ses connaissances sur le trouble ainsi que sur les adaptations pertinentes à apporter à ses méthodes d'enseignement habituelles lorsqu'elle se trouve en contexte d'intégration.

3.5 L'implantation de programmes d'aide

Selon certains auteurs, il semble qu'un système de soutien interpersonnel tende à se créer de façon naturelle à l'intérieur des écoles intégratives (Bélanger, 2006; Massé, 2004; Rousseau *et al.*, 2006). Il est d'ailleurs mentionné par la plupart des enseignantes de l'étude qu'elles consultent régulièrement leurs collègues, les autres professionnels impliqués dans l'intégration (TES, psychologue, orthopédagogue) et les membres de leur direction lorsqu'elles veulent obtenir des conseils concernant leur pratique. Il en va de même lorsqu'elles ont besoin de parler de situations problématiques en lien avec l'élève intégré dans leur classe. Toutefois, plusieurs participantes jugent qu'elles ne disposent pas d'un soutien à l'intégration complet dans leur milieu. Ce soutien devrait, selon elles, inclure les aspects de l'aide reçue en classe, qui est parfois insuffisante. Aussi, comme dans certains cas peu de périodes de temps leur sont libérées pour effectuer des adaptations au matériel scolaire régulier, elles sentent parfois qu'elles ne disposent pas de tous les paramètres dont elles auraient besoin afin d'optimiser l'expérience d'intégration pour l'élève présentant un TSA et pour elles-mêmes.

CONCLUSION GENERALE

L'étude présentée comporte certains apports et quelques limites qui seront détaillés dans cette section. En terminant, des suggestions de recherches futures permettant d'approfondir les connaissances sur le sujet d'intérêt ainsi que d'optimiser les protocoles d'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA dans les écoles québécoises seront proposées.

Apports de l'étude

À ce jour, peu d'études québécoises se sont penchées exclusivement sur l'expérience des enseignants afin de documenter leur perception de l'intégration scolaire d'un élève présentant un TSA. Cette étude exploratoire a donc permis de donner la parole à des enseignantes concernées de près par les particularités sous-tendues par un tel projet, selon les cinq cibles d'intervention issues des travaux de Bélanger (2006). De plus, le contexte scolaire québécois comportant, lui aussi, certaines particularités, il devenait impératif de l'explorer, plutôt que de se concentrer uniquement sur des propositions faites par des auteurs œuvrant ailleurs dans le monde. L'approche qualitative utilisée permet donc une compréhension du vécu de ces enseignantes, autant en ce qui concerne les facteurs qui les ont aidées à accomplir la tâche demandée que ceux qui leur ont porté entrave. De ce fait, les résultats présentés offrent un point de départ considérable à la compréhension d'un phénomène grandissant, qui touche de plus en plus les enseignants de la province.

Les données recueillies sur les manques en termes de ressources professionnelles soutenant l'intégration, de formations spécifiques reçues par les enseignantes et de temps dont elles disposent pour adapter leurs méthodes d'enseignement à la présence d'un élève ayant un TSA sont aussi à considérer. En effet, ces aspects devraient être envisagés par les milieux scolaires qui prônent l'implantation de tels projets, ce qui faciliterait sans contredit la tâche des enseignants concernés.

Limites de l'étude

L'étude présentée comporte certaines limites qui doivent être exposées. Premièrement, en raison de la nature exploratoire du devis de recherche, il incombe de s'attarder à la composition de l'échantillon. Ainsi, il devient difficile de généraliser des résultats basés sur un échantillon formé d'un petit nombre de participantes, qui sont exclusivement des femmes travaillant dans la grande région de Montréal. Les niveaux scolaires auxquels les participantes enseignent limitent aussi la portée des résultats. En effet, comme l'étude se concentre sur les niveaux de la maternelle, du premier et du deuxième cycle du primaire, un portrait complet du contexte d'intégration d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire ne peut être présenté. Il est néanmoins avancé que ce choix méthodologique a permis une réduction de la variabilité entraînée par des écarts d'âge trop importants entre les élèves intégrés. Aussi, ce faisant, il est estimé qu'une place a été laissée aux enjeux différenciant chacune de ces années du primaire. Toujours en ce qui concerne la composition de l'échantillon, les participantes sont majoritairement des enseignantes titulaires, alors qu'une seule est une enseignante spécialiste. L'expérience d'intégration vécue par cette dernière ne diffère pas de façon significative de celles de ses collègues, mais il demeure possible que la réalité de cette catégorie d'enseignants comporte des singularités qui lui sont propres. Il pourrait donc être enrichissant de se pencher éventuellement sur l'expérience de ces individus.

Une deuxième limite de l'étude concerne le type d'entrevues menées auprès des participantes qui se déroulaient soit en individuel, soit en petit groupe, selon leur convenance. Il est donc estimé que le contexte des entretiens de groupe est susceptible d'avoir influencé le discours des enseignantes, chacune n'y ayant peut-être pas contribué de manière significative, égalitaire ou équitable (Touré, 2010). De plus, comme le mentionnent Green et Hart (1999) dans leurs écrits, un « effet de foule » risque de se produire en contexte de discussion de groupe. Ainsi, il est possible que les participantes de l'étude interviewées dans ce contexte aient eu tendance, sous l'influence de leurs collègues, à déformer ou encore à embellir leur discours. Comme ces biais sont d'une importance non négligeable, les données de la présente étude proviennent également d'entrevues individuelles. En effet, la combinaison des deux types d'entrevues est jugée efficace quand il est question de compenser les limites présentées plus haut (Touré, 2010). Il est toutefois aussi estimé que la technique des entrevues de groupe comporte certains avantages, car elle offre des occasions d'interactions qui amènent les participants à partager leurs points de vue de l'expérience qu'ils vivent à l'intérieur d'un contexte social spécifique (Kitzinger, 1994). Ce faisant, les informations qui y sont recueillies risquent de s'inscrire dans un spectre plus large. De plus, les participants qui se sentent validés par des ressemblances entre leurs propos et ceux des autres membres du groupe de discussion sont plus enclins à gagner une confiance dans l'expression de leur opinion. Finalement, l'effet boule de neige est souvent remarqué dans ce contexte d'entrevues, alors que des participants réagissent aux déclarations d'autres membres du groupe, ce qui entraîne une plus grande élaboration du sujet abordé (Malhotra, 2011).

Le contexte scolaire dans lequel les enseignantes de l'étude s'inscrivent constitue une troisième limite à laquelle il faut s'attarder. Ainsi, pour plusieurs participantes, les expériences d'intégration rapportées sont plutôt positives. En effet, plusieurs d'entre elles rapportent intégrer un élève qui ne présente pas de symptômes du TSA qui dérange de façon importante le fonctionnement de la classe. De plus,

plusieurs ressources professionnelles semblent mises à leur disposition et à celle de l'élève intégré, ce qui peut faciliter la tâche qu'elles ont à accomplir. Il est donc difficile d'avancer que l'étude menée dans ce contexte offre un portrait complet et généralisable de la situation d'intégration en classe ordinaire des élèves ayant un TSA dans la province du Québec. En effet, il manque à ce dernier l'apport des enseignants qui vivent des difficultés majeures, pouvant être de l'ordre d'un manque de connaissances du TSA ou encore des stratégies d'adaptations qui permettraient à l'élève intégré de bien suivre le fonctionnement du groupe (Gibb *et al.*, 2007).

Recherches futures

Il est possible que lorsque l'expérience d'intégration d'un élève présentant un TSA entraîne des difficultés importantes à l'enseignant qui en a la charge, ce dernier soit plus hésitant à se porter volontaire pour la partager dans le cadre d'une telle étude. Il serait par contre tout indiqué de solliciter ces enseignants afin de connaître les facteurs contributifs à une intégration perçue négativement. Ainsi, il serait pertinent de sonder des milieux scolaires intégrant des élèves ayant un TSA dont le profil est plus lourd et dans lesquels peu de classes sont bonifiées de services professionnels adaptés à cette clientèle. Il est toutefois à considérer que le recrutement de participants travaillant dans ces conditions risque d'être plus ardu que dans les milieux où le déroulement de l'intégration se fait sans problèmes majeurs. En effet, les enseignants confrontés à des difficultés quotidiennes amenées par la présence d'un élève présentant un TSA dans sa classe risquent rapidement de se voir confrontés à une charge de travail dépassant leurs capacités (MELS, 2010). Pour cette raison, il est permis d'avancer qu'il leur sera difficile de se libérer pour participer à des entrevues explorant leur expérience et que, comme cette dernière est plutôt négative, ces enseignants n'auront peut-être tout simplement pas envie de la partager. L'un devra donc redoubler d'efforts pour convaincre ces individus à participer à ce type d'étude, car c'est leur contribution qui permettra d'avoir éventuellement une vue

d'ensemble de la situation des enseignants du primaire qui intègrent des élèves ayant un TSA dans leur classe ordinaire. Ce faisant, des protocoles d'intégration plus précis et standardisés pourront un jour être élaborés afin d'optimiser l'expérience vécue par les enseignants, mais aussi par les élèves présentant un TSA et leurs pairs typiques.

Cette étude est centrée sur l'enseignement au niveau du primaire. Il serait donc instructif de mener des recherches semblables auprès d'enseignants du secondaire, car les structures scolaires y sont certes très différentes. De plus, l'âge des élèves intégrés au niveau du secondaire implique des enjeux développementaux tout autres que ceux des élèves intégrés au niveau du primaire, ce qui risque d'entraîner des différences, notamment sur le plan des relations sociales.

Cette étude concerne des élèves présentant un TSA intégrés à temps complet en classe ordinaire. Il serait toutefois intéressant de se pencher sur la question des élèves en intégration partielle, c'est-à-dire provenant d'une classe spéciale et participant à quelques périodes par semaine dans la classe ordinaire. L'étude de cette condition permettrait de dresser un portrait plus fidèle de l'intégration de la clientèle ayant un TSA dans les écoles québécoises. Ainsi, il incombe de documenter le profil de ces élèves, qui est peut-être plus lourd. Aussi, il serait enrichissant de connaître les conditions sous lesquelles l'intégration partielle est appliquée à un élève présentant un TSA ainsi que son impact sur ce dernier et sur les professionnels qui en ont la responsabilité.

En bref, l'étude de l'intégration en classe ordinaire des élèves présentant un TSA demeure à un stade relativement récent en contexte québécois. Toutefois, le phénomène est grandissant dans les écoles de la province, ce qui n'est pas sans entraîner des bouleversements majeurs dans les milieux scolaires concernés. Il est question dans cet essai de l'implication qu'a l'intégration dans le rôle revenant aux enseignants. Toutefois, un tel projet touche aussi les pairs typiques, les intervenants de soutien, les membres des directions d'école et ceux des commissions scolaires, les parents, mais surtout, l'élève ayant un TSA intégré. Il revient donc au milieu de la

recherche de poursuivre l'investissement dans l'étude de ce sujet chaud. Cette dernière permettra sans doute un jour d'offrir l'occasion à des enfants qui sont, encore aujourd'hui, souvent stigmatisés de suivre un parcours représentatif de leurs capacités de fonctionnement réelles. Ce faisant, ils ne pourront bénéficier que d'un avenir meilleur.

LISTE DES APPENDICES

APPENDICE A : Certificat éthique de l'Université du Québec à Montréal

APPENDICE B : Lettre de recrutement des participants

APPENDICE C : Formulaire de consentement à la participation à la recherche

APPENDICE D : Fiche signalétique et grille d'entrevue

APPENDICE E : Lettre de consentement des experts pour la validation de la grille d'entrevue

APPENDICE F : Preuve de soumission de l'article à la Revue de psychoéducation

APPENDICE A

CERTIFICAT ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Comité départemental d'éthique
Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique du département de psychologie, mandaté à cette fin par l'Université du Québec à Montréal, a examiné le protocole de recherche suivant

Étudiante : Marie-Pier Rue,
 Directrices : Nathalie Poirier et Christa Japel
 Département : Psychologie
 Titre : *Les perceptions des enseignants de classe ordinaire quant à l'intégration d'un élève présentant un Trouble Envahissant du Développement.*


Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond entièrement aux normes établies par la *Politique institutionnelle de déontologie* de l'UQAM.

Le projet est jugé recevable sur le plan éthique.

Membres du Comité

NOM	POSTE OCCUPÉ	DÉPARTEMENT
Mara Brendgen	Professeure	Psychologie
Veronique Lussier	Professeure	Psychologie
Catherine Amio	Professeure	Psychologie
Marysone Merz	Professeure	Psychologie

4 mars 2012
 Date


 Mara Brendgen
 Présidente du comité départemental

APPENDICE B

LETTRE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

**LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DE CLASSE ORDINAIRE
QUANT À L'INTÉGRATION D'UN ÉLÈVE PRÉSENTANT UN TROUBLE
ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT**

Essai doctoral mené par Marie-Pier Ruel, sous la direction de Christa Japel, Ph.D., professeure au département d'éducation et formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal et de Nathalie Poirier, Ph.D., professeure au département de psychologie à l'Université du Québec à Montréal.

Madame, Monsieur,

Une augmentation d'enfants d'âge préscolaire qui reçoivent un diagnostic de trouble envahissant du développement (TED) a été remarquée au Québec au cours des dix dernières années. Cette augmentation a pour effet, entre autres, la présence grandissante d'élèves présentant un TED dans les écoles québécoises ainsi que des bouleversements de la pratique professionnelle des enseignants qui en ont la charge. Toutefois, la perception des enseignants vivant cette nouvelle réalité demeure trop peu documentée. Ainsi, le but de ma recherche doctorale est d'explorer la diversité des parcours scolaires des enfants ayant un TED du point de vue des enseignants. Pour ce faire, je suis à la recherche de participants acceptant d'effectuer une entrevue portant sur le sujet. J'aimerais recruter des enseignants de maternelle, premier ou deuxième cycle du primaire qui sont présentement en contexte d'intégration en classe ordinaire d'un élève ayant un TED. En acceptant de participer à la recherche, vous aurez à répondre des questions concernant vos connaissances sur le TED, les facteurs que vous jugez nécessaires à la réussite d'un tel élève en classe régulière et votre perception du soutien obtenu lorsque vous en intégrez un dans votre classe. De plus, les caractéristiques de l'élève intégré dans votre classe, vos besoins ainsi que vos attentes quant au déroulement de l'intégration de l'élève présentant un TED seront abordés. Des questionnaires vous seront aussi envoyés suivant l'entrevue. **Les entrevues, d'une durée d'environ 60 minutes, s'effectueront en individuel, soit à l'école lors d'une période libre ou encore dans un local de l'Université du Québec à Montréal, selon votre convenance et celle de votre établissement. En ce qui a trait aux questionnaires, vous devrez compter environ 60 minutes pour les compléter.**

Pour obtenir de plus amples informations ou si vous désirez participer à cette étude, veuillez contacter Marie-Pier Ruel au courriel suivant : mariepier.ruel@gmail.com ou par téléphone au (514) 792-4667. Vous pourrez discuter en toute confiance des questions qui vous préoccupent concernant votre participation au projet.

Pour toutes questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter les directrices du projet, Dre Nathalie Poirier par téléphone au (514) 987-3000 au poste 4359 ou par courriel poirier.nathalie@uqam.ca ou Dre Christa Japel par téléphone au (514) 987-3000 au poste 5647 ou par courriel japel.christa@uqam.ca.

Votre implication à ce projet permettra d'augmenter nos connaissances sur le parcours scolaire en classe ordinaire des élèves présentant un TED pour ainsi mieux cerner les besoins et les pistes d'intervention à suggérer.

Merci d'avance pour votre appui !

Marie-Pier Ruel, B.Sc.

Étudiante au doctorat, département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Sous la direction de Christa Japel, Ph.D., professeure au département d'éducation et formation spécialisées et de Nathalie Poirier, Ph.D., professeure au département de psychologie.

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION À LA
RECHERCHE

Formulaire de consentement

Titre du projet :

LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DE CLASSE ORDINAIRE QUANT À L'INTÉGRATION D'UN ÉLÈVE PRÉSENTANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT

Essai doctoral mené par Marie-Pier Ruel, sous la direction de Christa Japel, Ph.D., professeure au département d'éducation et formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal et de Nathalie Poirier, Ph.D., professeure au département de psychologie à l'Université du Québec à Montréal.

L'objectif général de cette étude est d'explorer les perceptions des enseignants de maternelle, premier et deuxième cycle du primaire quant à leur expérience d'intégration d'un élève ayant un Trouble Envahissant du Développement (TED) en classe ordinaire. Je choisis de participer à cette recherche qui implique que j'effectue une entrevue et que je remplisse six questionnaires portant sur cette expérience. J'aurai donc à répondre à des questions concernant ma pratique professionnelle et l'impact de mon expérience sur cette dernière. **L'entrevue se déroulera dans mon milieu de travail durant une période libre ou encore dans un local de l'Université du Québec à Montréal selon mon choix et durera environ 60 minutes.** En ce qui concerne les questionnaires à remplir, je devrai compter une période approximative de 60 minutes pour les compléter.

Ma participation à ce projet de recherche permettra de faire avancer la science, plus particulièrement d'augmenter les connaissances de la communauté scientifique concernant la situation actuelle des enseignants faisant de l'intégration en classe régulière d'élève ayant un TED. Il est possible, cependant, que cela m'occasionne un certain inconfort. En effet, il se peut que cette expérience m'amène à prendre conscience des difficultés que cette situation a entraînées dans ma pratique professionnelle. Je comprends que je pourrai me retirer de ce projet en tout temps, sans préjudice et sans obligation de ma part. De plus, je pourrai me diriger vers mon

Programme d'Aide aux Employés (PAE) afin d'obtenir un soutien adapté à ma situation.

Pour des fins **d'analyse**, l'entrevue sera enregistrée sur bande audio. Ces dernières ne seront accessibles qu'aux personnes directement impliquées dans cette étude. **Ces bandes audio et tous les documents en lien avec la recherche seront conservés dans un classeur verrouillé pour une période de cinq ans après la fin de l'étude, puis seront détruits. Toutes les informations obtenues dans ce projet seront traitées de façon strictement confidentielle. Des codes numériques remplaceront les noms des participants dans tous les documents liés à la recherche de manière à conserver leur anonymat.**

Je comprends que les résultats de cette étude pourront faire l'objet d'une publication ou d'une présentation scientifique. Advenant le fait que les résultats soient publiés, mon anonymat sera respecté et une copie du document me sera envoyée par la poste.

Je peux obtenir de plus amples informations ou formuler des commentaires en contactant Marie-Pier Ruel au courriel suivant : mariepier.ruel@gmail.com et discuter en toute confiance des questions qui me préoccupent concernant ma participation au projet.

Je peux aussi, pour toutes questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte, contacter les directrices du projet, Dre Nathalie Poirier, par téléphone au (514) 987-3000 poste 4359 ou par courriel au poirier.nathalie@uqam.ca ou Dre Christa Japel par téléphone au (514) 987-3000 au poste 5647 ou par courriel japel.christa@uqam.ca.

Votre signature

Date

Nom

Adresse de l'école

Marie-Pier Ruel, B.Sc., doctorante en psychologie, UQAM

Date

Sous la direction de :

Christa Japel, Ph.D., professeure au département d'éducation et formation
spécialisées, UQAM

Nathalie Poirier, Ph.D., professeure au département de psychologie, UQAM

APPENDICE D

FICHE SIGNALÉTIQUE ET GRILLE D'ENTREVUE

Fiche signalétique

Identification (nom) de l'enseignant : _____
(écrire au plomb)

Codification : # _____

Lieu de rencontre (adresse) : _____

Sexe : ___ M ___ F

Nom de l'expérimentatrice : _____ Date : _____

1- Années d'expérience:

Tranches d'années d'expérience: ___ moins d'un an ; ___ 1-5; ___ 5-10; ___ 10-15;
___ 15-20 ; ___ plus de 20 ans

2- Cycle du primaire :

___ maternelle; ___ premier cycle (1^{ière}, 2^{ième}) ; ___ deuxième cycle (3^{ième}, 4^{ième})

3- Formation spécialisée :

___ DESS TED en psychologie ; ___ DESS TED en éducation ;

___ Formation sur le TED ___ hres ; ___ Formation TEACCH ___ hres ;

___ Formation PECS ___ hres ; ___ Formation ABA ___ hres

___ Autre(s), précisez et indiquez le nombre d'heures de formation

4- Nombre d'enfants dans la classe : _____

5- Nombre d'enfants ayant un TED dans la classe : _____

6- Prénom de(s) l'élève(s) ayant un TED :

(écrire au plomb)

7- Date(s) de naissance(s) de (nom(s) de(s) l'élève(s)): _____

8-Diagnostic de (nom(s) de(s) l'élève(s)) :

9- Présence d'un éducateur dans la classe:

___ Oui ___ Non

Si oui, combien d'heures par semaine ? _____

10- (nom(s) de(s) l'élève(s)) s'absente-t-il(s) (elle(s)) de la classe durant la journée ?

___ Oui ___ Non

Si oui, pour quelle(s) raison(s)

Combien d'heures par semaine ? _____

Grille d'entrevue

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

Codification : # _____

Lieu de rencontre (adresse) :

Année scolaire : _____

Nom de l'expérimentatrice : _____ Date :

Nous allons d'abord commencer l'entretien par des questions concernant les changements possiblement entraînés par la présence de (nom de l'élève TED) à l'intérieur de votre pratique professionnelle. Ensuite, nous aborderons la question de la collaboration entre les professionnels de votre école et les parents de (nom de l'élève ayant un TED) ainsi qu'entre eux. Nous poursuivrons sur les thèmes de la formation spécialisée et des systèmes de soutien à l'intégration mis à votre disponibilité dans votre école. Finalement, la dernière section de l'entrevue abordera vos perceptions concernant l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement.

.....
 1. L'adaptation et la diversification de l'enseignement

Selon les enseignants, quelles sont les adaptations et les diversifications nécessaires à apporter à leur pratique lorsqu'ils intègrent un élève ayant un TED dans leur classe ?

Selon les enseignants, quel est l'impact de leur relation avec l'élève ayant un TED dans son intégration?

Selon les enseignants, quelle est l'importance de l'implication des pairs typiques et quels rôles peuvent-ils jouer dans l'intégration scolaire d'un élève ayant un TED?

1.1 a) Selon vous, quelles sont les habiletés nécessaires à développer afin d'enseigner de façon adéquate à un élève ayant un TED ?

1.1 b) Croyez-vous posséder ces habiletés ? ___ Oui ___ Non

1.2 Quelles modifications ont été nécessaires à apporter à vos méthodes d'enseignement afin de vous ajuster à la présence de (nom de l'élève ayant un TED) dans votre classe ?

1.3 a) Comment décririez-vous votre relation avec (nom de l'élève ayant un TED) ?

1.3 b) Selon vous, quelles sont les répercussions de cette relation sur l'évolution de (nom de l'élève ayant un TED) dans la classe ?

1.4 Avez-vous eu l'occasion de préparer votre groupe à la venue de (nom de l'élève ayant un TED) dans votre classe ?

Si oui, de quelle façon ?

Si non, pour quelles(s) raisons cela vous a-t-il été impossible ? Auriez-vous souhaité pouvoir le faire ?

1.5 (Nom de l'élève ayant un TED) entre-t-il en relation avec ses pairs typiques et vice versa?

___ Oui ___ Non

Si Oui, lors de quelle(s) occasion(s) et comment les échanges se déroulent-ils ?

Si Non, pour quelles raisons ces échanges semblent-ils difficiles ?

1.6 Vous arrive-t-il de solliciter la collaboration des pairs typiques lorsqu'il est question d'interagir avec (nom de l'élève ayant un TED) ?

___ Oui ___ Non

Si oui, lors de quelle(s) occasion(s) ? (enseignement, jeux, travaux d'équipe, récréation,...)

Si non, pour quelle(s) raison(s) n'êtes-vous pas porté(e) à le faire ?

1.7 Selon vous, les pairs typiques peuvent-ils avoir un impact sur l'intégration scolaire d'un élève ayant un TED ?

Si oui, de quelle façon ?

2. La collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents

Selon les enseignants, quelle est l'importance de leur collaboration et de celle des autres professionnels soutenant l'intégration d'un élève ayant un TED avec les parents de ce dernier ?

2.1 Comment qualifieriez-vous votre relation avec les parents de (nom de l'élève ayant un TED) ?

Cette relation vous satisfait-elle ?

Si oui, de quelle façon ?

Si non, quel type de relation souhaiteriez-vous avoir avec eux ?

2.2 D'autres professionnels à l'intérieur de votre école collaborent-ils avec les parents de (nom de l'élève ayant un TED) ?

Si oui, cette collaboration vous semble-t-elle utile ? Pourquoi ?

Si non, vous semblerait-il utile qu'une telle collaboration existe ? Pourquoi ?

3. L'ajout de ressources professionnelles

Selon les enseignants, quel est l'impact de leur relation avec l'éducateur ou les autres professionnels soutenant l'intégration d'un élève ayant un TED sur le fonctionnement en classe de ce dernier et sur la relation qu'il développe avec lui?

3.1 Disposez-vous d'aide à l'intérieur de la classe ? ___ Oui ___ Non

Si l'enseignant a répondu OUI, passer aux questions 3.2 à 3.6. Si l'enseignant a répondu NON, passer aux questions 3.7.

3.2 De quel type est cette aide ?

3.3 Combien de temps (titre de la personne soutenant l'intégration) passe-t-il(elle) dans la classe ?

Cela vous-semble-t-il suffisant ?

3.4 Comment décririez-vous votre collaboration avec (titre de la personne soutenant l'intégration) ?

3.5 Comment décririez-vous la relation entre (nom de l'élève ayant un TED) et (titre de la personne soutenant l'intégration) ?

3.6 La présence de (titre de la personne soutenant l'intégration) dans la classe vous semble-t-elle utile à (nom de l'élève ayant un TED) ? Pour quelle(s) raison(s) ?

3.7 Le souhaiteriez-vous ?

Si oui, de quel type d'aide aimeriez-vous bénéficier ?

Si non, qu'est-ce qui la rend peu désirable à vos yeux ?

4. La formation reçue par les enseignants

Quel est le niveau de connaissances sur le TED des enseignants qui intègrent dans leur classe un élève ayant ce trouble ? Ont-ils bénéficié de formations ?

4.1 Connaissez-vous le diagnostic de (nom de l'élève ayant un TED)?

Oui Non

Si oui, quel est-il ?

4.2 De manière globale, que connaissez-vous des TED ?

4.3 Les personnes ayant un TED présentent des atteintes à trois niveaux du développement, soit la communication, les interactions sociales et les comportements et intérêts à caractère restreint ou stéréotypé. Chez (nom de l'élève ayant un TED), laquelle de ces atteintes est la plus susceptible de causer des problèmes dans la classe ?

Expliquez.

4.4 Avez-vous déjà suivi une formation en lien avec l'enseignement destiné à des élèves présentant un TED ? Oui Non

Si l'enseignant a répondu OUI, passer aux questions 4.5 et 4.6. Si l'enseignant a répondu NON, passer aux questions 4.7 à

4.5 La(les)quelle(s) ?

4.6 Cela vous semble-t-il suffisant pour accomplir votre tâche d'intégration plus aisément ?

Si non, qu'aimeriez-vous aller chercher d'autre en terme de formation ?

4.7 Pour quelle(s) raison(s) n'avez-vous pas suivi ce type de formation ?

4.8 Seriez- vous intéressé(e) à suivre ce type de formation ?

Si oui, quelles habiletés ou connaissances aimeriez-vous y développer ?

.....
 5. L'implantation de programmes d'aide

.....
 Selon les enseignants, bénéficient-ils d'un soutien nécessaire lorsqu'ils intègrent un élève présentant un TED dans leur classe ? De quel ordre est le soutien ?

5.1 Y a-t-il des ressources adaptées aux TED mises à votre disposition à l'intérieur de votre école ? (ex : groupe de soutien, psychologue, spécialiste en TED, ...)

___ Oui ___ Non

Si Oui, de quel type ?

Si Non, jugeriez-vous nécessaire que ce type de ressources soit mis à votre disposition ? Pour quelle(s) raison(s) ?

6. Selon votre expérience, quels sont les bénéfices de l'intégration en classe ordinaire pour l'élève présentant un TED?
7. Selon votre expérience, quels sont les bénéfices de l'intégration d'un élève présentant un TED en classe ordinaire pour les pairs typiques ?
8. Croyez-vous que l'on devrait privilégier l'intégration en classe ordinaire pour les élèves ayant un TED ?

Oui Non

Pourquoi ?

APPENDICE E

LETTRE DE CONSENTEMENT DES EXPERTS POUR LA VALIDATION DE
LA GRILLE D'ENTREVUE

**LETTRE DE CONSENTEMENT DES EXPERTS POUR LA
VALIDATION DE LA GRILLE D'ENTREVUE**

Montréal, le 15 novembre 2011

Madame,

Je suis étudiante au doctorat en psychologie (Psy. D.) à l'Université du Québec à Montréal dans la section psychologie de l'éducation sous la direction du Dre Christa Japel et du Dre Nathalie Poirier. Mon projet de recherche doctorale a pour but d'explorer les particularités de l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant un Trouble Envahissant du Développement (TED) du point de vue des enseignants. Mes objectifs de recherche consistent à examiner les perceptions de ces derniers en regard des possibles difficultés entraînées par cette situation à leur pratique professionnelle. Mon instrument de mesure est de type qualitatif, soit une entrevue semi-structurée avec les enseignants.

Je communique avec vous aujourd'hui dans le but de solliciter vos connaissances dans le domaine des TED, de la pratique professionnelle des enseignants ou encore pour votre expertise en méthode d'analyse qualitative. J'aimerais savoir si vous êtes intéressée à participer au processus de validation de la grille d'entrevue. Il s'agit d'un protocole à questions ouvertes et fermées de longueur moyenne. Vous n'auriez qu'à m'indiquer, sur la grille jointe à cet effet, vos impressions sur la clarté et la pertinence des questions ainsi que vos commentaires et suggestions s'il y a lieu.

J'apprécierais réellement votre apport à mon processus de validation de cet instrument de mesure. Mon expérimentation devrait commencer au début de l'année 2012. Si vous êtes intéressée à participer, j'aimerais recevoir vos commentaires d'ici les trois prochaines semaines afin de respecter l'échéancier fixé avec mes directrices

de thèse et dans le but de terminer mes études doctorales dans les délais prévus avec celles-ci.

En espérant avoir de vos nouvelles sous peu, je vous remercie de l'attention portée à cette demande.

Si vous avez des questions, ou si vous désirez obtenir plus d'information, vous pouvez me rejoindre à l'adresse courriel suivante : mariepier.ruel@gmail.com. Si vous êtes intéressée à participer, vous pourrez me faire parvenir mes documents et vos commentaires à ces même coordonnées.

Marie-Pier Ruel,
Étudiante au doctorat en psychologie (Psy. D.)
Université du Québec à Montréal

Grille d'évaluation du protocole d'entretien

Après avoir pris connaissance de l'objectif général de cette recherche doctorale et, particulièrement, des questions de recherche et du protocole d'entretien, veuillez, s'il vous plait, remplir ce formulaire d'évaluation. Vos commentaires et suggestions seront très appréciés puisqu'ils permettront d'élaborer une version finale du protocole d'entretien plus pertinente.

Nom et prénom : _____

Profession : _____

Date : _____
JJ/MM/AAAA

Question du protocole d'entretien	Cette question devrait-elle être modifiée? (Oui/ Non)	Nature de la modification à apporter	Ajout/ commentaires supplémentaires concernant cette question
1.1 a)			
1.1 b)			
1.2			
1.3 a)			
1.3 b)			
1.4			
1.5			
1.6			
1.7			
2.1			

2.2			
3.1			
3.2			
3.3			
3.4			
3.5			
3.6			
3.7			
4.1			
4.2			
4.3			
4.4			
4.5			
4.6			
4.7			
4.8			
5			
6			

APPENDICE F

PREUVE DE SOUMISSION À LA REVUE DE PSYCHOÉDUCATION

Larivee Serge <serge.larivee@umontreal.ca>

to me

Mme Ruel,

J'ai bien reçu votre texte « L'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble envahissant du développement (TED): La perception d'enseignantes du primaire » dont je vous remercie. Vous recevrez en temps et lieu les commentaires des lecteurs auxquels il sera soumis. Puisque les disponibilités de ces derniers sont fort variables, je ne suis pas en mesure de vous dire quand, approximativement, leurs évaluations vous parviendront. Soyez néanmoins certaine que votre texte fera l'objet d'un suivi attentif, et que je n'hésiterai pas à relancer les lecteurs qui tarderaient à répondre.

Bien cordialement.

SERGE LARIVÉE, PROFESSEUR TITULAIRE ÉCOLE DE
PSYCHOÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL CASE POSTALE
6128, SUCCURSALE CENTRE-VILLE MONTRÉAL (QUÉBEC), CANADA
H3C 3J7 TÉL. : (514) 343-6111 POSTE 2522

REFERENCES GENERALES

- American Psychiatric Association. (2013). Autism spectrum disorder. *American Psychiatric Publishing*. Repéré à <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.), Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4e éd., DSM IV-TR), Washington, DC: Author, trad. fr. 2004 Paris: Masson.
- Arrondissement.com (2010). La réforme scolaire: enjeux et orientations. *Arrondissement.com*. Repéré à <http://www.arrondissement.com/tout-get-document/s17-ecoles-quartier/u1010-reforme-scolaire-enjeux-orientations/>
- Attwood, T. (1995). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. Philadelphia, PA: Kingsley.
- Babour, R. & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research : Politics, theory and practice*. Londres, UK: Sage.
- Beaudrit, A. (2003) Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs? *Carrefours de l'éducation*. 15, 118-134.
- Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerleau, A., & Tétreault, S. (2004). Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (dir). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 57-76). Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.
- Beaupré, P. & Poulin, J.-R. (1993) Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire en intégration scolaire: une condition essentielle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 165-176. Repéré à http://www.rfdi.org/files/BEAUPRE_v4.PDF
- Beauregard, F. & Trépanier, N., S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N. S. Trépanier & M. Paré (dir). *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.

- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: Attitudes des enseignants du primaire. Dans C. Dionne & N. Rousseau (dir). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-87). Québec, CA: Presse de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (dir). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd., p. 111-132). Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, N. (2001). L'intégration scolaire et les écoles de langue française en Ontario (Canada) : Un aperçu de la situation, contribution à la 5^e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, INRP. Repéré à <http://www.inrp.fr/Access/Biennale/5biennale/Contrib/36.htm>
- Bernardou, A. (1996). *Savoir théorique et savoirs pratiques : l'exemple médical*, dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Blair, K.C., Umbreit, J., Dunlap, G., & Jung, G. (2007). Promoting Inclusion and Peer Participation Through Assessment-Based Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 134-147.
- Boutin, G. & Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficultés en classe ordinaire : Défis, limites et modalités*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Branda, D.R., Hart, S.L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619-625.
- British Columbia Ministry of Education: Special programs branch (2000). *Teaching students with autism, A resource guide for schools*. Repéré à <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/autism.pdf>
- Browndyke, J. N. (2002). Autistic behavior: Etiology and evaluation. *Neuropsychology Central*. Repéré à http://www.neuropsychologycentral.com/interface/content/resources/page_material/resources_general_materials_pages/resources_document_pages/autistic_behavior_etiology_and_evaluation.pdf
- Castagnac, S.-R. (2004). Des interactions de tutelle entre enfants d'âge et de cultures différents: Principe du tutorat entre pairs. *Dromèsqere euroskola*, 4, 1-6.

- Charman, T., Pickels, A., Simonoff, E., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2011). IQ in children with autism spectrum disorders: data from the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Psychological Medicine*, 41(3), 619-627.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). Prevalence of autism spectrum disorders - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 58(SS-10), 1-20.
- Collège de Valleyfield. (2013). Troubles envahissants du développement. *Service de la formation continue*. Repéré à http://portail.colval.qc.ca/fileadmin/user_upload/FC/programmes/pdf/FicheProgrammeTED.pdf
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport Parent: Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec ; Tome 1*. Repéré à http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_1/RP_1.html
- Cook, T. (2003) *Policy: is inclusion better than integration?* Dans J. Swain, S. French, & C. Cameron (dir). *Controversial Issues in A Disabling Society* (p. 111-112). Philadelphie, PA: Open University Press.
- Cooper, M. J., Griffith, G., & Filer, J. (2008) School Intervention for Inclusion of Students With and Without Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. Repéré à <http://foasagepub.com/cgi/content/abstract/14/2/110>
- Couët, J. (n.d) *Le système en cascade*. Repéré à <http://juliecouet.johnnycouture.com/joomla/Documents/SystemeCascade.pdf>
- Dahle, K. B. (2003). Service to include young children with autism in the general classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31, 65-70.
- des Rivières-Pigeon, C., Noiseux, M., & Poirier, N. (2012). L'augmentation de la prévalence du Trouble envahissant du développement est-elle liée exclusivement à un meilleur diagnostic ? *Les Cahiers de la Recherche*, 2(1), 15.
- Dionne, C. & Rousseau N. (2006) *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, CA: Presse de l'Université du Québec.

- Disalvo, C. A. & Oswald, D. P. (2002). Peer-Mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207.
- Doré, R. (2001). Intégration scolaire. *Thématique intégration et inclusion*. Repéré à http://www.adaptationscolaire.net/themes/inin/documents/textes_inin.pdf
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal, Québec: Éditions Hurtubises.
- Duchesne, H. & Aucoin, A. (2011). Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba: une analyse critique des directives administratives. *Éducation et francophonie*, 29(2), 50-70.
- Emam, M. M. & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.
- TEACCH Autism Program (2013). *Understanding friends by Catherine Faherty*. Repéré à <http://teacch.com/educational-approaches/understanding-friends>
- Fédération québécoise de l'autisme (2013). Une autre façon de communiquer. *Sensibilisation à l'école*. Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/la-boite-a-outils/intervention-education/sensibilisation-a-lecole.html>
- Fisher, M. & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165-174.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66(10), 3-8.
- Fombonne, E., Zakarian, R., Bennett, A., Meng, L., & McLean-Heywood, D. (2006). Pervasive Developmental Disorders in Montreal, Quebec, Canada: Prevalence and Links With Immunizations, *Pediatrics*, 118(1), 139-150.
- Fontaine, P. (2012). Mieux intervenir en troubles envahissants du développement. *Valleyfield express.ca*. Repéré à <http://www.valleyfieldexpress.ca/Communaute/2012-01-26/article-2875880/Mieux-intervenir-en-troubles-envahissants-du-developpement/1>

- Galli-Carminati, G., Chauvet, I., & Deriaz, N. (2006). Prevalence of gastrointestinal disorders in adult clients with pervasive developmental disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(10), 711-718.
- Giangreco, M. F. & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressed symptoms or causes? *Focus on Autism and Other Disabilities*, 20(1), 10-27.
- Gibb, k., Tunbridge, D., Chua A., & N. Frederickson (2007) Pathways to inclusion : Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127.
- Giroux, N. & Forget, J. (2001). *Pour un nouveau départ assuré en lecture, écriture, mathématiques et autres apprentissages personnels ou sociaux : Guide pédagogique destiné aux enseignants en difficulté* (2^e édition). Montréal, Québec: Laboratoire des sciences appliquées du comportement, Université du Québec à Montréal & Conseillers en enseignement de précision.
- Goudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ? Dans N. S. Trépanier & M. Paré (dir). *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.
- Goupil, G. & Poirier, N. (2012). La situation québécoise des élèves ayant des troubles envahissants du développement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 115-127.
- Gouvernement du Québec (2010). Loi sur l'instruction publique. Chapitre I, Section I-II. Éditeur officiel du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Green, J. & Hart, L. (1999). The impact of context on data. Dans R. Barbour & J. Kitzinger (dir). *Developing focus group research : politics, theory and practice* (p. 21-35). Londres, UK: Sage.
- Handlan, A. & Bloom, S. A. (1993). The effect of educational curricula and modeling/coaching on the interaction of kindergarten with their peers with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 8(2), 1-11.
- Helps, S., Newsom-Davis, I.C., & Callias, M. (1999). The teacher's view. *Autism*, 3(3), 287-298.

- Horrocks, J. L., White, E. G., & Roberts, E. L. (2008) Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 38, 1462-1473.
- Ialongo, A.G. (2007). *Les conditions pour réussir l'intégration scolaire*. Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Kamps, D. M., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., Carnazzo, K., Morrison, L., & Garrison Kane, L. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, 68(2), 173-187.
- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 49-61.
- Katz, L. & McClellan, D. (1997). *Fostering children's social competence : the teacher »s role*. Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Keen, D., Couzens, D., Muspratt, S., & Rodger, S. (2010). The effects of a parent-focused intervention for children with a recent diagnosis of autism spectrum disorder on parenting stress and competence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 229-241.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 103-121.
- Labonté, M. (2011). *Évaluation de la perception des intervenants de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école en contexte inclusif*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Lake, J. F. & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21, 240-251.
- Larivée, S.J., Kalubi, J.C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.

- Laurin, M.-H. & Doré, R. (2003). Effet d'un programme de tutorat par les pairs et de l'utilisation de scénarios sociaux sur les interactions sociales entre élèves ordinaires et autistes. *Acte du colloque recherche défi 2003*. Numéro spécial, mai 2003.
- Laushey, M. K. & Heflin, J. L. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 183-193.
- Lauzon, J. (2010) L'intégration des élèves TED : un débat qui ne doit pas se faire sur le dos de nos enfants!. *Fédération Québécoise De l'Autisme*. Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/bibliotheque/nos-communiques/integration-des-eleves-ted.html>
- Leblanc, M. & Vienneau, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-brunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 161-188). Québec, CA: Presse de l'Université du Québec.
- Levasseur, L. & Tardif, M. (2005). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et sociétés*, 15(1), 169-188.
- Levy, A. & Perry, A. (2008). Transition of children with autism from intensive behavioral intervention programs into the school system. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(1), 1-10.
- Liu, X. Hubbard, J. A., Fabes, R. A., & Adam, J. B. (2006). Sleep disturbance and correlates of children with autism spectrum disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 179-191.
- MacKay, W. (2006). Résumé de l'auteur liens entre l'aide et les défis : Utiliser notre potentiel humain. *L'inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Repéré à <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/Résumé%20du%20rapport%20MacKay.pdf>
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-34). Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.

- Malhotra, N. K. (2011). *Études marketing* (6^e éd., p. 91-123). France: Pearson.
- Marleau, B. (2013). *Lolo l'autisme*. France: Boomerang jeunesse.
- Martel, S. (2008). *Le monde d'Éloi : une histoire sur l'autisme*. Québec, Canada: Enfants Québec.
- Massé, L. (2004). Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau & C. Dionne (dir). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 373-394). Québec, CA: Presse de l'Université du Québec.
- Mc Gregor, E. & Campbell, E. (2001). The attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- McHale, S. M. & Gamble, W. C. (1986). *Mainstreaming handicapped children in public school settings*. Dans E. Schopler et G. G. Mesibov (dir). *Social Behavior in Autism* (p. 191-212). New York, NY: Plenum.
- McLaughlin, M. J. (1995) Defining special education : A response to Zigmond and Baker. *The Journal of Special Education*, 29(2), 200-208.
- Mesibov, G. B. & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 337-346.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. [Qualitative Data Analysis, An expanded Sourcebook] (2e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Rencontres des partenaires en éducation : Document d'appui à la réflexion, Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RenIntegracionElevesHandDiff.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Ministère ; Historique*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=historique>
- 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)*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Cadre théorique, curriculum de la formation générale de base*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Programme_de_formation_de_base_commune/cadre_theorique.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/pdf/politi00.pdf>
- Mulick, J. A. & Butter, E. M. (2002). Educational advocacy for children with autism. *Behavioral Interventions*, 17, 57-74.
- Noisieux, M. (2011). Le trouble envahissant du développement (TED): l'augmentation de la prévalence poursuit son cours. *Périscope*, 17, Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie. Repéré à <http://pp.extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/2356/N3-Periscope-TED.pdf>
- Noisieux, M. (2009). *Surveillance des troubles envahissant du développement chez les enfants de 4 à 17ans de la Montérégie 2000-2001 à 2007-2008*. Québec: Agence de la santé et des services sociaux.
- Odom, S. L. (2000). Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Ordre des psychologues du Québec (2013). Dernière heure. *Bulletin électronique de l'ordre des psychologues du Québec*, 8(5), Repéré à http://www.ordrepsy.qc.ca/pdf/2013_09_11_OPQ_Derniere_heure.html
- Owen-DeSchryver, J.S., Carr, E.G., Cale, S.I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *Analyse qualitative en sciences humaines* (2ième éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*. Bruxelles, Belgique: Université De Boek.
- Paquet, A., Clément, C., & Magerotte, G. (2012). Scolarisation des élèves autistes en milieu ordinaire. Dans C. Philip, G. Magerotte & J.-L. Adrien (dir). *Scolariser des élèves avec autisme et TED* (p. 92-110). Paris, France: Dunod.

- Paquet, A. (2008). *L'intégration des élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire : soutien de l'éducateur et acceptation de leurs pairs*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Paquet, A., Forget, J., & Giroux, N. (2009). Les comportements d'éducateurs soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élève ayant un trouble envahissant du développement. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 420-447.
- Perko, S. & McLaughlin, T.F. (2002). Autism: Characteristics, causes and some educational interventions. *International Journal of Special Education*, 17(2), 59-68.
- Philibert, F. (2008). *Mon petit frère de la lune*. La foundation orange. Repéré à <http://www.blogfondation.orange.com/2008/05/07/mon-petit-frere-de-la-lune-par-frederic-philibert/?post/2008/04/22/Mon-petit-frere-de-la-lune-par-Frederic-Philibert>
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Poirier, N., Giroux, N., Paquet, A., & Forget, J. (2005). L'intégration scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34, 265-286.
- Potvin, P. & Lacroix (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Réseau d'information pour la réussite éducative*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l-integration-a-l-inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d-adaptation-et-d-apprentissage-version-integrale/>
- Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C. (2003). Promoting a lifetime of inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3).
- Réseau des écoles spécialisées pour les EHDAA (2013). Identification administrative des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Repéré à <http://www2.csdm.qc.ca/sassc/ReferentielEHDAA/Scripts/Codes.htm>
- Rivard, M & Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques psychologiques*, 12(3), 271-295.

- Robertson, J.-A. S. (2007). *Autism and inclusion : Teachers' perspectives on the mainstreaming of autistic children*. Faculty of Humanities, University of Witwatersrand. Johannesburg.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teacher's relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33(2), 123-130.
- Rogers, L., Magill-Evans, J., & Rempel, G. (2012). Mother's challenge in feeding their children with autism spectrum disorder – Managing more than just picky eating. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(1), 13-33.
- Rousseau, N., Vézina, C., & Dionne, C. (2006). Restructuration de l'organisation des enseignements au secondaire : la tâche globale comme soutien à la pédagogie inclusive. Dans C. Dionne & N. Rousseau (dir). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 282-298). Québec, CA: Presse de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (dir.) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.
- Roy, D. (2010). *Mon petit frère SUPERHÉROS. Ton album de partage sur l'autisme*. Québec, Canada: André Fontaine.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficultés au primaire*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Saint-Pierre, M. & Labelle, D. (2011). Les TIC dans le cadre de la gestion scolaire de l'intégration des enfants en situation de handicap, de difficulté d'apprentissage. Dans J. Viens, M. St-Pierre, J. Langevin, & S. Rocque (dir.). *Technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et accessibilité en éducation : une responsabilité collective*. Montréal, Québec: Éditions nouvelles.
- Siklos, S. & Kerns, K. A. (2006). Assessing need for social support in parents of children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 921-933.
- Simonetta, P., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Ella, M. (2009). Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 39, 874-882.

- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Myles, B. S. (2003) Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116-133.
- Simpson, R. L. & Myles, B. S. (1993). Successful integration of children and youth with autism in mainstream settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 7(6).
- Slavin, R. E. (1996). Cooperative learning in middle and secondary schools. *ProQuest Education Journal*, 69(4), 200-204.
- Swain, J., French, S., & Cameron, C. (2003). *Controversial Issues in a Disabling Society*. Buckingham, UK: OU Press.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2011). Teachers' Perceptions Regarding the Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and developmental disorders*, 42(5), 755-768.
- The Developmental Disabilities Institute (2011). The national autism resources & information: Autism now. You, empowered. *The Arc of the United States*. Repéré à <http://autismnow.org/in-the-community/recreation/#author>
- Topping, K. J. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning*. Great Britain: Billing & Sons Limited.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherche qualitative*, 29(1), 5-27.
- Université du Québec à Montréal. (2013). Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention comportementale auprès des personnes avec un trouble envahissant du développement (TED). *Faculté des sciences humaines*. Repéré à <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=3061>
- Université du Québec à Montréal. (2013). Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention éducative auprès des élèves avec un trouble envahissant du

développement. *Faculté des sciences de l'éducation*. Repéré à <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=3260>

- Université du Québec à Rimouski. (2013). Certificat en trouble du spectre de l'autisme. Repéré à <http://www.uqar.ca/education/etudes/#certificat-en-trouble-du-spectre-de-l-autisme>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne & N. Rousseau (dir). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec, CA: Presse de l'Université du Québec.
- Webber, C. F. (1990). Mainstreaming a child with autism: One school's experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 5(3).
- Wooten, M. & Mesibov, G. B. (1986). *Social skills training for elementary school autistic children with normal peers*. Dans E. Schopler & G. G. Mesibov (dir). *Social Behavior in Autism* (p. 305-319). New York, NY: Plenum.
- Yianni-Coudurier, C., Darrou, C., Lenoir, P., Verrecchia, B., Assouline, B., Ledesert, B., Michelon, C., Pry, R., Aussilloux, C., & Baghdadli, A. (2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(10), 855-863.