



# BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

## Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.



ÉCOLE DE PSYCHOÉDUCATION

PRATIQUES RECONNUES EFFICACES POUR FAVORISER L'INCLUSION  
DES ÉLÈVES AUTISTES EN CLASSE ORDINAIRE AU PRIMAIRE : ÉTUDE DE  
CAS

RAPPORT DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3095)

PAR  
MICHELLE CIMON

JUILLET 2024



DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET  
SOCIAL

PRATIQUES RECONNUES EFFICACES POUR FAVORISER L'INCLUSION  
DES ÉLÈVES AUTISTES EN CLASSE ORDINAIRE AU PRIMAIRE : ÉTUDE DE  
CAS

RAPPORT DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3095)

PAR  
MICHELLE CIMON

TRAVAIL DIRIGÉ PAR  
MARIE-HÉLÈNE POULIN, PSYCHOÉDUCATRICE, PROFESSEURE ET  
CHERCHEURE

Accepté le : 23 juillet 2024

## TABLE DES MATIERES

Introduction.....	5
1. Problématique .....	6
2. Milieu.....	8
3. Cadre de référence .....	10
3.1 Le développement des connaissances et la formation sur l'autisme.....	10
3.2 Les attitudes des enseignants .....	11
3.3 L'accès à des outils/du matériel adaptés .....	12
3.4 Le soutien interprofessionnel.....	14
3.5 La collaboration école-famille .....	14
3.6 La communication .....	15
4. Méthode .....	17
4.1 Instrument de mesure .....	17
4.2 Collecte et analyse des données .....	18
5. Résultats.....	20
6. Discussion.....	22
6.1 Les attitudes face à l'inclusion.....	22
6.2 L'importance de la formation professionnelle spécifique à l'autisme .....	22
6.3 Le besoin de ressources et de soutien .....	23
6.4 Les meilleures pratiques d'interventions .....	25
6.5 Limites .....	26
Conclusion .....	28
Références.....	30
Annexe A – Formulaire de consentement .....	35
Annexe B – Questionnaire .....	37
Section 1 : Informations démographiques et expériences.....	37
Section 2 : État des connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme.....	39

Section 3 : Les opinions et les attitudes vis-à-vis l'éducation inclusive.....	40
Section 4 : Le comportement en classe.....	43
Section 5 – Les pratiques en classe.....	45

## INTRODUCTION

L'inclusion scolaire est reconnue comme un agent important pour le développement des élèves HDAA au Québec. Plus particulièrement, les élèves autistes ayant le potentiel intellectuel de faire partie d'une classe ordinaire ont accès à cette possibilité. Cependant, la vague importante d'inclusion au Québec engendre son lot de défis pour les personnels enseignants et intervenants des écoles qui doivent composer avec des groupes-classes de plus en plus hétérogènes. Cet enjeu est la motivation derrière notre question de recherche : « Quelles sont les meilleures pratiques à employer pour réussir l'inclusion d'un élève autiste dans une classe ordinaire en milieu scolaire primaire ? ». Dans le but de répondre à celle-ci, la présente étude de cas brossera, dans un premier temps, un portrait de l'inclusion scolaire des élèves autistes. Conduite en région éloignée, un paragraphe sera consacré à la mise en contexte de l'environnement dans lequel l'étude s'est déroulée. Par la suite, quelques pages témoigneront de l'état des connaissances actuelles sur les pratiques recommandées et non-recommandées en lien avec la clientèle autiste en classe ordinaire. Le noyau de l'étude présentera la méthodologie utilisée pour amasser l'information nécessaire à évaluer les pratiques du personnel scolaire à l'aide de la version enseignant.e et intervenant.e d'un questionnaire sur l'inclusion en autisme traduit et adapté de la version anglaise (AIQ) de Segall (2008). Enfin, les résultats seront exposés de manière anonyme et discutés au moyen de différents articles scientifiques. Des ressources et des recommandations seront également incluses dans la discussion des résultats.

## 1. PROBLEMATIQUE

Bien qu'il reste beaucoup d'efforts à faire, les individus neurodivergents sont de plus en plus inclus dans une société dite diversifiée et penchant vers l'inclusion. Des accommodements peuvent être proposés, pour augmenter l'aisance et le confort de ces individus parmi le plus grand nombre. Le milieu scolaire compte, d'ailleurs, parmi les milieux faisant une transition importante vers l'inclusion depuis plusieurs années déjà. Plaisance et al. (2007) désignent l'inclusion par l'expression d'intégration totale. Ils s'appuient sur l'idéologie selon laquelle l'accès à la classe ordinaire est un droit pour tous. Selon eux, il revient à l'école de s'adapter aux besoins de chaque élève. L'intégration, quant à elle, assure une place dans la classe ordinaire, mais elle implique que les efforts à fournir pour mettre en place les conditions nécessaires à l'adaptation à cet environnement et à ces normes de fonctionnement proviennent de l'enfant lui-même (Gossot, 2005, dans Plaisance et al., 2007). La ségrégation scolaire d'autrefois a évolué avec le temps vers un système éducatif favorisant l'intégration de tous et puis, plus récemment, ce système se penche de plus en plus vers l'inclusion scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Malgré cela, les milieux scolaires pratiquent actuellement davantage l'intégration scolaire des élèves que l'inclusion. Comme elle englobe l'ensemble des interventions éducatives utilisées dans une école, l'expression « éducation inclusive » est celle qui a été retenue par le Conseil Supérieur de l'Éducation en 2017.

Dans les situations d'éducation inclusive, l'école cherche à s'adapter a priori à la diversité des élèves dans leur ensemble. On parle aussi de pédagogie inclusive ou de pédagogie universelle. En agissant sur les obstacles à l'apprentissage, l'école cherche à développer le plein potentiel de chacun selon ses aptitudes et ses champs d'intérêt, dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

Le terme « éducation inclusive » est donc préférée aux autres expressions inclusives comme « intégration scolaire » ou « inclusion scolaire ». L'application de ce principe s'accompagne cependant, de plusieurs aspects importants, afin de permettre aux enfants autistes de jouir d'une scolarisation qui répond à leurs besoins de manière optimale. Les enfants autistes peuvent avoir plusieurs particularités de niveau social et cognitif, des particularités sensorielles (sensible au bruit, à la lumière, à la température, etc.), des intérêts spécifiques (le système solaire, les chats, les insectes, les trains, etc.), des variantes au niveau de la communication verbale et non-verbale (contact visuel, double

sens, langage corporel, etc.), une préférence marquée pour la prévisibilité (routines, aversion aux changements ou aux imprévus, etc.), etc. En effet, Lakhdar (2020), mentionne l'importance pour les personnels enseignants de s'approprier des connaissances et une compréhension de cette condition neurodéveloppementale, afin d'être en mesure de comprendre leur manière d'apprendre et d'interagir pour pouvoir s'adapter à celle-ci. Il stipule également que le fait de considérer les enfants autistes comme des élèves à part entière et donc, ayant un potentiel de réussite est conditionnel à ce que ces particularités sociales et cognitives soient prises en compte.

Depuis près de vingt ans, la scolarisation des élèves autistes est un sujet controversé chez les chercheurs en éducation, ainsi que chez le personnel scolaire (Lakhdar, 2020 ; Poirier et al., 2005). Selon l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), l'intégration de tous les élèves dans les classes « ordinaires » ne devrait même pas être une question (Poirier et al., 2005 ; Lakhdar, 2020), alors que la perception des instances scolaires et des parents n'est pas toujours aussi définie (Saint-Laurent, 1992 ; Senécal, 2002). La réalité est que l'intégration d'enfants ayant des particularités sociales et cognitives au régulier n'est pas évidente. Certains ont vu leur enfant faire des apprentissages significatifs sur le plan social (Merchebet et Azzouz, 2012 ; Mesnier, 2021) alors que d'autres ont vu leur enfant rejeté par ses pairs et ses enseignants (Thomazet, 2008). Malgré tout, les résultats des études portant sur le sujet sont généralement positifs. Depuis le début des années 2000, de nombreux travaux ont mis en évidence que les contextes inclusifs soutiennent le développement des enfants ayant des défis développementaux (Irwin et al., 2004 ; Freeman et Alkin, 2000 ; Katz et Miranda, 2002a ; Katz et Miranda, 2002b ; Vienneau, 2004 ; Doudin et al., 2009) tant en milieu de garde (Dionne et al., 2006) qu'en milieu scolaire (Vienneau, 2004 ; Bless, 2004). Dans l'optique de prioriser l'inclusion sociale et scolaire de ces enfants, il importe de prendre en compte leurs besoins prioritaires et de choisir consciencieusement le milieu dans lequel ils seront dans leur zone proximale de développement, zone d'autonomie selon l'auteur de cette théorie, Lev Vygotsky. Il est possible, que la classe ordinaire ne soit pas toujours la meilleure option, même si elle semble être la plus inclusive, il importe de se demander : « Est-ce l'environnement qui rendra le plus service à l'enfant ? ». Cette question mène, en effet, à un autre questionnement, sur lequel sera basé la présente étude de cas : « **Quelles sont les meilleures pratiques à employer pour réussir l'inclusion d'un élève autiste dans une classe ordinaire en milieu scolaire primaire ?** ».

## 2. MILIEU

Au Québec, un modèle datant de 1999 encadre les services offerts aux élèves autistes. En effet, le Ministère de l'Éducation (MEQ) permet aux centres de services scolaires de développer leurs services en se référant à cinq modèles préétablis : l'intégration à une classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève ; l'intégration à une classe ordinaire avec la participation à une classe ressource ou avec soutien à l'élève ; la classe spéciale homogène regroupant que des élèves autistes ; la classe spéciale hétérogène (qui est plus fréquente en région rurale) regroupant des élèves ayant reçu un diagnostic de TSA et/ou un autre diagnostic, ainsi que l'école spéciale (MEQ, 1999). L'assignation d'un enfant à l'un de ces services dépend de l'évaluation de ses besoins suivant la politique de l'adaptation scolaire de la loi sur l'instruction publique (LIP). Après avoir consulté le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA), le centre de services scolaires doit adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs. Celle-ci doit assurer aux élèves autistes l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux activités de l'école si ceux-ci remplissent les critères établis. L'évaluation de leurs capacités et de leurs besoins doit démontrer que cette intégration est de nature à faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale. L'intégration ne doit pas constituer une contrainte excessive ou porter atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Cette politique doit notamment prévoir : 1. les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, lesquelles doivent prévoir la participation des parents de l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable ; 2. les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe ; 3. les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés ; 4. les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves. (*Loi sur l'instruction publique, C – 234-235*).

Les dernières données du MELS mentionnent que 84,8 % des enfants présentant un diagnostic de TSA au Québec fréquentent une école ordinaire. Environ la moitié d'entre eux sont en classe ordinaire (41,5%) et l'autre, en classe spécialisée (43,3%), appuyant ainsi l'orientation officielle du MELS, qui privilégie la scolarité en milieu ordinaire (Poirier et Cappe, 2016).

Le Centre de Services Scolaire étudié est situé en Abitibi-Témiscamingue, au Nord du Québec. Cette organisation offre actuellement aux ÉHDAA trois des cinq services proposés par le système en cascade du MELS : l'intégration à une classe ordinaire avec la participation à une classe ressource ; l'intégration à une classe ordinaire avec soutien à l'élève ; la classe spéciale hétérogène (qui est plus fréquente en région rurale) regroupant des élèves autistes, mais ayant aussi un autre handicap et l'école spéciale (Gouvernement du Québec, 2007). Cependant, le service d'intégration à une classe ordinaire avec la participation à une classe ressource n'est offert que dans une école primaire du centre de services scolaires. Ensuite, celui-ci compte 7 classes hétérogènes d'environ 8 élèves ayant un cheminement personnalisé. Chaque classe est dirigée par une équipe formée d'une enseignante et d'une éducatrice spécialisée et deux classes fonctionnent selon le principe TEACCH : Traitement et éducation des enfants avec autisme ou atteints de troubles de la communication (Mesnier, 2021). Cependant, l'accès à ce type de service est réservé aux élèves dont l'évaluation du fonctionnement démontre des capacités intellectuelles significativement altérées, ainsi qu'un besoin de modifier les exigences académiques établies pour leur âge. Finalement, le service d'intégration des enfants autistes aux classes ordinaires est offert dans plusieurs écoles du centre de services scolaires. Bien entendu, ce service requière, la plupart du temps, un accompagnement important, parfois même constant, lors de la première année d'intégration, voire de la deuxième. Cet accompagnement est fourni par les personnels éducateurs de l'école. Par exemple, à l'école où travaillent les répondantes, les deux éducatrices spécialisées en poste dans l'école desservent ensemble les quelques 225 élèves et se divisent les différentes tâches, dont l'accompagnement des enfants autistes en classe ordinaire.

### 3. CADRE DE REFERENCE

Le nombre d'élèves autistes en classe ordinaire suit une tendance croissante depuis plusieurs années en accord avec les recommandations en matière d'inclusion scolaire émises par le gouvernement (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Il s'avère important d'identifier les meilleures pratiques qui favorisent le développement de cette initiative inclusive. Les meilleures pratiques sont des interventions et des traitements qui ont fait l'objet d'un nombre important de recherches rigoureuses. Elles fournissent de manière répétée et cohérente des résultats similaires qui prouvent que les enfants autistes qui y sont exposés démontrent une augmentation significative dans l'acquisition des compétences associées. Suivant l'avis concernant l'inclusion scolaire émis en octobre 2017 par le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, les études les plus récentes sur le sujet permettent d'identifier les pratiques probantes en la matière, ainsi que l'efficacité de certaines d'entre elles.

#### *3.1 Le développement des connaissances et la formation sur l'autisme*

Dans l'ensemble des études consultées, l'impact de la formation et du développement des connaissances des enseignants sur l'autisme est l'élément qui ressort le plus. Au cœur de la revue systématique de Petersson-Bloom et Holmqvist (2022), le **manque de développement professionnel et l'incompréhension de l'autisme** sont identifiés dans 31 études comme des obstacles à l'éducation inclusive et nuisent au développement de stratégies de modification et d'adaptation de l'environnement d'apprentissage. En se fiant aux réponses à la question 2 de son étude (Existe-t-il une différence dans les attitudes affectives, cognitives et comportementales entre les enseignants spécialisés et les enseignants généralistes?), Honas (2023), propose que **le fait d'avoir une formation en éducation spécialisée aurait un effet positif sur l'attitude des enseignants**, car les cours qu'ils ont suivis leurs ont enseigné à aidé les élèves dans le milieu le moins restrictif possible. Les enseignants non-formés ou peu formés n'ont donc pas la même aisance dans le soutien de l'élève handicapé dans la classe ordinaire. L'étude de Petersson-Bloom et al. (2023), soutient également l'importance du développement professionnel sur l'enseignement à des élèves autistes. En addition, les enseignants dans cette étude ont indiqué qu'ils estimaient que l'effet d'une formation était plus important si le développement professionnel était réalisé dans leur école et répondait aux défis qu'ils rencontraient dans ce contexte (formation personnalisée). Dans l'étude de Petersson-Bloom et Bolte (2022) visant, entre autres, à examiner

l'impact et le processus du développement professionnel parmi les professionnels de l'éducation préscolaire, trois thèmes ont été identifiés : les changements et l'évolution des pratiques préscolaires, les facteurs d'influence (défis et conditions préalables), ainsi que la faisabilité et l'acceptation du programme. Selon cette étude, le développement des connaissances des enseignants aurait permis de mieux comprendre les besoins des élèves autistes et ainsi, d'adapter certaines stratégies (le développement d'un soutien visuel) et l'organisation dans la classe (division en sous-groupes). Au cours de leur formation académique, les enseignantes et les enseignants ont également identifié des barrières éducatives (telles que des exigences et des attentes inadéquates face aux défis des enfants) et organisationnelles (telles que le temps nécessaire à la planification, au développement et à la préparation des cours, le personnel et le rapport entre le nombre de professionnels et le nombre d'enfants) à l'inclusion des élèves autistes (Petersson-Bloom et Bolte, 2022). **Les participants professionnels ont déclaré se sentir plus confiants dans l'enseignement aux enfants autistes et avoir suffisamment de compétences pour le faire, ce qui implique que le développement professionnel a augmenté le sentiment d'efficacité des enseignants** (Petersson-Bloom et Bolte, 2022). Les personnes interrogées dans l'étude de Leifler et al. (2024) avaient un faible niveau de connaissances en autisme, ce qui indique que **la formation du personnel scolaire sur les besoins des élèves autistes, en particulier des enseignantes et des enseignants, est d'une importance capitale**. L'étude de Robitaille et Dumais (2023) met également en évidence le besoin de formation du personnel enseignant, mais cette fois-ci dans le but de développer leurs compétences sur les façons d'interagir avec les parents, afin de favoriser la collaboration École-Famille.

### *3.2 Les attitudes des enseignants*

Les adaptations primordiales ressortant de la revue systématique de Petersson-Bloom et Holmqvist (2022) sont les stratégies à l'échelle de l'école, mais surtout **l'adoption d'attitudes positives** de la part des personnes enseignantes comme stratégies de développement de l'éducation inclusive pour les élèves autistes. Dans le même ordre d'idées, les scores globaux obtenus aux questions dans la catégorie des attitudes de Honas (2023) se situant tous entre « plutôt d'accord » et « d'accord », permettent d'interpréter que les enseignantes et les enseignants en général ont une attitude positive envers l'inclusion. Cependant, certaines personnes enseignantes entretiennent tout de même des croyances erronées et une attitude négative envers l'inclusion. Honas (2023)

ajoute que dans ce district particulier, le personnel enseignant de l'enseignement général ne semble pas comprendre comment ou vouloir modifier le programme de formation pour répondre aux besoins des élèves handicapés. De plus, de nombreux enseignants sont très territoriaux en ce qui concerne les attentes face aux apprentissages de leurs élèves et leur enseignement, ce qui rend difficile la collaboration avec eux. Les résultats de l'étude de Honas (2023), proposent que **le fait d'avoir 10 ans d'expérience ou plus en enseignement influencerait les attitudes** des enseignants envers l'inclusion. L'auteur explique que les enseignants qui sont plus expérimentés pourraient jugés que les conditions en place dans les classes ordinaires ne sont pas optimales pour les élèves handicapés, ce qui expliquerait leurs attitudes affectives moins positives face à l'inclusion de ceux-ci (Honas, 2023). Les changements principaux chez le personnel scolaire, suite à la participation à un programme incluant des outils, qui ont été soulevés par l'étude de Petersson-Bloom et Holmqvist (2023) résidaient dans les attitudes vis-à-vis l'inclusion et la compréhension de l'autisme des enseignantes et des enseignants. Selon la conseillère pédagogique interrogée dans l'étude de Robitaille et Dumais (2023), la posture adoptée par ceux-ci lors de communications avec les parents semble problématique. La conseillère pédagogique observe un manque de sensibilité de la part des personnels enseignants. Selon elle, les enseignantes et enseignants auraient tendance à généraliser certaines difficultés observées chez les enfants autistes. À sa défense, l'enseignante interrogée explique qu'elle a du mal à accepter et à comprendre la faible réceptivité et la faible mobilisation de certains parents face à ses recommandations. Une hypothèse est donc émise selon laquelle, la posture face à l'éducation inclusive des enseignantes et des enseignants dépendrait de leur perception des réactions des parents à la suite de leurs communications.

### *3.3 L'accès à des outils/du matériel adaptés*

Dans l'étude de Honas (2023), **l'impossibilité de disposer du matériel approprié ou d'adapter le matériel** sont deux des trois principaux obstacles à l'inclusion identifiés par les enseignants. L'étude de Robitaille et Dumais (2023) met en lumière la charge de travail importante qu'impliquent les communications aux parents pour l'enseignante titulaire et l'enseignante ressource additionnelle. Robitaille et Dumais (2023) proposent donc de **prévoir du temps rémunéré** à ces deux professionnelles, **afin d'assurer des communications de qualité avec les parents**. Les relations entre les personnes enseignantes et les parents sont rapportés comme étant d'une haute importance, mais

énergivores et apportant une grande charge émotionnelle. Les résultats de l'étude soulignent l'importance de la délicatesse des enseignants lors des communications avec les parents. Dans un autre ordre d'idées, les étudiants autistes questionnés dans l'étude de Virues Ortega et al. (2013, dans Leifler et al., 2024) ont considéré que **certaines pratiques étaient bien développées, comme les soutiens visuels conformes aux principes TEACCH.**

Dans leur méta-analyse, Mason et al. (2022) avaient pour objectif d'évaluer la qualité des études et la solidité des données probantes relatives à la mise en œuvre des pratiques exemplaires pour améliorer les compétences ciblées pour les élèves autistes dans divers environnements inclusifs (voir Tableau 1). Parmi toutes les études recensées, seulement quatre répondaient aux critères de la présente étude, soit : datant de 2017 ou plus; ciblant les enfants de 4 à 12 ans; et visant les classes ordinaires. Dans l'étude de Knight et al. (2018), l'incitation par vidéo, un outil de type académique et mis-en-œuvre par une ou un paraprofessionnel, a exercé un fort effet sur le développement des compétences des trois participants d'âge primaire, dont deux nécessitent une assistance modérée (1 non-répertorié). Le coaching à l'oreille, effectué à l'aide d'écouteurs, étudié par Coogle et al. (2017) fut sans effet sur le développement des compétences des trois garçons d'âge préscolaire nécessitant un soutien modéré de la part de l'éducateur spécialisé. L'intervention impliquant le « discours » dans la modélisation par vidéo conjointe s'est montrée efficace auprès des trois participants d'âge préscolaire, alors que la portion impliquant la simulation n'a montré aucun effet (Dueñas et al. 2019). Finalement, l'intervention selon les intérêts étudiée par Watkins et al. (2019) a eu un fort effet sur les quatre participantes et participants, dont trois sont d'âge préscolaire et une d'âge primaire nécessitant chacun un niveau de soutien différent.

**Tableau 1**

**Résumé des études menées auprès des élèves autistes du préscolaire et du primaire ayant été incluse dans la méta-analyse de Mason et al. (2022)**

Étude	Taille d'effet	Sexe	Âge	Niveau de soutien nécessaire	Champ visé	Intervenant.e	Intervention
Knight et al. (2018)	1 fort	1F 2M	3Prim	2Modéré 1 NR	Académique	Para-professionnel.le	L'incitation par vidéo
Coogle et al. (2017)	1 sans effet	3M	3Prés	3Modéré	Social	Éducateur,trice spécialisé.e	eCoaching à l'oreille (écouteur)

Dueñas et al. (2019)	1 fort (discours) 1 sans effet (simulation)	1F 2M	3Prés.	3NR	Social	Chercheur.e	Modélisation vidéo conjointe
Watkins et al. (2019)	1 fort	1F 3M	3Prés. 1Prim.	1Faible 2Modéré 1Élevé	Social	Chercheur.e	Intervention selon les intérêts

F féminin, M masculin, NR non répertorié, Prés. préscolaire, Prim. primaire. Source : Mason et al. (2022).

### 3.4 Le soutien interprofessionnel

**Le manque de personnel pour aider les élèves en classe** ressort de l'étude de Honas (2023) comme étant l'un des principaux obstacles à l'inclusion selon les enseignantes et enseignants. Dans un même ordre d'idées, le manque de soutien des directions d'établissement a été identifié comme étant un obstacle à la mise en œuvre des changements requis pour l'inclusion dans l'étude de Petersson-Bloom et Holmqvist (2023). En effet, en plus de réduire le stress des personnes enseignantes, il a été constaté que la tenue de réunions de conseil, où les personnels enseignants et intervenants peuvent échanger, augmentait l'engagement des enseignantes et des enseignants en plus d'avoir un effet positif sur les résultats de l'inclusion des élèves (Petersson-Bloom et al. (2023). Dans l'étude de Robitaille et Dumais (2023), l'enseignante interrogée mentionne le besoin du soutien d'une ressource supplémentaire à temps plein dans la classe, ainsi que de plus de soutien des services complémentaires de l'école. De plus, l'enseignante et la ressource additionnelle mentionnent leur besoin d'être davantage accompagnées dans leur tâche de communication avec les parents, qu'elles trouvent particulièrement difficile (Robitaille et Dumais, 2023).

### 3.5 La collaboration école-famille

Les conclusions de Leifler et al. (2024) indiquent que la voie la plus prometteuse, essentielle et non bureaucratique pour parvenir à un consensus et progresser vers l'éducation inclusive des élèves neurodivergents dans différentes écoles et environnements d'apprentissage est **la participation étendue des élèves et des parents à l'élaboration des pratiques et des solutions**. Tout d'abord, le domaine *Utilisation d'un soutien individualisé* est le plus étroitement lié à l'expérience globale de l'inclusion. Les élèves et les parents sont probablement les meilleures sources

d'information à cet égard. Deuxièmement, et corroborant ce dernier point, la mesure unique qui avait la plus forte association avec les notes globales d'inclusion était **le fait que l'école tirait parti des connaissances de la personne s'occupant de l'enfant pour optimiser le soutien.**

### *3.6 La communication*

Dans l'étude de Leifler et al. (2024), tous les informateurs ont indiqué à plusieurs reprises que les personnels des écoles avaient déjà instauré une certaine culture de l'échange entre eux, les élèves et les parents (Leifler et al., 2024). **L'instauration d'une communication de qualité avec les parents** serait cependant dépendante de l'accès à une banque d'heures rémunérées pour assurer celles-ci (Robitaille et Dumais, 2023).

En résumé, la recension des pratiques probantes en matière d'inclusion scolaire des élèves autistes de niveau primaire en classe ordinaire a permis d'identifier les facilitateurs suivants. Dans l'étude de Leifler et al. (2024), il est souligné que la **formation du personnel scolaire**, en particulier des enseignantes et des enseignants, est d'une importance capitale pour favoriser le succès de l'inclusion scolaire. Le fait d'avoir une **formation en éducation spécialisée** aurait un effet positif sur l'attitude du personnel enseignant, car les cours suivis leurs ont enseigné à aider les élèves dans le milieu le moins restrictif possible (Honas, 2023). L'adaptation primordiale ressortant de la revue systématique de Petersson-Bloom et Holmqvist (2022) est **l'adoption d'attitudes positives** de la part des enseignantes et enseignants comme stratégies de développement de l'éducation inclusive pour les élèves autistes. Selon Honas (2023), **le fait d'avoir 10 ans d'expérience ou plus en enseignement** influencerait les attitudes des personnes enseignantes envers l'éducation inclusive. **L'accès à du matériel et des outils adaptés** est également un facilitateur ayant ressorti de quelques études (Robitaille et Dumais, 2023; Leifler et al., 2024; Mason et al., 2022). Robitaille et Dumais (2023) proposent de prévoir du **temps rémunéré** aux personnes enseignantes, afin d'assurer les communications de qualité avec les parents. Les élèves autistes, eux, considèrent que **certaines pratiques** sont bien développées (Virues Ortega et al., 2013, dans Leifler et al., 2024). De la revue de synthèse de Mason et al. (2022), **trois outils** ressortent comme étant des pratiques probantes : l'incitation par vidéo; la modélisation par vidéo conjointe avec discours et l'intervention selon les intérêts. Les conclusions de Leifler et al. (2024) rapportent que la voie la plus prometteuse, essentielle et non

bureaucratique est **la participation étendue des élèves et des parents** à l'élaboration des pratiques favorables à l'inclusion. Finalement, l'instauration d'une **communication de qualité avec les parents** serait importante pour réussir l'inclusion scolaire de la clientèle visée dans cette étude selon Robitaille et Dumais (2023).

Plusieurs obstacles à l'inclusion de la clientèle cible ont également été identifiés. Allant de paires avec l'étude de Leifler et al. (2024), **le manque de développement professionnel et l'incompréhension de l'autisme** sont identifiés comme des obstacles à l'éducation inclusive et nuisent au développement de stratégies de modification et d'adaptation de l'environnement d'apprentissage (Pettersson-Bloom et Holmqvist, 2022). Dans l'étude de Honas (2023), **l'impossibilité de disposer du matériel approprié ou d'adapter le matériel** sont deux des trois principaux obstacles à l'inclusion identifiés par les enseignantes et les enseignants. Le **manque de personnel** nécessaire pour aider les élèves en classe est le troisième principal obstacle à l'inclusion selon les personnes enseignantes (Honas, 2023).

Malgré la politique sur l'adaptation scolaire émis par le gouvernement, il s'avère pertinent de vérifier si les pratiques probantes mentionnées dans la présente section sont vraiment appliquées par le personnel scolaire de l'école participante. Pour ce faire, le questionnaire sur l'inclusion en autisme (Autism Inclusion Questionnaire) traduit en français a été envoyé par courriel à quatre personnes de l'école travaillant auprès des élèves autistes. Une enseignante et une technicienne en éducation spécialisée ont répondues et acceptées de le remplir.

## 4. METHODE

La présente est une étude qualitative exploratoire menée en contexte de région éloignée. Le format de l'étude de cas permet de faire le portrait des pratiques de deux professionnelles de l'école étudiée et de déterminer l'écart entre celles-ci et les meilleures pratiques recensées dans la littérature. Ceci, afin d'identifier les éléments sur lesquels travailler pour améliorer les pratiques des participantes et de guider les pratiques des personnels enseignants et intervenants d'écoles similaires. Les candidates de l'école visée ont été recrutées par courriel. Les considérations éthiques de l'étude ont été partagées à l'aide d'un formulaire d'information et de consentement (voir annexe A) qui a été remis à chacune des participantes et signé avant de remplir le questionnaire. Les pratiques des participantes de l'école sélectionnée ont été analysées à l'aide de la version française de l'Autism Inclusion Questionnaire (AIQ ; voir annexe B). Le questionnaire a été rempli par une enseignante et une éducatrice spécialisée ayant au moins un élève autiste dans leur classe ou dans leur classe attirée. Les personnes qui ont répondu au questionnaire devaient remplir certains critères de sélection : travailler à l'école partenaire de l'étude ; comprendre le français écrit ou oral ; être enseignant, enseignante, éducateur ou éducatrice à temps complet ; et avoir déjà enseigné à ou assisté un enfant autiste en classe ordinaire pendant plus de 6 mois.

### 4.1 Instrument de mesure

L'AIQ est un questionnaire comprenant six sections, développé par Segall (2008). La section 1 recueille des informations concernant les expériences actuelles et passées comme éducateur, la formation et l'expérience en matière d'éducation spécialisée, ainsi que les principales variables démographiques. La section 2 contient 15 items pour évaluer le niveau de connaissances d'une personne sur l'autisme dans trois domaines : le diagnostic et la symptomatologie, le traitement et l'étiologie. Les questions relatives aux connaissances ont été adaptées des études de Stone (1987), Shah (2001), ainsi que Furnham et Buck (2003). La section 3, intitulée « Opinions sur l'éducation intégrative », contient 27 questions avec des choix de réponses sur une échelle de type Likert. Six choix vont de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord », et une septième option, « Pas d'opinion ou neutre », est disponible. Dans 11 questions, les répondants évaluent si divers facteurs (par exemple, la gravité du handicap) sont importants pour une intégration réussie. Huit énoncés mesurent les attitudes des participants à l'égard de l'intégration en général et de l'intégration des élèves ayant reçu un diagnostic de trouble

du spectre de l'autisme (TSA) en particulier. En outre, quatre questions ont été sélectionnées pour permettre une comparaison des attitudes à l'égard de handicaps autres que le TSA. Pour ces quatre questions, le handicap identifié a été remplacé par le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou les besoins éducatifs spéciaux. Les questions de cette section ont été adaptées de McGregor et Campbell (2001), Furnham et Buck (2003), Praisner (2003) ainsi que Stone (1987). La quatrième section, intitulée « Comportements en classe », présente 20 comportements souvent présents chez les élèves ayant reçu un diagnostic de TSA. Les participants sont invités à évaluer dans quelle mesure chaque comportement serait perturbateur s'il était manifesté par un élève de leur classe. Chaque comportement comporte cinq choix de réponses allant de « Très perturbateur » à « Pas du tout perturbateur ». Les éléments de cette section ont été tirés du DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), du CARS (Schopler et al., 1988) et de l'étude de McGregor et Campbell (2001). La section 5, « Pratiques en classe », contient une liste de 37 stratégies, interventions et pratiques qui peuvent être utiles pour l'intégration d'un élève ayant reçu un diagnostic de TSA dans un milieu d'enseignement général. Ces pratiques proviennent de diverses sources, dont Simpson et ses coauteurs (2005), Alberto et Troutman (2003) et des guides à l'intention des parents et des enseignants (p. ex. Safran, 2002 ; Harrower et Dunlap, 2001 ; Williams, 1995). Pour chaque pratique de la liste, les participantes et les participants sont invités à indiquer s'ils ou elles en ont entendu parler, s'ils ont utilisé la stratégie et s'ils ou elles pensent qu'elle pourrait être efficace pour mieux intégrer un élève ayant reçu un diagnostic de TSA dans la classe.

#### *4.2 Collecte et analyse des données*

Le questionnaire AIQ (traduit de Segall, 2008) a été mis en ligne à l'aide du logiciel LimeSurvey pour collecter les données de l'étude.

Le score total de connaissances (KNOW) a été calculé en additionnant le nombre de réponses correctes aux 15 questions relatives aux connaissances. Le résultat a été calculé en divisant le nombre de réponses correctes par le nombre total de réponses (15) soustrait du nombre de « Ne sait pas ». Donc le pourcentage de score correct = (# de réponses correctes / (15 - # de « Ne sait pas »)) x 100.

Dans la section « Opinions sur l'intégration scolaire », le score total de l'attitude à l'égard de l'intégration des élèves autistes (ATT) a été constitué de huit items (items 2, 8, 18, 21, 22, 23, 25 et 27). Les scores aux questions 21 et 23 sont inversés. Les points

accordés allant de 1 pour le choix « Fortement d'accord » à 7 pour le choix « Fortement en désaccord ». Une réponse à laquelle une participante ou un participant avait choisi « Plutôt d'accord » aurait donc ajouté trois points à son score total. Les scores pour ATT peuvent se situer entre 8 et 56. Les scores compris entre 8 et 24 reflètent des attitudes positives (score moyen de 3 ou moins, suggérant « Plutôt d'accord », « D'accord » ou « Fortement d'accord ») ; les scores compris entre 40 et 56 reflètent des attitudes négatives (score moyen de 5 ou plus, suggérant « Plutôt en désaccord », « En désaccord » ou « Fortement en désaccord ») ; et les scores compris entre 24 et 40 représentent des attitudes qui ne sont ni positives ni négatives. L'indice de cohérence interne de Cronbach pour cette échelle était de 0,693.

Enfin, deux scores totaux sont calculés sur la base des réponses à la section « Pratiques en classe ». Un score total de connaissance des pratiques (AWARE) est calculé en additionnant le nombre de stratégies que les participantes et les participants ont indiqué connaître. Puis, un score d'utilisation des stratégies (USE) est calculé en additionnant le nombre de stratégies pour lesquelles les participants ont indiqué une utilisation actuelle ou antérieure. Il est important de noter que seules les 19 stratégies abordées dans le livre de Simpson (2005) ont été incluses dans le score d'utilisation des stratégies, et que les stratégies ont été pondérées en fonction de la catégorisation de Simpson. Ainsi, l'utilisation des pratiques probantes a reçu un score de 3 ; l'utilisation des pratiques prometteuses a reçu un score de 2 ; l'utilisation des pratiques n'ayant pas un niveau de preuves suffisant a reçu un score de 1 et l'utilisation des pratiques non recommandées a reçu un score de 0. En utilisant cette procédure de notation, l'utilisation des stratégies peut varier de 0 à 33.

## 5. RESULTATS

La première participante est une enseignante titulaire de l'école ordinaire ciblée. Elle est âgée dans la quarantaine et elle est diplômée du baccalauréat en éducation préscolaire et primaire. Elle en est à sa dixième année dans sa position actuelle. Dans le passé, elle a également été enseignante orthopédagogue et enseignante en adaptation scolaire. Elle ne possède pas de formation en éducation spécialisée, mais elle a suivi une formation maison concernant l'intervention auprès des élèves autistes offerte par son centre de services scolaire. Durant la dernière année scolaire, sa classe comptait 19 élèves, trois d'entre eux avaient un plan d'intervention. Ceux-ci avaient tous reçu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme. L'enseignante accueille, chaque année, depuis trois ans, des élèves autistes dans sa classe et elle a toujours été la seule enseignante responsable de son groupe. La répondante a répondu correctement à 7 questions sur 15 et n'a sélectionné à aucun moment le choix « Ne sait pas ». Le score total de connaissances sur l'autisme (KNOW) de celle-ci est donc de 46%. Le score total de l'attitude à l'égard de l'intégration des élèves autistes (ATT) de l'enseignante est de 25, celui-ci se situe dans la deuxième des trois tranches de résultats, indiquant des attitudes ni positives ni négatives face à l'inclusion scolaire des élèves autistes. Le score total de sensibilisation aux pratiques (AWARE) de l'enseignante est de 20. Cela signifie que la participante connaît 20 des 37 stratégies mentionnées dans le questionnaire. Pour finir, le score d'utilisation des stratégies (USE) de la première participante est de 16, impliquant 7 des 19 stratégies de Simpson (2005). Cinq des stratégies utilisées par l'enseignante sont considérées comme étant prometteuses selon la catégorisation de Simpson (2005). Les deux autres stratégies se trouvent dans la catégorie des pratiques n'ayant pas un niveau de preuve suffisant (Simpson, 2005).

La deuxième participante est également une femme dans la quarantaine détenant un poste de technicienne en éducation spécialisée (TES) et diplômée d'un baccalauréat en psychoéducation. Elle en était à sa 17<sup>e</sup> année sur ce poste en 2024 et avait précédemment occupé un poste comme intervenante sociale pendant deux ans et sept mois. Elle indique que sur les 225 élèves de l'école, 30 ont un plan d'intervention. Parmi ceux-ci, certains sont considérés comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). La participante indique travailler avec des élèves autistes, des élèves ayant un ou des troubles spécifiques de l'apprentissage et des élèves ayant un ou des troubles de la parole et du langage. La professionnelle de soutien

mentionne avoir reçu cinq formations sur l'approche SACCADE : acronyme signifiant structure et apprentissage conceptuel continu adapté au développement évolutif, données par madame Brigitte Harrisson, co-auteure de cette approche. Ces formations sont spécifiques à l'intervention auprès des personnes autistes.

La professionnelle de soutien a donné 11 bonnes réponses et 2 « Ne sait pas » aux 15 questions sur les connaissances en autisme. Son score total de connaissances sur le sujet (KNOW) est donc de 85%. L'ATT de la professionnelle de soutien est de 19, un score se situant dans la première catégorie des scores possibles (8-24), indiquant des attitudes positives envers l'inclusion scolaire des élèves autistes. Le score total de sensibilisation aux pratiques (AWARE) de la deuxième participante est de 31, signifiant que celle-ci connaît 31 des 37 stratégies d'interventions mentionnées dans le questionnaire. Le score d'utilisation des stratégies (USE) de la professionnelle de soutien est de 27 indiquant qu'elle a déjà utilisé ou utilise actuellement 12 des 19 stratégies abordées dans le livre de Simpson (2005). L'une d'entre elles est considérée comme une pratique non recommandée; une autre, comme une pratique probante; six sont catégorisées comme des pratiques prometteuses; et les quatre autres pratiques sont considérées comme n'ayant pas un niveau de preuve suffisant, tout cela selon la catégorisation du même auteur (Simpson, 2005).

## 6. DISCUSSION

Les résultats obtenus grâce à la complétion des questionnaires seront discuté de façon indépendante dans cette section. L'objectif de cette partie du texte est de tenter de répondre à la question de recherche : « Quelles sont les meilleures pratiques à employer pour réussir l'inclusion d'un élève autiste dans une classe ordinaire en milieu scolaire primaire ? » en mettant en relation les résultats au questionnaire et les données ressortant de la littérature scientifique.

### 6.1 *Les attitudes face à l'inclusion*

Au score de l'attitude à l'égard de l'inclusion des élèves autistes (ATT), l'enseignante et la professionnelle de soutien ont respectivement eu un résultat de 25 et de 19 sur une possibilité de 56. Un score plus faible indiquant des attitudes plus positives. La différence entre leur score pourrait s'expliquer, entre autres, par le nombre de contacts que chacune des participantes entretient au quotidien avec les élèves autistes ou par l'étendue de leur connaissance sur le sujet (Shand et al., 2020). Le score moyen (25) de l'enseignante à cette échelle pourrait s'expliquer par le fait qu'elle ne détient pas de formation en éducation spécialisée. Selon Honas (2023), les enseignants formés en éducation spécialisée développeraient une aisance supérieure aux enseignants peu-formés en ce qui a trait au soutien de l'élève autiste dans la classe ordinaire. L'importance des attitudes envers l'inclusion des élèves autistes prend son sens, entre autres, dans la revue systématique de Petersson-Bloom et Holmqvist (2022) qui cerne l'adoption d'attitudes positives de la part des enseignants comme une stratégie de développement de l'éducation inclusive pour les élèves autistes.

### 6.2 *L'importance de la formation professionnelle spécifique à l'autisme*

Dans la section démographique du questionnaire, les participantes devaient mentionner leurs formations générales et spécifiques pour l'autisme. L'enseignante a indiqué être récipiendaire d'un baccalauréat en enseignement et avoir suivi une « formation maison » pour intervenir auprès de la clientèle autiste offerte par son centre de service scolaire. Pour sa part, la professionnelle de soutien a indiqué détenir un baccalauréat en psychoéducation et avoir suivi cinq formations SACCADE centré sur l'harmonisation du développement de la structure autistique ainsi que sur le développement professionnel de l'intervenant et de l'intervention en autisme (SACCADE – Centre d'expertise en autisme, 2024). L'étude de Leifler et al. (2024) recensant les connaissances du personnel scolaire en matière d'autisme a enregistré un faible état des

connaissances, indiquant que la formation du personnel scolaire, en particulier des enseignants, est d'une importance capitale. En effet, l'enseignante ayant participé à la présente étude a décroché un score de 46% à l'échelle des connaissances sur l'autisme. En effet, un lien avec le peu de formation suivi par l'enseignante peut être effectué avec l'état des connaissances sur l'autisme de cette dernière. Allant dans le même sens, le nombre important de formations spécifiques suivies par la professionnelle de soutien peut expliquer, en partie, le score élevé (86%) de celle-ci à la même échelle. Les formations SACCADE de Brigitte Harrisson semblent donc un bon moyen de développer et/ou d'enrichir les connaissances du personnel en matière d'autisme. L'université TÉLUQ offre également une formation en ligne gratuite intitulée « Favoriser la réussite éducative des élèves autistes ». Il s'agit d'une formation d'environ 25 heures destinée au personnel enseignant, au personnel des services éducatifs complémentaires, et aux gestionnaires des milieux scolaires francophones et anglophones des réseaux public et privé qui interviennent auprès d'élèves autistes. La formation compte neuf modules au cours desquels les apprenants abordent le contexte scolaire québécois; la compréhension de l'autisme, le soutien aux apprentissages; l'aménagement de l'environnement; l'importance de la collaboration; les transitions; et l'inclusion (Université TÉLUQ, 2024).

### *6.3 Le besoin de ressources et de soutien*

Lorsque les enseignants sont questionnés sur les principaux obstacles à l'inclusion en classe ordinaire, le manque de ressources professionnelles est mis en lumière (Honas, 2023; Robitaille et Dumais, 2023). Les enseignants nomment avoir besoin d'aide pour bien accompagner les élèves en classe, ainsi qu'en dehors de la classe pour permettre aux élèves en difficulté d'avoir des services complémentaires à l'enseignement de base (Robitaille et Dumais, 2023). L'enseignante interrogée dans la présente étude mentionne être la seule enseignante pour son groupe de 19 élèves, dont trois ont un plan d'intervention. À la question : « Sous quelles catégories vos élèves HDAA sont-ils desservis? », l'enseignante n'a sélectionnée que la catégorie « autisme ». Il est donc possible d'en conclure qu'elle compte trois élèves autistes dans son groupe-classe. La professionnelle de soutien mentionne, de son côté, desservir les 225 élèves de l'école en équipe avec une technicienne en éducation spécialisée, parmi lesquels 30 ont un plan d'intervention. Ces données permettent de comprendre que l'enseignante, seule responsable de son groupe-classe, bénéficie de l'aide de la professionnelle de soutien

quand celle-ci n'est pas occupée à aider un autre enseignant de l'école. Puisque l'enseignante accompagne 10% des élèves desservis par la professionnelle de soutien, sans compter les interventions ponctuelles auprès des élèves qui n'ont pas de plan d'intervention, il est possible de penser que le soutien reçu soit insuffisant. En lien avec la problématique du manque de main-d'œuvre spécialisée, le Conseil supérieur de l'éducation (2017) propose une alternative. Selon lui, le défi que représente l'augmentation de la diversité dans les classes ordinaires et la rareté des ressources spécialisée ne se résoudront pas exclusivement par l'ajout de ressources financières et humaines, bien qu'il en souligne la nécessité. Il remet donc en question les modes de fonctionnement actuels. Selon lui, les acteurs du milieu scolaire devraient viser une redéfinition de leur modèle d'intervention basée sur la richesse que représente la diversité des élèves, afin d'intervenir en amont sur les enjeux potentiels de la classe hétérogène. Paré (2018) propose deux pistes de solutions basées sur la différenciation pédagogique permettant d'organiser les apprentissages dans la classe hétérogène. Elle suggère, premièrement, de voir le programme des apprentissages comme un référentiel, plutôt que comme une liste de contenus à compléter. En adaptant le contenu enseigné aux besoins cernés dans son groupe, l'enseignant peut consacrer plus ou moins de temps à certains éléments et personnaliser le parcours de ses élèves en s'assurant qu'ils ou elles atteignent les critères du programme. Autrement dit, Paré (2018) met de l'avant l'efficacité de la flexibilité pédagogique dans un contexte de classe hétérogène. Dans un deuxième temps, Paré (2018) propose l'apprentissage par sous-groupes et par décloisonnement (autres classes). Elle souligne l'importance pour l'enseignant de connaître la différence entre les sous-groupes homogènes (élèves similaires, partageant des intérêts, etc.) et les sous-groupes hétérogènes (élèves de niveaux divergents qui ne se seraient pas placés ensemble d'emblée), ainsi que les moments où les utiliser pour favoriser l'apprentissage du plus grand nombre. Pour sa part, Massé (2018) insiste sur l'importance du soutien aux personnes enseignantes. L'auteure souligne la pertinence des communautés de pratique ou des communautés d'apprentissage professionnelles permettant un certain accompagnement et le partage des divers modèles/techniques utilisées par chacun des membres (Massé, 2018). Cet accompagnement peut aussi être fait par une psychoéducatrice ou un psychoéducateur en rôle-conseil. Le rôle-conseil se définit par l'accompagnement d'un client dans le but de l'aider à intervenir de manière à répondre aux besoins de la cible ultime de l'intervention (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2022). Le rôle-conseil centré sur le personnel

enseignant vise principalement à prévenir l'émergence de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage chez les élèves ou à améliorer des attitudes, des perceptions et des pratiques du personnel scolaire en relation avec les élèves HDAA. L'accompagnement en rôle-conseil permet à la psychoéducatrice et au psychoéducateur de se concentrer sur les besoins des personnels enseignants en lien avec leur travail en adaptation scolaire ou en différenciation pédagogique. Le rôle-conseil peut être exercé sous forme de rencontre individuelles ou de groupe. De plus, une psychoéducatrice ou un psychoéducateur peut accompagner en rôle-conseil l'élève, le personnel de soutien, les parents des élèves, l'équipe-école ou, même, l'organisation scolaire (Caouette, 2016).

#### *6.4 Les meilleures pratiques d'interventions*

Dans la dernière section du questionnaire, les participantes se sont vu poser la question suivante : « Est-ce qu'un ou plusieurs enseignants de votre école ont utilisé ces pratiques d'intervention; et pensez-vous qu'elles sont ou pourraient être efficaces pour mieux inclure un élève autiste? ». Le score d'utilisation des stratégies (USE) de 16 de l'enseignante, comprend 7 des 19 stratégies de Simpson (2005). Cinq de ces stratégies sont considérées comme étant prometteuses : l'intégration sensorielle; l'enseignement structuré (TEACCH); le système de communication par échange d'images (PECS); les stratégies/interventions axées sur le jeu; et les scénarios sociaux. Les deux autres stratégies se trouvent dans la catégorie des pratiques n'ayant pas un niveau de preuves suffisant selon la catégorisation de Simpson (2005) : Temps de jeu au sol (développement affectif et relationnel); et les scripts (p.ex. script cognitif). Le score USE de 27 de la professionnelle de soutien indique que 12 des 19 stratégies de Simpson (2005) ont déjà été utilisées ou sont utilisées actuellement par des enseignantes de son école. L'une d'entre elles est considérée comme une pratique non-recommandée : communication facilitée. Une seule est catégorisée comme une pratique probante: l'analyse appliquée du comportement. Six sont catégorisées comme des pratiques prometteuses : la technologie d'assistance; l'enseignement accessoire; les routines d'action commune ; le système de communication par échange d'images (Picture Exchange Communication System PECS); les scénarios sociaux; et l'enseignement structuré (TEACCH). Les quatre autres sont considérées comme des pratiques n'ayant pas un niveau de preuves suffisant : le temps de jeu au sol; l'enseignement bienveillant; l'intervention pour développer les relations sociales; et les scripts (Simpson, 2005). Les conclusions de Makrygianna et al. (2018) corroborent le classement de Simpson (2005).

Leur étude met de l'avant l'efficacité des interventions d'analyse comportementale appliquée chez les enfants autistes. Selon eux, les interventions fondées sur l'analyse du comportement sont des interventions basées sur les principes de l'analyse appliquée du comportement. Elles sont largement utilisées avec les enfants autistes, elles sont très efficaces et sont les types d'interventions les plus largement étudiés pour cette clientèle (Makrygianna et al., 2018). L'étude de Leifler et al. (2024) permet également de soulever l'appréciation des élèves autistes pour l'utilisation de soutiens visuels conformément aux principes TEACCH. Simpson (2005), Odom et al. (2010) et Wong et al. (2014) ont cernés respectivement 19, 24 et 27 pratiques probantes grâce à leurs études. Une grande majorité de ces pratiques étant présente dans chacune des études, renforçant ainsi la validité de ces données. Cependant, parmi toutes les pratiques fondées sur la science mentionnées par ces auteurs, seulement une (analyse appliquée du comportement) semble connue par l'une des deux participantes à la présente étude. Cela signifie que des pratiques comme l'enseignement par essais distincts (enseignement de compétences de manière structurée et répétitive [Autism Speaks, 2024]) ou l'entraînement à la réponse pivot (se concentre sur des comportements clés (ou pivots) pour produire des améliorations généralisées dans d'autres domaines de comportement (Autism Speaks, 2024) sont peu connues voire inconnues des personnels enseignants et intervenants de cette école, du moins des deux répondantes qui avait respectivement 10 et 17 ans d'expérience professionnelle.

### *6.5 Limites*

Tout d'abord, il va de soi que le choix de l'étude de cas comme méthode limite la possibilité de généralisation des résultats. De plus, la taille de l'échantillon ne permet certainement pas de brosser un portrait exhaustif de l'inclusion en milieu scolaire primaire. Néanmoins, comme les participantes se sont montrées volontaires pour participer à l'étude, l'échantillonnage comprend un biais de sélection. Les personnels enseignants et intervenants ont des expériences différentes et ces nuances sont ignorées. Bien entendu, le motif derrière la conduite de cette étude étant la complétion d'un rapport de maîtrise et l'échéancier universitaire imposant une date limite à sa rédaction, l'étudiante n'a pas pu accorder tout le temps souhaité au recrutement des participants. En addition, le fait que l'étude de cas ait été menée dans le milieu où l'étudiante à la maîtrise a effectué son stage final, induit un biais de désirabilité sociale possible chez les participantes. En effet, il est possible que le fait d'avoir précédemment travaillé avec

l'étudiante a pu influencer les réponses des participantes au questionnaire. Cependant, le fait de connaître les personnels enseignants et intervenants de l'école ciblée est également ce qui a permis de recruter les deux participantes à l'étude.

## CONCLUSION

L'inclusion scolaire des élèves autistes faisant tranquillement sa place dans les écoles du Québec depuis plusieurs années, il s'avérait pertinent de questionner les pratiques et les conditions actuelles entourant l'ambition d'inclure les élèves autistes dans les classes ordinaires. La présente étude a permis de brosser un portrait de l'état des connaissances, des attitudes et des pratiques utilisées par une enseignante et une professionnelle de soutien auprès de la clientèle autiste dans une école primaire ordinaire en région éloignée grâce à leur complétion du questionnaire d'inclusion en autisme (Autisme Inclusion Questionnaire, AIQ) traduit de Segall (2008). À la question « Quelles sont les meilleures pratiques à employer pour réussir l'inclusion d'un élève autiste dans une classe ordinaire en milieu scolaire primaire ? » nous avons pu trouver des réponses. D'abord, le nombre et le type de formations suivies par les participantes semblent influencer les attitudes et les connaissances de ces dernières à l'égard de l'autisme. La formation serait une priorité pour la réussite de l'inclusion des élèves autistes (Leifler et al., 2024). Une formation pertinente développée par un comité d'expertes en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec et offerte par l'université TÉLUQ est gratuite et disponible en ligne. Ensuite, quelques solutions au manque de soutien aux personnels enseignants et intervenants ont été identifiées. Par exemple, la différenciation pédagogique permet d'organiser les apprentissages dans la classe hétérogène et l'apprentissage par sous-groupes ou par décloisonnement (autres classes) (Paré, 2018). Des communautés de pratique ou des communautés d'apprentissage professionnelles permettent un certain accompagnement, ainsi que le partage des divers modèles/techniques utilisées par chacun des membres (Massé, 2018). Un accompagnement qui peut aussi être assuré par une psychoéducatrice ou un psychoéducateur en rôle-conseil. Finalement, les meilleures pratiques identifiées sont nombreuses, mais peu connues des participantes. Entre autres, les techniques d'analyse comportementale appliquée ressortent comme étant largement utilisées avec les enfants autistes, très efficaces et comme le type d'intervention des plus largement étudiés pour cette clientèle (Makrygianna et al., 2018), mais peu utilisées et connues des deux répondantes. Les futures recherches sur le sujet pourraient tenter de fournir une représentation plus exhaustive de l'état de la situation de l'inclusion scolaire des élèves autistes en classe ordinaire. Une équipe de recherche ayant accès à un grand bassin de personnel scolaire serait mieux outillée pour décrire les connaissances des pratiques

probantes comme Melgarejo et al. (2022) ainsi que Morin et al. (2022) ont fait. Cette équipe pourrait aussi offrir une formation sur les meilleures pratiques en début d'année scolaire et faire passer le questionnaire traduit AIQ vers la fin de l'année scolaire. Cela permettrait de confirmer ou d'infirmier l'importance de la formation. Les perceptions et les besoins des parents de ces élèves en lien avec les services scolaires reçus pourraient également être l'objet d'une prochaine étude. Enfin, il serait important de consulter les principales personnes concernées, les personnes autistes. Les adolescents du secondaire pourraient se prononcer sur les pratiques qui les ont aidées à se sentir bien dans une classe ainsi que ce qu'ils ou elles auraient souhaité voir mis en place pour les soutenir comme Gillespie-Lynch et al. (2021) ont fait avec des étudiants universitaires autistes.

## REFERENCES

- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.). Prentice-Hall.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed. – Text revision). Author.
- Autism Speaks. (2024). *What is Discrete Trial Training ?*. [Site web] Récupéré à : <https://www.autismspeaks.org/expert-opinion/what-discrete-trial-training>
- Autism Speaks. (2024). *What is Pivotal Response Treatment?*. [Site web] Récupéré à : <https://www.autismspeaks.org/pivotal-response-treatment-prt>
- Bless, G. (2004). *Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse*. Dans M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (13–26). Editions SZH/CSPS.
- Caouette, M. (2016). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil : conception et pratiques*. Béliveau éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Dionne, C., Chatenoud, C., Minnes, P., McKinnon, S., Boutet, M., Guilbert, R., & Dubé, A. C. (2016). Perceptions des parents sur l'inclusion sociale des enfants ayant des difficultés développementales au Québec. *Spirale-revue de recherches en éducation*, 57(1), 43-56.
- Dionne C., Julien-Gauthier F. & Rousseau N. (2006) « Le développement des pratiques inclusives en milieu de garde » – Dans : C. Dionne et N. Rousseau (éds.) *Transformation des pratiques éducatives* (235-246). Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). *Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ?* Dans P. A. Doudin, & S. Ramel (Eds.). *Intégration et inclusion. Du déclaratif à leur mise en œuvre. Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 11–31.
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 2–18.
- Furnham, A., & Buck, C. (2003). A comparison of lay-beliefs about autism and obsessive-compulsive disorder. *International Journal of Social Psychiatry*, 49(4), 287-307.

- Gillespie-Lynch, K., Bisson, J. B., Saade, S., Obeid, R., Kofner, B., Harrison, A. J., Daou, N., Tricarico, N., Delos Santos, J., Pinkava, W., & Jordan, A. (2022). If you want to develop an effective autism training, ask autistic students to help you. *Autism*, 26(5), 1082-1094. <https://doi.org/10.1177/13623613211041006>
- Hampton, L. H., & Sandbank, M. P. (2022). Keeping up with the evidence base : Survey of behavior professionals about Naturalistic Developmental Behavioral Interventions. *Autism*, 26(4), 875-888.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784.
- Irwin, S. H., Lero, D. S. & Brophy, K. (2004). Highlights from Inclusion : The next generation in child care in Canada. Retrieved July, 20, 2007.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14–25.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25–35.
- Lakhdar, A. (2020). La Scolarisation de l'enfant autiste : Quel enseignement? Pour quel élève? The Schooling of the autistic child: What education? For which student?. *Revue du Laboratoire de la Santé Mentale Et Neurosciences*, 2(4), 22.
- Loi sur l'instruction publique. RLRQ. (2020). c. 84, a. 234-235. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3/20200615#se:234>
- Massé, L. (2018). *La mixité scolaire pour les enfants présentant des difficultés comportementales*. Dans Centre de transfert sur la réussite éducative au Québec (CTREQ). Textes des chercheurs. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire. Montréal, Québec, Canada. Récupéré à : [https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Textes-chercheurs\\_mixite-scolaire.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Textes-chercheurs_mixite-scolaire.pdf)
- Makrygianni, M. K., Gena, A., Katoudi, S., & Galanis, P. (2018). The effectiveness of applied behavior analytic interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analytic study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 51, 18-31.
- McGregor, 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.

- Mecherbet, A. & Azzouz, L. (2012) Quels effets à l'inclusion des enfants autistes ? *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris, France.
- Melgarejo, M., Nahmias, A. S., Suhrheinrich, J., Schetter, P. L., Dean, M., Holt, T., ... & Stahmer, A. C. (2023). Exploring organizational differences in perceptions of implementation climate and leadership in schools: A mixed methods study of autism EBP implementation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(1), 17-31. <https://doi.org/10.1177/10883576221140149>
- Mesnier, J. (2021). *L'inclusion scolaire en milieu ordinaire des élèves atteints d'un trouble du spectre de l'autisme* [Mémoire de maîtrise]. Université de Franche Comté.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1999). La politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ces élèves. Gouvernement du Québec.
- Morin, K. L., Nowell, S., Steinbrenner, J., Sam, A., Waters, V., & Odom, S. L. (2022). A survey of the experiences of paraprofessionals with roles, training, and communication when working with students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 37(2), 96-107. <https://doi.org/10.1177/10883576211066897>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *L'exercice du rôle-conseil en psychoéducation. Normes d'exercice*.
- Paré, M. (2018). *Organiser l'enseignement dans la classe scolaire inclusive*. Dans Centre de transfert sur la réussite éducative au Québec (CTREQ). Textes des chercheurs. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire. Montréal, Québec, Canada. Récupéré à : [https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Textes-chercheurs\\_mixite-scolaire.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Textes-chercheurs_mixite-scolaire.pdf)
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Poirier, N. & Cappe, É. (2016). Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Bulletin de psychologie*, 544, 267-278. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0267>
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N., e & Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286. <https://www.erudit.org/en/journals/psyedu/2005-v34-n2-psyedu07808/1097674ar/abstract/>
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.

- SACCADE - Centre d'expertise en autisme (2024). *Qu'est-ce que le modèle SACCADE ?* <https://saccade.ca/tsa/quest-ce-que-le-modele-saccade/>
- Safran, J. S. (2002). Soutien des étudiants avec le syndrome d'Asperger dans l'éducation générale. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 60-66.
- Saint-Laurent, L. (1992). *L'éducation des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère*. Office des personnes handicapées du Québec.
- Schopler, E., Reichler, R., & Renner, B. (1988). *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)*. Western Psychological Services.
- Sénécal, C. (2002). *Intervention précoce en autisme : conditions scientifiques : contextes juridiques et politiques gouvernementales*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Segall, M.-J. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder : educator experience, knowledge, and attitudes*. Thèse de doctorat, University of Georgia. [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall\\_matthew\\_j\\_200805\\_ma.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf)
- Shah, K. (2001). What do medical students know about autism? *Autism*, 5, 127-133.
- Shand, A. J., Close, S. A., Shah, P., & Schacter, H. (2020). Greater autism knowledge and contact with autistic people are independently associated with favourable attitudes towards autistic people. *Experimental Results*, 1, e46.
- Simpson, R. L. (2005). *Autism Spectrum Disorders: Interventions and Treatments for Children and Youth*. Corwin Press.
- Stone, W. L. (1987). Cross-disciplinary perspectives on autism. *Journal of Pediatric Psychology*, 12(4), 615-630.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Université TÉLUQ. (2024). *Favoriser la réussite éducative des élèves autistes*. Ministère de l'Éducation du Québec. Consulté à : <https://www.teluq.ca/site/etudes/clom/favoriser-la-reussite-educative-des-eleves-autistes.php>
- Vienneau R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social – Dans : N. Rousseau et S. Bélanger (éds.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (125-152). PUQ.
- Williams, K. (1995). Understanding the student with Asperger syndrome : Guidelines for teachers. *Focus on Autistic Behavior*, 10(2), 9-16.



## ANNEXE A – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Page d'accueil du questionnaire (sur le Web)

### Pratiques reconnues efficaces pour favoriser l'inclusion des élèves autistes en classe ordinaire au primaire : étude de cas

Noms de l'étudiante-chercheure et appartenance : Michelle Cimon, étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'UQAT et Marie-Hélène Poulin, professeure titulaire

Date de début du projet : juin 2024

Date de fin du projet : septembre 2024

Nous vous invitons à participer à cette étude qui vise à connaître les pratiques reconnues efficaces pour favoriser l'inclusion scolaire qui sont employées auprès d'un élève autiste en classe ordinaire. Votre participation consiste à consacrer environ 30 minutes de votre temps pour remplir notre questionnaire en ligne, et ce, d'ici le 10 juillet 2024. Ce questionnaire comporte des interrogations portant sur les pratiques utilisées, les attitudes et les croyances du personnel enseignant/intervenant, les ressources disponibles, de type : Vrai ou Faux, l'intervention individuelle est un facteur important dans l'intégration réussie d'un élève autiste?

Les résultats de cette recherche contribueront à l'identification des besoins du milieu en matière d'inclusion des élèves autistes en classe ordinaire. Excepté le temps que vous prendrez à remplir ce questionnaire, les risques et les inconvénients découlant de votre participation ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés à votre vie quotidienne.

Tous les renseignements obtenus sur vous dans le cadre de ce projet de recherche seront confidentiels. Vos réponses seront compilées dans un logiciel informatique de manière à les rendre confidentielles en remplaçant vos données personnelles par des codes. Les données seront collectées sur la plateforme LimeSurvey qui est hébergée sur le serveur de l'UQAT.

Notre équipe de recherche, moi et ma directrice, la professeure Marie-Hélène Poulin, ainsi que l'UQAT affirment ne pas être en conflits d'intérêts réels, potentiels ou apparents avec le présent projet et ne viser aucune commercialisation des résultats.

Aucun avantage immédiat n'est relié à votre participation à cette étude et aucune indemnité compensatoire ne vous sera accordée.

Vous n'êtes pas obligé-e de remplir ce questionnaire ni de répondre à toutes les questions qu'il comporte. Vous pouvez arrêter de le remplir à tout moment : Les données collectées seront détruites à la fin du projet. Vous pouvez demander la destruction des données vous concernant avant la fin du projet en contactant directement l'étudiante responsable de la recherche aux coordonnées ci-dessous.

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les responsables du projet, ou l'institution impliqués de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

Le rapport des résultats de l'étude paraîtra sur le Depositum de l'UQAT. Une copie électronique du rapport pourra vous être remise sur demande une fois le projet mené à terme.

Toute question concernant le projet pourra être adressée à Michelle Cimon :  
819-443-2787  
[cimm02@uqat.ca](mailto:cimm02@uqat.ca)

Pour tout renseignement supplémentaire concernant les droits des personnes participantes ou tout autre élément relatif à la participation à une recherche, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains  
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
445, boulevard de l'Université  
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4  
1 877-870-8728, poste 2252  
[cer@uqat.ca](mailto:cer@uqat.ca)

Nous vous conseillons de conserver un exemplaire de cette page pour vos dossiers.

J'accepte de participer au questionnaire.

## ANNEXE B – QUESTIONNAIRE

### Version B– Formulaire de l’enseignant

#### *Section 1 : Informations démographiques et expériences*

Date : \_\_\_\_\_

École : \_\_\_\_\_ Âge : \_\_\_\_\_

Sexe attribué à la naissance : Homme  Femme

Titre de l’enseignant : Enseignement général  Enseignement spécialisé  Spécialiste  
 Personnel de soutien  Enseignant ressource  **Éducation spécialisée**  Autres

Quel est le plus haut diplôme que vous ayez obtenu ? Diplôme d’études secondaires   
 Diplôme d’études supérieures  Baccalauréat  Maitrise  Diplôme d’études  
 spécialisées  Doctorat

Temps passé dans la position actuelle : \_\_\_\_\_ ans \_\_\_\_\_ mois

Veillez indiquer tous les postes d’éducateur occupés précédemment et la durée de ces fonctions.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

Êtes-vous titulaire d’un diplôme d’éducation spécialisée ? Oui  Non

Si « non », avez-vous suivi une formation en éducation spécialisée ? Oui  Non

Si « oui », expliquez s’il-vous-plait.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Combien y a-t-il d’élèves dans votre classe ? \_\_\_\_\_

Combien y a-t-il d'enseignants ? \_\_\_\_\_

Combien d'élèves dans votre classe disposent d'un plan d'intervention ?

\_\_\_\_\_

Sous quelles catégories vos élèves HDAA sont-ils desservis ? Cochez toutes les cases correspondantes :  Autisme  Surdité  D ficiency auditive  Retard mental  Handicaps multiples  D ficiency orthopédique  Autre trouble de la santé  Trouble affectif grave  Trouble spécifique de l'apprentissage  Trouble de la parole ou du langage  Traumatisme cérébral  D ficiency visuelle, y compris la c civit 

Avez-vous reçu une formation spécifique pour intervenir auprès des élèves autistes ?

Oui  Non

Si « oui », expliquez s'il-vous-plait.

---

---

---

---

---

---

---

---

Avez-vous eu des expériences de travail ou d'intervention avec des élèves autistes ?

Oui  Non

Si « oui », expliquez s'il-vous-plait.

---

---

---

---

---

---

---

---

*Section 2 : État des connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme*

Entourez VRAI ou FAUX pour les questions suivantes en fonction de vos connaissances actuelles sur le trouble du spectre de l'autisme.

S'il vous plaît, ne faites pas de suppositions. Si vous n'êtes pas sûr d'une réponse, entourez « NE SAIT PAS ».

1. Les critères diagnostics du syndrome d'Asperger sont identiques à ceux de l'autisme de haut niveau.	Vrai	Faux	Ne sais pas
2. L'autisme est un trouble du développement.	Vrai	Faux	Ne sais pas
3. Les facteurs génétiques jouent un rôle important dans les causes de l'autisme.	Vrai	Faux	Ne sais pas
4. L'autisme n'existe que pendant l'enfance.	Vrai	Faux	Ne sais pas
5. La thérapie comportementale est le type d'intervention qui est le plus susceptible d'être efficace auprès des enfants autistes.	Vrai	Faux	Ne sais pas
6. Les enfants autistes se ressemblent beaucoup entre eux.	Vrai	Faux	Ne sais pas
7. L'intervention précoce ne démontre aucun avantage supplémentaire pour les enfants autistes.	Vrai	Faux	Ne sais pas
8. Si une intervention fonctionne auprès d'un enfant autiste, elle fonctionnera assurément auprès d'un autre enfant autiste.	Vrai	Faux	Ne sais pas
9. Les médicaments peuvent atténuer les principaux symptômes de l'autisme.	Vrai	Faux	Ne sais pas
10. La plupart des enfants autistes ont des capacités cognitives de l'ordre de la déficience intellectuelle.	Vrai	Faux	Ne sais pas
11. La plupart des enfants autistes possèdent des talents et/ou des habilités particulières.	Vrai	Faux	Ne sais pas
12. Dans de nombreux cas, la cause de l'autisme est inconnue.	Vrai	Faux	Ne sais pas
13. Les principaux déficits liés à l'autisme sont une altération de la compréhension sociale, des anomalies du langage et une altération du fonctionnement sensoriel.	Vrai	Faux	Ne sais pas
14. Une expérience traumatique très tôt dans la vie peut causer un TSA.	Vrai	Faux	Ne sais pas
15. Avec une intervention appropriée, la plupart des enfants autistes finiront par "dépasser" le trouble.	Vrai	Faux	Ne sais pas

*Section 3 : Les opinions et les attitudes vis-à-vis l'éducation inclusive*

Veillez cocher la réponse qui décrit le mieux ce que vous pensez des affirmations suivantes :

	Fortement d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord	Neutre ou sans opinion
1. La gravité du trouble est un facteur important dans la réussite de l'inclusion d'un élève ayant un TDAH							
2. Les enfants autistes devraient être intégrés dans les établissements d'enseignement général.							
3. L'aide d'une ou d'un professionnel de l'enseignement auxiliaire (c'est-à-dire une ou un paraprofessionnel) est un facteur important dans la réussite de l'inclusion d'un élève autiste.							
4. Les aptitudes scolaires de l'élève autiste sont un facteur important pour que son intégration soit réussie.							
5. La sévérité du trouble est un facteur important dans l'intégration réussie d'un élève autiste.							
6. La personnalité de l'élève autiste est un facteur important dans la réussite de son intégration.							
7. L'attitude du personnel de l'école est un facteur important dans la réussite de l'intégration d'un élève autiste.							
8. Tous les élèves autistes devraient être inclus dans les établissements d'enseignement général.							
9. Les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers devraient être intégrés dans les établissements d'enseignement général.							
10. L'intervention individuelle est un facteur important dans l'intégration réussie d'un élève autiste.							

11. Encourager les élèves autistes à interagir avec des camarades au développement normal est un facteur important à la réussite de leur intégration.							
12. L'utilisation de programmes de renforcement est un facteur important dans l'intégration réussie d'un élève autiste.							
13. Les médicaments et la pharmacothérapie sont un facteur important dans l'intégration réussie d'un élève autiste.							
14. Les enfants ayant un diagnostic de TDAH devraient être intégrés dans les établissements d'enseignement général.							
15. Seuls les enseignants ayant une grande expérience de l'enseignement spécialisé peuvent être amenés à s'occuper d'élèves ayant des besoins particuliers dans un cadre scolaire.							
16. L'attitude du personnel est un facteur important dans la réussite de l'intégration d'un élève ayant des besoins particuliers.							
17. Seuls les enseignants ayant une grande expérience de l'enseignement spécialisé peuvent être amenés à s'occuper d'élèves autistes dans un cadre scolaire.							
18. L'éducation inclusive améliore l'expérience d'apprentissage des élèves handicapés.							
19. La sévérité du handicap est un facteur important pour l'intégration réussie d'un élève ayant des besoins particuliers.							
20. Seuls les enseignants ayant une grande expérience de l'enseignement spécialisé peuvent être amenés à s'occuper							

d'élèves composant avec un TDAH dans un cadre scolaire.							
21. Les élèves ayant un type d'autisme classique sont trop handicapés pour bénéficier des activités d'une école ordinaire.							
22. Un bon professeur d'enseignement général peut faire beaucoup pour aider un élève autiste.							
23. Aucune ressource financière discrétionnaire ne devrait être allouée à l'inclusion des élèves autistes.							
24. L'attitude du personnel est un facteur important dans l'intégration réussie d'un élève ayant un diagnostic de TDAH.							
25. Les élèves neurotypiques peuvent bénéficier de contacts avec des élèves autistes.							
26. Les écoles spéciales conçues spécifiquement pour répondre à leurs besoins constituent le placement le plus approprié pour les élèves autistes.							
27. Il est important que les enfants autistes bénéficient de services d'éducation spécialisée à l'école.							

*Section 4 : Le comportement en classe*

Veillez indiquer dans quelle mesure les comportements suivants pourraient être perturbateurs s'ils étaient manifestés par n'importe quel élève de votre classe :

	Très dérangeant	Dérangeant	Plutôt dérangeant	Un peu dérangeant	Pas tout du dérangeant
Agression (envers les pairs ou l'adulte)					
Distanciation ou manque de conscience de ce que l'enseignant fait.					
Difficulté à établir une conversation réciproque.					
Évitement du contact visuel.					
Peur d'objets inoffensifs.					
Niveau élevé d'agitation.					
Émotions inappropriées (par exemple, anxiété inappropriée ou rire inapproprié).					
Absence de relations avec les pairs.					
Non-respect de l'autorité de l'enseignant.					
Comportement hors tâche.					
Pauvres relations avec les pairs.					
Préoccupations envers un objet ou un jouet en particulier.					
Préoccupation à toucher, sentir ou goûter des objets ou des personnes.					
Des problèmes avec le comportement non verbal (par exemple, montrer du doigt de manière aléatoire ou utiliser des gestes bizarres).					

Discours répétitif, bizarre ou écholalique.					
Résistance et réaction négative en lien avec les changements à l'horaire.					
Impolitesse dans la formulation des demandes.					
Cris, pleurs ou crises de colère.					
Sensibilité au bruit/son.					
Des mouvements corporels étranges ou inhabituels tels que le battement des doigts, la rotation ou le balancement (finger flicking, spinning, or rocking)					



14. Évaluation/analyse fonctionnelle du comportement (besoin caché).	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
15. Enseignement bienveillant	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
16. Enseignement accessoire.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
17. Routines d'action commune.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
18. Initiation par les pairs.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
19. Tutorat par les pairs.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
20. Système de communication par échange d'images (PECS).	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
21. Entraînement à la réponse pivot.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
22. Stratégies/Interventions axées sur le jeu.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
23. Choix de la place assise.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
24. Techniques d'amorçage.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
25. Techniques d'incitation.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
26. Fournir un « port d'attache » à l'élève.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
27. Fournir une liste des changements d'horaires possibles pour la journée scolaire.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
28. Fournir une liste des attentes de l'enseignant en matière de comportement en classe.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
29. Intervention pour le développement des relations.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace

30. Scénarios (par exemple, cognitifs).	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
31. Intégration sensorielle.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
32. Scénarios sociaux.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
33. Enseignement structuré (méthode TEACCH).	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
34. Système de jetons.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
35. L'approche curriculaire de Van Dijk.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
36. Renforcement verbal/ Encouragements.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace
37. Emplois du temps visuels.	Oui	Non	Utilisée actuellement	Utilisée précédemment	Jamais utilisée	Très efficace	Efficace	Plutôt efficace	Inefficace

Si vous souhaitez clarifier ou développer une autre stratégie dans les choix ci-dessus, veuillez le faire dans l'espace ci-dessous :

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Notes ou commentaires additionnels :

---



---



---



---

