

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

## *The teachers' perspective about the integration of students with an autism spectrum disorder (ASD) in mainstream elementary classrooms*

**M.-P. Ruel<sup>1</sup>**

**N. Poirier<sup>1</sup>**

**C. Japel<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Université du Québec à Montréal

### **Résumé**

*Depuis les 30 dernières années, la tendance est de 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. Pour ce faire, 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.*

### **Abstract**

*Over the past 30 years, the integration in mainstream classrooms of students with a 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*

### **Correspondance :**

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

*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.*

**Keywords:** **Integration, mainstream classrooms, ASD, autism, teachers.**

## Introduction

Depuis la fin des années 1970, la tendance gouvernementale est d'encourager l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) dans un cadre le plus normalisant possible (Beaupré et Poulin, 1993). Cette catégorie inclut, entre autres élèves, ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Dans cette perspective, on peut anticiper que l'intégration dans une classe ordinaire exigera certaines adaptations de la part du milieu d'accueil. 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 individus, l'élève en difficulté ainsi que l'enseignant qui en a la charge. Plus spécifiquement, 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 (Helps, Newson-Davis, et Callias, 1999; Lake et Billingsley, 2000; Lauzon, 2010; Pivik, McComas, et Laflamme, 2002; Siklos et Kern, 2006). Il importe dès lors d'analyser les méthodes d'intégration scolaire actuelles des élèves présentant un TSA afin de vérifier si cela répond adéquatement à leur besoin. À ce jour, seules quelques études québécoises documentent le rôle des intervenants scolaires qui soutiennent l'intégration en classe ordinaire d'un élève ayant un TSA (Levasseur et Tardif, 2005; Paquet, Forget, et Giroux, 2009) ainsi que celui des enseignants chargés d'une telle intégration (Bélanger, 2004; Boutin et Bessette, 2009; MELS, 2007). Toutefois, peu de ces études présentent la perception des enseignants sur la question. Le peu de connaissances sur cette facette de la réalité du monde scolaire dans les études menées jusqu'à maintenant crée un écart entre la théorie et la pratique, soulignant la nécessité d'enquêter sur le terrain (Boutin et Bessette, 2009). Enfin, aucun indicateur d'une intégration réussie n'est officiellement disponible (Ducharme, 2008), ce qui rend impérative la documentation des facteurs facilitant l'intégration scolaire d'élèves ayant des difficultés, et précisément ceux présentant un TSA.

Afin de dresser un portrait des problèmes 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, on observe que les politiques d'intégration scolaire devancent celles du Québec (MELS, 2010). Les études disponibles soulèvent des difficultés ressenties par l'enseignant en ce qui concerne sa relation avec l'élève présentant un TSA et celle qu'entretient ce dernier avec l'éducateur qui lui est attitré. On note également une détresse marquée de l'enseignant liée à une augmentation importante de sa charge de travail (MELS, 2010).

L'objet de la présente 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 s'appuient 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 ou 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

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). Originalement, 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), les sphères développementales nommées plus haut sont remaniées et débouchent sur deux catégories de symptômes. 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 MELS basée sur les critères

diagnostiques du DSM-IV-TR (APA, 2000)<sup>1</sup>. Il est toutefois de mise de prendre en considération l'évolution des concepts et de parler, dans le présent article, du TSA.

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 de la commission scolaire 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, alors que c'était le cas de 31% d'entre eux en 2000-2001 (Noiseux, 2011). Certaines auteures proposent des raisons pouvant expliquer l'augmentation importante des élèves ayant un TSA dans les écoles québécoises. L'une d'elles, 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<sup>2</sup> (code 50). Une autre des raisons de l'augmentation des élèves ayant un TSA au Québec serait l'hypothèse de la substitution diagnostique voulant qu'une catégorie de diagnostics diminue parallèlement à l'augmentation de celui du TSA. Aussi, 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 identifiés 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, et Poirier, 2012; Noiseux, 2009).

### **Inclusion c. 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'embrée la notion d'intégration totale pour parler d'inclusion et vice-versa (Cook, 2003; Emam et Farrell, 2009; Giangreco et Broer, 2005; Horrocks, White, et Roberts, 2008; Larivée, Kalubi, et Terisse, 2006; Levy et Perry, 2008).

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 et Rousseau, 2006; Potvin et

1. À des fins de 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).

2. Selon les critères du DSM-IV-TR (APA, 2000)

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 et 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 et 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 et Trépanier, 2010; Boutin et 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. Selon les écrits de Boutin et Bessette (2009), plus l'élève démontre des progrès, moins le soutien mis à sa disposition est important.

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.

### **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 faire des mouvements de mains ou de doigts, transporter un objet auquel ils sont très attachés ou encore avoir une insistence 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 et McLaughlin, 2002; Renzaglia, Karvonen, Drasgow, et Stoxen, 2003). Selon d'autres auteurs, les comportements indésirables des élèves ayant un TSA peuvent susciter une attitude négative de la part des pairs typiques et de l'enseignant (Handlan et Bloom, 1993) 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 des élèves intégrés ne sont pas trop sévères et que ce sont généralement des élèves autonomes dans leur fonctionnement en classe (Mesibov et Shea, 1996; Odom, 2000; Poirier et al., 2005; Yianni-Coudurier et al., 2008).

**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 certains facteurs susceptibles de nuire à la qualité de l'intégration d'élèves présentant des besoins spéciaux. Ainsi, des stratégies d'enseignement inappropriées, tels qu'un manque d'habiletés d'adaptation des connaissances sur les besoins des élèves ayant un TSA à un élève en particulier, est 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 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 que les enseignants devraient privilégier dans un tel contexte afin d'optimiser la réussite de l'intégration (Ducharme, 2008). Ce faisant, les enseignants doivent définir 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, on peut se questionner sur l'effet de l'individualisation des méthodes de travail des enseignants. Ainsi, un choix de méthodes d'enseignement, sans avoir accès à des recommandations de meilleures pratiques à adopter face à des élèves en difficultés, risque de compliquer la tâche de certains enseignants.

**Conditions favorables à la qualité de l'intégration.** Plusieurs auteurs ont identifié des conditions favorisant l'intégration scolaire. Parmi celles-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 enseignants et l'élève intégré, offert par des professionnels formés adéquatement (Bélanger, 2006; Gibb et al., 2007; Ialongo, 2007; Robertson, Chamberlain, et Kasari, 2003; Simpson, de Boer-Ott, et 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) : 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 sont susceptibles de lui

faciliter l'ajustement aux autres membres de la classe (Laushey et 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 : 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 compréhension des éléments facilitant l'intégration scolaire des élèves en difficulté (Potvin et Lacroix, 2009), éléments non encore disponibles. 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.** Différentes options s'offrent à l'enseignant désireux d'adapter ses méthodes d'enseignement selon les singularités des élèves qui se trouvent dans sa classe. Ainsi, il peut avoir recours à l'utilisation de supports 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 de courtes séances de travail plutôt que des séances plus longues et sans pauses (Bélanger, 2006; Massé, 2004; Poirier, Giroux, Paquet, et Forget, 2005; Rousseau, Vézina, et Dionne, 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 et 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. Il semble qu'une bonne façon d'y arriver soit l'aide des pairs typiques dans l'enseignement (Laurin et Doré, 2003; Topping, 1988). Ainsi, Bélanger (2006) suggère aux enseignants de diversifier leurs méthodes de travail par l'enseignement 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). L'implication des pairs dans l'enseignement devient une option intéressante pour des élèves qui ne bénéficient peut-être pas de façon optimale du contexte de groupe. En effet, les élèves utiliseraient entre eux des stratégies de compensation, notamment non verbales, afin de se faire comprendre et mettraient

un accent particulier 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 acceptables en classe ou à la récréation. Ainsi, le développement d'une relation réciproque (Disalvo et Oswald, 2002) 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, et Liu-Gitz, 2010; Dahle, 2003; Kamps et al., 2002; McHale et Gamble, 1986; Owen-Deschryver, Carr, Cale, et Blakeley-Smith, 2008; The Developmental Disabilities Institute, 2011; Wooten et 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).

Rappelons enfin 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 et 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. En effet, une cohésion est susceptible de se développer à travers le partage de l'expertise et des méthodes de travail de chacun. Aussi, cette collaboration peut amener un sentiment d'appartenance au sein de l'équipe de travail 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 (Bélanger, 2006; Rousseau, Vézina, et Dionne, 2006).

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

Finalement, 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, et Forget, 2005). De plus, l'échange d'informations 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 orthopédaogue ou un éducateur, peuvent être attitrés 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). 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. Ainsi, une réduction de l'autorité de l'enseignant aux yeux de l'élève est susceptible de survenir, car il peut ne pas le considérer comme la source première d'enseignement et d'aide (Emam et Farrel, 2009).

**La formation reçue par les enseignants.** Actuellement, 15 des 120 crédits des programmes de formation en éducation préscolaire et primaire sont obligatoirement consacrés à l'intervention auprès d'élèves en difficulté. À la fin de leurs études universitaires, les enseignants ont donc survolé les problèmes d'ordre comportemental 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 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 et 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 (lalongo, 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 et Campbell, 2001).

**L'implantation de programmes d'aide.** En contexte d'intégration scolaire, un système de soutien tend à se créer naturellement et de façon informelle au sein du personnel impliqué. Concrètement, il 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 spécialiste, par exemple un psychologue spécialisé en TSA, lors de l'implantation d'un projet d'intégration. 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 affronter les difficultés (Rousseau, Vézina, et Dionne, 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 carrière, 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.** À la suite d'une revue de la littérature sur le sujet de l'intégration scolaire d'élèves en difficultés et, en particulier, celle des élèves présentant un TSA, une grille d'entrevue a été élaborée. 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, la relation entretenue avec les autres professionnels soutenant l'intégration, une analyse du niveau de connaissances des enseignantes sur le TSA, ainsi que des ressources disponibles aidant à l'intégration dans leur milieu. Afin d'en valider le contenu, la grille a été soumise à cinq experts sélectionnés sur la base de leurs connaissances des élèves présentant un TSA, du milieu scolaire et/ou des méthodes d'analyse qualitative. À la suite de l'évaluation par les experts, une révision de la grille d'entrevue a été effectuée.

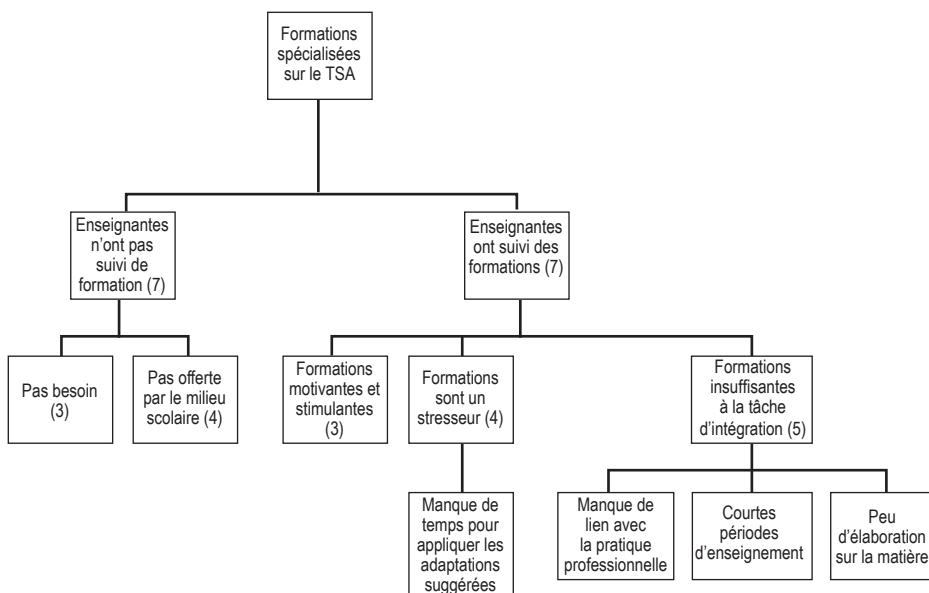
## Déroulement

La collecte des données s'est effectuée sur une période de trois mois au cours de laquelle les enseignantes étaient rencontrées dans leur milieu de travail lors d'une période libre. Les entrevues conduites ont duré de 30 à 90 minutes, cinq d'entre elles se sont déroulées en individuel et trois en petit groupe de deux à quatre participantes.

## Méthode d'analyse des données

Les données de l'étude ont été soumises à une analyse thématique (Miles et Huberman, 2003; Paillé et 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 (Figure 1) (Paillé et 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. L'analyse du 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 suit les pistes d'intervention issues des travaux de Bélanger (2006).

### L'adaptation et la diversification de l'enseignement

**Adaptations des méthodes d'enseignement.** Cinq participantes 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 trois d'entre elles pour qui la situation d'intégration se présentait pour la première fois. Trois participantes 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.

Onze enseignantes disent qu'une bonne connaissance sur les TSA et/ou de l'élève intégré est un prérequis essentiel à l'intégration. À ces éléments, sept d'entre elles ajoutent l'expérience en enseignement et avec des élèves présentant des besoins particuliers. 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 ( $n=2$ ) sont des habiletés jugées nécessaires par les participantes. Alors que deux participantes disent ne pas se sentir aptes à accomplir leur tâche d'intégration, huit d'entre elles se disent confiantes quant à leur capacité à le faire

Quant aux adaptations nécessaires à la tâche d'intégration, sept participantes identifient 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 trois d'entre elles. Trois enseignantes 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, huit participantes mentionnent ne pas avoir eu à adapter leur enseignement outre mesure aux besoins de l'élève intégré dans leur classe. De manière plus globale, six enseignantes rapportent des bénéfices de l'intégration en classe ordinaire pour l'élève présentant un TSA, notamment l'avancement académique et la diversification des apprentissages.

**Relation entre l'enseignante et l'élève ayant un TSA intégré.** Dix participantes 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, trois des enseignantes de l'étude 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, sept participantes jugent que le lien se construit plus facilement entre le TES et l'élève intégré. Le même nombre de participantes 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 d'améliorer la qualité de la relation avec l'élève intégré dans leur classe, six enseignantes 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.** Neuf enseignantes disent ne pas avoir préparé de façon officielle leur groupe à la venue de l'élève présentant un TSA dans leur classe. Pour quatre d'entre elles, l'élève suit le même groupe depuis le préscolaire, de sorte qu'il n'est pas identifié comme « différent ». D'ailleurs, huit de ces enseignantes rapportent que les pairs ne connaissent pas le diagnostic de l'élève intégré. Elles optent donc pour ne pas aborder ce diagnostic afin d'éviter de stigmatiser l'élève intégré dans la classe. Toutefois, lorsque les différences de l'élève ayant un TSA suscitent des questions de la part des pairs typiques, il peut être utile selon sept participantes 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.

Sept participantes rapportent que l'élève intégré va vers ses pairs typiques et vice versa. Concernant les pairs typiques, le même nombre de participantes 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. Trois d'entre elles 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. Sept enseignantes 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.

Onze participantes sont d'avis que les pairs typiques ont une influence sur l'intégration d'un élève présentant un TSA en classe ordinaire, par exemple au niveau de l'apprentissage de comportements appropriés par imitation, du sentiment de bien-être en classe et des gains sur le plan du développement de l'autonomie et des compétences sociales. Par ailleurs, trois enseignantes soulignent 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 huit enseignantes, 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**

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

Cinq participantes rapportent avoir une relation satisfaisante avec les parents de l'élève ayant un TSA intégré dans leur classe. Toutefois, il semble que les contacts avec ces derniers soient peu fréquents, se concentrant surtout sur les rencontres liées au bulletin (n=3) ou à l'élaboration du plan d'intervention

(n=4). Quatre enseignantes mentionnent communiquer parfois par écrit avec les parents, la tâche étant généralement remplie par le technicien en éducation spécialisée (TES) attitré à l'élève intégré pour sept d'entre elles. D'ailleurs, huit des participants disent remarquer que le lien semble plus facile entre les parents et le TES, car certaines tâches spécifiques lui seraient souvent attribuées, par exemple le suivi avec le milieu familial concernant la réalisation des devoirs ou encore les comportements problématiques survenus à l'école.

Pour sept participantes, la relation avec les parents de l'élève intégré est jugée difficile. Quatre d'entre elles font face à des familles allophones, ce qui rend le suivi qui est fait à la maison plus ardu. De plus, d'autres facteurs nuisibles à cette relation sont soulevés par les enseignantes, dont un manque d'implication des parents dans le processus scolaire pour quatre d'entre elles et la difficulté que peuvent avoir ces derniers à accepter le diagnostic de leur enfant pour trois participantes.

### **L'ajout de ressources professionnelles**

**Technicien en éducation spécialisée (TES).** Douze enseignantes 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 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). Six participantes disent être satisfaites de l'aide reçue par le TES attitré 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.** Trois participantes 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 toutes les deux semaines. Six enseignantes rapportent 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, huit des participantes identifient une enseignante-ressource de leur commission scolaire comme une aide supplémentaire à l'intégration.

Onze enseignantes mettent un accent particulier sur le contexte scolaire comme déterminant de la réussite de l'intégration. En effet, lorsque ce dernier 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 les TSA.** Huit participantes nomment des caractéristiques du TSA qui sont liées aux trois sphères développementales<sup>3</sup>, 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 sont l'anxiété (n=4), les comportements perturbateurs (n=3) et des singularités dans la perception de l'environnement (n=5). Finalement, quatre enseignantes mentionnent des troubles pouvant être inclus dans les TSA, tels que l'autisme et le TED non-spécifié.

**Caractéristiques de l'élève intégré.** Huit participantes 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). Sept enseignantes notent des difficultés chez les élèves présentant un TSA intégrés dans leur classe, sans pour autant les juger insurmontables. En ce qui concerne les sphères d'atteintes du TSA, neuf participantes identifient la communication comme susceptible de causer le plus de problèmes pour l'intégration de l'élève. Bien que huit enseignantes relèvent de la rigidité chez l'élève ayant un TSA, seulement trois d'entre elles identifient la sphère comportementale comme la plus nuisible dans son intégration. La proportion est la même en ce qui concerne la sphère des interactions sociales. Malgré ces résultats, sept enseignantes disent que le TSA présent chez l'élève intégré dans leur classe n'est pas trop apparent, ni par conséquent trop dérangeant pour le fonctionnement général.

Pour neuf participantes, les caractéristiques individuelles de l'élève ayant un TSA sont un critère important dans la faisabilité de son intégration. Ainsi, les symptômes du TSA présents chez ces derniers ne doivent pas être trop incapacitants (n=7), l'élève devant notamment être verbal et en mesure de socialiser. De plus, cinq participantes 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.** Neuf participantes mentionnent que la formation spécialisée offerte par le milieu scolaire est un déterminant important de la réussite de l'intégration. À cet effet, sept enseignantes 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, trois d'entre elles les jugeant motivantes et stimulantes, les quatre autres y percevant les adaptations suggérées comme stressantes, notamment en raison d'un manque de temps pour appliquer efficacement les adaptations suggérées. De plus, cinq d'entre elles 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 sept enseignantes n'ayant pas reçu de formation spécialisée en attribuent la cause au

3. Selon les critères du DSM-IV-TR (APA, 2000)

fait qu'elles n'en ressentent pas le besoin (n=3) ou encore que le milieu ne leur en a pas offert l'opportunité (n=4). Finalement, quatre participantes 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**

Dix enseignantes 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, six d'entre elles considèrent que le soutien à l'intégration dont elles disposent 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'enseignants du primaire de leur expérience d'intégration d'un élève présentant un TSA en classe ordinaire. Afin d'y arriver, des entrevues ont permis d'investiguer les facteurs jugés nécessaires à la réussite d'un tel projet, les connaissances des participantes sur le TSA et la perception qu'elles ont du soutien obtenu dans leur milieu de travail. L'étude a aussi permis de dégager certaines informations sur les relations entretenues entre les différentes personnes impliquées dans l'intégration. 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, il arrive que 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, et Dionne, 2006). Toutefois, plusieurs participantes de l'étude mentionnent qu'il leur aurait été superflu d'apporter des adaptations à leurs méthodes d'enseignement habituelles, car les élèves intégrés ne présentent pas de caractéristiques du trouble dérangeant de façon importante le fonctionnement de la classe. À cet effet, 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). Selon les mêmes auteurs, la qualité de la relation enseignant-élève risque d'être altérée par une intensité élevée des symptômes du TSA présents chez l'élève intégré. Sur le plan de l'intégration sociale, il semble que plus les atteintes sont sévères chez l'élève présentant un TSA, moins il risque d'être intégré auprès de ses pairs typiques (Odom, 2002; Mesibov et Shea, 1996; Rivard et Forget, 2006). Un autre critère de faisabilité soulevé par les participantes de l'étude est la capacité à

suivre le cursus scolaire régulier, cette 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 soutien par les pairs afin d'aider l'élève intégré en classe ordinaire (p. ex. : séances de révision des sons entre un pair typique et un élève ayant un TSA afin d'aider ce dernier dans ses apprentissages en lecture). 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 et Oswald, 2002; Kamps et al., 2002; McHale et Gamble, 1986; Owen-Deschryver et al., 2008). De plus, la moitié des participantes observent 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 observation 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 et Heflin, 2000; Poirier et al., 2005). Tout indique que les pairs typiques ont un effet important sur le développement de la sphère des interactions sociales chez l'élève ayant un TSA, il apparaît ainsi important de les préparer à sa venue dans leur groupe. En effet, en sensibilisant ces derniers aux particularités du TSA (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. Ce faisant, l'élève ayant un TSA évitera peut-être d'être rejeté par ses pairs, une situation identifiée par certaines participantes comme une atteinte au bon déroulement de l'intégration. Toutefois, lorsqu'elle a été faite, aucune méthode de préparation formelle des pairs ne peut être dégagée du discours des enseignantes, 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, pour plusieurs participantes, 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 à leur disposition pour effectuer 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, ce qui confirme les avancés de Bélanger (2006) et Massé (2004).

L'accompagnement en classe de l'élève présentant un TSA est souhaitable en contexte d'intégration (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'autres soulèvent des difficultés relevant de la relation entretenue entre l'élève ayant un TSA et le TES. En effet, l'élève intégré désire à l'occasion 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 (DSM-5, 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 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 situations susceptibles de dépasser leurs capacités (Boutin et Bessette, 2009). D'ailleurs, plusieurs participantes mentionnent s'être retrouvées dans un contexte d'intégration d'un élève présentant un TSA sans avoir manifesté leur intérêt pour le faire ou encore sans avoir 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 (Ilanlongo, 2007). Ainsi, ces mêmes enseignantes se disent intéressées à participer à ce type de formations, en autant que leur commission scolaire leur en facilite l'accès. Chez celles qui ont reçu une formation à l'enseignement aux élèves ayant un TSA, le manque de temps pour réaliser les adaptations proposées ressort comme un obstacle majeur. Ces enseignantes soulèvent aussi qu'elles aimeraient avoir un lien plus direct avec la pratique professionnelle réelle à l'intérieur des formations spécialisées et que celles-ci leur soient offertes dans un format plus long afin qu'elles puisse bénéficier d'une plus grande élaboration sur la matière. 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. De plus, elles mentionnent qu'il leur est possible d'avoir accès à certaines informations pouvant les soutenir dans leur pratique professionnelle en se tournant vers leurs collègues ou encore en

faisant des lectures sur le sujet. Actuellement, quelques programmes d'études sont disponibles aux enseignants désireux d'approfondir leurs connaissances par rapport aux élèves ayant un TSA, dont deux programmes de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en TED à l'Université du Québec à Montréal ainsi qu'un programme d'attestation d'études collégiales (AEC) de perfectionnement en TED au Collège de Valleyfield (Fontaine, 2012). 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 opportunités, 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, 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, par exemple, 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.

La présente étude comporte trois limites qu'il importe de souligner. Ainsi, 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. De plus, l'étude 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 et 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 ainsi que 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 préféraient 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 à intégrer 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'on 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 des profils moins similaires 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 d'investigation. 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: 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](http://www.rfdi.org/files/BEAUPRE_v4.PDF)
- Beauregard, F. et Trépanier, N., S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.). *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- 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* (pp.63-90). Québec, QC: 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* (pp.37-55). Québec, QC: 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, QC: 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. *Dromèsgere euroscola*, 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](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.). *Controversal issues in disabling Society* (pp.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, QC: Presse de l'Université du Québec.
- Doré, R. (2001). *Intégration scolaire. Thématique intégration et inclusion*. Repéré à [http://www.adaptationscolaire.net/themes/inin/documents/textes\\_inin.pdf](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, CA: 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.
- 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 et M. Paré (dir.). *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- 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* (pp.21-35). Londres, UK: Sage.
- Handlan, A. et 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. 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, QC: Université de Montréal.
- Kamps, D. M., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J... 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.
- 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.
- 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
- 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.
- Laushey, M. K. et 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-communications/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* (6e éd., pp.91-123). Montréal, 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, QC: Presse de l'Université du Québec
- Mc Gregor, 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* (pp.191-212). New York, NY: Plenum.
- Mesibov, G. B. et Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 337-346.
- 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, Be: 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\\_RenclIntegrationElevesHandDiff.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RenclIntegrationElevesHandDiff.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/dgj/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/dgj/das/orientations/pdf/politi00.pdf>
- Noiseux, 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.sante.monteregie.qc.ca/depot/document/2356/N3-Periscope-TED.pdf>
- Noiseux, M. (2009). *Surveillance des troubles envahissant du développement chez les enfants de 4 à 17ans de la Montérégie 2000-2001 à 2007-2008*. Québec, QC: 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.
- 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 Muccielli, 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/>
- Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E. et Stoxen, C. (2003). Promoting a lifetime of inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3). Repéré à [http://www.worksupport.com/documents/proed\\_promotinglifetimelinclusion.pdf](http://www.worksupport.com/documents/proed_promotinglifetimelinclusion.pdf)
- 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 et 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, 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* (pp.281-298). Québec, QC: 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 Smith-Myles, B. (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*. London, UK: Croom Helm..
- 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>
- 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* (pp.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. et 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.