

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

ÉTUDE DE CAS : LES CONDITIONS FAVORABLES ET LES OBSTACLES À LA TRANSITION D'UNE CLASSE  
SPÉCIALE À UNE CLASSE ORDINAIRE AU PRIMAIRE POUR DES ÉLÈVES AUTISTES

ISABELLE LEFRANCOIS

MÉMOIRE DE MAITRISE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION COMME  
EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

12 JUILLET 2021

© Lefrançois 2021

## Sommaire

Les élèves autistes<sup>1</sup> représentent maintenant 32% des élèves HDAA dans les écoles québécoises et la majorité d'entre eux sont scolarisés en classe ou en école spécialisées (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016). Les données recueillies par la COPHAN et l'AQIS (2016) indiquent que le retour en classe ordinaire est compromis à la suite de ce classement. Alors que les orientations ministérielles et sociales prônent l'inclusion scolaire dans la mesure du possible, l'objectif de cette recherche est de décrire les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire au primaire pour des élèves autistes.

Les données issues d'entretiens individuels et de groupe, menés auprès de trois équipes-école provenant de deux établissements scolaires ont été traitées selon une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990), afin de cerner leurs perceptions sur les conditions favorables et les obstacles à cette transition, selon le modèle bioécologique (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 2005). Les conditions relatives aux différents systèmes (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème) semblent avoir un impact sur la décision des équipes-école quant à la possibilité pour l'élève de retourner en classe ordinaire.

Ces résultats permettent de dégager certains constats touchant l'importance de la collaboration école-famille, l'impact des caractéristiques autistiques de l'élève, la difficulté à rester en classe ordinaire, de même que des pistes possibles pour favoriser l'inclusion. Enfin, ces résultats amènent à réfléchir sur l'organisation des services offerts afin de favoriser un retour plus fréquent vers la classe ordinaire pour les élèves autistes.

---

<sup>1</sup> Le terme autiste est privilégié dans cette recherche. Les justifications de ce choix sont présentées à la section 2.1.2

## Remerciements

Tout d'abord, j'aimerais remercier les élèves et leur famille. Merci de m'avoir accueillie dans votre demeure le temps d'une entrevue, afin de me faire découvrir votre perspective. Vous êtes au cœur de cette recherche, l'élément qui m'a permis de garder le cap lorsque la motivation était bien loin! Un grand merci également à tous les intervenants scolaires qui ont su prendre du temps, si précieux, pour discuter des enjeux de la transition. Vos points de vue complètent ceux des élèves et des parents, permettant ainsi d'avoir une vision d'ensemble sur le phénomène, plutôt atypique, de cette transition.

Je tiens aussi à remercier ma directrice, Mylène. Tes commentaires constructifs, ta présence et ta confiance en moi m'ont permis de mener à terme ce projet. Jamais je n'aurais cru que ce serait si long! Merci de m'avoir laissée avancer à mon rythme, prenant parfois de grandes pauses pour m'accomplir dans d'autres domaines. Ça n'a pas été toujours facile de jongler avec toutes les sphères de ma vie ! J'en étais parfois étourdie!

Merci également à mes amis étudiants. Nos périodes et nos retraites d'écriture ont été un élément très important dans l'avancement de la rédaction de ce mémoire. Un merci tout spécial à Amélie : ta soutenance en 2020 m'a redonné envie de terminer ce projet après près d'un an sans y toucher pendant mon congé de maternité.

Enfin, un grand merci à mon conjoint et à mes trois enfants qui m'ont supportée lors des périodes où j'étais plus stressée! Merci à ma famille élargie d'avoir pris soin des enfants lorsque j'avais besoin de temps seule et merci à ma grand-maman et à mon amie Valérie pour la révision finale! C'est fini maintenant! Quel sera le prochain projet?

## Table des matières

<b>Sommaire .....</b>	<b>2</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>3</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>4</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>8</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>9</b>
<b>Liste des abréviations, des sigles et des acronymes .....</b>	<b>10</b>
<b>CHAPITRE I – Problématique .....</b>	<b>13</b>
1.1 Les élèves autistes.....	14
1.2 L’inclusion scolaire des élèves autistes .....	16
1.3 Les conditions qui facilitent l’inclusion des élèves autistes .....	16
1.4 Les différents placements et trajectoires scolaires vécus par les élèves autistes .....	17
1.5 La question et l’objectif de recherche .....	20
1.6 Pertinence et utilité de la recherche .....	20
<b>CHAPITRE II – Cadre conceptuel .....</b>	<b>23</b>
2.1 Le concept du trouble du spectre de l’autisme (TSA) .....	23
2.1.1 La définition et les caractéristiques du TSA .....	24
2.1.2 Le paradigme de la neurodiversité .....	26
2.2 Le concept de transition .....	27
2.2.1 Différentes définitions de la transition .....	28
2.2.2 Les différents niveaux de transition .....	28
2.3 Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner .....	29
2.3.1 Les transformations du modèle bioécologique .....	30
2.3.2 Les quatre facettes du modèle PPCT .....	31
2.4 Les conditions favorables et les obstacles à une transition de qualité selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner .....	33
2.4.1 Les conditions favorables et les obstacles sur le plan de l’ontosystème .....	34
2.4.2 Les conditions favorables et les obstacles sur le plan du microsystème .....	35
2.4.3 Les conditions favorables et les obstacles sur le plan du mésosystème .....	37

2.4.4	Les conditions favorables et les obstacles sur le plan de l'exosystème.....	39
2.4.5	Les conditions favorables et les obstacles sur le plan du macrosystème .....	41
2.4.6	Les conditions favorables et les obstacles sur le plan du chronosystème .....	41
<b>CHAPITRE III – Méthodologie .....</b>		<b>44</b>
3.1	Le type de la recherche et l'approche méthodologique .....	44
3.2	Les participants .....	45
3.3	Les outils de collecte de données .....	48
3.4	Le déroulement de la recherche .....	51
3.4.1	Le recrutement .....	51
3.4.2	La collecte des données .....	52
3.5	La posture de la chercheuse .....	53
3.6	La méthode d'analyse des données .....	54
3.7	Les considérations éthiques et les critères de rigueur de la recherche .....	56
3.8	Les limites d'ordre méthodologique .....	57
<b>CHAPITRE IV – Résultats .....</b>		<b>59</b>
4.1	Présentation de la trajectoire des élèves et sentiment général à propos de leur expérience scolaire .....	59
4.1.1	Le portrait de Rose (trajectoire 1) .....	60
4.1.2	Le portrait de Lucas (trajectoire 2).....	61
4.1.3	Le portrait de Grégoire (trajectoire 3) .....	63
4.2	Les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire selon le modèle écologique .....	65
4.2.1	Ontosystème .....	65
4.2.2	Microsystème .....	72
4.2.3	Mésosystème .....	82
4.2.4	Exosystème .....	86
4.2.5	Macrosystème .....	90
4.2.6	Chronosystème .....	90
4.3	Synthèse des résultats .....	91
<b>CHAPITRE V – Interprétation et discussion .....</b>		<b>93</b>

5.1	Premier constat - La collaboration entre l'école et la famille est mentionnée par tous comme étant un facteur facilitant une expérience scolaire positive pour les élèves et leur famille .....	93
5.1.1	Les impacts d'un bris dans la relation de confiance famille-école .....	93
5.1.2	Les causes possibles de ce bris dans la relation de confiance famille-école .....	94
5.1.3	Les solutions pour améliorer la collaboration entre la famille et l'école .....	96
5.2	Deuxième constat - Les caractéristiques autistiques semblent être un obstacle à l'inclusion pour l'élève. Lorsque la structure autistique est plus importante, les intervenants sont moins enclins à proposer un retour en classe ordinaire .....	98
5.2.1	Les caractéristiques autistiques de l'élève comme condition favorable à l'inclusion .....	98
5.2.2	Les caractéristiques autistiques de l'élève comme obstacle à l'inclusion .....	98
5.3	Troisième constat – Il appert que ce n'est pas tant le processus de transition de la classe spéciale vers la classe ordinaire qui semble problématique, mais plutôt l'accès ou le maintien en classe ordinaire pour les élèves autistes .....	99
5.3.1	Problèmes en classe ordinaire .....	100
5.3.2	La structure organisationnelle actuelle crée une exclusion structurale .....	102
5.3.3	Obstacles au retour en classe ordinaire et pistes de solutions.....	104
5.4	Quatrième constat – Plusieurs avenues sont accessibles pour maintenir les élèves autistes en classe ordinaire .....	107
5.4.1	Mettre en place des pratiques de différenciation pédagogique .....	107
5.4.2	Mettre en place un modèle de service qui favorise l'inclusion scolaire .....	109
5.4.3	Valoriser la diversité au sein de la classe et de l'école .....	112
5.5	Synthèse des constats et retour sur les objectifs de la recherche .....	115
5.6	Les retombées pratiques et théoriques .....	116
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>117</b>
<b>Références .....</b>		<b>121</b>
<b>Appendice A – Le système en cascades : Un modèle intégré des mesures spéciales d'enseignement .....</b>		<b>132</b>
<b>Appendice B – Les critères diagnostiques du TSA .....</b>		<b>133</b>
<b>Appendice C – Les transitions verticales et horizontales .....</b>		<b>134</b>
<b>Appendice D – Les études recensées portant sur la transition pour des élèves autistes .....</b>		<b>135</b>

<b>Appendice E – Les différents cas à l'étude .....</b>	<b>140</b>
<b>Appendice F – L'échantillon visé et l'échantillon réel .....</b>	<b>141</b>
<b>Appendice G – Les protocoles d'entretien .....</b>	<b>142</b>
<b>Appendice H – Le certificat éthique .....</b>	<b>175</b>
<b>Appendice I – Le schéma de la démarche de recherche .....</b>	<b>185</b>
<b>Appendice J – Modèles de catégorisation et classification de l'analyse de contenu .....</b>	<b>186</b>
<b>Appendice K – La grille de codage initiale .....</b>	<b>187</b>
<b>Appendice L – La grille de codage finale .....</b>	<b>191</b>
<b>Appendice M – Portrait détaillé des élèves .....</b>	<b>196</b>
<b>Appendice N – Tableau synthèse des résultats .....</b>	<b>205</b>

**Liste des figures**

<i>Figure 1</i>	Les participants à la recherche selon chaque trajectoire .....	48
<i>Figure 2</i>	Trajectoire scolaire de Rose.....	61
<i>Figure 3</i>	Trajectoire scolaire de Lucas .....	63
<i>Figure 4</i>	Trajectoire scolaire de Grégoire .....	65



**Liste des tableaux**

Tableau 1	Les outils utilisés selon les objectifs spécifiques de la recherche .....	49
Tableau 2	Les catégories prédéterminées .....	55

### Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

APA	American Psychiatric Association (Association américaine de psychiatrie)
AQIS	Association du Québec pour l'intégration sociale
CLSC	Centre local de services communautaires
COPHAN	Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec
CP	Conseiller(ère) pédagogique
CR	Centre de réadaptation
CRDI	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaire
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux)
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ICI	Intervention comportementale intensive
IRDQP	Institut de réadaptation en déficience physique de Québec
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministères de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PI	Plan d'intervention
PPCT	Processus-Personne-Contexte-Temps (modèle PPCT)
SDG	Service de garde
SRÉ	Service des ressources éducatives

TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
TED	Trouble envahissant du développement
TED-NS	Trouble envahissant du développement non spécifié
TES	Technicien(ne) en éducation spécialisée
TS	Travailleur(-euse) social(e)
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQO	Université du Québec en Outaouais

L'idée de cette recherche m'est venue à la suite de mes premières années en enseignement en classe spéciale auprès des élèves autistes. Au cours de ces années, mon équipe et moi avons discuté, pour deux ou trois élèves, des possibilités de retourner en classe ordinaire. Pourtant, aucun élève, pendant que j'étais titulaire, n'a réussi cette transition de la classe spéciale à la classe ordinaire. Cependant, un ancien élève, Grégoire\*, est retourné en classe ordinaire quelques années plus tard. Plusieurs recherches se sont intéressées à la transition vers la maternelle ou à celle vers le secondaire, mais très peu se sont penchées sur cette transition, malgré l'augmentation importante d'élèves autistes dans le milieu scolaire. La trajectoire scolaire, plutôt exceptionnelle de Grégoire est l'élément qui a nourri mon intérêt pendant toutes ces années afin de déterminer les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves autistes.

Le mémoire est divisé en cinq chapitres. Au premier chapitre, vous pourrez lire sur la problématique de la recherche. Vous y trouverez le contexte particulier de l'inclusion des élèves autistes de même que les particularités du classement et de la quasi impossibilité de retour vers la classe ordinaire après un classement en classe spéciale. Cette problématique nous conduira à la question, ainsi qu'aux objectifs de recherche. Au deuxième chapitre, les concepts de TSA et de transition seront définis. Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner sur lequel se base cette recherche sera également présenté, de même qu'une synthèse des conditions favorables et des obstacles à la transition en général. Le troisième chapitre sera consacré à la méthodologie. Les différents choix méthodologiques de cette recherche qualitative seront explicités dans ce chapitre. Au quatrième chapitre, les résultats issus de la collecte et de l'analyse des données seront présentés, selon le modèle théorique. Enfin, une interprétation et une discussion des résultats seront réalisées dans le cinquième chapitre.

## CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

Dans la lignée du rapport COPEX (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1976) qui recommande une éducation dans un cadre le plus « normal » possible pour tous les élèves et qui propose l'adoption d'une série de mesures spéciales afin de répondre aux besoins particuliers des élèves intégrés en classe ordinaire (Horth, 1998), on voit apparaître un modèle d'organisation des mesures spéciales d'enseignement, reconnu sous le nom du système en cascades (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1976). Le système en cascades (voir appendice A), qui est encore en place aujourd'hui, comprend huit niveaux allant du milieu le plus inclusif vers le moins inclusif (Horth, 1998). Ce système doit, en théorie, permettre un classement dans un milieu le plus normal possible. De plus, il a été pensé en vue de valoriser le retour en milieu le plus ordinaire possible, sous certaines conditions (Tremblay, 2012).

Alors que le système en cascades est inspiré par le mouvement d'intégration scolaire, « [...]concept [qui] désigne le processus selon lequel on permet à des élèves en difficulté de fréquenter la classe ordinaire ou d'autres dispositifs destinés à favoriser leur apprentissage et leur développement » (Boutin et Bessette, 2009, p. 28), le système d'éducation actuel est en transition vers l'utilisation du terme inclusion scolaire, qui lui réfère au « placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Bélanger, 2006, p. 67). L'inclusion scolaire prend racine dans les vastes bouleversements visant l'équité et l'égalité des chances pour tous (Boutin et Bessette, 2009). Les organismes internationaux tels l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) et l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), ont mis en place différents chantiers de réflexion sur l'importance de l'éducation inclusive pour tous les élèves, quelle que soit leur différence. L'élève ne doit plus s'adapter à son milieu, mais c'est plutôt au milieu

éducatif de tout mettre en œuvre pour favoriser sa réussite (Rousseau et Bélanger, 2004). Si l'on se réfère au système en cascades, l'élève, pour vivre de l'inclusion, doit rester dans les trois premiers niveaux de ce système. Il ne doit pas seulement être physiquement présent dans la classe ordinaire, mais il doit être inclus autant sur le plan pédagogique que social. Bien que le système scolaire québécois soit en mouvance vers l'inclusion scolaire, force est de constater que certaines structures, notamment l'organisation scolaire basée sur le système en cascades continue d'appartenir au mouvement d'intégration scolaire. Toutefois, dans un souci de valorisation de la diversité, le terme inclusion est privilégié dans ce mémoire.

Dans ce premier chapitre, la problématique concernant le placement scolaire des élèves autistes est abordée. Une brève présentation des données ministérielles traitant de l'augmentation de la prévalence du trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans le milieu scolaire, de même que du classement scolaire nous mène à la question et aux objectifs de la recherche.

### **1.1 Les élèves autistes**

Au sein de la grande catégorie des élèves ayant des besoins particuliers, on peut remarquer, dans les dernières années, une augmentation du nombre d'élèves ayant un diagnostic de TSA. Au Québec, en 2013-2014, cela représentait un peu plus de 12 000 élèves (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016), soit 32 % des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), ce qui en ferait le handicap le plus prévalent et ayant le taux de croissance le plus élevé (Noiseux, 2012 : cité dans Fahmi, 2013). Les données ministérielles indiquent également que le nombre d'élèves autistes doublerait tous les quatre ans (Des Rivières-Pigeon et al., 2012). Ces élèves, peu importe leur profil (Asperger, autisme, etc.), se voient attribuer le code 50 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ce code sert à calculer

l'enveloppe budgétaire que l'école recevra du Centre de services scolaire (CSS) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007) . La décision de la répartition de cette enveloppe budgétaire est prise en partie par la direction de chaque école (Ministère de l'Éducation, 2007). Puis, la décision du choix de classement scolaire est prise en fonction des besoins et des services nécessaires à l'élève. On observe une variété de mesures d'aide et de soutien mises en place afin de faciliter l'inclusion des élèves autistes en classe ordinaire. Par ailleurs, Fahmi (2013) rapporte qu'il y a également une variété de classes spéciales pour répondre aux différents besoins de ces élèves selon l'école ou le CSS.

Le Gouvernement du Québec, dans sa Loi sur l'instruction publique ([LIP, art. 235] LégisQuébec, 2020), préconise un classement en classe ordinaire lorsque l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève démontre que cette intégration<sup>2</sup> aidera ses apprentissages et son insertion sociale, et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive pour les autres élèves (LégisQuébec, 2020). Le MELS (2010a) précise la notion de « contrainte excessive ». Par l'utilisation de l'adjectif « excessive », cela laisse entendre qu'une certaine contrainte est tolérée et que seule la contrainte « excessive » permet un placement en dehors de la classe ordinaire. Par exemple, pour être qualifiées d'excessives, les mesures nécessaires à l'intégration<sup>3</sup> doivent mettre en danger la sécurité de l'élève ou de ses pairs, nuire à la qualité des services éducatifs reçus ou encore entraîner des coûts si exagérés ou si déraisonnables pour le CSS qu'ils deviennent une contrainte « excessive » pour ce dernier.

---

<sup>2</sup> Terme utilisé dans le document.

<sup>3</sup> Terme utilisé dans le document.

## **1.2 L'inclusion scolaire des élèves autistes**

Noiseux (2019) présente les données statistiques sur le type de regroupement des élèves ayant le code 50 pour l'année scolaire 2015-2016. Selon ces données, 39 % des élèves autistes seraient inclus en classe ordinaire, près de la moitié des élèves (43%) seraient scolarisés en classes spéciales dans une école ordinaire et 12% fréquenteraient une école spécialisée.

Plusieurs études suggèrent des effets positifs de l'inclusion, autant pour l'élève autiste inclus en classe ordinaire que pour ses pairs dits typiques (Corneau et al., 2014; Lynch et Irvine, 2009; Yu, 2008). Ces effets positifs sont au niveau de l'estime de soi, de la tolérance et de l'ouverture à la différence (Corneau et al., 2014) De plus, selon leurs enseignants les pairs dits typiques seraient plus compétents socialement (Yu, 2008) et développeraient des relations positives avec les élèves ayant des besoins particuliers (Lynch et Irvine, 2009). Les élèves autistes bénéficient également de l'inclusion sur le plan social : on remarque par exemple une augmentation des interactions sociales positives et des comportements positifs accrus menant à la formation d'amitiés (Lynch et Irvine, 2009). L'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire serait donc préférable à un placement en classe spéciale notamment, car aucun effet négatif sur le plan des apprentissages scolaires et sociaux n'a été relevé dans les nombreuses recensions des écrits portant sur le sujet (Curchod-Ruedi et al., 2013; Doudin et al., 2006; Katz et Mirenda, 2002; Lindsay, 2007; Vienneau, 2000, 2002).

## **1.3 Les conditions qui facilitent l'inclusion des élèves autistes**

Parmi les différents écrits portant sur l'inclusion des élèves autistes, certaines conditions paraissent faciliter cette inclusion. Tout d'abord, bien connaître les caractéristiques de l'élève autiste et des besoins qui en découlent (Clément, 2015; Poirier et al., 2005) permet l'adaptation des



programmes à ces caractéristiques (par ex. : Cappe, Smock et Boujut, 2016; Dawson et Osterling, 1997 ; Lynch et Irvine, 2009; Poirier et al., 2005; Roberts et Simpson, 2016; Ruel et al., 2014). Ceci entraînerait une diminution des troubles du comportement, une augmentation des tâches complétées correctement et une amélioration de l'affect (Blakeley-Smith et al., 2009). De plus, le soutien apporté à l'enseignant apparaît comme une condition qui facilite l'inclusion (Curchod-Ruedi et al., 2013; Roberts et Simpson, 2016; Rousseau, Point, Vienneau, et al., 2017; Ruel et al., 2014). Un autre élément positif résiderait dans l'attitude envers l'inclusion (Roberts et Simpson, 2016) et notamment l'attitude de la direction à cet égard (Lipsky et Gartner, 1998; Lynch et Irvine, 2009). En effet, l'attitude positive de la direction à l'égard de l'inclusion des élèves autistes a un impact important sur le placement inclusif de ces derniers (Horrocks et al., 2008). L'implication parentale est également rapportée comme un élément clé pour une inclusion réussie (Benson, Karlof, Siperstein, 2008 : cités dans Fahmi, 2013; Lipsky et Gartner, 1998; Lynch et Irvine, 2009).

#### **1.4 Les différents placements et trajectoires scolaires vécus par les élèves autistes**

Comme il a été mentionné précédemment, l'inclusion des élèves autistes en classe ordinaire n'est pas le placement scolaire représentant la norme (Paquet et Magerotte, 2012a). De ce fait, tel que relevé par Fahmi (2013), ces élèves se retrouveraient scolarisés dans une variété de classes selon l'école ou le CSS. Il existe des classes spéciales dites homogènes où, pour être admis dans cette classe, l'élève doit avoir un code particulier (ex. : code 50 pour faire partie d'une classe spécialisée en TSA) et des classes spéciales plus hétérogènes où l'on retrouve une variété de problématiques ou de diagnostics dans une même classe (Ministère de l'Éducation, 2009). Selon ces mêmes données ministérielles, le nombre de classes homogènes serait à la baisse dans les milieux scolaires.

Rappelons-nous que les écrits officiels, notamment dans la Loi sur l’instruction publique (LIP, art. 235), recommandent le placement en classe ordinaire lorsque l’évaluation des capacités et des besoins de l’élève démontre que cette intégration<sup>4</sup> aidera ses apprentissages et son insertion sociale (LégisQuébec, 2020). La décision du classement scolaire d’un élève autiste se base sur une évaluation de ses capacités et de ses besoins. Cette décision nécessite une concertation entre les différents acteurs du milieu scolaire (enseignants, professionnels, direction et personne ressource au CSS), ainsi qu’une collaboration avec les parents. Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon (2015), au regard des résultats obtenus dans leur étude exploratoire portant sur le point de vue des mères sur l’expérience d’intégration<sup>5</sup> scolaire de leur enfant autiste, se questionnent sur l’organisation actuelle des services. Selon ces auteures, le modèle d’inclusion proposé par le MEQ, c’est-à-dire de privilégier le classement en classe ordinaire, ne serait pas respecté avec le modèle actuel d’organisation des services. Ceci aurait été relevé par la Commission des États généraux sur l’éducation en 1996, qui en est venue à la conclusion que les classements ne seraient pas basés sur les besoins des élèves, mais seraient plutôt décidés en fonction des normes administratives (MEQ, 1996 : cité dans Fahmi, 2013). Les études de Hanson et al. (2001) et de Ruel et al. (2014) corroboreraient ces conclusions : certaines décisions de placement seraient prises selon les structures en place plutôt que selon les besoins particuliers, et ce, sans égard au potentiel d’apprentissage de l’élève. Ces mêmes constatations auraient été faites en 2004 par le Vérificateur général du Québec, malgré un effort du MEQ, à la fin des années 1990, pour remettre l’accent sur l’évaluation individuelle des capacités et des besoins de l’enfant. En effet, il constaterait que la disponibilité des ressources influence grandement la décision du choix de regroupement, alors que ce choix devrait être fait en fonction des besoins particuliers de l’élève (MELS, 2005 : cité dans

---

<sup>4</sup> Terme utilisé dans le document.

<sup>5</sup> Terme utilisé dans le document.

Fahmi, 2013).

Par ailleurs, Hanson et al. (2001) ont observé les différentes trajectoires possibles pour 25 élèves ayant des besoins particuliers, dont cinq élèves autistes, lors de leur étude longitudinale qui cherchait à comprendre les différents facteurs qui influencent la décision de classement à la suite d'un placement inclusif en classe préscolaire jusqu'à la troisième année du primaire. Quatre trajectoires possibles sont dégagées : 1) l'élève est scolarisé en classe ordinaire et y reste tout au long de sa scolarité au primaire; 2) l'élève est scolarisé en classe ordinaire, puis vit une transition vers la classe spéciale; 3) l'élève est scolarisé en classe spéciale et y reste tout au long de sa scolarité primaire et 4) l'élève est scolarisé en classe spéciale, puis vit une transition vers un milieu plus inclusif. Ces mêmes quatre trajectoires ont également été relevées dans le cadre de l'étude de White, Scahill, Klin, Koenig et Volkmar (2007), qui cherchaient à identifier les caractéristiques d'une centaine d'élèves autistes en lien avec leur classement scolaire. Hanson et al. (2001) relèvent que la transition de la maternelle à la première année est le moment où il y a le plus grand nombre d'élèves qui vont vers un milieu moins inclusif. Ils notent qu'à ce moment, le nombre d'élèves placés en classe spéciale double.

Malgré les fondements légaux, moraux et empiriques soutenant l'inclusion, on remarque que pour les élèves autistes, cette dernière n'est pas généralisée. À la fin des années 1990, on admet que les déplacements dans le système en cascades n'ont pratiquement pas lieu. Il est très rare, par exemple, de voir un élève scolarisé en classe spéciale passer à des services moins spécialisés ou même revenir en classe ordinaire (Doudin et al., 2006; Lusthaus et Lusthaus : cités dans Doré, Wagner et Brunet, 1996). Ces constatations ont également été admises par Hanson et al. (2001) et White et al. (2007). Selon ces auteurs, le classement de l'élève effectué lors de son entrée à l'école n'est généralement pas modifié tout au long de sa trajectoire scolaire. Cette constatation

est problématique pour les élèves autistes, car, tel que mentionné précédemment, les statistiques scolaires nous indiquent qu'ils sont majoritairement scolarisés en classe spéciale ou dans une école spéciale. Cela devient encore plus problématique si ce classement a été décidé en fonction des normes administratives ou de la disponibilité des services, et non pas à la suite de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève. Ces mêmes problèmes sont soulevés par la Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec (COPHAN) et par l'Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS) (2016). Ils relèvent également un autre problème, soit la rareté des retours vers une classe ordinaire pour les élèves qui ont été scolarisés dans une classe spécialisée.

### **1.5 La question et l'objectif de recherche**

Considérant la problématique, n'y aurait-il pas lieu de se poser la question suivante : quelles sont les conditions favorables et quels sont les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves autistes? L'objectif suivant découle de cette question : Décrire les conditions favorables et les obstacles à considérer afin de permettre une transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves autistes.

### **1.6 Pertinence et utilité de la recherche**

D'un point de vue social, l'augmentation importante du nombre d'élèves autistes dans le système scolaire nous porte à croire que ce projet de recherche est tout à fait pertinent, car plusieurs études supportent la voie de l'inclusion (Curchod-Ruedi et al., 2013; Katz et Mirenda, 2002; Lindsay, 2007; Vienneau, 2000, 2002; Vienneau et Thériault, 2015). Malgré tout, une majorité d'élèves autistes se retrouvent scolarisés en classe spéciale. Il serait alors nécessaire de prendre connaissance des conditions favorables qui doivent être mises en place pour qu'un élève autiste quitte la classe spéciale pour être inclus en classe ordinaire.

D'un point de vue scientifique, un grand nombre de recherches traitent de l'importance de planifier les transitions chez les élèves autistes. Plusieurs auteurs se sont penchés sur la transition vers la maternelle (Beamish et al., 2014; Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest et al., 2004), alors que Deacy, Jennings et O'Halloran (2015), Leroux-Boudreault (2017) et Mandy et al. (2016) ont travaillé sur la transition du primaire au secondaire. D'autres recherches portent sur la transition de l'école vers le marché du travail ou la vie postsecondaire (Lee et Carter, 2012; Szidon et al., 2015). Hume et al. (2014) se sont intéressés aux transitions qu'un élève autiste pouvait vivre dans une journée. À notre connaissance, seule l'étude de Martin et al. (2019) réalisée en Australie aborde l'aspect de la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour la population spécifique d'élèves autistes au primaire. Goupil (2006) rappelle l'importance de la recherche sur les effets de la planification des transitions scolaires chez les élèves ayant des besoins particuliers, notamment pour les élèves autistes, ainsi que des moyens à prendre pour faciliter lesdites transitions. Il serait donc pertinent de connaître les conditions favorables à la transition afin d'outiller les équipes-école dans l'organisation des services nécessaires. Enfin, étudier cette question sous l'angle du modèle théorique de Bronfenbrenner (1979, 1986, 2005) apparaît comme une voie pertinente pour tenter de dégager et de mettre en interaction les points de vue de tous les acteurs sur cette situation. En effet, aucune étude n'a mis en commun les perceptions de l'élève, de sa famille et de ses intervenants scolaires sur les conditions favorables ou les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire, selon une perspective bioécologique.

Pour arriver à répondre à l'objectif de la recherche, il semble ainsi pertinent de viser les objectifs spécifiques suivants :

- 1) Décrire les perceptions des élèves et de leurs parents au sujet l'expérience scolaire vécue;

- 2) Décrire les perceptions des élèves, de leurs parents et des intervenants scolaires sur les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner.

Le prochain chapitre, soit celui du cadre conceptuel, aborde deux concepts : celui de TSA et celui de transition. Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner sur lequel se base cette recherche sera également présenté, de même qu'une synthèse des conditions favorables et des obstacles à la transition selon ce modèle théorique.

## CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel sur lequel se base ce travail de recherche sera présenté dans ce deuxième chapitre. D’abord, le concept de TSA sera défini, puis le concept de transition sera précisé. Enfin, le modèle bioécologique qui sous-tend ce projet sera présenté, ainsi qu’une synthèse des conditions favorables et des obstacles à la transition selon ce modèle.

### 2.1 Le concept du trouble du spectre de l’autisme (TSA)

La notion d’autisme fait son entrée en 1980 dans le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-III) de l’Association américaine de psychiatrie (APA) en 1980 sous le terme d’autisme infantile (American Psychiatric Association [APA], 1980). En 2013, l’Association américaine de psychiatrie (APA) publie le DSM-V. Des modifications majeures y sont apportées, notamment au point de vue de la nomenclature. Le terme trouble envahissant du développement (TED), utilisé depuis 1994 dans le DSM-IV (American Psychiatric Association [APA], 1994) est remplacé par celui de trouble du spectre de l’autisme (TSA). La vision catégorielle du trouble est éliminée pour faire place à l’aspect dimensionnel du concept d’autisme, le spectre de l’autisme. De ce fait, les sous-types de TED (par exemple : syndrome d’Asperger et trouble envahissant du développement non-spécifié [TED-NS]) disparaissent et sont maintenant regroupés dans le continuum du diagnostic de TSA. De plus, la triade classique de symptômes est condensée en dyade, soit un déficit de la communication sociale et des comportements et intérêts restreints et stéréotypés (Young et Rodi, 2014). Dans le DSM-V, les symptômes doivent être cotés selon le niveau de sévérité relativement au niveau d’aide requis pour les deux domaines d’atteinte.

### **2.1.1 La définition et les caractéristiques du TSA**

Selon la définition de l'APA (2013), le trouble du spectre de l'autisme se définit donc comme un trouble neurodéveloppemental qui se caractérise par des déficits persistants de la communication et des interactions sociales, ainsi que par des comportements, des intérêts ou des activités restreints et répétitifs. Les symptômes doivent être présents dans la petite enfance, mais ils peuvent se manifester pleinement avec l'augmentation des demandes sociales (American Psychiatric Association [APA], 2013). De plus, les symptômes doivent limiter ou altérer le fonctionnement quotidien de la personne (American Psychiatric Association [APA], 2013). L'appendice B illustre les critères diagnostiques du TSA.

#### **2.1.1.1 Déficiences persistantes de la communication et des interactions sociales**

La présence de déficits persistants de la communication et des interactions sociales s'observe par les trois éléments suivants : a) des déficits de réciprocité sociale ou émotionnelle; b) des comportements déficitaires de communication non verbale utilisée pour l'interaction sociale et c) des capacités déficitaires à établir et à entretenir des relations avec les pairs (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015; American Psychiatric Association [APA], 2013). Les déficits de réciprocité sociale ou émotionnelle se traduisent, par exemple, par la difficulté à entretenir une conversation en raison d'un manque d'intérêt ou de réactions. Les comportements déficitaires de communication non verbaux utilisés pour l'interaction sociale se manifestent, par exemple, quand la personne n'utilise pas ou peu le contact visuel ou le langage corporel pour communiquer ou ne les décode pas chez son interlocuteur. Enfin, les capacités déficitaires à établir et à entretenir des relations avec les pairs peuvent transparaître, par exemple, par une difficulté à adapter son comportement au contexte ou à partager un jeu imaginaire avec des pairs.



### **2.1.1.2 Comportements, intérêts ou activités restreints et répétitifs**

Les comportements, intérêts ou activités restreints et répétitifs peuvent se traduire par au moins deux des quatre éléments suivants : a) un langage, l'utilisation d'objets ou de mouvements moteurs stéréotypés ou répétitifs; b) un attachement excessif à des routines, une résistance importante au changement ou des comportements verbaux et non verbaux ritualisés; c) des intérêts très restreints, atypiques quant à l'intensité ou à la concentration et d) l'hyper ou l'hyporéactivité à des stimuli sensoriels ou des intérêts inhabituels envers des éléments sensoriels de l'environnement (American Psychiatric Association [APA], 2013). L'écholalie, soit la répétition de mots ou de phrases entendus précédemment, l'alignement de petits objets ou les stéréotypies motrices sont des exemples du langage, de l'utilisation d'objets ou de mouvements moteurs stéréotypés ou répétitifs. L'attachement excessif à des routines, une résistance importante au changement ou des comportements verbaux et non verbaux ritualisés peut s'exprimer par un besoin de similitude pour les trajets routiers ou l'alimentation, par une détresse extrême relativement à de petits changements ou des difficultés à gérer les moments de transition. Un attachement marqué ou une préoccupation à l'égard d'objets inhabituels ou des intérêts très précis sont quelques exemples du troisième élément de ce critère, soit des intérêts très restreints, atypiques quant à l'intensité ou à la concentration. Finalement, l'hyper ou l'hyporéactivité à des stimuli sensoriels ou des intérêts inhabituels envers des éléments sensoriels de l'environnement peut s'observer par une indifférence apparente à la douleur, au froid ou à la chaleur ou par une fascination par des objets lumineux en mouvement (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015; American Psychiatric Association [APA], 2013).

### 2.1.2 Le paradigme de la neurodiversité

Cette vision médicale de l'autisme ne fait toutefois pas l'unanimité depuis quelques années (Paquet et Magerotte, 2012a). En effet, le modèle médical basé sur les incapacités, les dysfonctions et les déficits est de plus en plus critiqué (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017b; Monzée et al., 2019). C'est ainsi que le modèle de la neurodiversité apparaît comme une autre façon de concevoir les choses.

La neurodiversité, terme ayant fait son apparition vers la fin des années 1990 dans les travaux de Singer (1999) et dans un article de Blume (1998), fait référence à la diversité des cerveaux et des esprits humains. Ainsi, la neurodiversité célèbre les différences plutôt que d'essayer de traiter les déficits (Chamak et Bonniau, 2014; Tomlinson et Newman, 2017). Tout comme il est accepté que les humains soient différents sur le plan physique, la neurodiversité reconnaît l'unicité des cerveaux de tous. L'autisme fait partie des variations neurologiques possibles, tout comme le trouble déficitaire de l'attention, la dyslexie, la douance par exemple. Ce ne sont que des manifestations de la variabilité des neurologies.

Aubineau (2017) définit trois principes soutenant le paradigme de la neurodiversité : 1- la neurodiversité est un fait biologique et est une manifestation de la diversité humaine, 2- il n'existe pas de fonctionnement neurologique « normal » et 3- les mouvements sociaux en faveur de la neurodiversité sont similaires à ceux en faveur des autres formes de diversité humaine.

Le mouvement pour la neurodiversité a grandement été porté par des personnes autistes et les militants tentent de faire reconnaître leur unicité comme une force plutôt que comme un déficit ou une condition à traiter (Chamak et Bonniau, 2014; Kapp et al., 2013; Nyhan, 2018; Ortega, 2009). De plus, la reconnaissance de l'importance de l'identité autistique est mise de l'avant et il y a un rejet de l'étiquette de « personne ayant un TSA », le terme « personne autiste » étant préféré

(Cascio, 2015; Jaarsma et Welin, 2012; Ortega, 2009; Tomlinson et Newman, 2017).

Cette recherche veut s'inscrire dans le paradigme de la neurodiversité. Ainsi les termes « personne autiste » ou « élève autiste », faisant référence à l'identité autistique de la personne, sont privilégiés dans ce mémoire.

Bien que cette recherche s'inscrive dans une vision non déficitaire du spectre de l'autisme, il apparaît néanmoins que les élèves peuvent être confrontés à des difficultés découlant de leur particularité cognitive. Les manifestations de cette neurodiversité peuvent alors entraîner des difficultés marquées lors des transitions (Smith, Barker, Seltzer, Abbeduto et Greenberg, 2012 : cités dans Szidon et al., 2015). La section suivante définit le concept de transition.

## **2.2 Le concept de transition**

Les transitions font partie intégrante de notre vie. Dans ses guides pour soutenir les transitions scolaires de qualité (vers la maternelle et vers le secondaire), le MELS (2010b, 2012) reprend la définition de Legendre (2005) pour expliquer ce qu'est une transition. La transition se définit comme une « période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain » (p. 1404). Tout au long de leur scolarité, les élèves vivront minimalement quatre transitions scolaires. Selon Goupil (2006), ces quatre transitions sont : l'entrée à l'école, la transition entre la maternelle et le premier cycle du primaire, le passage du primaire au secondaire et la transition entre l'école et la vie adulte. Peut s'ajouter à ces quatre transitions majeures, la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire (Hanson et al., 2001; Martin et al., 2019).

### **2.2.1 Différentes définitions de la transition**

Kagan et Neuman (1998) relèvent qu'il existe une certaine confusion concernant la définition de la transition. Ils notent que pour certains, la transition peut être un ensemble de mesures ou d'activités ponctuelles mises sur pied à la fin de l'année scolaire (par exemple : faire le transfert des informations au sujet de l'élève ou offrir à l'élève et à ses parents de visiter la future classe). Ruel (2011) parle de pratiques transitionnelles. Pour d'autres, il y a transition lorsqu'il y a un effort pour assurer une continuité entre les différents milieux de l'enfant. Enfin, mettre en place un curriculum pédagogique ou des approches disciplinaires qui se poursuivent selon les programmes est un type de transition pour certains. Le concept de transition se définirait alors comme étant « la continuité des expériences que les enfants ont entre les différentes périodes et les différentes sphères de leur vie » (traduction libre, Ziegler et Kagan, 1982 : cités dans Kagan et Neuman, 1998, p. 366).

### **2.2.2 Les différents niveaux de transition**

Certains auteurs se sont penchés sur la question de la transition et ils mettent en lumière deux niveaux de transition (Blalock et Patton, 1996; Polloway et al., 2013) : les transitions verticales et les transitions horizontales (voir appendice C). Les transitions verticales sont celles qui réfèrent aux différents changements majeurs dans la vie d'une personne, par exemple la transition entre le préscolaire et le primaire ou la transition de la vie scolaire à la vie adulte. Elles sont prévisibles, développementales et sont vécues par tous les élèves (Stoner et al., 2007). Ces transitions sont inévitables et leur planification, de même que la coordination des acteurs peuvent aider à faire diminuer l'anxiété qu'elles suscitent (Blalock et Patton, 1996).

Les transitions horizontales réfèrent quant à elles aux mouvements d'une situation à une

autre dans une même période de vie. Elles incluent les transitions qui se produisent sur une base quotidienne (ex : changement d'intervenants, passer d'une activité à une autre, etc.) et certaines ne sont pas aussi prévisibles que les transitions verticales (Polloway et al., 2013). Selon Blalock et Patton (1996), les transitions horizontales les plus importantes pour les élèves ayant des besoins particuliers sont celles relatives au mouvement d'un milieu ségrégué à un milieu moins ségrégué. C'est de ce type de transitions dont il est question dans ce projet. À l'instar d'une transition verticale, la transition de la classe spéciale vers la classe ordinaire est une transition complexe qui nécessite une planification et une concertation entre les différents acteurs : l'élève, sa famille et les intervenants scolaires (Martin et al., 2019). C'est pourquoi nous avons considéré primordial d'inclure tous ces acteurs dans notre étude.

### **2.3 Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner**

Afin de comprendre les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves autistes, le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979, 1986, 2005) et de Bronfenbrenner et Morris (1998) a été retenu, à l'instar de plusieurs auteurs (Aubineau, 2017; Cappe et Boujut, 2016; Gaudreau et al., 2018). Ce modèle sous-tend cette recherche puisque la description de ces conditions nécessite la reconnaissance du fait que l'élève autiste et sa famille sont des systèmes complexes, en interaction avec d'autres systèmes (Absil et al., 2012), par exemple l'école. Cette interaction implique un réseau de relations qui se chevauchent et qui peuvent parfois être en contradiction (Whitechurch et Constantine, 1993 : cités dans Adamsons, O'Brien et Pasley, 2007) ou qui sont influencées par des facteurs contextuels plus vastes (Doherty et al., 1998 et Hofferth, 2003 : cités dans Adamsons et al., 2007).

### 2.3.1 Les transformations du modèle bioécologique

Le modèle bioécologique a grandement évolué et a subi des modifications au fil du temps, passant d'une théorie écologique à une théorie bioécologique (Rosa et Tudge, 2013). Trois phases de développement du modèle peuvent être observées. La première version du modèle est la plus connue avec la parution du livre « The Ecology of Human Development » en 1979. Le modèle initial permet de considérer le développement de la personne en relation avec les différents environnements dans lesquels elle évolue. Ainsi, Bronfenbrenner (1979) propose d'étudier la personne et l'environnement en portant une attention particulière à l'interaction entre ces deux systèmes (la personne et l'environnement). Plusieurs auteurs reprochent l'utilisation réductionniste de ce modèle, souvent présenté selon le schéma des poupées russes (Absil et al., 2012; Rosa et Tudge, 2013; Tudge et al., 2009).

En effet, ce modèle a évolué et s'est précisé dans la deuxième phase, notamment avec l'ajout de notes sur l'importance du rôle des caractéristiques de la personne dans son développement. Ainsi, le développement de la personne n'est pas seulement le fruit de l'influence exercée par son environnement, mais la personne en développement a un rôle actif à jouer. De plus, des précisions sur certains systèmes et des ajouts portant sur la composante temporelle ont été apportés (Bronfenbrenner, 1986).

Enfin, le modèle mature est actuellement présenté sous la forme du modèle *Processus-Personne-Contexte-Temps*, le PPCT (Absil et al., 2012; Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner et Morris, 1998; Rosa et Tudge, 2013; Tudge et al., 2003). Un aspect primordial de ce modèle mature réside dans le fait que les quatre facettes du modèle PPCT influencent simultanément le développement de la personne (Rosa et Tudge, 2013). L'accent est donc mis sur la manière dont les caractéristiques personnelles de la personne, en relation avec ses différents contextes et

environnements, au regard du temps, influencent son propre développement.

### **2.3.2 Les quatre facettes du modèle PPCT**

Les quatre éléments du PPCT Model (Bronfenbrenner et Morris, 1998) seront décrits dans les prochaines lignes et la manière dont ils ont été intégrés à cette recherche sera explicitée.

#### **2.3.2.1 Les processus proximaux**

Les processus proximaux font référence à l'interaction dynamique entre la personne et l'environnement dans lequel le développement a lieu (Adamsons et al., 2007; Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner et Morris, 1998). Selon certains auteurs, cet élément du modèle bioécologique est l'élément central (Tudge et al., 2009). Pour cette recherche, les processus proximaux réfèrent à l'interaction dynamique entre l'élève et ses intervenants, de même qu'à l'interaction entre l'élève et ses parents et entre l'élève et ses pairs.

#### **2.3.2.2 La personne**

Cet élément, aussi nommé ontosystème, réfère à l'individu, à ses caractéristiques personnelles et à ses vulnérabilités. Les caractéristiques de l'élève et les manifestations de son autisme, de même que son profil cognitif et sa motivation sont des facteurs qui entrent en jeu dans l'ontosystème dans cette recherche.

#### **2.3.2.3 Le contexte**

Les éléments touchant le contexte ont été présentés dans les premières phases du modèle (Bronfenbrenner, 1979, 1986). Elles ont été précisées au fil du temps, mais leur essence est restée

sensiblement stable.

Le microsystème représente les relations complexes entre une personne et son environnement immédiat. C'est le milieu dans lequel évolue la personne. Dans ce projet, l'élève au sein de sa famille ou à l'école représente des microsystèmes.

Le mésosystème renvoie aux interactions entre les différents milieux de la personne à un moment de sa vie. C'est un système de microsystèmes. Le mésosystème, pour un élève du primaire, fait principalement référence aux relations entre la famille et le milieu scolaire.

L'exosystème est une extension du mésosystème incluant les autres structures sociales (informelles et formelles), mais qui ne comprennent pas la personne. L'influence exercée sur l'individu est indirecte. Dans ce projet, à l'instar de Gaudreau et al. (2018), l'exosystème fait référence à la collaboration entre les intervenants scolaires, de même qu'aux caractéristiques et à la qualité des conditions de travail des intervenants, mais aussi aux politiques organisationnelles des CSS.

Le macrosystème diffère fondamentalement des autres systèmes. Il ne réfère pas aux contextes spécifiques d'une personne, mais existe plutôt dans la culture ou dans une sous-culture. Certains macrosystèmes sont formels comme des lois, des règles, mais la plupart des macrosystèmes sont informels et implicites. Ils sont « propagés » dans l'esprit des membres de la société à travers des coutumes et des actions quotidiennes. Par exemple, les systèmes économique, social, éducationnel, légal et politique font partie du macrosystème. Les micro-, méso- et exosystèmes en sont les manifestations concrètes. Les influences du macrosystème n'ont pas été directement relevées dans ce projet, mais elles peuvent teinter les actions des acteurs, par exemple, les croyances relatives à l'inclusion scolaire des intervenants scolaires. Les structures



environnementales et les processus qui y prennent place dans et entre eux doivent être considérés interdépendants et doivent être analysés en termes de systèmes.

#### **2.3.2.4 Le temps**

Cette facette a été ajoutée au modèle plus tard par Bronfenbrenner, sous le terme de chronosystème (Bronfenbrenner, 1986) et a enfin été explicitement nommée dans le PPCT (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Le temps transcende dans les différents systèmes (microtemps, mésotemps et macrotemps). Lorsqu'on réfère au chronosystème, on fait référence aux influences du passage du temps sur le développement de l'individu. Les transitions peuvent faire partie du chronosystème, notamment les transitions « prévisibles », comme celles de l'entrée à l'école ou de la puberté. Dans ce projet, il n'a pas été possible de recueillir les perceptions des acteurs dans le temps, mais les participants ont partagé leur histoire scolaire, ce qui permet de cerner certains éléments à prendre en compte en fonction du temps.

Bien que le modèle PPCT soit la version mature et la plus complète du modèle bioécologique de Bronfenbrenner, cette recherche tient principalement compte de la personne et des contextes. Les limites découlant de cette utilisation réduite du modèle seront explicitées dans le chapitre portant sur la méthodologie.

### **2.4 Les conditions favorables et les obstacles à une transition de qualité selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner**

Il apparaît dans les écrits recensés portant sur les transitions scolaires auprès des élèves autistes que les conditions favorables à une transition optimale, de même que les obstacles, sont très similaires entre eux dans les cas de la transition vers la maternelle et vers le secondaire. Considérant le peu d'écrits portant sur la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire,

rappelons qu'à notre connaissance, seule l'étude australienne de Martin et al. (2019) aborde ce sujet, les éléments portant sur les conditions favorables et les obstacles à la transition vers la maternelle et vers le secondaire seront pris en compte dans cette section et seront présentés selon les différents systèmes du modèle bioécologique de Bronfenbrenner. Un tableau synthèse indiquant le sujet précis et les participants de chacune des études recensées est présenté à l'appendice D.

#### **2.4.1 Les conditions favorables et les obstacles sur le plan de l'ontosystème**

L'ontosystème fait référence aux caractéristiques, aux compétences, aux habiletés, aux états ou aux vulnérabilités et déficits d'une personne. Les écrits de Stoner et al. (2007) mettent en évidence l'importance pour les parents que leur enfant soit au centre des préoccupations des intervenants dans la planification de la transition. Ceci permet de prendre en compte les caractéristiques, forces et défis de l'enfant (Cappe et Boujut, 2016), ce qui fonctionne et ce qui fonctionne moins bien pour lui, afin de favoriser une transition la plus harmonieuse possible. L'intérêt que l'élève porte aux travaux scolaires est un facteur facilitant relevé dans l'étude portant sur la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire de Martin et al. (2019). Les intervenants scolaires peuvent également s'appuyer sur d'autres capacités des personnes autistes pour favoriser la participation en classe et ainsi favoriser la transition vers la classe ordinaire. Cappe et Boujut (2016) relèvent plusieurs aptitudes pouvant servir de levier, notamment « leurs compétences en mémoire visuelle et auditive, leurs capacités visuo-spatiales, leurs capacités d'apprentissage par imitation, leur maîtrise de l'outil informatique, leurs capacités procédurales (capacités à réaliser des tâches concrètes), ainsi que leur intérêt pour la musique, les lettres, les chiffres » (p. 393).

Sur le plan des obstacles relevant de l'ontosystème, les caractéristiques mêmes de l'élève peuvent être un élément déterminant. En effet, les manifestations particulières de l'élève, par

exemple sur le plan de la communication sociale ou un écart trop important entre son niveau de fonctionnement et celui des autres élèves de la classe peuvent entraîner une difficulté à participer aux activités sociales et scolaires ou une difficulté à intégrer la routine de la classe lors de la transition vers le préscolaire (Gascon et al., 2014) ou vers la classe ordinaire (Martin et al., 2019). Cappe et Boujut (2016) nomment que le manque d'autonomie, de motivation ou le manque d'engagement pour les activités scolaires proposées en classe pourraient être un obstacle à sa participation au groupe-classe. Sans aménagement, il est possible que certaines manifestations de l'autisme comme les stéréotypies, les résistances au changement ou les difficultés à se repérer dans le temps et dans l'espace nuisent au bon fonctionnement de l'élève en classe (Cappe et Boujut, 2016; Martin et al., 2019).

#### **2.4.2 Les conditions favorables et les obstacles sur le plan du microsysteme**

Le microsysteme fait référence au milieu de vie de l'individu. Dans le cas de cette recherche, l'école et la famille sont les deux milieux principaux où l'élève interagit. Plusieurs facteurs relevant du microsysteme de l'école apparaissent comme étant facilitants lors d'une transition. D'abord, la mise en place de stratégies appropriées aux particularités de l'autisme en classe permet à l'élève de diminuer son anxiété, de comprendre les attentes et de participer à la vie de la classe (Martin et al., 2019). Il peut s'agir d'offrir une place préférentielle à l'élève, d'utiliser des outils visuels, de mettre en place des routines, d'avoir une gestion de classe efficace ou de favoriser les travaux en équipe avec un petit groupe de pairs. D'autres pratiques peuvent être mises en place, par exemple la création de clubs d'élèves se réunissant sur l'heure du diner, une escouade offrant du soutien à la récréation ou des options telles que la permission d'aller à la bibliothèque en dehors de la classe. Ces aménagements sont importants notamment lors des moments moins structurés comme la récréation ou l'heure du diner, afin de permettre à l'élève d'avoir des moments de pause

ou des moments d'activités sociales encadrées (Martin et al., 2019; Paquet et Magerotte, 2012b). Lors de la préparation à la transition, les enseignants rapportent qu'il est aidant de rencontrer les parents et l'élève (Starr et al., 2016). Dans une étude portant sur la mise en place d'un programme de transition, Gascon et al. (2014) relèvent qu'une des conditions permettant une transition optimale vers la maternelle est l'ouverture et l'engagement de l'enseignant à participer au dit programme. Pour la transition vers le secondaire, les enseignants proposent de prendre en considération l'avis de l'élève (Deacy et al., 2015). En effet, impliquer l'élève dans le processus de transition est un élément qui permet de faciliter ce passage. L'implication des parents semble aussi une condition favorable à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire (Martin et al., 2019). Starr et al. (2016) et Martin et al. (2019) soulèvent également que les enseignants notent l'importance d'avoir de l'aide dans leur classe, par exemple d'une TES, pour aider à la transition. Finalement, il est indispensable d'offrir de la formation spécialisée aux enseignants, car la formation permet à ces derniers de développer un plus fort sentiment de compétence à enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers (Janus et al., 2007). De plus, les écrits recensés par Janus et al. (2007) montrent que les enseignants ayant plus d'expérience avec des élèves à besoins particuliers semblent percevoir moins de barrières à l'inclusion que ceux ayant moins d'expérience.

Des obstacles sur le plan microsystémique sont rapportés dans différentes études. Les enseignants nomment qu'ils se sentent parfois exclus du processus de transition, qu'ils ne se sentent pas prêts à accueillir l'élève lorsqu'ils ne l'ont jamais rencontré avant la rentrée, qu'ils manquent de formation sur le TSA ou qu'ils manquent de ressources humaines comme le soutien d'une TES (Martin et al., 2019; Starr et al., 2016) ou matérielles telles que le fait de n'avoir qu'une seule copie d'un logiciel dans l'école (Starr et al., 2016). Les difficultés rencontrées lors des moments moins structurés comme la récréation ou le dîner peuvent devenir des obstacles à la réussite de la transition de la classe spécialisée à la classe ordinaire (Martin et al., 2019). Un obstacle

supplémentaire est mentionné par les parents, soit la difficulté à concilier leurs horaires de travail afin d'assister aux rencontres à l'école (Janus et al., 2007). Ces derniers déplorent également le manque de soutien offert à leur enfant en classe ou le manque de connaissance des caractéristiques de l'autisme chez les enseignants (Starr et al., 2016). D'après eux, ce manque de connaissance entraîne une diminution des attentes, et parfois même, une régression des habiletés ou des comportements acquis en intervention précoce.

### **2.4.3 Les conditions favorables et les obstacles sur le plan du mésosystème**

Le mésosystème fait référence aux interactions entre les différents milieux de la personne à un moment de sa vie. C'est un système de microsystèmes. Le mésosystème, dans le cadre de ce projet de recherche, fait référence aux relations entre la famille, le milieu scolaire et les intervenants externes. D'abord, un élément majeur relevé par plusieurs auteurs est l'importance de la collaboration avec la famille (Deacy et al., 2015; Denkyirah et Agbeke, 2010; Martin et al., 2019). Quintero et McIntyre (2011) rapportent qu'un moyen facilitant la transition est de communiquer avec les parents avant le début du processus de transition et que cette communication devrait être sous la forme écrite. D'autres auteurs parlent plutôt de l'importance de la collaboration entre tous les acteurs tels que les enseignants, les parents et les autres intervenants gravitant autour de l'élève (Cappe et Boujut, 2016; Gascon et al., 2014; Starr et al., 2016). Les parents demandent à être impliqués durant tout le processus de transition, notamment afin d'identifier et d'avoir accès aux services qui répondent le mieux aux besoins spécifiques de leur enfant (Janus et al., 2007; Martin et al., 2019). Ils apprécient lorsqu'un plan de communication est instauré entre les divers intervenants afin de bien partager toute l'information (Starr et al., 2016; Stoner et al., 2007). Il apparaît également important de créer une relation de confiance entre tous les intervenants, et ce, même avant la transition, car l'établissement d'une bonne relation avec l'équipe-école permet de diminuer

le stress engendré par la transition (Starr et al., 2016). Enfin, les parents apprécient avoir l'opportunité de participer à des ateliers portant sur la connaissance du « jargon » scolaire : ces ateliers peuvent être animés par des organismes communautaires, par les services de l'intervention précoce ou alors avoir lieu lors d'une rencontre à l'école avec la direction et les enseignants (Starr et al., 2016).

Certains obstacles sur le plan mésosystémique peuvent nuire à la qualité de la transition. L'étude de Starr et al. (2016) met en lumière certains obstacles perçus par les enseignants, notamment le fait que la relation avec les parents peut être anxiogène lorsque les parents remettent constamment en question ce qui est fait en classe ou lorsqu'ils adressent leurs préoccupations à l'administration scolaire sans leur en avoir fait part. D'autre part, la recension des écrits de Janus et al. (2007) permet de cibler certains obstacles à la transition touchant au mésosystème selon le point de vue des parents. Ces derniers nomment quatre problèmes majeurs vécus lors de la transition scolaire : a) un manque de communication avec l'école ; b) un manque de participation dans la prise de décisions ; c) le sentiment de ne pas être les bienvenus à l'école et d) le manque d'information sur les progrès réalisés par leur enfant à la suite de la transition. Ces difficultés ont également été relevées dans les travaux de Martin et al. (2019). Les parents ont parfois l'impression de devoir être prudents dans la façon de communiquer avec les enseignants (Starr et al., 2016) et ils sentent parfois un décalage entre leurs attentes et celles de l'école au regard du type et de la fréquence des communications (Martin et al., 2019; Starr et al., 2016). Ces préoccupations peuvent entraîner des bris de communication entre la famille et l'école, créant ainsi une rupture dans le lien de confiance.

#### 2.4.4 Les conditions favorables et les obstacles sur le plan de l'exosystème

L'exosystème est une extension du mésosystème incluant les autres structures sociales (informelles et formelles), mais qui ne comprennent pas la personne. L'influence exercée sur l'individu est indirecte. Dans cette recherche, l'exosystème peut référer aux caractéristiques et à la qualité des conditions de travail des intervenants et à la collaboration entre les intervenants. Tout d'abord, les écrits montrent qu'une des conditions favorisant une transition optimale réside dans la mise sur pied d'un programme ou d'un plan de transition (Deacy et al., 2015; Janus et al., 2007; Stoner et al., 2007) qui inclut une équipe de transition, un comité responsable de la coordination, qui offre du soutien pendant le processus de transition (Denkyirah et Agbeke, 2010; Janus et al., 2007). Ceci permet d'avoir des objectifs établis dès le départ, d'identifier les défis potentiels du processus de transition, ainsi que les défis auxquels l'élève aura à faire face dans sa nouvelle école (Denkyirah et Agbeke, 2010). Selon l'étude de Martin et al. (2019) portant sur la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire, l'équipe en classe spécialisée doit analyser annuellement la situation de l'élève au regard d'un retour en classe ordinaire. De plus, la collaboration et le partage d'informations entre les intervenants de la classe spécialisées et ceux de la classe ordinaire apparaissent comme des conditions facilitantes à la transition. Deacy et al. (2015) relèvent qu'il est facilitant que les intervenants de l'école primaire visitent le futur milieu scolaire de l'élève à l'école secondaire, mais que les collègues du secondaire viennent également visiter l'école primaire. Lors de la préparation à la transition, les enseignants rapportent qu'il est aidant de visiter la nouvelle équipe avant la transition (Martin et al., 2019; Quintero et McIntyre, 2011; Starr et al., 2016). Lorsque diverses agences, telles que le centre de réadaptation, sont impliquées, il semble important d'établir des politiques de transition « inter-agences » ou un processus clair entre les écoles et les agences en cause (Janus et al., 2007), de manière à faciliter le partage d'informations (Deacy et al., 2015; Janus et al., 2007). Stoner et al. (2007) proposent à ce sujet l'utilisation d'un formulaire

permettant de consigner les informations de l'élève. Ce formulaire est rempli chaque année, favorisant ainsi le partage d'information entre les divers intervenants. Une étude réalisée au Québec auprès d'élèves de maternelle reconnaît d'ailleurs divers facteurs clés à la réussite de leur programme de transition, notamment l'expertise et l'engagement de l'intervenant du centre de réadaptation (CR) et la participation du Centre de services scolaire (CSS) afin de soutenir et de promouvoir la participation des écoles au programme de transition (Gascon et al., 2014).

Quant aux obstacles à la transition sur le plan de l'exosystème, Gascon et al. (2014) rapportent différentes difficultés liées à la gestion des deux réseaux impliqués lors de la transition vers la maternelle, le CSS et le CR. Dans les CSS, les enseignants et les TES ne peuvent parfois pas rencontrer l'élève dès le mois de mai précédant la transition, car leurs affectations pour l'année scolaire suivante ne sont pas connues à ce moment. Cela empêche les futurs intervenants de se familiariser avec les caractéristiques propres à l'élève et ne leur permet pas de bien se préparer. De plus, le roulement important de personnel peut entraîner une rupture dans le service entrepris auprès de l'élève ou dans le transfert d'informations. Cette dernière situation, soit le roulement de personnel, se retrouve également dans le réseau des CR. D'autres obstacles sur le plan administratif sont relevés par Janus et al. (2007), notamment la difficulté à établir les rôles et les responsabilités des responsables de chaque agence. Les problèmes de communication dus au manque de temps, à la distance entre les milieux impliqués ou en raison des contraintes d'affectation qui ont lieu lors du processus de transition peuvent être un frein à cette transition (Martin et al., 2019; Quintero et McIntyre, 2011). D'autres obstacles tels que la difficulté à obtenir toute l'information sur l'élève en fonction des nombreux acteurs impliqués dans les différents réseaux ou la lourdeur associée à la bureaucratie peuvent nuire au bon transfert d'informations lors de la transition. Finalement, les contraintes budgétaires sont aussi des obstacles administratifs non négligeables (Janus et al., 2007).



#### **2.4.5 Les conditions favorables et les obstacles sur le plan du macrosystème**

Le macrosystème diffère fondamentalement des autres systèmes, il ne réfère pas aux contextes spécifiques d'une personne, mais existe plutôt dans la culture ou sous-culture d'une société. Certains macrosystèmes sont formels comme des lois, des règles, mais la plupart des macrosystèmes sont informels et implicites : ils sont « propagés » dans l'esprit des membres de la société à travers des coutumes et des actions quotidiennes. Les croyances et perceptions relatives à l'inclusion ou à l'autisme, que ce soit de la part des intervenants scolaires ou des parents (Cappe et Boujut, 2016), peuvent agir à titre de conditions favorables ou d'obstacles à la transition. En effet, une équipe-école qui croit que les élèves autistes doivent être scolarisés en classe ordinaire adoptera possiblement des pratiques facilitantes, alors que si cette équipe considère l'autisme comme une maladie ou croit que l'élève n'a pas les capacités à suivre un groupe, alors ces croyances seront un obstacle à la réussite de la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire. Il en est de même pour les parents. Ces derniers doivent vouloir que leur enfant soit scolarisé en classe ordinaire pour que la transition soit vécue de manière positive. Martin et al. (2019) relèvent comme condition facilitante que l'initiative de la transition vers la classe ordinaire provienne des parents. À l'opposé, si les parents considèrent que la classe spécialisée est ce dont leur enfant a besoin pour cheminer, il est fort probable que cette croyance devienne un obstacle à la transition vers la classe ordinaire.

#### **2.4.6 Les conditions favorables et les obstacles sur le plan du chronosystème**

Le chronosystème réfère aux influences du passage du temps sur le développement de l'individu. Les différentes transitions ayant cours dans la vie de l'élève (par exemple les transitions scolaires, la transition vers l'adolescence, etc.) font partie du chronosystème. Il est reconnu qu'il est

important de préparer et de planifier les transitions scolaires plusieurs mois à l'avance (Cappe et Boujut, 2016; Martin et al., 2019). Cette préparation peut être entreprise 6 mois (Denkyirah et Agbeke, 2010), 9 mois (Gascon et al., 2014), 12 mois (Forest et al., 2004; Ministère de l'Éducation, 2010b, 2012; Starr et al., 2016) et même jusqu'à 2 ans avant la transition lors du passage vers le secondaire (Deacy et al., 2015). Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a publié en 2007 un document de référence à l'intention des éducateurs, dans le but de les outiller à planifier et à mettre en place des programmes éducatifs de qualité pour les élèves ayant un TSA (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2007). Dans ce guide, on y retrouve une section portant sur l'importance de la planification des transitions, car les élèves autistes peuvent vivre plus d'anxiété que les pairs typiques (Leroux-Boudreault, 2017; Simonoff et al., 2008). De plus, les parents rapportent les effets positifs d'une planification efficace de la transition, car cela leur permet de se donner du temps pour vivre chacune des étapes (Stoner et al., 2007). Enfin, Martin et al. (2019) nomment qu'une des conditions gagnantes à la transition de la classe spécialisée à la classe ordinaire est d'en discuter annuellement lors des rencontres de plan d'intervention. Ainsi, l'équipe-école en concertation avec les parents analyse les possibilités d'une telle transition selon les capacités et progrès de l'élève.

Pour conclure, il importe de prendre en considération les différentes conditions favorables, ainsi que les obstacles connus par rapport aux transitions, afin de soutenir les élèves dans les différentes transitions qu'ils vivent tout au long de leur cheminement scolaire. Une attention particulière est portée, dans le cadre de cette recherche, sur les conditions favorables à une transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves autistes.

## **2.5 Synthèse du cadre conceptuel**

Dans ce deuxième chapitre, le concept du TSA a été défini. Quelques exemples des

caractéristiques ont été présentés afin de permettre une compréhension commune de cette condition neurodéveloppementale. La vision non déficitaire et résolument portée sur l'ouverture à la neurodiversité a été exposée, puis il a été souligné que les particularités cognitives découlant de ce cerveau atypique pouvaient avoir un impact sur la gestion des transitions pour les élèves autistes. Puis, le modèle bioécologique de Bronfenbrenner a été succinctement présenté. Enfin, les conditions favorables, ainsi que les obstacles aux transitions scolaires ont été présentés, selon les systèmes de ce modèle. Les différents choix méthodologiques de cette recherche seront explicités dans le prochain chapitre.

## CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Les choix méthodologiques sont justifiés dans ce chapitre, dans l'intention de répondre aux objectifs de la recherche. Tout d'abord, le type de recherche et l'approche méthodologique sont présentés, suivis de la présentation des participants. Ensuite, les outils de collecte de données, le déroulement de la recherche et la méthode d'analyse des données sont précisés. Enfin, les considérations éthiques et les limites d'ordre méthodologiques sont énoncées.

### 3.1 Le type de la recherche et l'approche méthodologique

Comme le but de ce projet de recherche est de décrire les conditions favorables qui pourraient être mises en œuvre par les équipes pédagogiques afin de permettre un retour en classe ordinaire pour des élèves autistes, il convient de se pencher vers une recherche de type exploratoire et de nature interprétative avec une méthodologie qualitative pour comprendre les différents points de vue de tous les acteurs impliqués. En effet, cette recherche est exploratoire, car l'intérêt porté aux transitions de la classe spéciale à la classe ordinaire est novateur au Québec, c'est-à-dire qu'à notre connaissance, il s'agit d'un objet n'ayant pas encore été abordé dans les recherches. De plus, elle est de nature interprétative, car elle vise à comprendre le sens que les individus considérés dans le cas accordent à leur expérience (Savoie-Zajc, 2011).

L'étude de cas est la méthode choisie pour cette recherche. Elle permet une description intensive et une analyse en profondeur d'un phénomène ou de l'expérience d'un individu, d'un groupe, d'une institution ou d'une communauté (Merriam, 2002). De plus, la richesse de l'utilisation de l'étude de cas réside aussi dans le fait qu'elle permet une compréhension du contexte et de l'histoire du ou des cas (Merriam, 1998; Roy, 2009; Yin, 2014).

Les cas à l'étude, ici des élèves et les personnes qui les accompagnent, ont été définis en fonction de la particularité de leur cheminement scolaire. Ils constituent des cas, comme l'entend Merriam (1998, 2009), car il est possible d'en établir les limites en tant que système (*bounded system*). Chaque cas est constitué de l'élève, de ses parents, ainsi que de l'équipe pédagogique qui gravite autour de cet élève (enseignant, technicienne en éducation spécialisée (TES), professionnelles telles que l'orthopédagogue, la psychoéducatrice, la direction ou la conseillère pédagogique (CP) au CSS). Ceci permet de dresser le portrait complet de chacun de ces cas, selon ses multiples facettes (Stake, 1995). En effet, trianguler les perceptions de ces trois groupes (élèves, parents et intervenants) peut offrir de mettre en évidence les différences et les similitudes dans les perceptions de l'expérience des élèves (Frederickson, Dunsmuir, Lang et Monsen, 2004 : cités dans Dann, 2011). Trois cas de trajectoires « typiques » ont été étudiés : 1) un élève autiste scolarisé en classe ordinaire depuis le début de sa scolarité, 2) un élève autiste ayant débuté sa scolarisation en classe ordinaire, puis ayant vécu une transition vers la classe spéciale et 3) un élève autiste ayant effectué sa scolarisation en classe spéciale, puis ayant vécu une transition vers la classe ordinaire. L'appendice E schématise les trois cas à l'étude selon leur trajectoire.

### **3.2 Les participants**

Dans le cadre de cette recherche, une attention particulière a été portée dans la sélection des cas, car, selon Merriam (1998), la caractéristique particulière de la recherche par étude de cas réside dans la délimitation de l'objet d'étude : le cas. Ces propos ont été également soulignés par plusieurs autres auteurs (Gagnon, 2005; Miles et Huberman, 1994; Miles et al., 2014; Stake, 1995; Yin, 2014).

La chercheuse a opté pour une étude de cas multiples, aussi appelée étude multicas

(Karsenti et Demers, 2011). Le choix d'un échantillon multiple est motivé par le fait que, dans une étude de cas multiples, il devient possible de découvrir les éléments communs et de déterminer les particularités en comparant les différents cas entre eux (Van der Maren, 1995).

Il s'agit d'un échantillonnage par choix éclairé (Fortin, 2010), car les cas étudiés sont choisis sur la base de critères précis afin d'assurer une représentativité du phénomène à l'étude. Par ailleurs, Fortin (2010) rappelle que l'échantillonnage dans une étude de type qualitative ne doit pas seulement tenir compte des participants à interviewer, mais également des milieux et de l'environnement. C'est pourquoi la chercheuse aurait aimé comparer deux CSS dans ce projet de recherche. Ainsi, il aurait été possible d'observer si les conditions de transitions sont variables d'un CSS à un autre, considérant que le CSS est responsable de prendre les décisions relatives à l'organisation des services pour les élèves HDAA (LIP art. 208; 234; 275), et donc des élèves autistes. Les contraintes rencontrées dans ce sens seront discutées dans la section portant sur le recrutement.

Les critères d'inclusion pour faire partie du projet étaient donc : a) être un élève du 3<sup>e</sup> cycle scolarisé dans une école primaire, b) être un élève ayant reçu un diagnostic de TSA reconnu par le MEES (code 50) et c) avoir vécu une des trois trajectoires décrites précédemment. Le choix de l'élève du 3<sup>e</sup> cycle s'explique par le fait qu'il est plus facile d'entrer en relation avec un élève plus âgé. Pour que l'élève soit admissible à participer au projet, les parents de l'élève devaient être disponibles pour participer à une entrevue et l'équipe pédagogique intervenant auprès de l'élève devait quant à elle, être disponible pour participer à une entrevue de groupe. L'échantillon qui était visé, de même que l'échantillon réel sont présentés à l'appendice F.

Au final, trois élèves, quatre parents, quatre enseignants, trois TES, une orthopédagogue, une psychoéducatrice, une direction et une CP ont participé à cette étude. Dans le cas de la

trajectoire 1, soit celle d'un élève ayant été scolarisé en classe ordinaire depuis le début de sa scolarité, les participants sont l'élève (Rose<sup>6</sup>) et sa mère. Les intervenants scolaires ayant participé sont les enseignantes de français et d'anglais, de même que la TES-école et la direction. Pour la 2<sup>e</sup> trajectoire, soit celle d'un élève ayant vécu une transition vers la classe spéciale, les participants sont l'élève (Lucas) et ses parents. Son enseignante, la TES de la classe et la psychoéducatrice attirée au service des classes spécialisées en TSA ont aussi participé à l'étude. Enfin, pour la 3<sup>e</sup> trajectoire, soit celle d'un élève ayant vécu une transition vers la classe ordinaire, les participants sont l'élève (Grégoire) et ses parents. Les intervenants scolaires sont l'enseignant de 5<sup>e</sup> année, la TES-école et l'orthopédagogue. Enfin, la conseillère pédagogique responsable du dossier TSA dans ce CSS a également participé à l'étude. La figure 3.1 présente les participants pour chaque trajectoire.

---

<sup>6</sup> Un nom fictif a été attribué aux participants afin de préserver leur anonymat.

oire 3

orthopédagogue

Conseillère pédagogique

objectifs du

entretien, pour

ve et ses parents

es intervenants de

le ont été rencontrés

rencontrée individuellement

ormations possible sur chacun



Tableau 1

Les outils utilisés selon les objectifs spécifiques de la recherche

Objectifs spécifiques	Outils utilisés
<i>Objectif 1</i> : Décrire les perceptions des élèves et de leurs parents au sujet l'expérience scolaire vécue	Entrevue semi-dirigée avec l'élève Entrevue semi-dirigée avec les deux parents ensemble, si possible
<i>Objectif 2</i> : Décrire les perceptions des élèves, de leurs parents et des intervenants scolaires sur les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner	Entrevue semi-dirigée avec l'élève Entrevue semi-dirigée avec les deux parents ensemble, si possible Groupe de discussion avec les intervenants Entrevue semi-dirigée avec la CP

Afin de saisir la perception qu'a l'élève sur sa trajectoire scolaire, la chercheuse l'a rencontré dans le cadre d'un entretien individuel. Lors de cet entretien, la chercheuse s'est assurée qu'une personne connue de l'élève puisse également être présente selon le désir de l'enfant. Ceci a permis à l'élève de se sentir plus en confiance et lui a permis de s'ouvrir plus à la chercheuse.

Considérant les particularités des élèves sur le plan de la communication verbale (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015; American Psychiatric Association [APA], 2013), la chercheuse a utilisé, au besoin, un mode de communication visuel, tel que d'écrire sur une feuille blanche les numéros 1 à 3 pour indiquer à l'élève que l'entrevue comportait trois sections et de dessiner deux bonshommes pour illustrer les rôles de chacun. L'utilisation de ce simple moyen visuel a permis à un élève de suivre le fil de l'entrevue et de comprendre ce qui était attendu de lui. En effet, l'utilisation d'un mode de communication visuel est suggérée par plusieurs auteurs (Beaupré et Bouchard, 2014; Fahmi, 2013; Harrisson, 2010) et est également utilisée dans la pratique. Cela étant dit, la chercheuse est consciente que l'élève peut tout de même avoir éprouvé des difficultés à s'exprimer et que son apport à la recherche peut être limité.

L'outil choisi pour brosser un portrait de l'expérience scolaire vécue par les parents

portant sur la trajectoire de leur enfant et pour décrire leurs perceptions sur les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire est l'entrevue.

Savoie-Zajc (2009) définit l'entrevue semi-dirigée comme

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur qui se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant [...] (p. 340).

L'entrevue semi-dirigée est la plus appropriée dans le cadre de ce projet, car elle permet de s'assurer d'une certaine constance entre les diverses entrevues, tout en laissant place à une personnalisation du protocole d'entrevue (Savoie-Zajc, 2011). Les parents ont été invités à discuter de leurs préoccupations quant au cheminement scolaire de leur enfant, de parler de la transition vécue par leur enfant (s'il y a lieu), de nommer les facteurs qui ont facilité ou qui ont au contraire nui à la transition. Considérant les trois trajectoires scolaires différentes étudiées, les questions et thèmes diffèrent et sont personnalisés. Les thèmes traités dans le protocole d'une entrevue semi-dirigée sont des éléments tirés du cadre conceptuel précédemment présenté (Savoie-Zajc, 2011).

Enfin, l'outil méthodologique retenu pour connaître les perceptions des intervenants œuvrant de près ou de loin auprès de l'élève sur les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire est le groupe de discussion, aussi connu sous les appellations « *focus group* », entretien collectif ou entretien de groupe (Boutin, 2007; Duchesne et Haegel, 2008). Le groupe de discussion se définit comme étant une discussion de groupe conduite par un modérateur et portant sur un thème précis ou ciblé (Berg et Lune, 2012; Boutin, 2007; Hennink, 2014; Morgan, 1998). Le groupe de discussion est habituellement formé d'individus ayant des caractéristiques communes (Boutin, 2007; Duchesne et Haegel, 2008; Hennink, 2014; Morgan, 1998) et regroupe un nombre limité de participants. Comme il était impossible pour la CP de se présenter aux trois groupes de discussion, la chercheuse a opté pour une entrevue semi-dirigée

individuelle avec elle.

### **3.4 Le déroulement de la recherche**

La prochaine section traite du déroulement de la recherche. Les étapes du recrutement seront précisées, de même que les étapes de la collecte des données.

#### **3.4.1 Le recrutement**

Afin d'avoir accès aux participants, la chercheuse est entrée en contact avec sept CSS après l'obtention du certificat en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQO (appendice H). Un premier contact a été créé à l'automne 2017 en envoyant une lettre expliquant le projet au bureau du Directeur Général puis, lorsque le CSS manifestait un intérêt, la chercheuse planifiait un rendez-vous téléphonique avec la CP en adaptation scolaire attitrée aux élèves autistes dudit CSS. Trois CSS ont répondu positivement à l'appel, deux CSS ont refusé et deux CSS n'ont pas répondu.

À la suite du premier contact téléphonique avec la CP, la chercheuse a envoyé un courriel de présentation destiné aux parents des élèves ayant été ciblés par la CP. Ce courriel a été transmis aux parents par la direction de l'école concernée. Les parents intéressés ont répondu directement à la chercheuse et celle-ci a réalisé une entrevue téléphonique préliminaire avec eux afin de discuter plus en détail du projet, de leur implication et de celle de leur enfant. Après avoir confirmé l'intérêt des parents et de l'élève pour le projet de recherche, la chercheuse est entrée en contact avec l'équipe-école afin de les inviter à une rencontre de groupe. Finalement, lorsque les intervenants scolaires étaient volontaires, un courriel était envoyé afin de fixer une date qui convenait à tous.

Dans le premier CSS, quatre parents ont répondu positivement (un parent de la trajectoire

3, un parent de la trajectoire 2 et deux parents de la trajectoire 1). Les délais pour la collecte de données étant plutôt limités compte tenu de la distance à parcourir pour réaliser les entrevues, le deuxième parent et son enfant étant en classe ordinaire depuis le début de sa scolarité n'ont pas été rencontrés, les entrevues avec les intervenants, les parents et la 1<sup>e</sup> élève ayant déjà été réalisées.

Dans le deuxième CSS, un seul parent (trajectoire 1) a manifesté un intérêt à participer. Un courriel a été envoyé à l'équipe-école pour leur faire part du projet, mais la chercheuse est restée sans réponse. Les démarches ont alors été interrompues au printemps 2018 pour ce CSS.

Puis, un troisième CSS a été contacté en mai 2018. La CP en adaptation scolaire et une direction d'établissement ont répondu positivement en juin 2018. Cependant, les délais étant trop serrés pour la réalisation des entrevues avant la fin de l'année scolaire, il n'a pas été possible de compléter le processus de recrutement pour un deuxième CSS.

### **3.4.2 La collecte des données**

D'abord, la chercheuse a effectué une validation de ses outils de collecte de données. Ceci lui a permis de se familiariser avec son rôle d'interviewer en expérimentant la passation d'entrevues individuelles et d'un groupe de discussion. Des corrections, notamment pour la réalisation des entrevues avec les élèves, ont été apportées en vue de la collecte des données. La chercheuse a par la suite sélectionné ses cas pour aller recueillir les données lors des différentes entrevues semi-dirigées et lors des groupes de discussion. La chercheuse a réalisé des entretiens variant entre 20 et 40 minutes avec les élèves, entre 60 et 85 minutes avec les parents, puis entre 35 et 75 minutes pour les groupes de discussion et l'entretien avec la CP.

Tous les entretiens ont été enregistrés et une transcription verbatim a été produite. Par la suite, une analyse préliminaire provenant de ces transcriptions a été réalisée. À la suite des

premières entrevues, la chercheuse a ajusté certaines questions à propos du déroulement des entrevues comme de nouvelles informations importantes avaient été soulevées par les participants. Cet aspect itératif est relevé par Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) comme ayant des apports substantiels, autant sur le plan de la qualité des données recueillies que sur le plan de la richesse des interprétations produites. La démarche de recherche réalisée est schématisée à l'appendice I.

### **3.5 La posture de la chercheuse**

Il est important de souligner l'expérience de la chercheuse auprès des élèves autistes. Au moment de la collecte des données, cette dernière travaillait auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes autistes depuis une dizaine d'années. Elle a donc une bonne connaissance de ces élèves. Les motivations étant à l'origine de cette recherche sont nées de son expérience sur le terrain, de même que de son engagement auprès de cette population d'élèves (April et Larouche, 2006). Cette expérience professionnelle est à l'origine et a orienté cette recherche sur la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire (April et Larouche, 2006; De Lavergne, 2007).

Il importe également de mentionner que la chercheuse a enseigné quelques années dans une classe spécialisée en TSA dans le CSS ayant accepté de participer à la recherche. Cet aspect a facilité l'approche avec ce CSS. Certains élèves, leur famille et certains intervenants scolaires étaient donc connus de la chercheuse. Tel que nommé par Fortin (2010) :

le chercheur joue un rôle actif dans la recherche qualitative, car il s'attache à partager l'expérience décrite par les participants en vue de mieux la comprendre. D'une certaine manière, le chercheur influence les participants et il est influencé par eux (p. 240).

Cette relation passée, avec certains participants, a certainement eu une influence positive sur l'intérêt de ces participants à s'engager dans cette recherche, de même que sur le lien de

confiance favorisant les échanges et discussions lors des entretiens (Dionne, 2018).

### **3.6 La méthode d'analyse des données**

À la suite des divers entretiens, la chercheuse a analysé les données recueillies selon une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990) à l'aide du logiciel *Atlas.ti*. Cette méthode vise « à découvrir la signification du message étudié » (L'Écuyer, 1987, p. 50) et son « objectif ultime [...] est de déterminer la signification exacte du message étudié [...] » (L'Écuyer, 1990, p. 14). Cette méthode d'analyse semblait pertinente pour cette recherche puisqu'elle nous permettait de saisir les perceptions des participants afin de répondre à la question de recherche.

Tel que proposé dans ce modèle d'analyse, une première lecture des documents a été réalisée. Cette lecture préliminaire a permis à la chercheuse de se familiariser avec tout le matériel en plus de permettre de dégager une vision d'ensemble des propos tenus par les participants. Lors de ces premières lectures, le matériel a été découpé en unités plus restreintes, des unités de sens correspondant à une idée. Par la suite, le matériel a été réorganisé et les unités ont été regroupées en catégories plus larges. Pour ce faire, L'Écuyer (1987, 1990) propose trois modèles : le modèle ouvert, le modèle fermé et le modèle mixte. L'appendice J présente ces trois modèles. Le modèle mixte a été retenu par la chercheuse compte tenu que les participants, malgré qu'ils aient été questionnés au sujet de la transition, ont largement traité des éléments favorisant ou étant des obstacles à l'inclusion. À partir des conditions favorables et des obstacles à la transition relevés dans le cadre conceptuel, certaines catégories ont été retenues comme point de départ à l'analyse du matériel recueilli lors des différents entretiens avec les participants. Le tableau 2 présente un sommaire des catégories prédéterminées. La grille de codage initiale est présentée à l'appendice K.

Ces catégories ont servi de base à l'analyse et à l'interprétation des transcriptions

d'entretiens. Au cours du processus, tel que proposé par Dionne (2018), « le chercheur adoptera une posture d'ouverture vis-à-vis des données » (p. 321). À la suite des nombreuses lectures du matériel, il est apparu que les participants accordaient une très grande place dans leurs propos aux conditions favorables et aux obstacles à l'inclusion, de même qu'à la transition vers le secondaire. Cependant, les éléments touchant la transition vers le secondaire n'ont pas été analysés, comme l'objectif de cette recherche était de décrire les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spécialisée à la classe ordinaire au primaire pour des élèves autistes.

Tableau 2

## Les catégories prédéterminées

Catégories	
<i>Conditions favorables à la transition</i>	Conditions relatives à l'élève Conditions sur le plan administratif Conditions relatives aux intervenants, à la classe Conditions relatives à la famille, aux parents Conditions relatives aux intervenants externes au milieu scolaire
<i>Obstacles à la transition</i>	Obstacles relatifs à l'élève Obstacles sur le plan administratif Obstacles relatifs aux intervenants, à la classe Obstacles relatifs à la famille, aux parents Obstacles relatifs aux intervenants externes au milieu scolaire

C'est ainsi que la chercheuse, à la suite des thèmes et catégories émergents du matériel analysé, a fait le choix d'intégrer le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1986) et de Bronfenbrenner et Morris (1998) comme cadre d'analyse. Les catégories existantes de même que celles émergentes ont donc été rattachées au nouveau cadre conceptuel. Le schéma illustrant les catégories finales de même que les descriptions de ces unités de sens est présenté à l'appendice L.

Afin de s'assurer de la rigueur et de la fidélité de l'analyse des données effectuées, une

collègue au doctorat a analysé environ 20% du matériel, plus précisément, 20% de chaque entretien, pour chaque trajectoire. Il s'agit d'un contre-codage interjuge (Miles et Huberman, 1994). Cette étape a permis de définir et de préciser les unités de sens et de faire la distinction entre les éléments touchant la transition et ceux se référant à l'inclusion. Enfin, la chercheuse a également procédé à un recodage sur environ 20% du matériel. Il s'agit d'un contre-codage intrajuge. Un pourcentage d'accord et de concordance de 80% a été obtenu dans les deux cas.

### **3.7 Les considérations éthiques et les critères de rigueur de la recherche**

Différents moyens ont été mis en place afin de s'assurer du caractère éthique de ce projet de recherche. Tout d'abord, la chercheuse a soumis son projet au Comité d'éthique de la recherche de l'UQO afin d'obtenir son certificat en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Par la suite, tous les noms des participants, ainsi que leur CSS d'attache, ont été modifiés afin de conserver leur anonymat. Comme un des outils utilisés est le groupe de discussion, les participants concernés (les intervenants scolaires) ont été informés dans le formulaire de consentement éclairé des limites liées à la confidentialité découlant de cette modalité de collecte de données (Tolich, 2009).

Notons également que la participation à ce projet de recherche s'est faite sur une base volontaire. Les participants qui ont accepté d'y participer ont signé un formulaire de consentement éclairé à la suite de la description du projet par la chercheuse. Ils pouvaient également se retirer du projet à tout moment ou pouvaient choisir de ne pas répondre à une ou plusieurs questions.

Diverses précautions éthiques reliées à la démarche de la recherche ont été mises en place afin de s'assurer de la rigueur de la recherche. Selon Savoie-Zajc (2011), les critères méthodologiques sont : 1) la crédibilité, qui permet de vérifier la plausibilité du phénomène étudié,



2) la transférabilité, qui permet de s'assurer que les résultats de la recherche pourront être adaptés à d'autres contextes, 3) la fiabilité qui s'assure que les résultats sont en cohérence avec le déroulement de la recherche et 4) la confirmation qui fait référence à l'objectivité des données produites. Dans cette recherche, la crédibilité fait référence à la diversité des modes de collecte de données. En effet, l'utilisation de la technique de triangulation des sources et des méthodes de collecte de données permet de s'assurer du respect de ce paramètre (Fortin, 2010; Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2011). Le deuxième critère, la transférabilité, est présent dans la description riche des cas de l'étude et du contexte de la recherche. En effet, la description des caractéristiques des élèves, ainsi que de leur trajectoire au chapitre portant sur l'interprétation des données permet aux lecteurs et aux acteurs scolaires de faire des liens avec leur milieu et leurs élèves, afin de pouvoir transférer les résultats. Le critère de fiabilité est assuré par la triangulation mise en place par la chercheuse (Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, plusieurs perspectives (celle de l'élève, de ses parents et de ses intervenants scolaires) ont été combinées afin de parvenir à une compréhension riche du phénomène de la transition vers la classe ordinaire (Fortin, 2010). De plus, la fiabilité est assurée par la transparence de la chercheuse par rapport à ses présupposés et orientations épistémologiques (Gohier, 2004). Enfin, la confirmation est assurée par la cohérence entre le choix des outils de collecte de données au regard des objectifs de la recherche et par une description du processus d'analyse de ces données (Savoie-Zajc, 2011).

### **3.8 Les limites d'ordre méthodologique**

Certaines limites d'ordre méthodologique étaient à prévoir. La chercheuse était consciente que le recrutement des participants pouvait s'avérer ardu. En effet, l'élève, ses parents et les intervenants scolaires devaient démontrer un intérêt à participer au projet de recherche. De plus, il pouvait être difficile de trouver deux cas d'élèves de la trajectoire 3 comme cette transition est peu

fréquente. Après avoir essuyé des refus dans sa région, la chercheuse a contacté des CS de différentes régions du Québec, sans succès.

Cette limite de recrutement peut également avoir un impact sur les résultats obtenus. En effet, l'analyse des propos des participants provenant d'un seul CSS complexifie la collecte de données sur les conditions exosystémiques. En effet, l'analyse des impacts relatifs à la structure organisationnelle est plus ardue lorsque les participants viennent du même CSS.

Enfin, le processus d'analyse a conduit à l'intégration du modèle de Bronfenbrenner alors que la collecte des données était déjà complétée. Les canevas d'entretien n'incluent donc pas de questions sur tous les systèmes (ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème) et ceci peut expliquer en partie l'absence ou le peu de données présentées sur certains de ces systèmes au prochain chapitre.

Le chapitre suivant présente les résultats issus de la collecte et de l'analyse des données.

## CHAPITRE IV – RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre vise à répondre à l'objectif général de cette recherche, c'est-à-dire de décrire les conditions favorables à mettre en œuvre par les équipes pédagogiques, afin de permettre une transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves autistes. L'analyse des données recueillies permet de dégager les conditions favorables à la transition, de même que les obstacles rencontrés, tels que perçus par les différents acteurs, dans une approche holistique. D'entrée de jeu, force est de constater que les conditions favorables et les obstacles identifiés par les acteurs ne concernent pas uniquement ce type de transition, mais bien l'inclusion en général. Cette nuance sera donc également considérée dans la présentation des résultats.

Dans un premier temps, un portrait personnel pour chaque élève est brossé et permet de répondre au premier objectif spécifique, soit de décrire les perceptions des élèves et de leurs parents au sujet l'expérience scolaire vécue. Puis, les conditions favorables et les obstacles à cette transition, et plus globalement à l'inclusion, seront présentés, afin de répondre au second objectif spécifique qui est de décrire les perceptions des élèves, de leurs parents et des intervenants scolaires sur les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner.

### **4.1 Présentation de la trajectoire des élèves et sentiment général à propos de leur expérience scolaire**

Comme mentionné précédemment dans le chapitre portant sur les choix méthodologiques, trois élèves, leurs parents et les intervenants scolaires qui les accompagnent ont participé à ce projet de recherche. La prochaine section trace un portrait sommaire des caractéristiques de l'élève, ainsi que de sa trajectoire scolaire. Un portrait plus détaillé est présenté à l'appendice M.

#### 4.1.1 Le portrait de Rose<sup>7</sup> (trajectoire 1)

Rose termine sa sixième année du primaire en classe ordinaire en anglais intensif. Les intervenantes scolaires la qualifient d'énergique et d'agréable à côtoyer. Elle chemine en classe ordinaire depuis le début de sa scolarité. Ses intérêts portent sur la lecture et la musique. Lors de notre entretien, Rose s'anime lorsqu'elle est questionnée sur son intérêt pour le chant. Sur le plan social, sa mère mentionne qu'elle vit parfois un certain décalage avec les autres élèves, que les relations sociales peuvent être un défi pour elle. Elle a parfois de la difficulté à comprendre le langage non verbal. Elle arrive de plus en plus à communiquer ses besoins aux personnes autour d'elle. Les dernières évaluations neurologiques confirment le diagnostic de TSA, de même qu'une douance. La mère parle d'un développement atypique, un certain décalage entre ses habiletés cognitives et ses habiletés sociales.

La trajectoire scolaire de Rose se divise en deux périodes : 1- son entrée à la maternelle jusqu'à la 3<sup>e</sup> année dans son école de quartier, puis 2- son changement d'école en 4<sup>e</sup> année jusqu'à la fin de sa scolarité au primaire. Lors de son entrée à l'école, Rose était en processus d'évaluation et elle a reçu un diagnostic de trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS)<sup>8</sup> au mois de mai de sa maternelle. La mère a perçu un certain changement d'attitude de la part de l'équipe-école à l'annonce du diagnostic officiel. La relation avec l'équipe-école s'est détériorée jusqu'à atteindre un point de non-retour lorsque Rose était en 3<sup>e</sup> année. Rose faisait beaucoup de crises et elle a été exclue de la classe pour les dernières semaines de sa 3<sup>e</sup> année. Les parents ont choisi de retirer Rose de son école de quartier et de l'envoyer en classe ordinaire dans l'école qui accueille les classes spécialisées en TSA. La mère mentionne que ce changement d'école a été

---

<sup>7</sup> Les prénoms des participants ont été modifiés afin de préserver leur anonymat.

<sup>8</sup> Jusqu'en 2013, le terme TED (et TED-NS) était utilisé par l'American Psychiatric Association (APA). Il a été remplacé par le terme TSA dans le DSM-V.

bénéfique pour sa fille. Rose chemine en classe ordinaire et bénéficie de 7,5h d'éducation spécialisée par semaine. La TES-école voit Rose lorsque celle-ci en ressent le besoin, notamment lors des périodes moins structurées, lorsqu'elle a un trop-plein d'émotions ou lorsqu'elle vit une incompréhension. À tout moment dans la journée, Rose peut demander un temps de pause. Elle est autonome dans la gestion de ses temps de pause et elle utilise différents outils ou moyens pour reprendre le contrôle. La figure 2 permet de visualiser la trajectoire scolaire de Rose de même que le sentiment général de la mère à propos de l'expérience scolaire vécue.

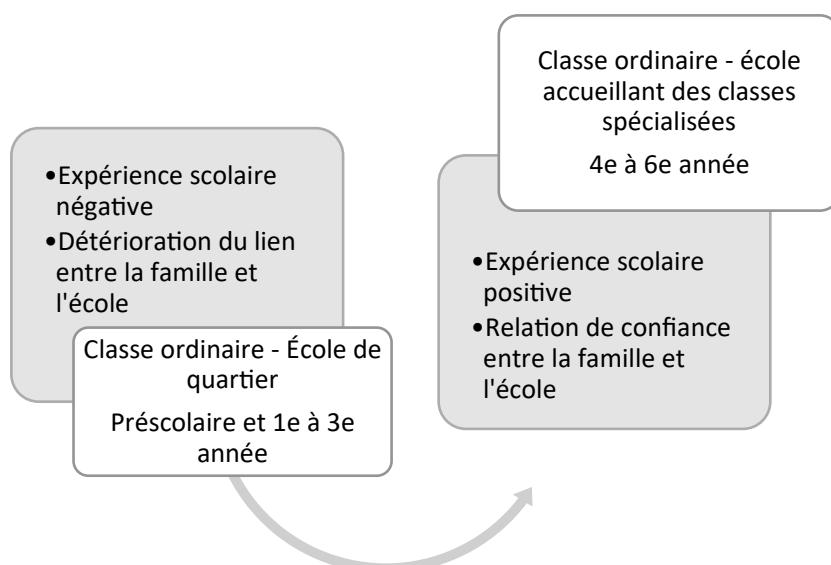


Figure 2 Trajectoire scolaire de Rose

#### 4.1.2 Le portrait de Lucas (trajectoire 2)

Lucas est en cinquième année. Il chemine dans la classe spécialisée en TSA depuis sa première année. Il poursuit ses apprentissages selon les attentes du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) de la 5<sup>e</sup> année. Les intervenantes scolaires le décrivent comme étant un élève ayant un profil plutôt immature. Son champ d'intérêt est très limité et varie dans le temps. Il a reçu son diagnostic de TSA à l'âge de trois ans et a intégré à temps partiel une école spécialisée en TSA à l'âge de quatre ans. Il a été suivi, et est toujours suivi, en orthophonie au privé. Son profil

langagier est très particulier et une différence marquée entre l'expressif et le réceptif a été notée par son orthophoniste. Ceci entraîne des difficultés importantes à comprendre les consignes verbales. En classe, son enseignante présente les nouveaux concepts en sous-groupe de trois ou quatre élèves. Malgré un enseignement soutenu par des explications visuelles, Lucas ne se sent pas concerné et il a souvent besoin que l'adulte lui explique individuellement les concepts ou le travail à faire. Sur le plan social, les parents et l'équipe-école mentionnent que Lucas participe à la vie scolaire ou familiale de manière parallèle. Il n'a pas d'ami et ne semble pas être dérangé par cela. Toutefois, l'équipe-école mentionne qu'il manifeste de plus en plus d'intérêt à entrer en relation avec un élève de la classe, mais qu'il ne sait pas comment le faire, qu'il est maladroit. L'anxiété est très présente chez Lucas.

Son entrée à la maternelle a été très chaotique. Ayant le code ministériel de TSA (code 50), il avait l'aide d'une TES, à raison de 7,5h par semaine. L'école était un élément très anxiogène pour lui et il était en désorganisation jour après jour. Les parents mentionnent qu'ils recevaient quotidiennement des appels de la direction et parfois même, deux fois par jour. Il est entré en première année dans le service des classes spécialisées en TSA. Les parents notent que ce fût une libération, car enfin, leur enfant fonctionnait en classe et ils ne recevaient plus d'appels de l'école. La réussite scolaire est un élément primordial pour les parents de Lucas. Pour ce faire, ils l'accompagnent dans ses devoirs et leçons. Ils se sentent un peu méfiants envers l'école depuis la 3<sup>e</sup> année, année où la relation de confiance semble s'être effritée dû à un manque de communication de la part de l'école concernant ses résultats scolaires et ses comportements en classe. Les résultats scolaires de Lucas sont souvent à la limite de la note de passage et son enseignante note qu'il a de la difficulté à généraliser les apprentissages. Il maîtrise souvent la notion lorsqu'elle est présentée dans le cahier d'exercices, mais le transfert n'est pas toujours fait. Les parents mentionnent qu'à plusieurs reprises, l'équipe-école a abordé le sujet de faire reprendre une année à Lucas. Ils s'y

opposent et proposent plutôt d'accompagner l'école afin de favoriser la réussite de leur enfant. Cet aspect crée une certaine tension entre les parents et l'équipe-école. Lorsqu'il est questionné sur ce qu'il aime à l'école, Lucas répond qu'il n'aime rien. Les parents, nomment que la motivation de Lucas est un frein important pour sa réussite. La figure 3 permet de visualiser la trajectoire scolaire de Lucas de même que le sentiment général des parents à propos de l'expérience scolaire vécue

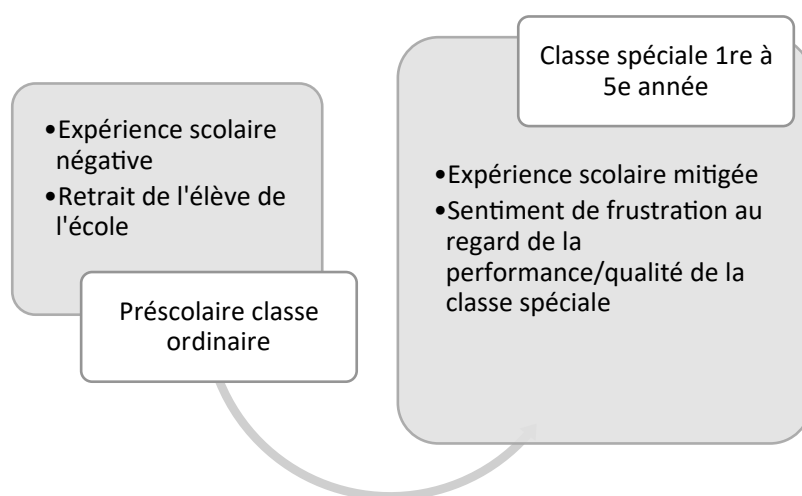


Figure 3 Trajectoire scolaire de Lucas

#### 4.1.3 Le portrait de Grégoire (trajectoire 3)

Grégoire est en sixième année en classe ordinaire ayant le programme d'anglais intensif. Il a intégré la classe ordinaire en 5<sup>e</sup> année, après avoir complété le reste de son primaire en classe spécialisée TSA. C'est un élève travaillant et centré sur ses études. Ses champs d'intérêt sont axés sur la musique et sur l'informatique. Sur le plan langagier, Grégoire a parfois de la difficulté à bien prononcer les mots, il semble les mâcher. Son débit est également plutôt rapide. Le diagnostic officiel de TED-NS a été émis lorsqu'il était en première année. Il a également un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Grégoire est conscient qu'il a parfois des incompréhensions et il tente de remédier à cela. Il veut comprendre ce qui est enseigné ou ce qu'il

vit. Les intervenantes rapportent qu'il a une capacité d'introspection, une connaissance de soi qui est hors du commun. Les parents et les intervenants notent que l'anxiété est très présente chez Grégoire. Par le passé, il se laissait envahir par ses « bulles », mais aujourd'hui, il arrive à relativiser et utilise ses divers outils pour se gérer. Un de ses outils est de demander à ses parents de lui faire des « feuilles » où ils peuvent indiquer l'horaire, le fonctionnement de ce qui est anxiogène pour lui, par exemple lors d'un imprévu. À l'école, il peut aussi demander de prendre une pause pour aller discuter avec la TES. Grégoire vit des défis sur le plan social. Il rapporte avoir un ami à l'école avec lequel il s'entend et travaille bien. En classe, il trouve difficile de faire le travail d'équipe, car selon lui, il ne connaît pas assez les autres élèves et il trouve que son groupe est plutôt indiscipliné. Sa TES précise qu'il semble percevoir son groupe actuel comme étant un frein à ses apprentissages.

La trajectoire scolaire de Grégoire débute par une entrée en maternelle plutôt ardue. Il faisait beaucoup de crises, l'école appelait constamment à la maison et le père mentionne qu'il sentait une certaine exclusion. À ce moment, Grégoire était en processus d'évaluation. Il est entré en première année en classe spécialisée TSA. Les parents mentionnent que cela a été une libération pour eux. Leur enfant allait bien en classe et semblait heureux d'aller à l'école. À la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'équipe-école a abordé le sujet d'un possible retour en classe ordinaire. Une formule d'intégration à temps partiel a été envisagée, mais ce n'était pas possible. La décision a été de poursuivre en classe spécialisée. En 4<sup>e</sup>, il a commencé à faire des périodes d'intégration sporadiques en classe ordinaire. Grégoire a bien répondu à ces périodes et les parents mentionnent qu'il commençait à « s'ennuyer » dans la classe spécialisée. C'est ainsi qu'il est passé, en 5<sup>e</sup> année, à la classe ordinaire. L'enseignant mentionne qu'il a accueilli Grégoire comme tout autre élève, sans trop mettre l'accent sur sa différence. Sur le plan académique, Grégoire arrivait tout juste à atteindre la note de passage. Une reprise de la 5<sup>e</sup> a alors été proposée, afin de consolider ses apprentissages. L'équipe-école rapporte que Grégoire a pris confiance en lui lors de cette reprise. Cette année, il



bénéficie d'un soutien orthopédagogique. Il est en réussite et cheminera au régulier au secondaire.

La figure 4.3 permet de visualiser la trajectoire scolaire de Grégoire de même que le sentiment général des parents à propos de l'expérience scolaire vécue.

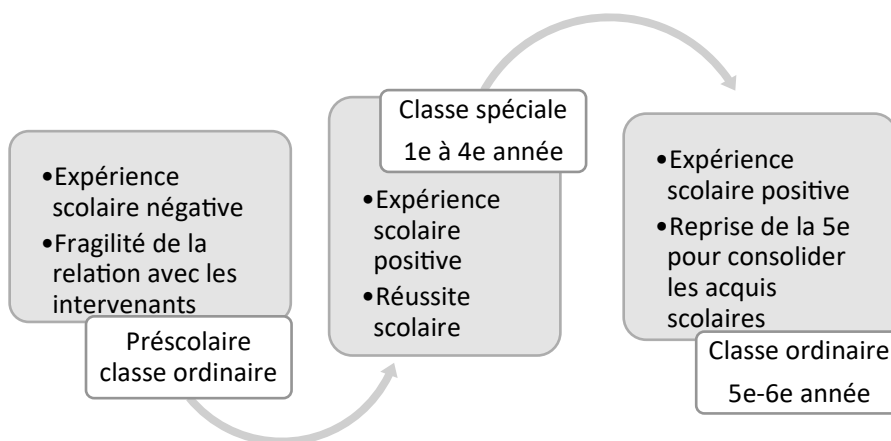


Figure 4 Trajectoire scolaire de Grégoire

La prochaine section traite des conditions favorables et des obstacles à la transition de la classe spécialisée à la classe ordinaire et de manière plus globale, à l'inclusion, et tente de répondre au second objectif spécifique de cette recherche.

## 4.2 Les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire selon le modèle écologique

Afin de faire une analyse holistique des conditions favorables et des obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire, les différentes composantes du modèle écologique de Bronfenbrenner ont servi d'assises théoriques et c'est selon ces catégories que les résultats provenant des trois trajectoires seront présentés.

### 4.2.1 Ontosystème

L'ontosystème fait référence aux caractéristiques, aux compétences, aux habiletés, aux

états ou aux vulnérabilités et déficits d'une personne.

#### **4.2.1.1 Les conditions favorables à la transition sur le plan ontosystémique**

Dans le cadre de cette recherche, les conditions favorables à la transition reliées à l'ontosystème réfèrent aux capacités adaptatives de l'élève et à son habileté à entrer en relation avec les autres.

Les parents de Grégoire nomment que leur enfant était prêt à vivre la transition. Ils expliquent qu'ils ont senti que la classe spéciale avait atteint ses limites sur le plan pédagogique, que leur enfant était prêt à relever les défis de l'inclusion en classe ordinaire et qu'il avait les capacités de s'adapter à un nouvel environnement.

L'élément déclencheur c'est quand j'ai vu qu'il était rendu à ce niveau-là, quand on voyait qu'il avait les capacités en français et en mathématiques et on voyait peut-être qu'il pourrait... peut-être pas perdre son temps, mais ce que je veux dire, c'est qu'il était prêt et il en parlait. Lui-même. (MÈRE/Grégoire).

Les intervenants, eux, nomment qu'une des conditions essentielles à un retour en classe ordinaire est lorsque l'élève a développé ses capacités à suivre un groupe. La psychoéducatrice des classes spécialisées en TSA mentionne que l'élément qui indique que l'élève est prêt se situe « au niveau des capacités adaptatives de l'élève, où on est rendu au niveau académique et comportemental », alors que l'enseignante en classe spécialisée de Lucas précise que « c'est sa capacité à suivre l'enseignement de groupe » qui l'incite à proposer un possible retour en classe ordinaire pour ses élèves de la classe spécialisée TSA.

#### **4.2.1.2 Les conditions favorables à l'inclusion sur le plan ontosystémique**

Un des éléments qui apparaît être un facilitateur pour la réussite de l'inclusion concerne le profil de l'élève. Les participants nomment que la personnalité, l'intérêt pour l'école ou les activités

telles que la lecture, le désir de vouloir comprendre les choses ou les capacités cognitives de l'élève sont des éléments favorisant son inclusion. Les intervenants et les parents de Rose et de Grégoire notent qu'ils sont intéressés par les apprentissages scolaires, qu'ils font leurs devoirs à la maison ou qu'ils sont curieux d'en apprendre plus.

Un autre facteur clé pour l'inclusion réside aussi dans l'acceptation et l'utilisation des outils ou des moyens proposés, afin d'adopter des comportements socialement acceptables par l'élève. Par exemple, afin de faire diminuer l'anxiété reliée aux bruits ambiants trop forts, l'élève peut porter des coquilles<sup>9</sup> en classe. Les trois équipes-école mentionnent que les élèves ont à leur disposition un cartable où des feuilles aide-mémoire sont consignées pour un usage ultérieur si une situation problématique se reproduit. Ces cartables suivent l'élève dans le temps, c'est-à-dire que d'année en année, l'élève le conserve et y ajoute de nouveaux outils. L'enseignante de français de Rose, ajoute : « elle [Rose] ne va pas le chercher, mais j'ai l'impression qu'en début d'année, ça dû être rassurant quand même pour elle de savoir, bon c'est la même chose que l'année dernière, j'ai les mêmes moyens, j'ai le même outil ». Pour Grégoire, un des outils qu'il utilise le plus fréquemment est ce qu'il appelle ses « feuilles ». Ses parents ou les intervenants scolaires lui écrivent un petit mémo lui rappelant, par exemple, la séquence à suivre lorsque la routine est modifiée (s'il doit rester à l'école pour le dîner plutôt que d'aller manger à la maison). Sa mère explique que ces petites feuilles font diminuer son anxiété :

On lui donne... Je ne sais pas s'il le regarde, mais il en a besoin parce que sinon, il va souvent répéter. Il sait que c'est là, que c'est important. À chaque nouvelle situation maintenant, c'est lui-même qui me le demande : "maman, écris-le-moi". (MÈRE/Grégoire).

De plus, les participants notent que l'autonomie dont fait preuve l'élève est un facteur

---

<sup>9</sup> Le terme « coquilles » fait référence à un casque anti-bruit.

primordial dans la réussite de son inclusion. L'élève doit être autonome autant dans la gestion de ses outils ou moyens, dans les activités quotidiennes de la classe ou dans ses apprentissages. Le père de Grégoire mentionne que son fils est en mesure de nommer son besoin : « [...] il va dans le local de repos. Il est capable de cibler ses besoins. Ça aidait beaucoup Grégoire. Il y a des journées où il ne se sentait pas bien et il le disait. ». Cette capacité à identifier de manière autonome son besoin est aussi relevée par la directrice de l'établissement fréquenté par Rose : « elle connaît ses besoins, puis souvent elle est capable de les identifier toute seule. ». Sur le plan des apprentissages, l'autonomie est aussi un facteur favorable à l'inclusion selon l'enseignante d'anglais de Rose : « Pour ce qui est du travail, elle est très capable de faire ses choses toute seule. ». Rose, pour sa part, nomme également l'importance que l'élève ait développé son autonomie. « Mais genre si tu veux être dans une classe normale, il faudrait plus que tu sois autonome disons. [...] Il faut vraiment juste que tu sois autonome et indépendant ». Enfin, la TES de Grégoire note sa capacité hors du commun à s'autoréguler, favorisant ainsi son inclusion en classe :

Il s'autorégule en même temps. "Je me suis dit que ça c'est moins important, puis de toute façon le risque que ça arrive ce n'est pas si grave". Il évalue ses affaires et il se parle. Je n'ai plus rien à faire. Tout est intériorisé et tout est là.  
(TES/Grégoire).

La capacité de l'élève à entretenir des relations harmonieuses avec les autres est aussi un facteur qui favorise l'inclusion selon les participants. La mère de Rose mentionne qu'elle entretient des liens avec des copines de classe : « Elle a certaines amies. Elles vont se parler au téléphone, s'envoyer des textos [...] ». Le père de Grégoire, lui, note que son fils a appris à filtrer certaines informations pour le maintien des bonnes relations : « De plus en plus, Grégoire est conscient et apprend que tout n'est pas bon à dire aux gens [...] ». Il note également que son fils a su créer une relation avec un copain de classe lors de sa reprise de 5<sup>e</sup> en classe ordinaire. Lors de l'entretien avec Rose, elle s'est exprimée sur ce qu'elle croyait nécessaire pour que des élèves des classes

spécialisées TSA puissent être inclus en classe ordinaire comme elle. Elle mentionne que les conditions essentielles sont relatives à l'habileté de l'élève à entrer en relation avec les autres : « [il faut] plus être capable d'être ouverte avec d'autres personnes ».

Enfin, il est mentionné à plusieurs reprises par les participants que l'aptitude de l'élève à nommer son incompréhension, son émotion ou à communiquer avec eux est un élément facilitant la participation en classe ordinaire de l'élève. La TES et l'orthopédagogue de Grégoire rapportent que son discours est facilitant lorsqu'il vit une émotion qui interfère sur ses apprentissages scolaires.

Exemple, une fois il disait « C'est chaud dans ma tête ». Je lui disais : « Est-ce que ça peut être de la colère? » « Ah oui, de la colère, c'est de la colère! » Là, j'avais mis un mot et on a pu désamorcer la situation et ça été correct. (ORTHO/Grégoire).

Il nomme bien et quand il n'est pas capable de nommer parce qu'il ne connaît pas le mot de l'émotion, il va le dire. Il dit « Je ressens quelque chose, mais je ne sais pas comment ça s'appelle. Peut-être que toi tu le sais? » (TES/Grégoire).

La mère de Rose, quant à elle, explique que les comportements socialement moins acceptés se sont estompés avec l'apparition du langage : « [...] ça a vraiment beaucoup rapport quand elle a commencé à parler versus quand elle parlait moins. » La capacité à s'exprimer est donc un aspect qui favorise la réussite de l'inclusion pour l'élève ayant un TSA. Rose abonde dans ce sens et nomme qu'une autre condition porte sur la capacité de l'élève à gérer ses émotions.

Ce que je penserais, c'est qu'il faudrait peut-être que... Les élèves dans les classes spécialisées font parfois des crises, mais je pense que ce qu'il faudrait vraiment que t'aies, c'est juste aider à te contrôler. [...] Je pense que tu as vraiment juste besoin d'être capable de te contrôler. (Rose).

En somme, les participants ont mis en lumière plusieurs conditions favorables à l'inclusion sur le plan ontosystémique. Elles se rapportent à leur profil d'élève, à l'utilisation efficace de ses outils, à son autonomie, à sa capacité à entretenir des relations positives avec les autres et à ses habiletés communicationnelles et émotionnelles.

#### **4.2.1.3 Les obstacles à la transition sur le plan ontosystémique**

Les différents acteurs n'ont pas explicité d'obstacle à la transition qui faisait référence à l'ontosystème. Toutefois, leurs propos portent à croire que l'immaturation de Lucas, son manque d'intérêt et d'autonomie dans les tâches scolaires, de même que ses difficultés à créer des liens avec les autres et ses difficultés sur le plan de la communication sont des obstacles à une proposition de transition vers la classe ordinaire.

#### **4.2.1.4 Les obstacles à l'inclusion sur le plan ontosystémique**

Bien qu'aucun obstacle à la transition n'ait été spécifiquement nommé, les participants ont nommé plusieurs éléments pouvant être un obstacle à la réussite de l'inclusion pour leur enfant ou leur élève autiste. Un de ces éléments problématiques est en lien avec les difficultés à gérer les émotions et l'anxiété. La mère de Rose explique que « si elle ne se sent pas entendue ni comprise, il n'y a rien à faire ». Elle ajoute que la gestion des émotions est encore un défi pour sa fille : « si elle est frustrée, il faut qu'elle fasse sortir le méchant ». La TES de Rose abonde dans ce sens et précise que ce sont aussi les émotions positives qui peuvent entraîner une désorganisation « elle va crier [...] quand elle a un trop-plein d'émotions, quand elle est trop contente [...] quand elle est en colère ». Sa mère précise qu'avec le temps, Rose a su apprendre à mieux se contrôler, mais que cela reste encore un défi pour elle : « elle se désamorce beaucoup plus rapidement, mais elle monte toujours très vite ! ». Les mêmes difficultés ont été présentes par le passé pour Grégoire. Son père parle de « ses problèmes de comportements, ses bulles » et précise : « il était hors de contrôle ». Pour Grégoire, un traitement pharmacologique pour ses difficultés d'attention a beaucoup aidé à régulariser ses émotions. Sur le plan de la gestion de l'anxiété, cette dimension peut aussi être un obstacle à l'inclusion lorsque l'élève n'arrive pas à surmonter cette anxiété et qu'elle vient interférer

avec les apprentissages à faire en classe. Il apparaît dans les propos recueillis par les participants que les trois élèves manifestent des traits d'anxiété.

Les participants notent également que la difficulté à créer des liens ou à entretenir des relations avec les autres élèves de la classe peut être un facteur défavorable à la réussite de l'inclusion. Grégoire mentionne que ce n'est pas toujours facile pour lui de travailler avec ses compagnons de classe : « avec les autres élèves, ça va un peu mal. Il y en a vraiment beaucoup que je ne leur parle pas. ». Sa TES explique que les difficultés relationnelles peuvent entraver le travail d'équipe.

Lui, au niveau social, il est correct. Pourquoi ça crée problème au niveau de la tâche, par exemple, c'est parce qu'il a une tâche à faire. Les autres [...] ne fonctionnent pas et deviennent un handicap dans la réalisation de sa tâche. (TES/Grégoire).

L'enseignante de français de Rose explique que cela est également vécu par son élève : « quand on rentre dans des travaux d'équipe, des fois c'est un peu plus difficile avec la relation sociale des autres ». Les relations sociales sont d'ailleurs un élément important à surveiller pour la mère de Rose : « la chose, disons, sur laquelle il faut veiller, c'est vraiment au niveau de ses relations avec les pairs, beaucoup [...] ». On peut saisir cette complexité liée aux relations avec les pairs lorsque Rose s'exprime sur ses amitiés :

Parfois, c'est genre j'ai mon amie [...] et je vais la voir et je joue avec elle, mais ce n'est pas... C'est comme mon amie un peu, mais pas exactement non plus. Je ne vais pas la voir très très souvent. (Rose).

Pour Lucas, cet aspect relationnel semble être un des freins à son inclusion. Ses intervenantes rapportent que malgré une inclusion dans un groupe ordinaire au service de garde le midi « il n'accepte pas de jouer avec les autres, il est en parallèle tout le temps ». Cela se vit aussi dans son noyau familial selon sa mère: « il vit beaucoup en parallèle de notre famille ».

Enfin, les difficultés langagières vécues par l'élève peuvent être un obstacle à l'inclusion. Pour Lucas, le fait de ne pas se sentir concerné par les explications de groupe limite les tentatives d'intégration en classe ordinaire, malgré une réussite sur le plan académique. Son enseignante précise les difficultés vécues lors des périodes d'enseignement : « il se sent rarement concerné dans un sous-groupe de trois ou quatre élèves, maximum. Souvent, il faut que je reprenne l'information avec lui parce qu'il ne regarde pas [...] ». Le profil langagier de Lucas est d'ailleurs particulier, notamment par le fait qu'il a un trouble du langage associé. Il éprouve de grandes difficultés de compréhension. Pour Rose, elle a vécu des difficultés par le passé. Sa mère raconte : « le grand défi c'était ça, qu'elle n'était pas capable de s'exprimer et on voyait que c'était quelque chose qui était frustrant. ». Pour Grégoire, son débit trop rapide peut être un obstacle. Sa TES mentionne « [qu'il faut juste le ralentir quand il verbalise », afin de s'assurer de bien comprendre ce qu'il veut dire.

Alors que les participants ont nommé les capacités adaptatives de l'élève et son habileté à entrer en relation avec les autres comme conditions favorables à la transition et le profil de l'élève, l'utilisation efficace des outils, l'autonomie, la capacité à entretenir des relations positives avec les autres et les habiletés communicationnelles et émotionnelles comme conditions favorables à l'inclusion sur le plan ontosystémique, ils n'ont pas explicité d'obstacle à la transition qui faisait référence à l'ontosystème. Toutefois, des obstacles à l'inclusion sont ressortis de leurs propos. Ces obstacles sont les difficultés de l'élève à réguler ses émotions, la présence d'une grande anxiété, les difficultés relationnelles et les difficultés sur le plan de la communication.

#### **4.2.2 Microsystème**

Le microsystème fait référence au milieu de vie de l'individu. Dans le cas de cette recherche, l'école et la famille sont les deux milieux où l'élève interagit. Divers éléments relatifs à



ces systèmes ont été relevés par les participants.

#### **4.2.2.1 Les conditions favorables à la transition sur le plan microsystemique**

Sur le plan du microsysteme de l'école, on retrouve notamment la possibilité pour l'élève de faire des périodes d'intégration ponctuelle en classe ordinaire. C'est ce que rapporte la conseillère pédagogique (CP) en adaptation scolaire, que « Grégoire avait fait ça aussi d'ailleurs intégrer la classe ordinaire (juste des périodes) ». Elle ajoute que les enseignantes des classes spécialisées « vont déjà avoir fait des réintégrations au régulier dans l'école même », lorsqu'elles croient qu'un retour en classe ordinaire est possible pour l'élève.

Les intervenants mentionnent également qu'il est primordial que l'école propose des moments où l'élève peut se familiariser avec son nouveau milieu lorsque la décision de retourner en classe ordinaire est prise et définitive. Le père de Grégoire explique « Nous, on a fait une visite au mois d'août pour visiter le professeur ... [avec] Grégoire pour [lui] montrer la classe. Par exemple, le studio de musique, ses décorations, comment ça se passe, où tu vas être assis... ». L'enseignant de Grégoire au moment de sa transition vers la classe ordinaire, mentionne que lors de cette visite de familiarisation, il avait expliqué « ce qu'allait être l'année scolaire. On a montré les volumes, le studio, les projets de classe, tout ce qu'il pouvait se passer. On a parlé de la classe nature. ». La CP en adaptation scolaire ajoute que ces moments de familiarisation permettent que « coco puisse déjà aller créer un lien avec son enseignant(e) de l'année d'après ».

#### **4.2.2.2 Les conditions favorables à l'inclusion sur le plan microsystemique**

Deux éléments ressortent quant à leur impact positif sur la réussite de l'inclusion par rapport au système familial. Il s'agit de l'attitude des parents de même que de leur proactivité ou de

leur besoin d'être en action. La mère de Rose mentionne qu'il est important de travailler à ce que sa fille s'accepte comme elle est, que son TSA n'est pas une excuse : « On essaie de renforcer ce message-là, mais pas parce qu'elle est TSA, mais parce que c'est qui elle est ». Pour les parents de Lucas, l'inclusion en classe ordinaire est un objectif à atteindre et pour s'y rendre, ils sont mobilisés afin de fournir toutes les chances possibles à leur enfant. Lorsque la réussite scolaire est en jeu, ils n'abandonnent pas : « On s'est retroussé un peu les manches pour dire « bon, il va falloir encore plus s'impliquer ». ». L'équipe-école de Grégoire remarque également cette mobilisation de la part des parents et la TES rapporte que « les parents sont proactifs ». L'attitude positive des parents à l'égard du TSA de leur enfant, de même que leur proactivité joue un rôle favorable dans la réussite de l'inclusion.

Pour le système scolaire, différents éléments semblent être favorables à l'inclusion, notamment l'ouverture du milieu, autant des intervenants que des élèves, à la différence, les pratiques de différenciation pédagogique mises en œuvre à l'école, la mise en place de structures ou de moyens permettant de soutenir l'enseignant en classe ordinaire, de même que l'expérience et la formation des intervenants.

Les intervenants s'entendent pour dire qu'un des facteurs de réussite à l'inclusion réside dans l'ouverture du milieu à accueillir un élève ayant des besoins particuliers. Cette ouverture peut se traduire par le fait de choisir d'inclure l'élève dans une classe où l'enseignant est volontaire, comme rapporté par la CP : « on essaie toujours de cibler l'enseignante qui va être volontaire de le recevoir l'année d'après pour faire le projet [...] » ou par le choix de jumeler l'élève autiste à un autre élève qui aurait une belle complicité et qui faciliterait son inclusion, comme cela a été le cas pour Grégoire selon sa TES : « c'est ça... ce qui a favorisé ça aussi c'est le fait qu'on a décidé qu'il soit dans cette classe-là, que l'autre ami soit aussi dans cette classe-là parce que l'équipe avait supposé

que ça « matcherait » bien. ». La mère de Rose mentionne aussi que l'ambiance de l'école peut jouer sur la réussite de cette inclusion : « C'est sûr qu'à l'école où elle est actuellement, un TSA... Premièrement, c'est trois lettres qui ne font pas peur au personnel. ». L'enseignant de Grégoire ajoute : « ça n'a peut-être aucun fondement scientifique à ce que je veux dire, mais j'ai l'impression que... il faut que l'enseignant fasse voir qu'il accepte et qu'il aime beaucoup cet enfant-là dans le groupe », et cela concorde avec les propos de la mère de Rose qui explique que cette ouverture à l'autisme est ressentie par son enfant « ils ne sont pas stressés d'emblée, parce qu'elle ressent ça énormément ». L'ouverture des membres du personnel de l'école est un facteur facilitant, mais l'ouverture des autres élèves de la classe semble également être un élément favorable.

L'enseignante d'anglais de Rose mentionne d'ailleurs à plusieurs reprises que l'ouverture du groupe aide son élève :

On a un groupe qui est très, très ouvert d'esprit [...] Qui pouvait comprendre comment ça fonctionnait et que c'était normal que parfois ses réactions soient différentes. [...] Puis le groupe a très très bien compris ça [...] Vraiment, ils n'en font pas de cas. (ENS/Rose)

Un autre élément clé à la réussite de l'inclusion réside dans la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique ou d'adaptation en classe ou dans l'école. Pour Rose, cette adaptation s'actualise principalement par une souplesse dans la gestion des moments de « pause ». Ainsi, lorsqu'elle sent qu'elle a besoin d'un temps de repos ou qu'elle doit se changer les idées, elle peut à tout moment demander à ses intervenants de quitter la classe pour aller discuter avec la TES ou simplement aller prendre quelques minutes de repos hors de la classe. Ce besoin de pause est particulièrement présent lors des périodes d'éducation physique. La direction de l'établissement scolaire de Rose rapporte qu'un protocole pour lui permettre de vivre positivement ses cours a été établi : « Pour arriver à avoir un minimum d'éduc, il a fallu faire des pauses structurées. ». À la maison, ce besoin de prendre un temps d'arrêt est aussi très présent : « elle va avoir besoin de

s'isoler surtout le soir [...] elle a besoin d'une pause [...] avoir un endroit où elle peut se retirer c'est toujours très important. ». Enfin, les enseignantes de Rose ont aussi plusieurs exercices d'enrichissement pour la nourrir intellectuellement comme elle a un profil cognitif de douance. Ainsi, elle peut avancer dans les exercices « défis » qui lui sont proposés et rester stimulée par les apprentissages en classe. Pour Grégoire, les adaptations mises en place sont un placement privilégié en classe, l'accès à un local isolé pour faire ses lectures à voix haute au besoin, l'ajout de ressources en orthopédagogie ou l'intégration de moyens technologiques pour pallier ses difficultés praxiques. Son orthopédagogue précise les effets positifs de ces adaptations :

Donc on a essayé qu'il puisse sortir pour s'entendre lire, ce n'était pas encore suffisant. Et là, on a introduit des aides technologiques qu'il utilise de façon incroyable. Tout simplement la synthèse vocale de Word Q. Il y avait le côté pratique qui n'était pas facile pour lui, donc là il a moins la préoccupation de dire « est-ce qu'ils vont être capables de bien lire qu'est-ce que j'écris? ». Moins de stress causé par sa gestion du temps, de « il faut que je remette au propre, est-ce que je vais avoir le temps de finir? ». On est venu diminuer l'anxiété, on est venu aider au niveau praxique, mais il se réécoute [...] (ORTHO/Grégoire).

De plus, le soutien offert à l'enseignant est un élément nécessaire à la réussite de l'inclusion selon les participants. Pour Rose et Grégoire, il s'agit d'un accompagnement réalisé par la TES-école, à raison de 7,5h par semaine. La TES est présente au besoin pour Grégoire, notamment lorsqu'il vit une situation anxiogène ou qu'il a besoin de comprendre une situation ou un événement. Il bénéficie également du soutien d'une orthopédagogue et d'une enseignante-ressource. Rose, quant à elle, utilise les services de la TES qui est présente systématiquement pour les cours d'arts plastiques et d'éducation physique et elle répond également aux besoins ponctuels. La directrice rapporte qu'une TES-école est préférable à une TES particulièrement attachée à l'élève : « Rose a beaucoup à gagner d'avoir une TES-école [...] Elle, elle a besoin d'avoir une ressource sur besoin ». Sa TES précise : « [...] je vais à chaque début de période d'arts plastiques pour regarder avec elle ce qu'elle a à faire comme travail et on le met en séquence [...] j'ai 7h avec

Rose, 7,5h, mais dans les faits, oui j'accompagne en spécialité, mais sinon c'est sur le moment ».

Finalement, dans une moindre mesure, les participants ont rapporté que l'expérience auprès d'élèves autistes et la formation spécialisée des intervenants sur le TSA sont des facteurs facilitant l'inclusion. Dans les cas de Rose et de Grégoire, les enseignants n'ont pas nécessairement de formation spécialisée au sujet du TSA, mais les TES qui les supportent ont acquis une expérience sur le sujet et ont participé à plusieurs formations. Les parents perçoivent que l'équipe-école est compétente et que les intervenants sont bien formés pour répondre aux besoins de leur enfant.

#### **4.2.2.3 Les obstacles à la transition sur le plan microsystemique**

Des obstacles à la transition ont également été relevés par les participants en ce qui a trait au microsysteme de l'école. Trois obstacles touchant le microsysteme de l'école ont été rapportés par les participants : le manque de soutien en classe ordinaire, la création d'un retard pédagogique en classe spécialisée et l'absence d'un protocole de réintégration.

Un obstacle majeur selon les intervenantes de la classe spécialisée en TSA se rapporte au fait que l'élève ne bénéficie plus assez de services lorsqu'il est inscrit en classe ordinaire.

L'enseignante note un « manque de soutien au régulier. On retourne un enfant, il va avoir 7,5h de soutien TES avec un code 50, donc ça veut dire qu'il faut qu'il soit autonome et qu'il soit capable de faire ses affaires ». La TES de la classe spécialisée ajoute : « Oui c'est ça aussi que les parents disent. Quand on les met au régulier, on enlève tous les services ».

Un autre aspect intéressant est abordé par la CP. Elle met en doute l'aspect pédagogique de la classe spécialisée, en ce sens que comme l'accent est mis sur le TSA, il peut se créer un retard académique qui peut nuire au retour en classe ordinaire. Comme les enseignants en classe spécialisée tendent à accorder une plus grande importance à soutenir la compréhension autistique

de l'élève, il se peut que moins de temps soit accordé aux apprentissages académiques. L'élève étant alors moins exposé à des périodes d'apprentissage, il peut se créer un certain retard académique puisque l'accent est surtout mis sur l'aspect comportemental ou sur les difficultés de l'élève reliées à son autisme (ex : incompréhension de certaines situations sociales, incompréhension de leur rôle d'élève, manifestations comportementales en lien avec l'anxiété, etc.).

Puis parfois, on crée aussi un peu un retard académique parce qu'on travaille beaucoup sur toute leur compréhension TSA, leur incompréhension TSA finalement. Ce qui fait qu'ils sont moins disposés aux apprentissages, ce qui fait qu'ils finissent par avoir un retard, ce qui fait qu'on propose éventuellement des bulletins personnalisés, ce qui fait que finalement, ils ne suivent plus le rythme d'apprentissage de l'école québécoise, ce qui fait que finalement, on ne pense plus à une réintégration au régulier. (CP/Rose-Grégoire-Lucas).

Elle ajoute également que les intervenants ont peut-être peur de créer un inconfort en proposant la classe ordinaire. Pour Lucas et Grégoire, la recommandation de scolarisation en classe spécialisée était en réaction à de grandes difficultés vécues en classe ordinaire. Les deux élèves étant fréquemment en désorganisation en classe ordinaire, les équipes-école ont proposé la classe spéciale. Pour ces élèves, effectivement, un travail sur les caractéristiques du TSA a été réalisé et ils ont vécu de belles expériences en classes spécialisées : les manifestations comportementales du TSA ont été prises en considération et se sont stabilisées, voire même ont disparu. Il peut alors être anxiogène pour les intervenants de recommander un retour en classe ordinaire par peur de voir cette situation confortable (où l'élève est fonctionnel en classe spécialisée, car l'environnement s'adapte au TSA) se « briser », au risque de revoir des comportements ou des désorganisations réapparaître en classe ordinaire.

Enfin, la TES de Grégoire rapporte qu'elle n'a pas été guidée ou qu'elle n'a pas eu accès à un protocole de réintégration ou de transition lorsqu'il est passé de la classe spécialisée à la classe ordinaire : « Je n'en ai pas connaissance. Personnellement, je n'ai pas connaissance. On y est allé

[avec] nos connaissances et notre bagage TSA en se disant, il faut penser à ça et à ça... ».

#### **4.2.2.4 Les obstacles à l'inclusion sur le plan microsystemique**

Différents obstacles relevant du microsysteme de l'école ont été relevés par les participants comme étant défavorables à l'inclusion. Ces éléments portent sur les difficultés relatives aux stimuli sensoriels, sur la fermeture de certains intervenants pouvant mener à l'exclusion, sur le manque de ressources et sur la composition du groupe.

Un élément défavorable à la réussite de l'inclusion est mentionné à plusieurs reprises par les participants. Il s'agit de la difficulté relative aux stimuli sensoriels ou de la difficulté dans la gestion des moments moins structurés en classe. L'hypersensibilité aux sons peut entraîner des désorganisations pour Rose, notamment les périodes au gymnase qui représentent un grand défi pour elle. Sa mère croit qu'« il faudrait que les lumières soient fermées ou très tamisées. Elle arriverait, je pense, à gérer, mais ... C'est l'horreur pour elle. Trop de stimulations. ». Lucas, quant à lui, explique que ça lui fait « mal aux oreilles ». L'équipe d'intervenants de Rose ajoute que les moments moins structurés, où il y a souvent plus de stimuli sensoriels, peuvent aussi être des moments de fragilité pour elle. La TES de l'école est d'ailleurs plus présente dans ces moments (arts plastiques, éducation physique, service de garde), afin de pouvoir soutenir Rose au besoin.

Un autre élément qui ressort sur le plan des obstacles à l'inclusion est relié à une certaine fermeture perçue de la part des intervenants. Les parents rapportent que cette fermeture a entraîné l'exclusion de leur enfant. Pour Rose, cela s'est traduit par une exclusion de la classe pendant plusieurs semaines avant que les parents prennent la décision de la changer d'école. « À la fin, les trois derniers mois, elle a passé tout son temps dans un bureau à côté de la secrétaire à faire ses travaux. Ils l'ont exclue de la classe. C'était vraiment l'horreur comment ils la traitaient. »

(MÈRE/Rose).

La CP précise que Rose avait « [...] beaucoup été traitée en comportement depuis son primaire », suggérant que les intervenants de cette école ne voyaient pas toutes les facettes de la situation pour intervenir efficacement; « peut-être qu'ils étaient un peu biaisés ». Pour Grégoire et Lucas, l'inclusion en maternelle fut une expérience douloureuse pour les parents. Diverses situations se sont produites et les parents rapportent qu'ils sentaient que leur enfant dérangeait et qu'il n'avait pas sa place en classe ordinaire. Le père de Lucas explique que la direction en maternelle les avait informés que ce n'était « pas obligé d'être scolarisé [en maternelle] » et le père de Grégoire mentionne qu'il se souvient que son fils n'a pas pu participer à une journée pédagogique. Cette sensation d'exclusion est également vécue par les parents de Lucas. Ce dernier est en classe spécialisée et lors des journées pédagogiques, ils ne peuvent l'inscrire aux activités proposées comme il y a une petite note au bas des feuilles d'inscription : « On le voit [...] parce que quand il y a des journées pédagogiques, dans le bas de la feuille c'est inscrit 'ce n'est pas pour les élèves des classes spécialisées' ».

Alors que 7,5h de service d'éducation spécialisée semblent être suffisantes pour Grégoire et Rose, les intervenants de la classe spécialisée de Lucas mentionnent qu'un des obstacles majeurs à une recommandation en classe ordinaire est le manque de ressources. De plus, le manque de services professionnels, tels l'orthopédagogie ou l'orthophonie, est noté comme étant un obstacle à la réussite pour cet élève selon ses parents.

Enfin, notamment pour Lucas, la composition du groupe spécialisé peut être un frein à l'inclusion. En effet, comme l'énergie des intervenants est mise à la gestion de crises ou de comportements très perturbateurs des autres élèves, ils ne peuvent pas mettre en place un processus d'intégration partielle visant son retour en classe ordinaire. La mère de Lucas explique :



« je comprends qu'il y a un trio explosif dans la classe, donc trois élèves qui sont en crise constamment et que ça affecte l'environnement ». Lorsqu'il est interrogé sur ce qu'il aime moins en classe, Lucas mentionne également un élève. Pour Grégoire, les comportements dérangeants des autres élèves lui apparaissent lui aussi comme étant un obstacle à ses apprentissages : « Les autres me ralentissent un peu, parce que ça va tellement mal qu'on est en retard. Ça veut dire qu'on en fait plus à la maison. [...] Ce que j'aime moins, c'est la plupart des élèves. Trop énervés. » (Grégoire) Ceci permet de considérer l'environnement de l'élève et la composition du groupe comme pouvant être des obstacles à la réussite de l'inclusion de l'élève.

Pour conclure sur les conditions favorables et les obstacles sur le plan du microsystème, les participants ont nommé que la possibilité pour l'élève de faire des périodes d'intégration ponctuelle en classe ordinaire de même que la planification de moments de familiarisation avec le nouveau milieu étaient des conditions favorables à la transition. L'attitude positive des parents à l'égard du TSA de leur enfant de même que leur proactivité, l'ouverture du milieu scolaire, autant des intervenants que des élèves, à la différence, les pratiques de différenciation pédagogique mises en œuvre à l'école, la mise en place de structures ou de moyens permettant de soutenir l'enseignant en classe ordinaire, ainsi que l'expérience et la formation des intervenants apparaissent comme autant de conditions favorables à l'inclusion. Les participants ont également nommé des obstacles à la transition. Ces derniers portent sur le manque de soutien en classe ordinaire, la création d'un retard pédagogique en classe spécialisée et l'absence d'un protocole de réintégration. Enfin, les obstacles à l'inclusion sur le plan du microsystème sont les stimuli sensoriels, la fermeture de certains intervenants du milieu, le manque de ressources et la composition du groupe.

### **4.2.3 Méso-système**

Le méso-système fait référence aux interactions entre les différents milieux de la personne à un moment de sa vie. C'est un système de microsystèmes. Le méso-système, dans le cadre de ce projet de recherche, fait référence aux relations entre la famille, le milieu scolaire et les intervenants externes.

#### **4.2.3.1 Les conditions favorables à la transition sur le plan méso-systémique**

Les conditions favorables touchant le méso-système relevées par les participants se rapportent à l'importance de la collaboration entre l'école et la famille.

L'enseignant de Grégoire explique que la visite de familiarisation est un moment crucial dans la relation avec les parents, afin de faire diminuer leur anxiété au regard de la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire. La CP explique qu'habituellement, « il y a toujours aussi une rencontre avec les parents en début d'année ». Ceci aide à créer des liens de collaboration entre les parents et le milieu scolaire. Les parents de Grégoire racontent que l'équipe-école travaillait en étroite collaboration avec eux lors de l'arrivée de ce dernier en classe ordinaire. La TES de Grégoire explique que cette collaboration est présente, non seulement lors de la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire, mais également lorsque l'élève passe à un niveau supérieur.

Au niveau de l'organisation, on a suggéré des outils aux parents. Au pire, mettez un code de couleur au début de l'année pour qu'il sache ce qu'il doit apporter en français ou en anglais. Laissez-lui l'horaire dans le casier. On a donné des outils aux parents. En plan d'intervention (PI), j'avais aussi suggéré aux parents de faire affaire avec le Centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI). (TES/Grégoire).

#### 4.2.3.2 Les conditions favorables à l'inclusion sur le plan mésosystémique

Divers éléments ont été relevés par les participants comme étant des conditions favorables à l'inclusion sur le plan du mésosystème. Ces éléments portent sur le soutien de la famille par des intervenants externes et le maintien de liens positifs entre l'école et la famille. Le soutien par des intervenants externes a été mentionné par les participants comme étant une condition favorable pour la famille. La direction de l'établissement scolaire de Rose souligne le fait que les parents sont « supervisés par des professionnels », « [qu']ils sont toujours en relation avec des professionnels depuis que Rose a été évaluée ». Sa mère ajoute qu'ils ont cherché à s'entourer de professionnels spécialisés dans le TSA, que ce soit auprès d'une ergothérapeute, d'une pédopsychiatre ou d'une neuropsychologue. Elle précise « [qu']il faut outiller les parents, beaucoup ». Les parents de Lucas abondent dans le même sens et ont activement cherché à s'entourer de professionnels pour les aider à faire progresser leur enfant : clinique multidisciplinaire pour l'évaluation diagnostique, orthophoniste et pédopsychiatre spécialisé en TSA. Alors que la famille de Grégoire est accompagnée environ aux deux mois par le CRDI, les parents de Rose et de Lucas ont plutôt tendance à aller chercher le soutien des professionnels dans le secteur privé.

Les liens positifs entretenus entre la famille et le milieu scolaire ressortent également comme étant un élément favorable à l'inclusion de l'élève. Les intervenantes de Rose mentionnent cette collaboration parentale comme étant facilitatrice et bénéfique :

On a une bonne collaboration parentale, la mère est toujours disponible pour des plans d'intervention. Ça se fait rapidement, la mère arrive prête, elle collabore, elle donne son point de vue : ce qui nous fait avancer. [...] Pour eux [les parents], la collaboration avec l'école c'est important. (DIR/Rose).

Les intervenants de Grégoire rapportent également que la participation active des parents est un facteur clé à sa réussite en classe ordinaire. La TES mentionne :

Avec les parents, le fait qu'il y a beaucoup... Les conditions favorables, je trouve c'est la collaboration des parents. [...] La communication se fait bien, ils sont à l'écoute. La pomme n'est pas tombée loin de l'arbre. Le bon cœur de Grégoire, il le tient d'eux autres. Il est là. Puis, la collaboration avec les parents est extraordinaire. (TES/Grégoire)

Les parents de Lucas sont également préoccupés par le maintien d'une bonne relation avec les intervenants scolaires. Sa mère mentionne que malgré certaines situations de désaccord, elle continue à travailler en collaboration avec l'équipe-école. Son conjoint abonde en ce sens et ajoute « je crois qu'on a quand même maintenu une bonne relation avec eux autres ».

#### **4.2.3.3 Les obstacles à la transition sur le plan mésosystémique**

Aucun obstacle relatif au mésosystème n'a été relevé par les participants concernant la transition. En revanche, des obstacles à l'inclusion ont été relevés et, par ricochet, viennent entraver la transition de la classe spécialisée vers la classe ordinaire.

#### **4.2.3.4 Les obstacles à l'inclusion sur le plan mésosystémique**

Alors que le soutien des parents par des intervenants externes, de même que la collaboration entre la famille et l'école sont des facteurs-clés relatifs à l'inclusion, l'absence de services externes offerts à la famille, la perception de vivre un conflit de rôle ou la rupture du lien de confiance entre la famille et l'école sont nommés par les participants comme étant des obstacles à cette inclusion.

Comme mentionné dans les conditions favorables, les trois familles sont accompagnées d'intervenants externes provenant du secteur public ou privé. La décision des parents de Rose de chercher de l'aide au privé provient du fait qu'ils jugent l'aide offerte aux familles par le système public insuffisante et non adaptée à leur réalité familiale. La mère fait mention des problèmes vécus

par le passé avec le CRDI :

Non, en fait, on a toujours accès aux services du CRDI, techniquement, mais il y a eu tellement de coupures qu'on n'a pas eu de service depuis l'été dernier. Essentiellement... C'est sûr que ce n'est pas un dossier prioritaire. On a eu zéro contact. [...] Donc là, on ne le mentionne plus vraiment. J'ai l'impression que, sans nous le dire, ç'a été coupé. Au niveau du CLSC, des travailleurs sociaux (TS), écoute, ça toujours été le bordel complètement avec le CLSC, voire inutile. (MÈRE/Rose).

Cette difficulté à accéder à des services de qualité est donc un obstacle à l'inclusion. Les parents décident de se tourner vers le secteur privé pour obtenir des services adaptés aux besoins de leur enfant.

Pour les parents de Lucas, ce manque de ressources (humaines ou matérielles) les amène à expliquer qu'ils ont le sentiment de vivre un conflit de rôle avec l'équipe-école :

C'était vraiment un conflit de rôle parce que tout le monde essaie de s'imposer... ou de s'improviser ce qu'on n'est pas. Et ça nous inclut. Je disais que [ma conjointe] est rendue un prof... elle n'est pas un prof. Les profs sont rendus des aides pédagogiques parce qu'ils essaient d'intégrer l'ordinateur et toute l'affaire... C'est le constat qu'on a fait aux fêtes. [...] C'est ça notre conflit de rôle, tu as un conflit de rôle quand il n'y a pas quelqu'un pour faire ce rôle-là. (PÈRE/Lucas)

Enfin, la rupture du lien de confiance entre la famille et le milieu scolaire est le troisième élément qui ressort comme étant un obstacle à l'inclusion. Les trois familles ont vécu des situations négatives à un moment ou à un autre de la trajectoire scolaire de leur enfant. Rose a été retirée de sa classe en 3<sup>e</sup> année. La CP nomme que « le lien avec la direction et les parents était vraiment brisé à la fin ». La mère de Rose rapporte qu'elle a eu « des guerres de mots avec la directrice. Je l'ai rapporté à la commission scolaire<sup>10</sup>. J'étais à un niveau en bas du protecteur de l'élève. C'est là que ça s'est rendu ». Les parents de Lucas, quant à eux, mentionnent qu'ils ont vécu des conflits avec

---

<sup>10</sup> En juin 2020, avec l'adoption de la loi 40, les commissions scolaires sont devenues des centres de services scolaires. Comme l'entrevue s'est déroulée en février 2018, le terme commission scolaire (CS) était en vigueur.

l'équipe-école par le passé. Son père ajoute qu'ils vivent parfois de la frustration par rapport à la situation à l'école : « c'est très frustrant [...] C'est un peu ça notre constat, un peu de frustration [...] ». Les parents de Grégoire aussi ont en mémoire une « expérience affreuse » lorsque leur fils fréquentait la maternelle. C'est d'ailleurs une des raisons qui a motivé le changement d'école en première année; les parents sentaient que l'école de quartier n'était pas assez accueillante pour leur fils.

Sur le plan du mésosystème, les participants ont souligné l'importance de la collaboration entre l'école et la famille comme condition favorable à la transition. Ils ont également soulevé que le soutien par des intervenants externes de même que le maintien de liens positifs entre la famille et le milieu scolaire sont des conditions favorables à l'inclusion. Aucun obstacle n'a été nommé pour la transition alors que l'absence ou l'insuffisance de services externes, la perception de vivre un conflit de rôles et le bris dans la communication entre la famille et l'école sont relevés par les participants comme étant des obstacles à l'inclusion sur le plan mésosystémique.

#### **4.2.4 Exosystème**

L'exosystème est une extension du mésosystème incluant les autres structures sociales (informelles et formelles), mais qui ne comprennent pas la personne. L'influence exercée sur l'individu est indirecte. Dans ce projet, l'exosystème peut référer aux caractéristiques et à la qualité des conditions de travail des intervenants, à la collaboration entre les intervenants ou se rapporter au fait que la classe spéciale est dans l'école de quartier de l'élève.

##### **4.2.4.1 Les conditions favorables à la transition sur le plan exosystémique**

Les modalités qui permettent la collaboration entre intervenants semblent être une

condition favorable à la transition. Les intervenants scolaires mentionnent qu'il est important de trouver un moment avant cette transition pour faire un partage d'informations entre intervenants. Ce partage peut se faire de manière informelle comme proposée par la TES de Rose « et entre intervenants, s'assurer qu'on a une rencontre pour faire aussi les objets utilisés... ». La directrice de l'établissement scolaire de Rose, ajoute qu'il est important de « faire un pont », « de faire circuler l'information ». Elle nomme qu'il y a parfois aussi un moment plus formel de transmission d'informations lors des rencontres d'intervenants : « en équipe multi, il y a vraiment un passage d'informations ».

Pour sa part, la CP explique que ce moment de partage peut être réalisé dans le cadre plus formel de son mandat d'accompagnement.

Oui il y en a que parfois, je me suis assise et avec l'enseignante, mettons de 2<sup>e</sup> année, et avec l'enseignante de 3<sup>e</sup> année, dès le mois de juin pour un peu faire le topo sur comment j'ai accompagné l'enseignante en 2<sup>e</sup> et comment on peut aménager la classe déjà, comment on peut penser à comment elle recevra l'élève l'année d'après. (CP/Grégoire-Rose-Lucas)

De plus, le fait que la classe ordinaire se retrouve dans la même école que la classe spécialisée semble être un facteur clé pour la réussite de la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire. La CP explique que selon elle, Grégoire a pu faire la transition vers la classe ordinaire « parce que c'était la même école. Ça déjà, je pense que ça a joué un bon, ça a eu un bon poids dans la balance ». La TES de Grégoire, renchérit sur ce point.

Ce qui a été intéressant, c'est que, quand il est capable de faire le lien avec une personne. La stabilité de la TES dans une école. Et en plus, j'allais dans les classes spécialisées et je travaillais le midi au service de garde dans le groupe des petits, donc ma tête était connue. Sachant qu'il y avait une personne ressource dans l'école qui était connue, qu'il avait déjà vue, qu'il savait qu'elle était en soutien. Ça, ça a été facilitant. (TES/Grégoire).

#### 4.2.4.2 Les conditions favorables à l'inclusion sur le plan exosystémique

Les modalités de collaboration entre les divers intervenants scolaires et le processus d'affectation de tâches relèvent de l'exosystème et peuvent être nommés comme étant des conditions favorables à l'inclusion.

Un aspect qui semble être un levier à l'inclusion de l'élève réside dans la collaboration entre les intervenants. Les participants notent qu'ils apprécient les moments de concertation en équipe afin de faire un passage d'information ou afin de mettre en place diverses stratégies d'intervention. La directrice d'établissement scolaire de Rose note que c'est une condition favorable pour cette dernière : « Elle le sent qu'on se parle, elle le sent qu'on se concerte ». Certaines rencontres sont plus formelles et se font lors d'un moment précis, notamment en prévision de la rencontre de PI, alors que plusieurs moments de concertation se font de manière informelle. L'enseignante d'anglais intensif précise qu'elle et sa collègue qui assure la portion d'enseignement en français « se parlent au quotidien ».

Dans une moindre mesure, les participants ont nommé que la stabilité dans le personnel est une des conditions à la réussite de l'inclusion de l'élève. En effet, la CP indique « [qu']un TES qui connaît l'élève pendant deux ou trois ans, c'est beaucoup plus bénéfique qu'un TES qui le suit un an puis après c'est un autre TES ». Les parents de Lucas, même si ce dernier n'est pas en classe ordinaire, précisent que cette stabilité du personnel permet de ne pas avoir à tout recommencer, à devoir créer un lien de confiance entre l'élève et ses intervenants et permet de progresser plus rapidement.

« Ce qui a fait qu'on a eu une bonne 4<sup>e</sup> année c'est qu'on a gardé la même TES deux années de suite. Donc ça, en partant, on gagnait deux mois de comportements qu'on n'avait pas à gérer parce que la TES connaît Lucas, connaît ce qu'il est capable de faire. Du niaisage, elle n'embarque pas là-dedans ».  
(MÈRE/Lucas)



#### 4.2.4.3 Les obstacles à la transition sur le plan exosystémique

Un obstacle sur le plan exosystémique a été mentionné par la CP, il s'agit du manque de stabilité dans le personnel.

Bien... c'est sûr qu'il y en a, mais ce sont des obstacles qui sont difficilement, qu'on n'a pas le choix de considérer. C'est sûr qu'il va y avoir un changement de personne [...] Mais sinon, dans les transitions, on ne sait jamais si ça va être la même TES, si au moins on pourrait avoir les TES, parce que les profs changent, ça va, mais un TES qui connaît l'élève pendant 2-3 ans, c'est beaucoup plus bénéfique qu'un TES qui le suit pendant un an, puis après c'est un autre TES. Mais malheureusement, le bassin va avec la liste de priorité. (CP/Grégoire/Rose/Lucas).

#### 4.2.4.4 Les obstacles à l'inclusion sur le plan exosystémique

Alors que la stabilité du personnel a été mentionnée comme étant une condition favorable sur le plan exosystémique, le contraire, c'est-à-dire le manque de stabilité des intervenants est relevé comme étant un obstacle. Cet aspect est présent au sein de l'école, notamment car l'attribution des tâches se base sur « la liste de priorité » comme le relève la CP. Cette problématique est aussi vécue dans les divers organismes externes (CRDI, CSSS) à l'école. La mère de Rose mentionne :

On a eu quelqu'un qui partait, qui était réassigné cet été [CRDI], en juillet et après ça on a eu quelqu'un qui nous a contactés cet automne. On avait finalement fixé le rendez-vous pour nous faire dire trois semaines après, « ah, je ne suis plus assigné au dossier ». J'ai dit, « alors, ça ne sert à rien de vous rencontrer. [...] On a changé de TS [CLSC] tous les trois mois depuis qu'elle a quatre ans, trois-quatre ans. (MÈRE/Rose).

Quelques éléments, pouvant être à la fois des conditions facilitantes ou des obstacles touchant l'exosystème ont été soulevés par les participants. Il s'agit essentiellement des modalités de collaboration entre les intervenants et du processus d'affectation des tâches.

#### **4.2.5 Macrosystème**

Le macrosystème englobe et influence l'ensemble des autres systèmes. Il existe dans la culture ou la sous-culture d'une société notamment par des lois ou des règles sur le plan formel, mais la plupart des macrosystèmes sont informels et implicites : ils sont « propagés » dans l'esprit des membres de la société à travers des coutumes et des actions quotidiennes. Les influences du macrosystème n'ont pas été directement relevées dans ce projet, mais elles peuvent teinter les actions des acteurs, par exemple, les croyances relatives à l'inclusion scolaire des intervenants scolaires. De plus, les attentes des intervenants concernant les comportements socialement acceptés peuvent être des conditions favorables ou des obstacles à la transition ou à l'inclusion. En effet, les règles de classe et de l'école sont influencées des valeurs et croyances du macrosystème.

#### **4.2.6 Chronosystème**

Le chronosystème réfère aux influences du passage du temps sur le développement de l'individu. Les transitions peuvent faire partie du chronosystème, notamment les transitions dites « prévisibles », telles que l'entrée à l'école et dans la puberté. La présente recherche ne permet pas de noter l'évolution dans le temps comme les différents acteurs n'ont été rencontrés qu'une seule fois. Cependant, les intervenants scolaires et les parents notent l'importance de la planification à l'avance. De ce fait, décider de transférer un élève de la classe spécialisée TSA vers la classe ordinaire ne se décide pas à la rentrée scolaire au mois d'août.

##### **4.2.6.1 Les conditions favorables à la transition sur le plan chronosystémique**

Les intervenants notent comme condition facilitante de préparer la transition à venir. La CP explique : « on commence à penser à ça au mois de mai/juin ». Pour sa part, la directrice de

l'établissement scolaire de Rose rappelle l'importance de discuter du changement avec l'élève :

[...] et je dirais que dans le meilleur des cas, je pense qu'il faudrait si possible expliquer à l'élève à la fin de son année présente où il va être l'année suivante. [...] On peut leur envoyer des scénarios, des photos qu'ils peuvent consulter pour savoir à quoi s'attendre, ce qui permet de faire diminuer l'anxiété. [...] Je pense qu'il faut réfléchir en fonction de diminuer l'anxiété le plus possible. (DIR/Rose).

La TES de Grégoire abonde dans le même sens en rapportant une pratique gagnante lors de sa transition de la 5<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année.

Ce qui a été intéressant aussi, c'est qu'on préparait l'année suivante. Là pour sa préparation à la 6<sup>e</sup> année, dans les deux derniers mois de sa 5<sup>e</sup> année, on savait qu'il partait en 6<sup>e</sup> année donc on lui a tout expliqué comment ça fonctionnait la 6<sup>e</sup> année, la différence entre une classe et l'autre. On lui a montré les vestiaires, comment ça fonctionne. On a suggéré déjà des outils. (TES/Grégoire).

#### **4.2.6.2 Les obstacles à la transition sur le plan chronosystémique**

Un obstacle relié à la transition concernant le temps a été nommé par la TES de Grégoire. Elle explique que le moment où se vit la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire doit être réfléchi. « Je trouverais que ce serait handicapant de faire ce même processus, mais qu'il rentre en 6<sup>e</sup>. Avec tout ce qu'on sait de la dynamique des élèves 6<sup>e</sup> année. De l'anglais intensif, la popularité, filles/garçons... ». Il apparaît donc important de garder en tête l'aspect relié au chronosystème lorsqu'on planifie un retour en classe ordinaire.

### **4.3 Synthèse des résultats**

Pour conclure, par la présentation des trois cas d'élèves et de leur trajectoire scolaire, il a été possible de répondre au premier objectif de la recherche, c'est-à-dire de décrire les perceptions des élèves et de leurs parents au sujet l'expérience scolaire vécue. Par la suite, la deuxième section de ce quatrième chapitre a permis de répondre au second objectif et de mettre en lumière les

différentes conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire, de même que les conditions facilitantes et les défis de l'inclusion, selon les différentes composantes du modèle bioécologique de Bronfenbrenner. L'appendice N propose une synthèse des principaux éléments relevés par les participants.

Dans le prochain chapitre, les éléments clés seront discutés et mis en relation avec les recherches actuelles traitant de la transition de la classe spécialisée vers la classe ordinaire et de l'inclusion des élèves autistes.

## CHAPITRE V – INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Ce cinquième chapitre présente une interprétation des résultats afin de répondre à la question et aux objectifs de la recherche. Ces résultats seront développés sous la forme de quatre constats touchant les différents systèmes traités au chapitre précédent. Ces systèmes sont l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. Enfin, ces constats permettent d'envisager des retombées pratiques et théoriques.

### **5.1 Premier constat - La collaboration entre l'école et la famille est mentionnée par tous comme étant un facteur facilitant une expérience scolaire positive pour les élèves et leur famille**

Ce premier constat relève principalement du mésosystème. Dans la trajectoire scolaire des trois élèves ayant participé à cette recherche, on observe que le lien de confiance avec l'école a été rompu à un moment ou à un autre de leur scolarisation. Il est alors pertinent de s'attarder sur les impacts de ce bris dans la relation de confiance et de se questionner sur les causes de cette rupture et les solutions à mettre de l'avant pour éviter que de telles situations ne se reproduisent.

#### **5.1.1 Les impacts d'un bris dans la relation de confiance famille-école**

La confiance est mentionnée par Deslandes (2010) comme étant « une composante vitale dans le partenariat » (p. 206) école-famille. En revanche, lorsque cette confiance est rompue, la relation peut alors devenir conflictuelle et peut susciter un sentiment négatif envers l'école. Tous les parents ayant participé à cette recherche ont mentionné avoir vécu des conflits avec leur école de quartier, constat également présent dans l'étude d'Aubineau (2017). La stratégie adoptée a été de faire vivre à leur enfant un changement de milieu; la relation ne pouvant plus être réparée avec les intervenants de l'école de quartier. Bien que le choix de changer d'école soit volontaire pour tous

les participants, ce choix a parfois été fait en fonction du manque de réelles options : l'école de quartier ou la classe spécialisée pour Lucas et Grégoire, et l'école accueillant les classes spécialisées pour Rose. Ces résultats témoignant des sentiments négatifs vécus par les parents sont conformes avec ceux des participants de l'étude de Lilley (2015), qui mentionne que ces derniers, au regard des transitions ou des placements scolaires, vivent parfois de la colère ou des sentiments négatifs envers l'école.

### **5.1.2 Les causes possibles de ce bris dans la relation de confiance famille-école**

En analysant les propos recueillis par les participants, il est possible de dégager certains facteurs ayant conduit à ce bris de confiance. D'abord, les parents ont soulevé avoir senti un manque d'ouverture face à la différence de leur enfant qui s'est soldé, dans les trois cas, par une exclusion de la classe lorsque les manifestations comportementales du TSA étaient « trop » importantes. Selon Lilley (2015), les élèves ayant un TSA sont inclus en classe ordinaire dans leur école de quartier s'ils sont en mesure de suivre le cheminement académique de leurs pairs et de suivre les règles de conduite déterminées dans le code de vie de l'école. Dès l'apparition d'un comportement non adéquat, l'élève est exclu de la classe. Dans le même sens, les parents de notre recherche ont ressenti, à un moment ou à un autre de la trajectoire scolaire de leur enfant, que ce dernier n'avait pas sa place en classe ordinaire. À plusieurs reprises, les parents ont dû aller chercher leur enfant à l'école lors d'une grande désorganisation. Tout comme les parents de l'étude de Smith et al. (2020), les parents ont vécu des frustrations concernant les services reçus.

Le père de Grégoire rapporte également une autre cause possible de l'effritement du lien de confiance qu'il avait envers l'équipe-école. Il rapporte que la technicienne en éducation spécialisée (TES) qui avait été affectée à son fils était « rigide ». Cette inflexibilité des intervenants

est d'ailleurs nommée comme étant un obstacle à l'inclusion dans les travaux portant sur le *Autism Inclusion Disorder*<sup>11</sup> de Lilley (2015). Du fait des caractéristiques du TSA, il est important que les intervenants scolaires démontrent de la flexibilité et qu'ils mettent en place des adaptations (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017b). Cet aspect sera abordé plus en détail à la section 5.4 de ce chapitre.

Dans le cas de Lucas, le bris de confiance entre les parents et les intervenants scolaires peut aussi s'expliquer par une communication déficitaire ou négative. En effet, les parents ont raconté avoir vécu plusieurs situations, au fil des années, où l'équipe-école ne leur fournissait pas un portrait juste de la situation vécue ou que les messages reçus étaient constamment négatifs. Les travaux de Blanchette (2020) mettent en lumière cet aspect : la communication est souvent le « maillon déficitaire à la collaboration » (p. 323). Lorsque les échanges entre les intervenants et les parents ne servent qu'à transmettre des faits, des situations problématiques ou lorsqu'il n'y a pas de réels échanges, il ne peut y avoir de réelle collaboration.

Enfin, les parents de Lucas ont ressenti que l'équipe d'intervenants ayant le plus d'expérience en classe spécialisée avait une attitude un peu plus négative, plus désabusée envers la possibilité de faire vivre l'inclusion à leur garçon. Ces perceptions sont en concordance avec les recherches de Larivée et al. (2006) qui rapportent que « plus ils [les enseignants] ont de l'expérience, moins leur attitude envers l'inclusion est positive » (p. 536). Les parents sentent que les intervenants ne croient pas que leur enfant est en mesure d'effectuer des périodes ciblées dans la classe ordinaire. De ce fait, la relation qu'ils entretiennent avec l'équipe-école est plus tendue, car

---

<sup>11</sup> Le terme *Autism Inclusion Disorder* est un concept inventé par Lilley (2015). Cette auteure utilise le sarcasme, l'humour pour décrire les situations d'exclusion scolaire basée sur le diagnostic d'autisme. Elle reprend les critères diagnostiques du TSA présentés dans le Manuel diagnostique des troubles mentaux (APA, 2013) et les transpose au milieu accueillant l'élève ayant un TSA. Ces « nouveaux » critères sont : A. *Persistent school deficits in social communication/interaction* et B. *School restricted and repetitive behaviours*.

ils ne sentent pas qu'ils travaillent ensemble à l'atteinte du but ultime : que leur enfant soit scolarisé en classe ordinaire. Bélanger et St-Pierre (2019) traitent de cet enjeu de collaboration et relèvent que lorsque l'enseignant croit en la réussite de l'élève, plus la relation que les parents entretiennent avec lui est positive. L'attitude des intervenants scolaires semble donc avoir un impact important sur la relation que les parents entretiennent avec eux (Boucher-Gagnon et al., 2016).

Divers aspects problématiques ont été nommés dans cette section pour expliquer les causes du bris dans la relation de confiance entre la famille et l'école. Que ce soit en raison d'un manque d'ouverture ou de flexibilité des intervenants, une communication déficitaire ou une attitude plus négative envers l'inclusion ou la réussite de l'élève, il est pertinent de connaître ces raisons sous-jacentes afin de pouvoir proposer quelques pistes de réflexion pour rebâtir la relation de partenariat entre la famille et l'école, ce qui sera traité ci-après.

### **5.1.3 Les solutions pour améliorer la collaboration entre la famille et l'école**

Somme toute, les participants, parents et intervenants scolaires, souhaitent collaborer afin de soutenir la réussite de l'élève (Blanchette, 2020; Boucher-Gagnon et al., 2016; Campbell, 2016; Larivée et al., 2006). Cette collaboration est complexe (Campbell, 2016) et est plus exigeante avec les parents des élèves HDAA (Larivée et al., 2006). Que faire alors pour soutenir le développement et le maintien de cette collaboration?

D'abord, Larivée et al. (2006) soulignent l'importance que les intervenants adoptent une attitude constructive. L'adoption de cette attitude positive semble être un élément crucial dans la collaboration entre les parents et les intervenants, évitant ainsi une rupture entre les deux parties. Il est important pour les parents de sentir qu'ils sont partie prenante des décisions concernant leur enfant, que l'enseignant croit en la réussite de ce dernier et qu'ils ont un pouvoir dans la prise de



certaines décisions. Bref, les parents, particulièrement ceux ayant un enfant avec des besoins particuliers, ressentent le besoin d'une communication positive, chaleureuse et régulière avec l'équipe-école (Boucher-Gagnon et al., 2016; Deslandes, 2015; Ruel et al., 2014).

À l'instar de Campbell (2016), Blanchette (2020) rappelle l'importance d'augmenter la régularité et la fréquence des communications entre l'école et la famille. Elle suggère également de modifier le contenu de ces échanges. En effet, rendre la communication plus positive pourrait avoir comme bénéfice de bonifier la collaboration famille-école.

Enfin, Larivée et al. (2006) rappellent qu'il est primordial de clarifier les conditions et les attentes de chacun au regard de l'inclusion. Ces précisions devraient être identifiées dès les premières rencontres entre les intervenants et les parents, afin d'éviter les insatisfactions de part et d'autre. C'est d'ailleurs une solution qui avait été proposée par les parents de Lucas lors d'une rencontre avec l'équipe-école; ces derniers sentaient que la relation avec l'école s'effritait et ils ressentaient le besoin de travailler en partenariat avec les intervenants scolaires à l'atteinte d'un même but pour leur garçon. Ils ont donc identifié les rôles et responsabilités de chacun, dans l'intention de soutenir la réussite éducative de leur enfant et surtout, afin d'augmenter la motivation de Lucas.

Cette recherche a fait ainsi ressortir toute la complexité et la fragilité des liens entre la famille et l'école. En général, les divers acteurs souhaitent un partenariat, mais plusieurs éléments peuvent venir fragiliser cette relation de confiance. En étant conscient que les pratiques collaboratives entre l'école et la famille font partie d'un ensemble de pratiques favorisant l'inclusion, il importe maintenant que chacun fasse un petit pas pour rétablir ou renforcer ce lien.

## **5.2 Deuxième constat - Les caractéristiques autistiques semblent être un obstacle à l'inclusion pour l'élève. Lorsque la structure autistique est plus importante, les intervenants sont moins enclins à proposer un retour en classe ordinaire**

Ce deuxième constat touche davantage l'ontosystème. Les participants rencontrés lors de cette recherche ont nommé que les caractéristiques propres à l'élève pouvaient être des éléments favorables à son inclusion ou, au contraire, pouvaient devenir des obstacles au maintien en classe ordinaire ou à la recommandation de transition de la classe spécialisée vers la classe ordinaire.

### **5.2.1 Les caractéristiques autistiques de l'élève comme condition favorable à l'inclusion**

Les intervenants scolaires et les parents de Rose et de Grégoire les décrivent comme étant des élèves aimant l'école, soucieux de bien réussir et ayant des centres d'intérêt comme la lecture ou la musique. En dépit de leurs difficultés, ils démontrent certaines habiletés à entrer en relation avec les autres et s'adaptent aux différentes exigences de la classe ordinaire. Ces résultats sont en cohérence avec les travaux de Ruel et al. (2014) et de Lavallée (2017), qui rapportent que « le profil de cet élève inclus a des capacités d'apprentissage et d'adaptation suffisamment élevées pour lui permettre de bien fonctionner en classe et de réussir à apprendre malgré certaines difficultés [...] » (p. 82). Ceci met en lumière que plus le profil autistique de l'élève est faible, plus ce dernier est considéré comme un bon candidat à la classe ordinaire : « le faible degré de sévérité des manifestations du TSA a un impact positif sur l'inclusion de cet élève. » (Lavallée, 2017, p. 87).

### **5.2.2 Les caractéristiques autistiques de l'élève comme obstacle à l'inclusion**

En revanche, Lucas est décrit comme un élève ayant une structure autistique plus importante. Ses difficultés langagières marquées limitent son attention lors des périodes d'enseignement en classe. Ces résultats sont en concordance avec les résultats de White et al.

(2007) qui suggèrent que plus l'élève a des atteintes importantes sur le plan de la communication, plus les probabilités qu'il soit scolarisé en classe spéciale sont élevées. De plus, à l'instar de Hayek (2015) et de Lavallée (2017), la présence de manifestations comportementales jugées inadéquates influence les recommandations de classement des intervenants. Pour les trois élèves, les crises de colère vécues à un moment ou à un autre de leur trajectoire scolaire ont mené les équipes-écoles à suggérer la poursuite des apprentissages en classe spécialisée plutôt qu'en classe ordinaire. Enfin, il ressort de cette recherche qu'un profil autistique plus marqué limite le degré d'inclusion de l'élève (Paquet et Magerotte, 2012b; Rivard et Forget, 2006; Ruel et al., 2014).

En somme, les propos recueillis dans le cadre de cette recherche mettent en lumière que les caractéristiques de l'élève autiste influencent la décision de placement et par le fait même, sa trajectoire scolaire. Lorsque l'élève se « rapproche » de la norme, il est plus probable qu'il soit inclus en classe ordinaire alors qu'au contraire, une structure autistique plus importante devient un obstacle à son inclusion.

### **5.3 Troisième constat – Il appert que ce n'est pas tant le processus de transition de la classe spéciale vers la classe ordinaire qui semble problématique, mais plutôt l'accès ou le maintien en classe ordinaire pour les élèves autistes**

Ce troisième constat touche deux systèmes : le microsystème et l'exosystème. Ce constat est l'obstacle central révélé par cette recherche. En effet, les participants ont été questionnés sur les conditions favorables et les obstacles à la transition et ont plutôt discuté abondamment des conditions favorables et des obstacles à l'inclusion : les problématiques relevant de la transition apparaissant plutôt secondaires à celles liées à l'inclusion.

### 5.3.1 Problèmes en classe ordinaire

Les trois élèves ayant participé à cette recherche ont d'abord été scolarisés en classe ordinaire. Si Rose a complété tout son primaire en classe ordinaire, Lucas et Grégoire ont vécu des difficultés si importantes que la recommandation de placement en classe spécialisée a été proposée à la fin de leur année au préscolaire.

Plusieurs difficultés relatives à l'inclusion de leur enfant ont été rapportées par les parents. Les trois élèves ont fait des crises à plusieurs reprises. Les désorganisations étaient fréquentes et intenses et l'école a, à maintes reprises, appelé les parents pour que ces derniers viennent chercher leur enfant qui était non fonctionnel en classe. Ces derniers en sont même venus à redouter la sonnerie du téléphone.

Les parents ont nommé certaines causes possibles aux difficultés relatives à l'inclusion de leur enfant. La compréhension des caractéristiques du TSA par les intervenants scolaires est un des aspects cruciaux relevés par tous les parents. Ces derniers croient que le personnel ne comprenait pas bien les particularités de leur enfant. Ceci a entraîné plusieurs situations d'escalade et ne faisait qu'augmenter l'intensité des réactions des élèves face à leurs incompréhensions. Tout comme certains parents de l'étude de Poirier et Vallée-Ouimet (2015) et de celle de Smith et al. (2020), les parents rapportent une certaine méconnaissance des besoins de leur enfant par les intervenants scolaires, de même qu'une intolérance du personnel à ces différences. Le manque de services adaptés aux besoins de leur enfant est également mentionné par Poirier et Vallée-Ouimet (2015). Les parents de Lucas, d'ailleurs, critiquent le manque de services reçus au préscolaire. En effet, la TES n'était en classe que 7,5h par semaine, alors que les parents auraient apprécié une présence à temps complet avec leur fils, afin de lui donner des bases solides. Les perceptions des parents de cette recherche, tout comme celles des mères de l'étude de Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon

(2015) portent à croire que la qualité de l'expérience scolaire est reliée à l'organisation des services et du milieu. En effet, en changeant d'école, les parents rapportent un changement drastique et positif pour leur enfant. Ces constatations suscitent la réflexion sur l'organisation des services offerts en classe ordinaire. Ce point sera abordé à la prochaine section.

Ces difficultés sont également rapportées par les intervenants de cette recherche : les enseignantes de Rose nomment que le soutien à l'enseignant est une condition favorable à son inclusion et les intervenantes de Lucas rapportent inversement que le manque de soutien en classe ordinaire est un obstacle à une transition vers la classe ordinaire. Doudin et Curchod-Ruedi (2012) rappellent les résultats de la méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996) faisant état que la majorité des enseignants en classe ordinaire sont favorables à l'inclusion, mais qu'une faible proportion de ces enseignants se sentent compétents à réaliser cette inclusion. Les ressources, jugées insuffisantes, sont également rapportées par les enseignants comme étant un obstacle à la mise en œuvre d'une inclusion réussie (LeVasseur, 2018). Les enseignants ont donc besoin d'être soutenus pour accompagner les élèves (Beaupré et al., 2017; Gadbois et Dubé, 2020; Paquet et Magerotte, 2012b; Rattaz et al., 2013).

Ces obstacles microsystemiques deviennent un frein à l'inclusion, les enseignants se sentant en surcharge, car ils ont la perception de ne plus pouvoir bien répondre aux différents besoins de tous leurs élèves ayant des diagnostics (Curchod-Ruedi et al., 2013). Le Conseil supérieur de l'Éducation, dans son avis *Pour une école riche de tous ses élèves* aborde ce sujet, le nomme point de rupture et le définit ainsi : « point au-delà duquel un milieu scolaire, après avoir épuisé ses ressources, ne serait plus en mesure de prendre pleinement en compte la diversité des élèves, ce qui pourrait entraver la réalisation de sa mission première » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017b, p. 16). Lorsque ce point de rupture est atteint, comme dans le cas des trois élèves de la

recherche, l'équipe-école propose aux parents de scolariser leur enfant en classe spécialisée. Ils suggèrent qu'ainsi, l'élève aura droit à plus de services spécialisés, que les intervenants de ces classes auront les connaissances et compétences pour bien accompagner l'élève dans ses particularités et pour lui permettre de poursuivre ses apprentissages dans un milieu jugé plus « adéquat ».

### **5.3.2 La structure organisationnelle actuelle crée une exclusion structurale**

Alors que la création de services spécialisés tels que les classes à effectifs réduits se voulait être une réponse pour contrer l'échec scolaire et permettre l'accès à l'école à un plus grand nombre d'élèves (Prud'homme et al., 2011), force est de constater que ce n'est pas le cas (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017b). La mise en place du système en cascades dans les années 1970 et 1980 avait comme objectif premier de soutenir l'élève en difficulté en s'éloignant le moins possible de la classe ordinaire et avait comme but d'y retourner les élèves rapidement (Rousseau et al., 2006). Pourtant, cette différenciation structurale n'a pas eu les effets escomptés et au fil des années on observe que ce modèle de services a créé un système éducatif à deux voies (la classe ordinaire ou l'adaptation scolaire), engendrant ainsi un système ségrégatif (Hayek, 2015; Lavallée, 2017). Le constat suivant a été émis : lorsque les élèves sont orientés dans des classes spécialisées, une faible proportion d'entre eux est par la suite réintégrée en classe ordinaire (Doudin et al., 2006). Ce constat est d'autant plus paradoxal et préoccupant, car le but de ces classes est de revenir vers la classe ordinaire le plus rapidement possible. Les classes spécialisées ne répondent donc majoritairement pas à leur mandat et cette différenciation structurale crée de l'exclusion (Doudin et Curchod-Ruedi, 2012) et de la marginalisation (Curchod-Ruedi et al., 2013).

La transition de la classe ordinaire vers la classe spécialisée peut d'abord être vécue

négalement par les élèves et leur famille. C'est d'ailleurs le cas de Lucas. Si les parents étaient soulagés de ne plus recevoir quotidiennement d'appels de la part de l'école lorsque leur enfant a été transféré en classe spécialisée, il reste néanmoins que l'acceptation de cette transition a été très pénible pour eux. Ceci est en cohérence avec les résultats de Doudin et Curchod-Ruedi (2012) qui mentionnent que cette transition « peut être perçue comme une des formes possibles des violences institutionnelles » (p. 226).

Les participants à notre étude, notamment la conseillère pédagogique (CP) en adaptation scolaire et les parents de Lucas, ont mis en lumière quelques problèmes générés par la classe spécialisée. D'abord, il y a émergence d'un retard pédagogique, l'accent étant moins porté sur les apprentissages académiques en classe spécialisée. Ce manque d'efficacité des classes spécialisées a d'ailleurs été soulevé par Doudin et al. (2006). De plus, comme il a été rapporté par la CP, le passage au bulletin modifié est bien souvent proposé trop rapidement aux parents. Ce passage, parfois expéditif, sans que toutes les autres mesures de différenciation pédagogique ou d'adaptation n'aient été mises en place et que les impacts de la modification des attentes aient été évalués, peut avoir des conséquences néfastes sur la trajectoire scolaire de l'élève. En effet, le bulletin modifié peut complexifier l'accès à une diplomation dite traditionnelle à la fin du secondaire. C'est d'ailleurs pour cette raison que les parents de Lucas, étant bien conscients de cet enjeu, tiennent mordicus à ce que leur enfant poursuive ses apprentissages selon les attentes du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Enfin, ce décalage, ce retard pédagogique qui peut survenir en classe spécialisée, peut constituer une entrave importante à la possibilité pour l'élève de retourner en classe ordinaire (Doudin et Curchod-Ruedi, 2012).

De plus, il apparaît pertinent de revoir la conception que le placement de l'élève est une décision « statique ». Les milieux doivent se rappeler que la décision de placement est un processus

« fluide » et dynamique où il est nécessaire de prendre en considération les capacités de l'élève, de même que les services scolaires disponibles (White et al., 2007). Enfin, il est primordial de se rappeler de la nécessité de réévaluer les besoins de manière ponctuelle et planifiée, comme c'est vécu dans les classes satellites de l'étude de Martin et al. (2019). S'il n'y a pas de contrainte « excessive », pourquoi l'élève n'est-il pas en classe ordinaire?

### **5.3.3 Obstacles au retour en classe ordinaire et pistes de solutions**

Considérant le manque d'efficacité des classes spécialisées (Curchod-Ruedi et al., 2013; Doudin et al., 2006; Katz et Mirenda, 2002; Lindsay, 2007; Vienneau, 2000, 2002), ou du moins le manque de preuves qu'elles sont plus efficaces que la classe ordinaire, il est alors primordial d'envisager rapidement un retour en classe ordinaire. C'est d'ailleurs la question de recherche de ce présent mémoire: quelles sont les conditions favorables et quels sont les obstacles à la transition de la classe spécialisée à la classe ordinaire? Comme il a été nommé au chapitre traitant de la méthodologie, il a été très ardu de trouver des participants ayant réalisé cette transition. Cette limite sur le plan du recrutement fait ressortir le caractère exceptionnel de la trajectoire scolaire de Grégoire et met en lumière une problématique importante pour plusieurs élèves autistes. Les études de Doudin et al. (2006), de Hanson et al. (2001) et de White et al. (2007) soutiennent d'ailleurs que cette transition est relativement peu fréquente.

Alors que plusieurs études rapportent que l'élaboration d'un plan de transition est une condition favorable à la transition (Deacy et al., 2015; Janus et al., 2007; Stoner et al., 2007), les intervenants de Grégoire ont mentionné qu'il n'avait pas eu accès à un tel plan et qu'ils avaient fait au mieux de leurs connaissances et expériences. Cette absence de cadre de référence a comme effet que la transition vers la classe ordinaire est en quelque sorte laissée au bon vouloir des



équipes. Or, si cette transition n'est pas réfléchie, qu'un protocole structuré n'est pas élaboré et que ce n'est pas inscrit au plan d'intervention (PI) de l'élève, il est facile de se laisser submerger par les défis quotidiens et de ne pas prioriser ce retour en classe ordinaire. Gadbois et Dubé (2020), dans leur recherche-développement, présentent diverses pistes pour bonifier un protocole d'intégration utilisé dans un centre de services scolaires au Québec. Les participants de cette recherche proposent notamment de clarifier les responsabilités respectives de chaque intervenant, de planifier les rencontres d'équipe et de garder des traces des suivis et des échanges, afin d'avoir accès à un certain historique des interventions.

Les parents de Lucas ont mentionné à plusieurs reprises avoir demandé de mettre en place un tel plan, mais sans réponse de la part de l'équipe-école. Selon eux, l'environnement instable de la classe ne permettait pas de libérer l'éducatrice spécialisée pour qu'elle puisse accompagner leur garçon en classe ordinaire. Elle devait rester en classe avec l'enseignante pour intervenir auprès de certains élèves qui étaient fréquemment en désorganisation. Il est possible de croire que si un processus d'intégration formel avait été mis au PI de l'élève, les parents auraient été dans leurs droits d'exiger que les intervenants scolaires le mettent en œuvre, et donc, que Lucas aurait pu vivre certaines périodes en classe ordinaire.

Comme il a été mentionné, le cheminement de Grégoire est plutôt inhabituel. Si les parents n'ont pas vécu les années en classe spécialisée comme étant un passage négatif, contrairement à ce qui est rapporté par Doudin et Curchod-Ruedi (2012), il est possible d'émettre l'hypothèse que de mentionner fréquemment la possibilité d'un retour en classe ordinaire lors des rencontres avec les parents ait été un facteur de protection. En effet, le retour en classe ordinaire était un objectif apparaissant réalisable pour les parents et l'équipe-école. Sa réintégration a été possible, mais pour rattraper ses pairs sur le plan des apprentissages, il a dû refaire sa 5<sup>e</sup> année afin

de bien consolider les apprentissages. Ce redoublement ajoute un facteur de risque supplémentaire et aurait pu compromettre à nouveau son cheminement scolaire, considérant que ce n'est pas une mesure efficace pour favoriser la réussite scolaire (Crahay, 2004, 2007; Crahay et al., 2014).

Quelles sont alors les solutions qui s'offrent aux équipes-écoles pour permettre un retour en classe ordinaire? Doudin et al. (2006) proposent de « renforcer les mesures de réintégration en classe ordinaire » (p. 150). Ces mesures peuvent s'actualiser par la participation des intervenants de la classe spécialisée et de la classe ordinaire à un groupe de codéveloppement, tel que vécu dans la recherche-développement de Gadbois et Dubé (2020), afin de bonifier les pratiques collaboratives et de mettre en action le protocole d'intégration partielle proposé par Gadbois (2015). Certaines pistes proposées dans ses travaux de maîtrise mettent notamment en lumière l'importance de revoir les rôles et responsabilités de la TES (Curchod-Ruedi et al., 2013; Paquet et Magerotte, 2012b; Ruel et al., 2014). Elle relève également l'importance de s'assurer d'une planification structurée des rencontres d'équipe et de s'assurer de préciser et de faire un suivi des besoins de l'élève. Différents guides portant sur les transitions (Ministère de l'Éducation, 2010b, 2012; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018) ont également été publiés par le ministère de l'Éducation au cours des dernières années; serait-il pertinent de s'en inspirer pour élaborer un plan de transition de la classe spécialisée vers la classe ordinaire plus « officiel », plus « formel », afin de soutenir les équipes-écoles?

Pour conclure sur ce troisième constat, les résultats de cette recherche ont fait ressortir le caractère paradoxal de l'inclusion/exclusion pour des élèves autistes au primaire. Comme les difficultés vécues en classe ordinaire étaient majeures, deux élèves sur les trois ayant participé à cette recherche ont été transférés en classe spécialisée. En revanche, la classe spécialisée ne semble pas remplir les mandats pour lesquels elle a été proposée au départ, mais semble plutôt renforcer

l'écart entre ce qui est attendu en classe ordinaire, empêchant alors un retour dans un milieu le plus normal possible pour l'élève...

#### **5.4 Quatrième constat – Plusieurs avenues sont accessibles pour maintenir les élèves autistes en classe ordinaire**

Le constat précédent a mis en lumière les lacunes ou déficits de la classe spécialisée. Que mettre en place en classe ordinaire pour permettre à l'élève autiste de réussir malgré ses défis? Comment éviter de le mettre en situation de vulnérabilité en lui faisant vivre de l'exclusion en lui proposant une transition de la classe ordinaire à la classe spécialisée?

Tel que mentionné dans la problématique, il est reconnu que le retour en classe ordinaire après un passage en classe spécialisée est difficile, voire presque impossible (Doudin et al., 2006; Hanson et al., 2001; White et al., 2007). De plus, considérant que les élèves qui ont commencé leur scolarité en classe ordinaire poursuivent généralement en classe ordinaire et que ceux ayant débuté en classe spéciale y restent également (White et al., 2007), il apparaît primordial de permettre l'accès à la classe ordinaire le plus longtemps possible pour tous les élèves, notamment les élèves autistes. Que faire alors pour maintenir les élèves le plus longtemps possible en classe ordinaire?

Quelques pistes seront proposées dans cette section : mettre de l'avant la différenciation pédagogique dans les classes, mettre en place un modèle de service qui favorise l'inclusion scolaire et enfin valoriser la diversité au sein de la classe et de l'école. Ce quatrième constat touche plusieurs systèmes : le microsystème, l'exosystème et même le macrosystème.

##### **5.4.1 Mettre en place des pratiques de différenciation pédagogique**

Il n'est pas rare de retrouver dans une classe dite ordinaire, une multitude d'élèves ayant

chacun leurs forces et leurs défis, tant sur le plan des apprentissages que comportemental (LeVasseur, 2018). De ce fait, il apparaît primordial pour l'enseignant de reconnaître la diversité des apprenants et de la prendre en considération lorsqu'il planifie et met en œuvre ses situations d'apprentissage.

Selon Paré et Trépanier (2015), « la différenciation pédagogique exige que l'enseignant tienne compte des différences individuelles entre les élèves de son groupe-classe pour sélectionner les méthodes d'enseignement qui conviennent le mieux » (p. 242). Les contenus d'apprentissage, les processus d'enseignement-apprentissage, les productions des élèves, les structures organisationnelles et l'environnement d'apprentissage peuvent être différenciés (Paré et Trépanier, 2015). En revanche, il importe de rappeler que différencier l'enseignement n'est pas de personnaliser ou d'individualiser pour chacun des élèves de la classe. Ce modèle d'individualisation des interventions est décrié par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) comme étant un modèle qui a atteint ses limites (2017b). En effet, ce modèle n'a pas prouvé être un moyen efficace pour répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves en plus de ne pas être un modèle efficace et satisfaisant pour les enseignants. Ces derniers se sentent plutôt dépassés par la lourdeur de la tâche lorsqu'ils sentent qu'ils doivent individualiser chaque situation d'apprentissage pour chaque particularité de chacun de leurs élèves (Leroux et Paré, 2016).

À l'instar de Leroux et Paré (2016) et de Massé (2015), les participants de cette recherche ont mentionné que la connaissance et l'acceptation des connaissances des particularités du profil autistique est une condition favorable à l'inclusion. De plus, l'enseignant de Grégoire a également précisé que la différenciation pédagogique dans son enseignement lui apparaissait aussi être une condition favorable. Il en est de même de l'équipe enseignante de Rose : les différents membres de l'équipe-école ajustent leur enseignement en fonction des particularités de Rose. Cette

différenciation pédagogique de la part des intervenants de Rose et de Grégoire semble être une condition favorable à leur inclusion. À l’opposé, il est possible de croire que l’individualisation de l’enseignement dans la classe spécialisée de Lucas est un facteur de risque à son retour en classe ordinaire. En effet, le nombre d’élèves (sept) et la composition hétérogène de la classe de Lucas font en sorte que l’enseignante enseigne parfois en individuel ou en sous-groupe de deux ou trois élèves. Il est alors facile de tomber dans l’individualisation des pratiques, ce qui risque d’entraîner une différenciation des attentes et donc de l’éloigner de ce qui est réellement attendu en classe ordinaire.

#### **5.4.2 Mettre en place un modèle de service qui favorise l’inclusion scolaire**

Alors que la différenciation pédagogique se vit dans la classe, qu’elle relève traditionnellement de la responsabilité professionnelle de l’enseignant (microsystème), diverses modalités sur le plan exosystémique peuvent également être mises en place pour favoriser l’inclusion des élèves ayant des besoins particuliers.

Il apparaît primordial de revoir les modalités organisationnelles pour soutenir l’inclusion de tous les élèves. Les intervenants scolaires et les parents de cette recherche l’ont d’ailleurs mentionné à plusieurs reprises : le soutien à l’enseignant est une condition favorable à cette inclusion (Curchod-Ruedi et al., 2013; Rousseau, Point, Vienneau, et al., 2017; Ruel et al., 2014). L’envers de la médaille est tout aussi vrai : l’équipe de la classe spéciale n’ose parfois pas recommander un retour en classe ordinaire, car l’élève perd alors plusieurs services dont il bénéficie en classe spéciale. Sans ce soutien, l’équipe de la classe spéciale et les parents ne voient pas l’avantage à reprendre la scolarité en classe ordinaire. Une solution, pourrait être d’instaurer des nouvelles formes de consultation en milieu scolaire par exemple, la consultation collaborative, le

modèle de service de l'orthopédagogue-consultant (Paré et Trépanier, 2010) ou le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant (Paquet et Magerotte, 2012a; Trépanier et Labonté, 2014; Trépanier et Paré, 2010). Dans les deux cas, l'enseignant reste le « maître », le pilier auprès de l'élève ayant des besoins particuliers, mais il peut compter sur le soutien de ses collègues (enseignant en adaptation scolaire, orthopédagogue, psychologue, orthophoniste) pour l'aider à analyser les situations-défis qui surviennent en classe (Katz et Mirenda, 2002). Le soutien de la direction (Beaupré et Landry, 2015; Darveau et al., 2010; Leblanc et Vienneau, 2010; Lynch et Irvine, 2009) est aussi largement reconnu comme étant nécessaire au bon fonctionnement de ces modèles de services, afin d'offrir du temps de concertation interprofessionnelle (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017a; Curchod-Ruedi et al., 2013; Rousseau, Point, Desmarais, et al., 2017). La mise en place de ces modèles pourrait permettre de diminuer le nombre de demandes de placement en classe spécialisée tout en promouvant l'inclusion scolaire, d'offrir une opportunité de formation continue aux intervenants impliqués, d'encourager la mise en œuvre d'interventions adaptées aux besoins particuliers des élèves et d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants (Wood, 2006 : Paré et Trépanier, 2010). Doudin et Lafortune (2006) rappellent toutefois qu'il n'y a présence de retombées positives que si l'enseignant perçoit que ce modèle d'accompagnement est bénéfique pour lui et pour ses élèves.

Dans une certaine mesure, il est possible de croire que l'enseignant de Grégoire et les enseignantes de Rose bénéficiaient d'un certain soutien du type du modèle de soutien à l'enseignant. Les équipes ont des rencontres-multi où certaines problématiques sont abordées dans une optique de soutien à l'enseignant. La TES, la psychologue, la psychoéducatrice, l'orthophoniste, l'orthopédagogue et la direction offrent des pistes de solutions et d'intervention afin de soutenir l'enseignant dans son travail quotidien avec l'élève ayant des besoins particuliers. Cependant, ce modèle de soutien ne semble pas être « formel », au sens où il n'a pas été nommé explicitement par

les intervenants. Toutefois, bien que le modèle de soutien à l'enseignant ne soit pas formellement nommé, l'entretien avec la direction de l'établissement de Rose et de Lucas permet de saisir l'implication de la direction à soutenir son équipe afin de répondre aux besoins de tous les élèves. Cette dernière exerce son leadership pédagogique d'une manière positive et semble en recherche constante de solutions aux diverses situations vécues par les élèves et les intervenants. Cette participation active de la direction est une condition favorable relevée dans la littérature pour soutenir l'inclusion (Beaupré et Landry, 2015; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017a; Darveau et al., 2010; Leblanc et Vienneau, 2010), de même que les attitudes au regard de l'inclusion entrent également en jeu et sont un facteur à garder en tête comme condition favorable à l'inclusion (Horrocks et al., 2008).

D'autres formes d'aménagement pourraient être valorisées afin de soutenir l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers. Il s'agit du décloisonnement qui, selon Doudin et Lafortune (2006), « est une mesure qui favorise la coopération entre élèves, entre enseignants et entre enseignants et spécialistes » (p. 62) et du co-enseignement, qui consiste en un travail conjoint, une responsabilité partagée, entre deux enseignants (ou enseignant et orthopédagogue) dans une même classe (Gravel et Trépanier, 2010; Rousseau, Point, Vienneau, et al., 2017; Tremblay, 2014). Ces deux formes d'aménagement ne semblent pas être préconisées par les équipes rencontrées, mais les travaux de Tremblay (2014) portant sur ce type de modèle de service relèvent que les enseignants qui ont pratiqué le co-enseignement rapportent avoir vu des effets positifs sur la différenciation, l'individualisation, l'observation et la connaissance des besoins des élèves, de même que sur la gestion de la classe et des comportements.

Enfin, une dernière piste de réflexion concernant l'organisation des services offerts aux intervenants en contexte d'inclusion touche la formation continue. Il serait bénéfique que les

centres de services scolaires (CSS) revoient leurs modalités de formation et d'accompagnement. En effet, Fortier et al. (2018) dans leur méta-synthèse, mentionnent que la formation continue est un élément clé présent dans les écoles inclusives. Ils rappellent l'importance de réfléchir à la structure des accompagnements offerts. Pour favoriser des ajustements de pratiques, il apparaît nécessaire d'offrir des dispositifs de formation et d'accompagnement qui incitent aux échanges et aux questionnements. Il ne suffit pas, pour l'accompagnateur, de donner une formation et de penser qu'un changement s'opérera dans le milieu. La conseillère pédagogique rencontrée l'a d'ailleurs mentionné : dans le cadre de ses fonctions, elle peut accompagner les milieux ordinaires qui accueillent un élève autiste afin de les soutenir et de leur offrir des rétroactions sur leurs interventions. Elle anime également un groupe de réseautage et cette modalité d'accompagnement a été nommée par la TES de Grégoire comme une condition favorable à sa connaissance du TSA et à son développement professionnel.

Ces propositions de réorganisation des modèles de services offerts aux élèves touchent l'exosystème. Cependant, pour qu'un changement durable s'opère, il apparaît intéressant de se questionner sur les pensées et les valeurs à préconiser pour valoriser l'inclusion. Différents aspects touchant le macrosystème, notamment la valorisation de la diversité semble être un point de départ pour susciter la réflexion en ce sens.

#### **5.4.3 Valoriser la diversité au sein de la classe et de l'école**

Plusieurs participants ont mentionné qu'une des conditions favorables à la transition vers la classe ordinaire ou à l'inclusion réside dans l'acceptation de la différence. Le CSE (2017a) rapporte que les écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves sont des écoles qui ont réorganisé leurs services à l'élève en s'éloignant du modèle médical pour adopter un modèle social du



handicap<sup>12</sup>. Dans le second modèle, l'équipe tente de voir quels sont les aspects environnementaux à modifier afin de soutenir l'élève, alors que dans le premier modèle, le handicap est une anomalie ou une caractéristique individuelle négative. Dans le modèle médical du handicap, le traitement possible est la normalisation de la personne plutôt que de modifier ce qui entoure la personne. Selon Paquet et Magerotte (2012a) « il est nécessaire de passer d'un modèle qui se focalise sur les déficiences et incapacités, à un modèle qui considère que l'enfant apprend à tout âge, si les conditions d'environnement lui sont favorables. » (p. 276). Ouimet (2019) propose de passer à « une approche éducative basée sur le modèle de la neurodiversité qui s'appuie sur la diversité » (p. 92).

Bien que les participants n'aient pas été spécifiquement interrogés sur leurs perceptions de la différence ou sur leurs conceptions de l'inclusion, certains propos recueillis dans cette recherche portent à croire que le modèle médical du handicap prévaut dans les milieux visités. Les intervenants ont nommé que certaines caractéristiques personnelles de Rose et de Grégoire facilitaient leur inclusion, alors que certaines caractéristiques de Lucas étaient un frein à sa participation sociale ou à sa réussite scolaire. L'autisme de Rose ou de Grégoire apparaît être considéré assez « léger » et près de la norme pour être accepté en classe ordinaire, alors que l'autisme de Lucas diverge un peu trop de ce qui est attendu et les intervenants ne croient pas en la possibilité de réussite en classe ordinaire. Ces résultats sont en concordance avec les travaux portant sur les conditions relatives à l'intégration au secondaire des élèves présentant des difficultés comportementales de Gaudreau et al. (2018). Bien que les élèves ciblés n'aient pas la même particularité, plusieurs constatations sont similaires : c'est à l'élève de s'adapter aux exigences du milieu scolaire.

---

<sup>12</sup> Le modèle médical est un modèle centré sur le handicap et sur l'individu alors que le modèle social du handicap est centré sur l'environnement.

Les travaux de Kahn (2015, 2017) peuvent nous apporter une perspective différente : serait-il possible de cesser de porter son attention sur le diagnostic de l'élève, sur ses caractéristiques personnelles et plutôt de chercher à saisir dans l'environnement, dans les activités scolaires proposées ou dans le contexte interactionnel ce qui peut générer ses difficultés? Si l'on pense aux difficultés langagières de Lucas, il est évident que s'il est dans un contexte où un enseignant transmet sa matière de manière orale, il sera en difficulté. En revanche, si l'enseignant varie ses méthodes d'enseignement, qu'il laisse des repères visuels au tableau ou qu'il offre un plan de travail structuré, alors les particularités cognitives de Lucas entraveraient moins sa participation en classe et donc son inclusion éventuelle en classe ordinaire. Diverses pistes pratiques sont proposées par Beaupré et Bouchard (2014) et sont utilisées en classe spéciale. Tel que discuté dans la section 5.3.2, l'équipe de la classe spéciale pourrait travailler de concert avec les enseignants des classes ordinaires afin de partager ses outils et pratiques gagnantes (consultation collaborative).

Bref, un changement de perspective (Bergeron et al., 2011), un « changement en profondeur de la conception de l'enseignement » (Curchod-Ruedi et al., 2013, p. 138) semble nécessaire pour soutenir l'inclusion de tous les élèves. En retirant les « étiquettes » liées à une vision catégorielle ou à la vision déficitaire du modèle médical, l'enseignant pourrait porter un regard sur les besoins uniques de tous les apprenants de sa classe. L'enseignant inclusif valorise la diversité et accepte de porter un regard critique sur ses pratiques et sur les barrières créées par l'environnement. Il met l'accent « sur les forces, les talents et les intérêts de chaque enfant afin de minimiser les défis rencontrés » (Ouimet, 2019, p. 92). Il consulte fréquemment ses collègues pour recevoir des rétroactions afin d'ajuster son enseignement. Il est un modèle d'ouverture à la diversité pour les élèves de sa classe (Rousseau, Point, Vienneau, et al., 2017), comme l'a mentionné l'enseignant de Grégoire : « ça n'a peut-être aucun fondement scientifique à ce que je veux dire, mais j'ai l'impression que... il faut que l'enseignant fasse voir qu'il accepte et qu'il aime beaucoup

cet enfant-là dans le groupe ».

Quelques pistes ont été proposées dans ce quatrième constat afin de maintenir les élèves le plus longtemps possible en classe ordinaire : encourager la différenciation pédagogique en classe, revoir les modalités d'organisation des services offerts dans une optique inclusive et valoriser la diversité et l'acceptation des différences de tous les élèves.

### **5.5 Synthèse des constats et retour sur les objectifs de la recherche**

En somme, quatre constats touchant les divers systèmes du modèle écosystémique de Bronfenbrenner ont été présentés dans ce chapitre. L'interprétation et la discussion des résultats de cette recherche permettent de saisir que la transition de la classe spéciale vers la classe ordinaire est un processus complexe et qu'il implique plusieurs systèmes et structures. Le premier constat présenté fait état que la collaboration a été nommée comme étant une condition facilitante, mais pouvant également devenir un obstacle lorsque le lien entre l'école et la famille est fragilisé. Ensuite, le deuxième constat met en évidence que les caractéristiques de l'élève peuvent également être considérées comme une condition favorable ou un obstacle à la transition de la classe ordinaire ou à l'inclusion. Le troisième constat révèle tout le caractère paradoxal des classes spécialisées. Ces dernières ont été mises en place pour répondre aux élèves en situation de grands besoins, mais force est de constater qu'elles ne répondent pas toujours à leur mandat et créent parfois de l'exclusion. Enfin, le dernier constat met en lumière toute l'importance d'adopter des pratiques inclusives en mettant de l'avant la différenciation pédagogique dans les classes, en mettant en place un modèle de service qui favorise l'inclusion scolaire et enfin en valorisant la diversité au sein de la classe et de l'école.

## 5.6 Les retombées pratiques et théoriques

Pour terminer, ces quatre constats permettent d'entrevoir des retombées sur les plans de la recherche, ainsi que de la pratique et de la formation. Au point de vue de la recherche, cette étude est exploratoire et traite d'un sujet peu étudié, soit la transition de la classe spéciale vers la classe ordinaire pour des élèves autistes. Elle amène un regard écosystémique sur les conditions favorables et les obstacles, selon différents acteurs, notamment les parents et les élèves. Ce regard croisé des intervenants scolaires, autant des intervenants en soutien direct à l'élève, mais également de la direction et de la conseillère pédagogique en adaptation scolaire, des parents et des élèves est un aspect novateur et pourrait servir de base pour de futures recherches sur le sujet.

En ce qui concerne la pratique et la formation, les constats présentés font ressortir un aspect intéressant : le caractère exceptionnel et les difficultés liées à cette transition ne relèvent pas nécessairement d'un manque de planification ou de préparation de ladite transition, mais sont plutôt la conséquence des contraintes liées à l'inclusion au sens plus large. Il pourrait être intéressant pour les équipes des services des ressources éducatives des CSS de se pencher sur les conditions à mettre en place dans la classe ordinaire, plutôt que de mettre l'accent sur le soutien des élèves en classes spécialisées. En soutenant les équipes des classes ordinaires, par la formation continue et par des démarches de réflexion et d'accompagnement, les besoins des élèves autistes pourraient être mieux considérés. Les enseignants se sentiraient également mieux soutenus, favorisant ainsi leur sentiment d'efficacité professionnelle, puis les CSS pourraient diminuer le nombre d'ouvertures de classes spéciales année après année, mettant ainsi fin au double système : la classe ordinaire versus l'adaptation scolaire.

## CONCLUSION

En conclusion, cette recherche qualitative par étude de cas décrit les perceptions de trois élèves autistes, de leurs parents et de leurs intervenants scolaires sur les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire.

Le premier objectif spécifique de la recherche était de décrire les perceptions des élèves et de leurs parents au sujet de leur expérience scolaire vécue. Par le biais d'entretiens semi-dirigés, les élèves et leurs parents se sont exprimés sur leur vécu scolaire. Ceci a permis de brosser un portrait des particularités de leur enfant, afin de mieux comprendre la trajectoire scolaire de chacun des élèves. Les parents ont nommé différentes situations d'exclusion en raison des particularités autistiques de leur enfant, ont décrit des situations difficiles et stressantes relativement au milieu scolaire, mais ont également nommé plusieurs situations positives où ils se sentaient satisfaits, en accord et soutenus par les intervenants scolaires. Cet objectif a permis de mieux comprendre l'historique personnel, familial et scolaire de chacun des élèves ayant participé à cette recherche et ainsi, de mieux comprendre la trajectoire scolaire vécue.

Le second objectif spécifique de la recherche était de décrire les perceptions des élèves, de leurs parents et des intervenants scolaires sur les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire, selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner. Toutefois, force est de constater que les conditions favorables et les obstacles identifiés par les acteurs ne concernent pas uniquement ce type de transition, mais bien l'inclusion au sens large. C'est pourquoi cette nuance a été considérée dans la présentation des résultats. L'appendice N propose une synthèse des principaux éléments relevés par les participants selon les différents systèmes du modèle bioécologique (ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème).

Lors de l'interprétation des résultats, quatre constats touchant les différents systèmes du modèle bioécologique ont été présentés. D'abord, la collaboration école-famille, concernant le mésosystème, est nommée par les participants comme étant un facteur essentiel. Toutefois, il apparaît que le lien de confiance entre l'école et la famille a été rompu pour les trois élèves de cette étude. Tout comme les participants de l'étude de Lilley (2015), les parents rapportent avoir vécu des sentiments négatifs envers l'école, notamment lorsque ces derniers sentent que leur enfant n'est pas accepté, que leur autisme diverge trop de la norme attendue ou lorsqu'ils sentent une fermeture de la part des intervenants scolaires. Le second constat touche principalement l'ontosystème. En effet, les caractéristiques autistiques de l'élève semblent être une condition favorable ou un obstacle à son inclusion. En concordance avec les travaux de Ruel et al. (2014) et de Lavallée (2017), plus le profil autistique de l'élève est faible, plus ce dernier est considéré comme un bon candidat à la classe ordinaire. En revanche, une structure autistique plus marquée limite le degré d'inclusion de l'élève (Paquet et Magerotte, 2012b; Rivard et Forget, 2006; Ruel et al., 2014). Les caractéristiques autistiques de l'élève influenceraient donc grandement la décision de placement et, par le fait même, sa trajectoire scolaire. Deux systèmes sont touchés par le troisième constat de cette recherche : le microsystème et l'exosystème. L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990) des données recueillies a permis de constater que les participants, bien que questionnés sur les conditions favorables et les obstacles à la transition, ont plutôt discuté abondamment des conditions favorables et des obstacles à l'inclusion : les problématiques relevant de la transition apparaissant plutôt secondaires à celles liées à l'inclusion. Les propos des participants permettent de faire ressortir le caractère paradoxal de l'inclusion/exclusion. Deux élèves sur les trois ayant participé à cette recherche ont vécu des difficultés si grandes en classe ordinaire qu'ils ont vécu une transition vers la classe spécialisée. Toutefois, cette dernière ne semble pas toujours répondre aux besoins de l'élève et semble parfois creuser l'écart entre ce qui est attendu en classe ordinaire,

empêchant alors un retour dans un milieu le plus normal possible pour l'élève. Enfin, le quatrième constat permet d'offrir quelques pistes pour les intervenants afin de maintenir les élèves autistes en classe ordinaire. Ces pistes concernent la mise en place de la différenciation pédagogique en classe, la révision des modalités d'organisation des services offerts dans une optique inclusive et la valorisation de la diversité et de l'acceptation des différences de tous les élèves. Plusieurs systèmes sont touchés par ce dernier constat : le microsystème, l'exosystème et même le macrosystème.

Il importe toutefois de souligner quelques limites de cette recherche. Des limites d'ordre méthodologique ont été précisées dans le troisième chapitre. Rappelons que les difficultés de recrutement vécues ont limité le nombre de participants. De plus, l'intégration en cours de route du modèle bioécologique vient limiter l'analyse des données sur certains systèmes, notamment sur l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. Il pourrait être pertinent dans une recherche future d'intégrer une considération de l'ensemble des systèmes aux canevas d'entretien. De plus, bien que les participants proviennent de diverses trajectoires et qu'ils aient pu s'exprimer librement sur les conditions favorables et les obstacles à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire, il est possible que d'autres visions soient présentes dans les milieux scolaires (par exemple, des parents qui désirent que leur enfant soit scolarisé en classe spéciale) et que notre recherche ne révèle qu'une facette de cette réalité. Il pourrait être pertinent de faire une étude de cas en s'assurant d'ajouter cette spécificité dans les critères d'inclusion.

En dépit de ces limites, cette recherche se démarque des études existantes de par son sujet novateur, soit la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves autistes, mais également, car elle tient compte du point de vue de tous les acteurs : l'élève et ses parents, de même que l'équipe pédagogique. Pour une future étude, il pourrait être intéressant de rencontrer les participants à quelques reprises au cours de la scolarité, dans une perspective longitudinale, pour

pouvoir décrire l'évolution en lien avec le chronosystème. En effet, les parents ont nommé que les comportements et les habiletés de leur enfant avaient changé au fil des années, ce qui vient renforcer la pertinence de cette perspective.

Enfin, cette recherche permet de cerner certaines conditions favorables et obstacles à l'inclusion en croisant le regard de tous les acteurs impliqués. Cette perspective holistique apporte un éclairage nouveau et fournit quelques pistes de réflexion pour le milieu scolaire, notamment au sujet de la perception de l'autisme chez les intervenants et sur les pratiques différenciées à mettre en place dans les milieux pour accueillir et valoriser la diversité des élèves autistes, mais aussi de tous les élèves.



## Références

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. [Document de travail]. <http://hdl.handle.net/2268/114839>
- Adamsons, K., O'Brien, M. et Pasley, K. (2007). An ecological approach to father involvement in biological and stepfather families. *Fathering*, 5(2), 129-148. <https://www.fatherhood.gov/research-and-resources/ecological-approach-father-involvement-biological-and-stepfather-families>
- Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie. (2015). *TSA et neurotypique : mieux se comprendre. Guide pour comprendre le fonctionnement de la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme*. Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2457524>
- American Psychiatric Association [APA]. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-III* (3<sup>e</sup> éd.). American Psychiatric Publishing Inc.
- American Psychiatric Association [APA]. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV* (4<sup>e</sup> éd.). American Psychiatric Publishing Inc.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V* (5<sup>e</sup> éd.). American Psychiatric Publishing Inc.
- April, J. et Larouche, H. (2006). L'adaptation et la flexibilité d'une chercheuse dans l'évolution de sa démarche méthodologique. *Recherches qualitatives*, 26(2), 145-168. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)/april-final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/april-final2.pdf)
- Aubineau, M. (2017). *Vécu de l'inclusion scolaire au secondaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme: regards croisés des adolescents et de leurs parents, en France et au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse 2 Jean Jaurès]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02075142>
- Beamish, W., Bryer, F. et Klieve, H. (2014). Transitioning Children with Autism to Australian Schools: Social Validation of Important Teacher Practices. *International Journal of Special Education*, 29(1), 130-142. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034084.pdf>
- Beaupré, P. et Bouchard, G. (2014). Interventions novatrices en classe primaire favorisant l'inclusion des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Dans P. Beaupré (dir.), *Déficiência intellectuelle et autisme - Pratiques d'inclusion scolaire* (p. 75-120). Presses de l'Université du Québec.
- Beaupré, P., Gauthier, M. et Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73-99. <https://doi.org/10.7202/1043355ar>
- Beaupré, P. et Landry, L. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève ne contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 183-201). Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 349-368. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1065662ar>
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Presses de l'Université du Québec.
- Berg, B. L. et Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8<sup>e</sup> éd.). Pearson.

- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Blakeley-Smith, A., Carr, E. G., Cale, S. I. et Owen-DeSchryver, J. S. (2009). Environmental fit: A model for assessing and treating problem behavior associated with curricular difficulties in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(3), 131-145. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1088357609339032>
- Blalock, G. et Patton, J. R. (1996). Transition and students with learning disabilities: creating sound futures. *Journal of learning disabilities*, 29(1), 7-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/002221949602900104>
- Blanchette, A. (2020). *Une vision bioécologique de la collaboration famille-école à partir du point de vue de parents d'élèves et d'enseignants de niveau primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation.uqac.ca/5436/>
- Blume, H. (1998, 30 septembre). Neurodiversity: On the neurological underpinnings of geekdom. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>
- Boucher-Gagnon, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2015). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353-384. <https://doi.org/10.7202/1035309ar>
- Boucher-Gagnon, M., des Rivières-Pigeon, C. et Poirier, N. (2016). L'implication des mères québécoises dans l'intégration scolaire en classe ordinaire de leur enfant ayant un TSA. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 313-341. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039052ar>
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Éditions nouvelles.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire: Défis, limites et modalités*. Éditions Nouvelles.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 993-1028). John Wiley & Sons Inc.
- Campbell, S. (2016). *Le partenariat éducatif entre enseignants et parents pour favoriser la réussite éducative des élèves ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais,]. <http://di.uqo.ca/id/eprint/808>
- Cappe, É. et Boujut, É. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant*, 28(143-4), 391-401. <https://www.researchgate.net/publication/308937780>
- Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>

- Cascio, M. A. (2015). Cross-cultural autism studies, neurodiversity, and conceptualizations of autism. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 39(2), 207-212. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11013-015-9450-y>
- Chamak, B. et Bonniau, B. (2014). Neurodiversité : une autre façon de penser. Dans B. Chamak et B. Moutaud (dir.), *Neurosciences et Société : enjeux des savoirs et pratiques sur le cerveau* (p. 211-230). Armand Colin. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01873317>
- Clément, C. (2015). Connaissances et besoins de formation d'enseignants du primaire concernant les Troubles Envahissants du Développement / Trouble du Spectre de l'Autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 5-16. <https://doi.org/10.7202/1036407ar>
- Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec [COPHAN] et Association du Québec pour l'intégration sociale [AQIS]. (2016, 11 novembre). *Mémoire sur le document de consultation "Pour une politique sur la réussite éducative - L'éducation, parlons d'avenir"*. <https://cophan.org/2016/11/memoire-sur-le-document-de-consultation-pour-une-politique-sur-la-reussite-educative-leducation-parlons-davenir/>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2017a). *Étude de cas: des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecoles-inspirantes-50-0505/>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2017b). *Pour une école riche de tous ses élèves: S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J. et Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un troubles (sic) du spectre de l'autisme : recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1061198ar>
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue française de pédagogie*, 148, 11-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3246>
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/peut-on-lutter-contre-l-echec-scolaire--9782804154158-page-163.htm>
- Crahay, M., Issaieva, É. et Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement: ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. *Revue française de pédagogie*, 187(2), 35-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rfp.4467>
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Dann, R. (2011). Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs). *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 293-312. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.603534>
- Darveau, I., Reiber, D. et Tousignant, J.-L. (2010). Laissez-nous vous raconter l'histoire d'Emma et de Félix : les modèles de service à la Commission scolaire des Patriotes. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 57-78). Presses de l'Université du Québec.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, (3), 28-43. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Delavergne-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf)
- Deacy, E., Jennings, F. et O'Halloran, A. (2015). Transition of students with autistic spectrum disorders from primary to post-primary school: A framework for success. *Support for Learning*, 30(4), 292-304. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12102>

- Denkyirah, A. M. et Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 265-270. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0407-z>
- Des Rivières-Pigeon, C., Noiseux, M. et Poirier, N. (2012). Augmentation de la prévalence du TED: Causes multiples? *L'Express, Printemps* 2012(5), 35-37. <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/Express/Express-2012.pdf>
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative: actes du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille* (p. 197-215). Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>éd.</sup>, p. 203-230). Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv69sv3w.15>
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Éditions Logiques.
- Doudin, P.-A., Borboën, F. et Moreau, J. (2006). Représentations des enseignants et pratiques de réintégration. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?* (p. 145-163). Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A. et Curchod-Ruedi, D. (2012). L'inclusion et l'exclusion scolaires: des transitions à risque. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 219-234). Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A. et Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement?* (p. 45-74). Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien collectif*. Armand Colin.
- Fahmi, N. (2013). Le milieu scolaire. Dans N. Poirier et C. des-Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances* (p. 139-158). Presses de l'Université du Québec.
- Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T. et Todd, A. W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/10983007040060020501>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Gadbois, M.-E. (2015). *Adaptation d'un protocole pour favoriser la collaboration dans le cas d'une intégration partielle d'un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme à l'école primaire*. [Rapport d'activités et projet d'intervention].
- Gadbois, M.-E. et Dubé, F. (2020). Adaptation d'un protocole de collaboration basé sur les niveaux d'interdépendance et les besoins des intervenants au sein d'une école primaire soutenant la scolarisation d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire. *Formation et profession*, 28(1), 57-68. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.519>
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.

- Gascon, H., Julien-Gauthier, F., Tétreault, S. et Garant, M. (2014). L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : une transition à planifier. *Canadian Journal of Education*, 37(4), 1-29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1613>
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M.-J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales: analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3236>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero24/24gohier.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf)
- Goupil, G. (2006). Des périodes à risque pour des élèves à risque? Dans N. Rousseau et C. Dionne (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 145-158). Presses de l'Université du Québec.
- Gravel, C. et Trépanier, N. S. (2010). Le coenseignement: Comment l'appliquer? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 257-274). Presses de l'Université du Québec.
- Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Barnwell, D. et Chou, H.-Y. (2001). After preschool inclusion: children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*, 68(1), 65-83. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001440290106800104>
- Harrison, B. (2010). *L'autisme: au-delà des apparences: Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique*. Concept CONSULTED.
- Hayek, H. (2015). *L'intégration scolaire des enfants en situation de handicap: le cas particulier des enfants avec autisme* [Thèse de doctorat, Université de Bretagne occidentale.]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01361105>
- Hennink, M. M. (2014). *Focus group discussions: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Horrocks, J. L., White, G. et Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1462-1473. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-007-0522-x>
- Horth, R. (1998, juillet). Historique de l'adaptation scolaire au Québec. <https://docplayer.fr/18812856-Historique-de-l-adaptation-scolaire-au-quebec.html>
- Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K. et Carnahan, C. R. (2014). Smooth transitions: helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *TEACHING Exceptional Children*, 47(1), 35-45. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0040059914542794>
- Jaarsma, P. et Welin, S. (2012). Autism as a natural human variation: Reflections on the claims of the neurodiversity movement. *Health care analysis*, 20(1), 20-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10728-011-0169-9>
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R. et Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 628-648. <https://doi.org/10.2307/20466656>
- Kagan, S. L. et Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *Elementary School Journal*, 98(4), 365-379. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/461902>
- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2-3), 39-49. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0039>
- Kahn, S. (2017). *Pédagogie différenciée: Guide pédagogique*. De Boeck.



- Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E. et Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental psychology*, 49(1), 59-71. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0028353>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 229-252). ERPI.
- Katz, J. et Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-24. <https://www.researchgate.net/publication/287680523>
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et Concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Lavallée, B. (2017). *Les pratiques enseignantes au primaire favorisant l'inclusion d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. <http://di.uqo.ca/id/eprint/919>
- Leblanc, M. et Vienneau, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 161-188). Presses de l'Université du Québec.
- Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. *Psychology in the Schools*, 49(10), 988-1000. <https://doi.org/10.1002/pits.21651>
- Legendre, R. (2005). Transition. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd., p. 1404). Guérin. LévisQuébec. (2020, 5 novembre). *Loi sur l'instruction publique*. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/l-13.3>
- Leroux-Boudreault, A. (2017). *La perception des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire lors du passage vers le secondaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/9496/>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives*, 22(1), 173-191. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/raised.022.0173>
- Lilley, R. (2015). Trading places: Autism inclusion disorder and school change. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 379-396. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935813>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lipsky, D. K. et Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational Leadership*, 56(2), 78-81.
- Lynch, S. L. et Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845-859. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603110802475518>

- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S. et Skuse, D. (2016). The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/1362361314562616>
- Martin, T., Dixon, R., Verenikina, I. et Costley, D. (2019). Transitioning primary school students with Autism Spectrum Disorder from a special education setting to a mainstream classroom: successes and difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 640-655. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568597>
- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 421-451). Presses de l'Université du Québec.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2<sup>e</sup> éd.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice : examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research : a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook* (2<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA)*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_c\\_ompl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/ALaMemeEcoleEHDA f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDA f.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2010a). *Document d'appui à la réflexion: Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. G. d. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2010b). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/guidesoutenirpremieretranscolqualite f.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide\\_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO]. (2007). *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique: Guide pédagogique*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/autismspecdisf.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec (Rapport COPEX)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2016). *Statistiques de l'éducation: Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, Édition 2015*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_d\\_acionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_d_acionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)

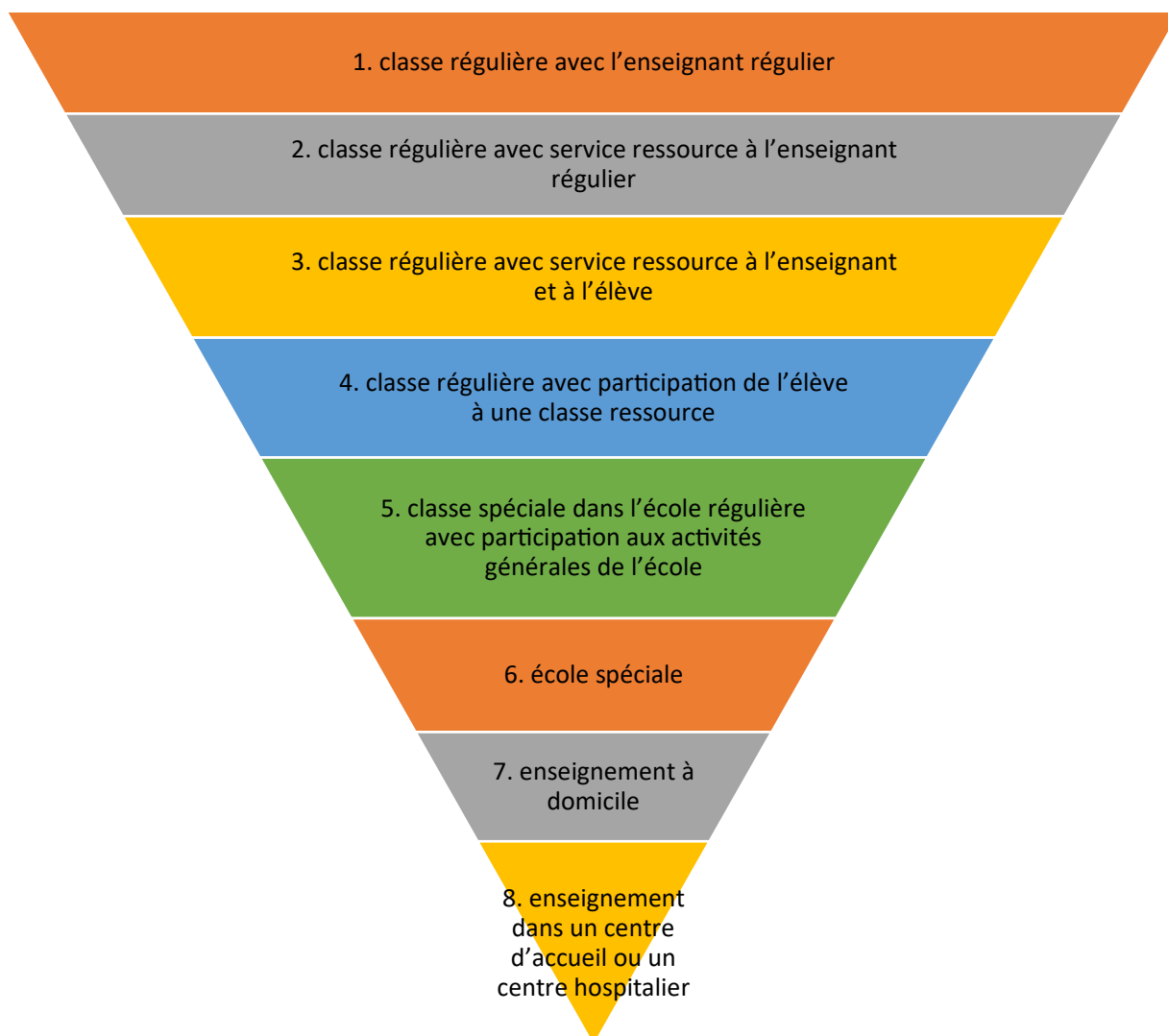
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/TEVA-guide-2018.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/TEVA-guide-2018.pdf)
- Monzée, J., Ouimet, M., Schovanec, J. et Singer, J. (2019). *La neurodiversité : 20e anniversaire de la naissance d'un concept. Plaidoyer pour la reconnaissance positive de la diversité humaine et pour son avenir*. Parents éclairés.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. SAGE.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera\\_al\\_c\\_h.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_c_h.pdf)
- Noisieux, M. (2019). *Trouble du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique*. [Présentation PowerPoint]. Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie Centre: Direction de santé publique. <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/surveillance-etat-sante/portfolio.fr.html>
- Nyhan, S. (2018). Disability or divergent characteristic? Inside the neurodiversity movement. *Journal of College Admission*, (241), 50-53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1260295.pdf>
- Ortega, F. (2009). The cerebral subject and the challenge of neurodiversity. *BioSocieties*, 4(4), 425-445. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S1745855209990287>
- Ouimet, M. (2019). Un changement de paradigme. Dans J. Monzée, M. Ouimet, J. Schovanec et J. Singer (dir.), *La neurodiversité : 20e anniversaire de la naissance d'un concept : plaidoyer pour la reconnaissance positive de la diversité humaine et pour son avenir* (p. 65-102). Parents éclairés.
- Paquet, A. et Magerotte, G. (2012a). La scolarisation des enfants TED en milieu ordinaire au Québec et en Wallonie-Bruxelles. Dans C. Philip, G. Magerotte et J.-L. Adrien (dir.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED. Vers l'inclusion* (p. 265-284). Dunod. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/dunod.phili.2012.01.0265>
- Paquet, A. et Magerotte, G. (2012b). Scolarisation des élèves avec autisme en milieu ordinaire. Analyse du rôle de soutien dans la classe. Dans C. Philip, G. Magerotte et J.-L. Adrien (dir.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED* (p. 92-110). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.phili.2012.01.0092>
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2010). La consultation en milieu scolaire : Soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 79-101). Presses de l'Université du Québec.
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : Mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 233-256). Presses de l'Université du Québec.
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286. <https://www.researchgate.net/publication/260188909>
- Poirier, N. et Vallée-Ouimet, J. (2015). Le parcours des parents et des enfants présentant un TSA. *Santé mentale au Québec*, 40(1), 203-226. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1032391ar>
- Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L. et Bailey, J. W. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs* (10<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 6-22. [https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-001\\_PRUDHOMME.pdf](https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-001_PRUDHOMME.pdf)



- Quintero, N. et McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411-420. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0427-8>
- Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G. et Baghdadli, A. (2013). La scolarisation des enfants avec Troubles du spectre autistique (TSA) en France: l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 255-270. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/nras.064.0255>
- 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.prps.2006.03.002>
- Roberts, J. et Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Rosa, E. M. et Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Lafortune, L. et Bélanger, S. (2006). La pratique de l'inclusion à travers le temps : Un regard canadien. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement?* (p. 11-29). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire: les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2373>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques: une métasynthèse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 21-40. [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16094/pdf/SZBW\\_2017\\_1\\_Rousseau\\_et\\_al\\_Les\\_apports\\_et\\_les\\_limites.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16094/pdf/SZBW_2017_1_Rousseau_et_al_Les_apports_et_les_limites.pdf)
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 199-225). Presses de l'Université du Québec.
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation: Une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers* [Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>
- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2014). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039270ar>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-147). ERPI.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. et Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors

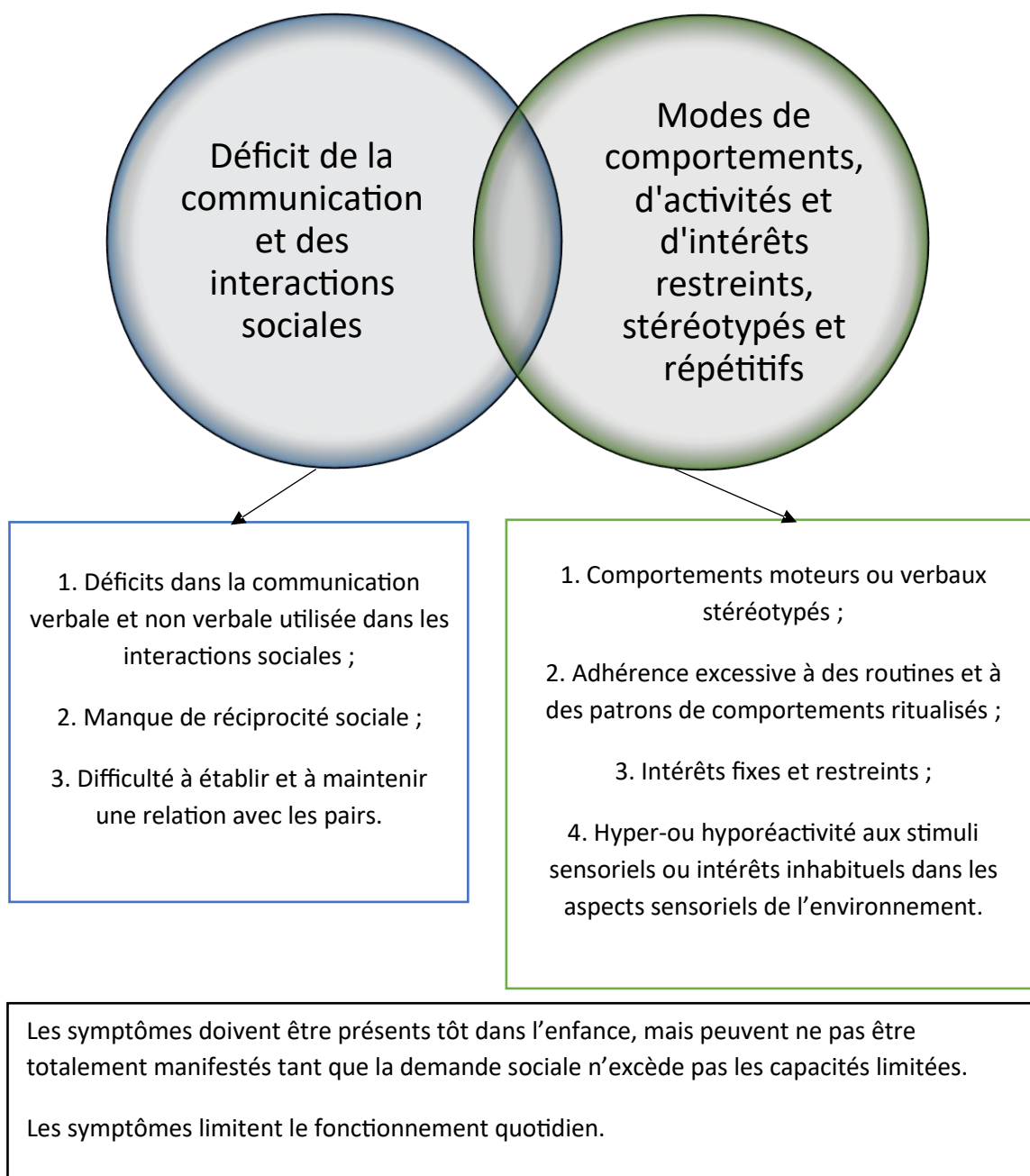
- in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/chi.0b013e318179964f>
- Singer, J. (1999). 'Why can't you be normal for once in your life?' From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. Dans M. Corker et S. French (dir.), *Disability discourse* (p. 59-70). Open University Press.
- Smith, E.-L., Poirier, N. et Abouzeid, N. (2020). La perception des parents envers les services professionnels d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme scolarisés en classe spécialisée. *Journal on Developmental Disabilities*, 25(1), 1-20. <https://oadd.org/wp-content/uploads/2020/05/V25N1-18-315-Parental-preceptions-Fr-LT-OADD-001.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Starr, E. M., Martini, T. S. et Kuo, B. C. H. (2016). Transition to Kindergarten for Children With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 115-128. <https://doi.org/10.1177/1088357614532497>
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J. et Jones Bock, S. (2007). Transitions: Perspectives from Parents of Young Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(1), 23-39. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9034-z>
- Szidon, K., Ruppard, A. et Smith, L. (2015). Five Steps for Developing Effective Transition Plans for High School Students with Autism Spectrum Disorder. *TEACHING Exceptional Children*, 47(3), 147-152. <https://doi.org/http://doi.org/10.1177/0040059914559780>
- Tolich, M. (2009). The principle of caveat emptor: Confidentiality and informed consent as endemic ethical dilemmas in focus group research. *Journal of Bioethical Inquiry*, 6(1), 99-108. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11673-008-9124-3>
- Tomlinson, E. et Newman, S. (2017). Valuing Writers from a Neurodiversity Perspective: Integrating New Research on Autism Spectrum Disorder into Composition Pedagogy. *Composition Studies*, 45(2), 91-112.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Tremblay, P. (2014). Inclusion d'un élève avec TSA Syndrome d'Asperger dans une classe de coenseignement: une étude de cas. Dans P. Beaupré (dir.), *Déficience intellectuelle et autisme : Pratiques d'inclusion scolaire* (p. 47-73). Presses de l'Université du Québec.
- Trépanier, N. S. et Labonté, M. (2014). Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien: le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 131-147. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1028218ar>
- Trépanier, N. S. et Paré, M. (2010). Le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant et à l'élève. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 131-159). Presses de l'Université du Québec.
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E. et Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- Tudge, J. R. H., Otero, D. A., Hogan, D. M. et Etz, K. E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 42-64. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00005-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00005-X)
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Vienneau, R. (2000). Les effets de l'inclusion scolaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 237-263). Presses de l'Université du Québec.

- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et Francophonie*, 30(2), 257-286. <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/10-vienneau.html>
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire: une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire . Un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 89-130). Presses de l'Université du Québec.
- White, S. W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K. et Volkmar, F. R. (2007). Educational Placements and Service Use Patterns of Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1403-1412. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10803-006-0281-0>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Young, R. L. et Rodi, M. L. (2014). Redefining Autism Spectrum Disorder Using DSM-5: The Implications of the Proposed DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 758-765. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1927-3>
- Yu, T. (2008). *The transition from specialized preschool to inclusive elementary school for children with autistic spectrum disorders: Six case studies* [Thèse inédite. Harvard University].

**Appendice A – Le système en cascades : Un modèle intégré des mesures spéciales d'enseignement**

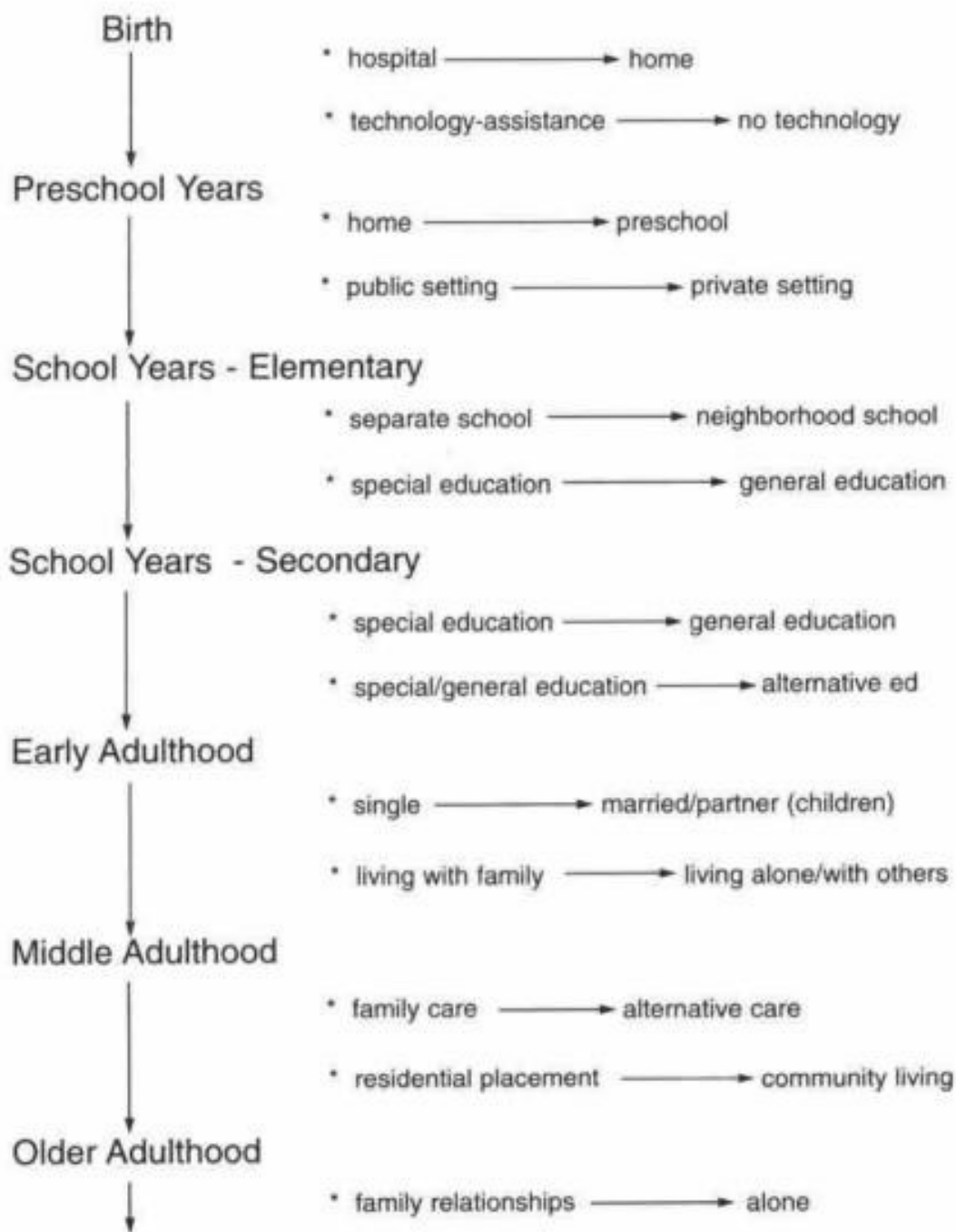
Source : Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. [Rapport du COPEX]. p. 595

## Appendice B – Les critères diagnostiques du TSA



Source : American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc (traduction libre)

### Appendice C – Les transitions verticales et horizontales



(Blalock et Patton, 1996, p. 8)

Source : Blalock, G. et Patton, J. R. (1996). Transition and students with learning disabilities: creating sound futures. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 7-16

## Appendice D – Les études recensées portant sur la transition pour des élèves autistes

Auteur(s) + institution (pays)	Titre	Année	Type de transition étudiée	Profil des participants (Dx, âge...) et outils utilisés
Cappe et Boujut (Paris Descartes, France)	L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme	2016	*Ne traite pas de la transition, mais aborde les facteurs facilitant ou entravant la scolarisation des élèves autistes selon le modèle écosystémique de Bronfenbrenner.	Élèves autistes
Deacy, Jennings et O'Halloran (Centre for SEN, Inclusion and Diversity/St. Angela's College, Irlande)	Transition of students with autistic spectrum disorders from primary to post-primary school: a framework for success	2015	Transition vers le secondaire	Questionnaires à des finissants du Collège St. Angela au programme SEN et à des enseignants au primaire ou au secondaire ayant de l'expérience auprès des élèves autistes (primaire ou secondaire)
Denkyirah et Agbeke (Southern Illinois University, USA et University of Education, Ghana)	Strategies for Transitioning Preschoolers with Autism Spectrum Disorders to Kindergarten	2010	Transition vers le préscolaire	Questionnaire à des enseignants du préscolaire aux USA et au Ghana ayant de l'expérience auprès des élèves autistes ou ayant une déficience intellectuelle (DI)
Forest, Horner, Lewis-Palmer et Todd (University of Oregon, USA)	Transitions for Young Children with Autism From Preschool to Kindergarten	2004	Transition vers le préscolaire	Entretien avec les parents et les enseignants de trois élèves autistes ayant vécu cette transition



Auteur(s) + institution (pays)	Titre	Année	Type de transition étudiée	Profil des participants (Dx, âge...) et outils utilisés
Gascon, Julien-Gauthier, Tétrault et Garant (UQAR et Université Laval, Canada)	L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : une transition à planifier	2014	Transition vers le préscolaire	Entretiens semi-structurés ou groupe de discussion avec les acteurs (directions, enseignants, psychologues scolaires, CP, intervenant du CR et coordonnateur du CR) impliqués dans la transition vers le préscolaire de sept élèves autistes
Janus, Lefort, Cameron et Kopechanski (McMaster University, Canada)	Starting Kindergarten: Transition Issues for Children with Special Needs	2007	Transition vers le préscolaire	<p>1- Revue de littérature abordant le thème de la transition vers le préscolaire pour les élèves ayant des besoins particuliers</p> <p>2- Questionnaire à des parents (n=2624) ayant vécu la transition vers le préscolaire (élèves avec (n=132) et sans besoins particuliers)</p> <p>3- Entretiens avec cinq professionnels (enseignant en adaptation scolaire, enseignant au préscolaire ayant un élève à besoins particuliers, travailleur social, deux coordonnateurs CR) impliqués dans la transition vers le préscolaire</p>



Auteur(s) + institution (pays)	Titre	Année	Type de transition étudiée	Profil des participants (Dx, âge...) et outils utilisés
Leroux-Boudreault (UQAM, Canada)	La perception des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire lors du passage vers le secondaire	2017	Transition vers le secondaire	Entretiens semi-structurés avec 28 élèves de 6 <sup>e</sup> année du primaire (14 élèves autistes et 14 élèves neurotypiques) s'apprenant à vivre la transition vers le secondaire
Martin, Dixon, Verenikina et Costley (University of Wollongong, Australie et University of Nottingham, UK)	Transitioning primary school students with Autism Spectrum Disorder from a special education setting to a mainstream classroom: successes and difficulties	2019	Transition de la classe spéciale à la classe ordinaire	1-Entretien semi-structuré avec trois élèves autistes ayant vécu une transition de la classe spéciale vers la classe ordinaire 2-Entretien semi-structuré avec l'enseignant de la classe spéciale, l'enseignant de la classe ordinaire, d'un intervenant scolaire (school learning support officer) et d'un parent
Paquet, Clément et Magerotte (UQTR, Canada / Université de Strasbourg, France / Université de Mons, Belgique)	Scolarisation des élèves avec autisme en milieu ordinaire. Analyse du rôle de soutien dans la classe	2012	*Ne traite pas de la transition, mais décrit les modalités de soutien offert en classe aux élèves autistes	Élèves autistes

Auteur(s) + institution (pays)	Titre	Année	Type de transition étudiée	Profil des participants (Dx, âge...) et outils utilisés
Quintero et McIntyre (University of Illinois at Chicago, USA et University of Oregon, USA)	Kindergarten Transition Preparation: A Comparison of Teacher and Parent Practices for Children with Autism and Other Developmental Disabilities	2011	Transition vers le préscolaire	Questionnaires à des parents et à des enseignants d'élèves ayant des besoins particuliers (n=95) dont l'autisme (n=19) ayant vécu la transition vers le préscolaire
Starr, Martini et Kuo (University of Windsor, Canada / Brock University, Canada)	Transition to Kindergarten for Children With Autism Spectrum Disorder	2016	Transition vers le préscolaire	Groupes de discussion (n=6) avec des parents d'enfants autistes provenant de divers groupes culturels, des enseignants du préscolaire et des intervenants spécialisés en intervention précoce impliqués dans la transition vers le préscolaire
Stoner, Angell, House, Jones Bock (Illinois State University, USA)	Transitions: Perspectives from Parents of Young Children with Autism Spectrum Disorder (ASD)	2007	Transitions horizontales (les transitions vécues quotidiennement et les transitions annuelles lors du changement de classe)	Entretiens avec les parents de quatre élèves autistes de niveau préscolaire ou primaire

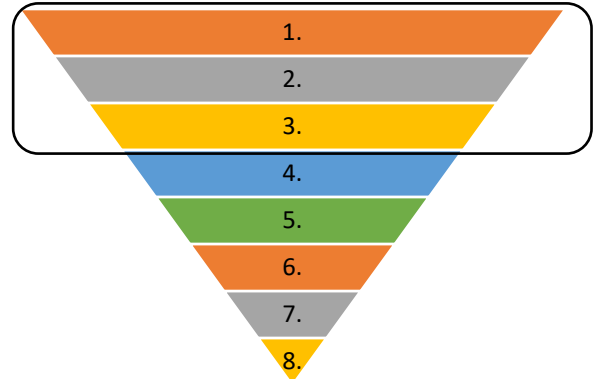
Guide ministériel	Titre	Année	Type de transition étudiée	Profil des élèves (Dx, âge...)
MELS	Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité	2010	Transition vers le préscolaire	Tous les élèves
MELS	Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire	2012	Transition vers le secondaire	Tous les élèves
MEO	Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de trouble du spectre autistique: Guide pédagogique	2007	Guide portant sur les pratiques pédagogiques efficaces	Élèves autistes

## Appendice E – Les différents cas à l'étude

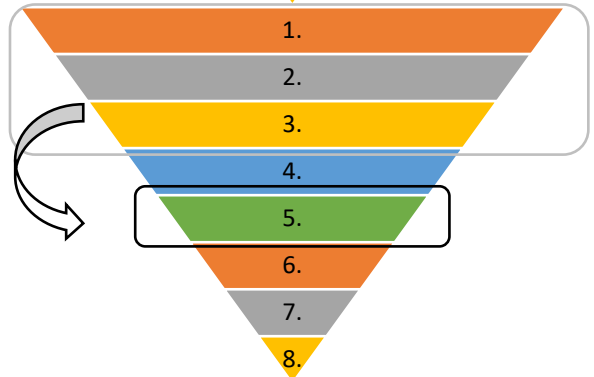
### Cas

### Lien avec le système en cascades

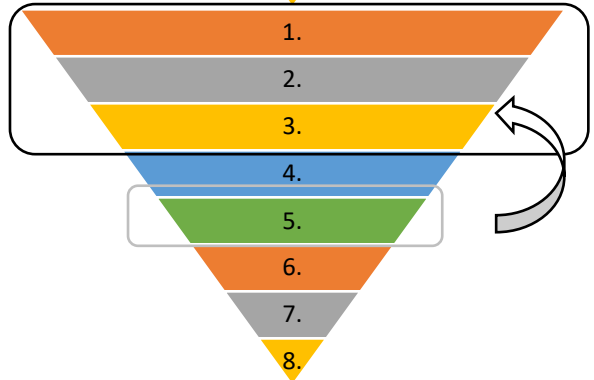
un élève ayant un TSA scolarisé en classe ordinaire depuis le début de sa scolarité



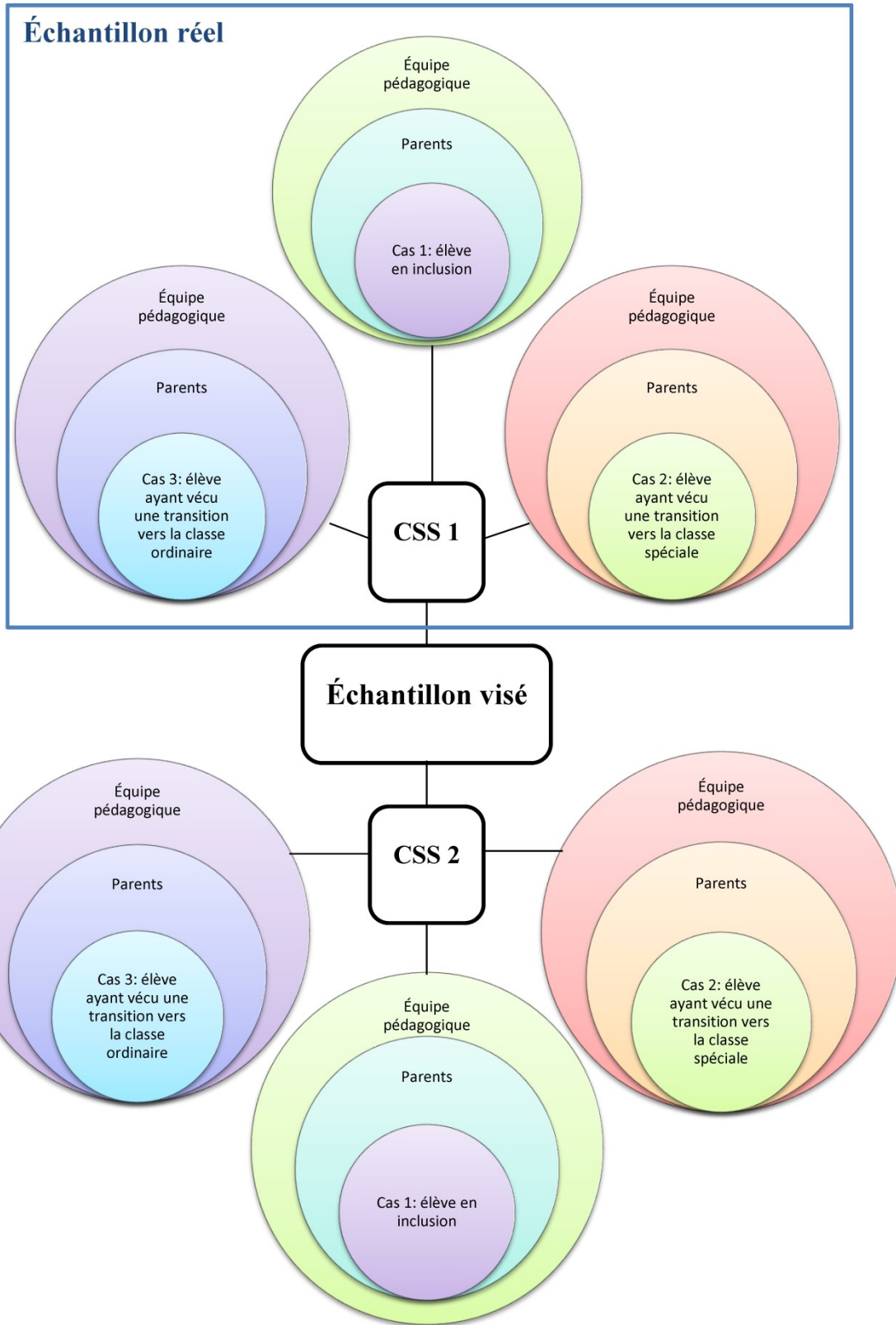
un élève ayant un TSA ayant débuté sa scolarisation en classe ordinaire, puis ayant vécu une transition vers la classe spéciale



un élève ayant un TSA ayant débuté sa scolarisation en classe spéciale, puis ayant vécu une transition vers la classe ordinaire



## Appendice F – L'échantillon visé et l'échantillon réel



## **Appendice G – Les protocoles d’entretien**

*Note* : Compte tenu de l’évolution de cette recherche au fil des années, certains termes ou formulations d’objectifs ont été modifiés afin de rendre compte des lectures réalisées. C’est ainsi que la chercheuse a fait le choix d’utiliser le terme « personne autiste » plutôt que « personne ayant un TSA ». Les motivations derrière ce choix ayant été présentées à la section 2.1.2 du cadre conceptuel. De plus, le terme « parcours » pouvant faire référence, en milieu scolaire, aux parcours de formation axé sur l’emploi a été modifié par le terme « trajectoire ». Enfin, l’intégration du modèle théorique de Bronfenbrenner a entraîné une reformulation des objectifs de la recherche. Il importe donc de considérer ces ajustements à la lecture des canevas d’entretien.

## Canevas d'entretien semi-dirigé – Conseillère pédagogique en adaptation scolaire

**Parcours 1: Élève scolarisé en classe ordinaire depuis le début de sa scolarité**

**Parcours 2 : Élève ayant débuté sa scolarisation en classe ordinaire, puis ayant vécu une transition vers la classe spéciale**

**Parcours 3 : Élève ayant débuté sa scolarisation en classe spéciale, puis ayant vécu une transition vers la classe ordinaire**

### Informations générales

Code d'identification de la personne interviewée \_\_\_\_\_

Date de l'entrevue \_\_\_\_\_

Code de la CS \_\_\_\_\_ Lieu de l'entrevue \_\_\_\_\_

Durée de l'entrevue \_\_\_\_\_

### INTRODUCTION

Bonjour, je m'appelle Isabelle Lefrançois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Le présent projet de recherche vise à mieux comprendre quelles sont les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un TSA. Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire les conditions favorables à cette transition au regard des perceptions des élèves, de leurs parents et des intervenants scolaires qui gravitent autour d'eux. Afin d'avoir un portrait plus juste de cette transition, différents cas et parcours scolaires d'élèves seront analysés afin d'avoir une vision la plus complète possible de la situation. C'est pourquoi je sollicite votre participation aujourd'hui. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue devrait durer environ 75 minutes et elle est divisée en quatre parties. Tout au long de l'entrevue, je suivrai un canevas et je prendrai des notes. Si vous acceptez, le tout sera enregistré sur enregistreuse numérique étant donné la nature ouverte des questions. Je m'engage cependant à

respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue : seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence à vos noms, car je vous donnerai un code d'identification. Avez-vous des questions?



### Guide d'entrevue semi-dirigé

**Troisième objectif de la recherche : Décrire les perceptions des membres de l'équipe pédagogique sur les conditions qui doivent être mises en œuvre afin de permettre une transition harmonieuse de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un TSA**

#### A. Portrait de l'élève

1. Pouvez-vous me parler des élèves qui ont participé à ce projet de recherche, c'est-à-dire : *noms des élèves* ?
  - a. volet intérêts
  - b. volet comportements
  - c. volet communication
  - d. volet interaction sociale
  - e. niveau d'aide dont ils ont besoin

#### B. Expérience et formation des intervenants scolaires

2. Avez-vous reçu de la formation continue en lien avec votre travail auprès d'élèves ayant un TSA?
  - a. quel type? (journées de formation, certificat, maîtrise...)
  - b. combien d'heures?
  - c. quels thèmes?
3. Considérez-vous avoir assez de formation pour soutenir les intervenants qui travaillent auprès des élèves ayant un TSA?
4. Quels seraient vos besoins de formation additionnels ou de perfectionnement?

#### C. Orientations de la CS au regard du classement des élèves ayant un TSA

5. Que faites-vous lorsque vous recevez un élève ayant un TSA?
  - a. élève qui arrive au préscolaire avec un diagnostic reconnu
  - b. élève qui reçoit un diagnostic pendant son parcours primaire
6. Quels sont les services possibles pour un élève ayant un TSA?
  - a. plan d'organisation de services
  - b. décision de classement
  - c. évaluation de ses besoins
  - d. services en place à la CS

#### D. Conditions de transition d'une année à une autre, vers la classe spéciale ou vers la classe ordinaire

6. Quel est le processus de transition d'une année à une autre pour les élèves ayant un TSA dans votre école/CS?
  - a. protocole
  - b. actions posées par l'équipe : à la fin de l'année, à la rentrée
  - c. actions posées par la direction
  - d. implication des parents, de l'élève
7. Quelles sont les conditions facilitantes qui ont été mises en place dans le passé pour soutenir la transition d'une année à une autre pour l'élève?

- a. libération
  - b. accompagnement (TES, CP, ortho...)
  - c. concertation entre tous les acteurs
  - d. planification
8. Quels sont les obstacles à cette transition? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?
- a. libération
  - b. accompagnement (TES, CP, ortho...)
  - c. concertation entre tous les acteurs
  - d. planification
9. Selon vous, quel serait le processus de transition d'une année à l'autre idéal pour un élève ayant un TSA?
- a. idéal : sans aucune contrainte (monétaire, personnel, temps, services offerts à la CS...)
  - b. ce qu'on devrait faire
10. Quel est le processus de transition vers la classe spéciale dans votre CS?
- a. protocole
  - b. actions posées par les équipes (classe ordinaire et classe spéciale) : à la fin de l'année, à la rentrée
  - c. actions posées par la direction
  - d. implication des parents, de l'élève
11. Y a-t-il possibilité pour un élève de revenir en classe ordinaire, au primaire?
11. a) À quelles conditions?
12. Quelles sont les conditions facilitantes qui ont été mises en place dans le passé pour soutenir la transition de la classe ordinaire à la classe spéciale?
- a. libération
  - b. accompagnement (TES, CP, ortho...)
  - c. concertation entre tous les acteurs
  - d. planification
13. Quels sont les obstacles à cette transition? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?
- a. libération
  - b. accompagnement (TES, CP, ortho...)
  - c. concertation entre tous les acteurs
  - d. planification
14. Selon vous, quel serait le processus de transition, de la classe spéciale à la classe ordinaire, idéal pour un élève ayant un TSA?
- a. idéal : sans aucune contrainte (monétaire, personnel, temps, services offerts à la CS...)
  - b. ce qu'on devrait faire
15. Quel est le processus de transition vers la classe ordinaire dans votre CS?
- a. protocole
  - b. actions posées par les équipes (classe ordinaire et classe spéciale) : à la fin de l'année, à la rentrée

- c. actions posées par la direction
- d. implication des parents, de l'élève

16. Quelles sont les conditions facilitantes qui ont été mises en place dans le passé pour soutenir la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire?

- a. libération
- b. accompagnement (TES, CP, ortho...)
- c. concertation entre tous les acteurs
- d. planification

17. Quels ont été les obstacles à cette transition? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?

- a. libération
- b. accompagnement (TES, CP, ortho...)
- c. concertation entre tous les acteurs
- d. planification

18. Selon vous, quel serait le processus de transition, de la classe spéciale à la classe ordinaire, idéal pour un élève ayant un TSA?

- a. idéal : sans aucune contrainte (monétaire, personnel, temps, services offerts à la CS...)
- b. ce qu'on devrait faire

#### **D. Attentes pour le futur**

19. Quels sont vos attentes en lien avec la scolarisation future de vos élèves?

- a. primaire
- b. services recommandés

20. Quels sont les services offerts aux élèves ayant un TSA au secondaire?

21. Quels sont les plans futurs pour la CS au regard de l'inclusion des élèves ayant un TSA?

#### **E. Autres commentaires**

22. Avez-vous des éléments que vous souhaiteriez ajoutés dont nous n'avons pas parlé? Avez-vous des questions?

#### **CONCLUSION**

Cela complète l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder. Je vous contacterai pour vous envoyer les résultats globaux de la recherche.

**Canevas d'entretien semi-dirigé - Parents**  
**Parcours 1: Élève scolarisé en classe ordinaire depuis le début de sa scolarité**

**Informations générales**

Code d'identification des personnes interviewées

\_\_\_\_\_

Code de l'école \_\_\_\_\_ Date de l'entrevue \_\_\_\_\_

Lieu de l'entrevue \_\_\_\_\_ Durée de l'entrevue \_\_\_\_\_

**INTRODUCTION**

Bonjour, je m'appelle Isabelle Lefrançois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Le présent projet de recherche vise à mieux comprendre quelles sont les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire les conditions favorables à cette transition au regard des perceptions des élèves, de leurs parents et des intervenants scolaires qui gravitent autour d'eux. Afin d'avoir un portrait plus juste de cette transition, différents cas et parcours scolaires d'élèves seront analysés afin d'avoir une vision la plus complète possible de la situation. C'est pourquoi je sollicite votre participation aujourd'hui. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue devrait durer environ 60 minutes et elle est divisée en quatre parties. Tout au long de l'entrevue, je suivrai un canevas et je prendrai des notes. Si vous acceptez, le tout sera enregistré sur enregistreuse numérique étant donné la nature ouverte des questions. Je m'engage cependant à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue : seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence à vos noms, car je vous donnerai un code d'identification. Avez-vous des questions?

**Guide d'entrevue semi-dirigé**

**Deuxième objectif de la recherche : Décrire les perceptions des parents sur l'expérience scolaire vécue de leur enfant et les conditions nécessaires à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour leur enfant ayant un TSA**

**A. Portrait de leur enfant**

1. Pouvez-vous me parler de votre enfant.
  - a. volet intérêts
  - b. volet comportements
  - c. volet communication
  - d. volet interaction sociale

e. niveau d'aide dont il a besoin

### **B. Expérience scolaire vécue par leur enfant**

2. Pouvez-vous me parler de l'expérience vécue par votre enfant à l'école jusqu'à maintenant? Quel a été son cheminement scolaire?

- a. type de classe
- b. accompagnement TES
- c. spécialités
- d. SDG

3. Selon vous, qu'est-ce qui est le plus aidant pour votre enfant à l'école?

- a. pédagogie de l'enseignant
- b. personnalité des intervenants
- c. accompagnement TES
- d. différenciation (« privilèges »)

4. Comment vous sentez-vous par rapport à la situation actuelle de votre enfant?

5. Comment croyez-vous que votre enfant se sent par rapport à l'école?

### **C. Conditions de transition d'une année à une autre**

6. Comment anticipez-vous le passage d'une année à une autre pour votre enfant?

7. Quelles sont les conditions qui ont été mises en place dans le passé pour faciliter la transition d'une année à une autre?

- a. protocole
- b. actions posées par l'équipe : à la fin de l'année, à la rentrée
- c. actions posées par la direction
- d. implication des parents, de l'élève

8. Quels sont les obstacles à cette transition?

- 8a. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?

### **D. Attentes pour le futur**

9. Quels sont vos espoirs pour la scolarisation future de votre enfant?

- a. secondaire/école/programme
- b. amis
- c. attentes / inquiétudes

### **E. Autres commentaires**

10. Avez-vous des éléments que vous souhaiteriez ajoutés dont nous n'avons pas parlé? Avez-vous des questions?

### **CONCLUSION**

Cela complète l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder. Je vous contacterai pour vous envoyer les résultats globaux de la recherche.

**Canevas d'entretien semi-dirigé - Élèves**  
**Parcours 1: Élève scolarisé en classe ordinaire depuis le début de sa scolarité**

**Informations générales**

Code d'identification de la personne interviewée

Code de l'école \_\_\_\_\_

Date de l'entrevue \_\_\_\_\_

Lieu de l'entrevue \_\_\_\_\_ Durée de l'entrevue \_\_\_\_\_

**INTRODUCTION**

Bonjour, je m'appelle Isabelle Lefrançois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Le présent projet de recherche vise à mieux comprendre quelles sont les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un TSA. Je vais te poser quelques questions et tu peux y répondre. Pour n'importe laquelle des questions, tu as le droit de ne pas répondre. Tu peux aussi me dire que c'est assez pour toi et nous allons arrêter l'entrevue.

L'entrevue devrait durer entre 20 et 30 minutes et elle est divisée en trois parties. Tout au long de l'entrevue, je suivrai un canevas et je prendrai des notes. Si tu acceptes, le tout sera enregistré sur enregistreuse numérique. C'est pour m'aider à me souvenir de tes réponses et à bien comprendre tes idées. Je m'engage cependant à respecter ton anonymat et la confidentialité de l'entrevue. Pour cela, je vais changer ton nom dans mon projet de recherche, on ne pourra pas te reconnaître. As-tu des questions?

### Guide d'entrevue semi-dirigé

**Premier objectif de la recherche : Identifier les perceptions des élèves présentant un TSA sur leur parcours scolaire**

#### A. Portrait de l'élève

1. Parle-moi un peu de toi, de tes activités favorites.
  - a. activités que tu aimes, tes intérêts
  - b. ta personnalité / la façon dont tu gères tes émotions
2. Quelles sont tes forces? En quoi es-tu bon?
  - a. à l'école
  - b. à la maison
  - c. avec tes amis
3. Quelles sont tes difficultés?
  - a. à l'école
  - b. à la maison
  - c. avec tes amis

#### B. Perception de son parcours scolaire, de son école et de sa classe

4. Parle-moi de ton primaire. Dans quelles classes as-tu été?
  - a. préscolaire
  - b. primaire
5. Parle-moi de ta classe.
  - a. ton enseignant(e) / les spécialistes
  - b. tes amis
  - c. le travail
6. Qu'est-ce que tu aimes dans ta classe?
  - a. lieu physique
  - b. activités
  - c. école/SDG
7. Qu'est-ce que tu aimes moins dans ta classe?
  - a. lieu physique
  - b. activités
  - c. école/SDG

#### C. Attentes pour le futur

8. Quels sont tes souhaits pour l'an prochain
  - a. secondaire/école/programme
  - b. amis
  - c. attentes / inquiétudes

#### D. Autres commentaires

9. As-tu des éléments que tu aimerais ajoutés dont nous n'avons pas parlé? As-tu des questions?



**CONCLUSION**

Cela complète l'entrevue. Je te remercie d'avoir accepté de répondre à mes questions.

**Canevas de groupe de discussion – Intervenants scolaires**  
**Parcours 1: Élève scolarisé en classe ordinaire depuis le début de sa scolarité**

**Informations générales**

Code d'identification des personnes interviewées

\_\_\_\_\_

Code de l'école \_\_\_\_\_ Date de l'entrevue \_\_\_\_\_

Lieu de l'entrevue \_\_\_\_\_ Durée de l'entrevue \_\_\_\_\_

**INTRODUCTION**

Bonjour, je m'appelle Isabelle Lefrançois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Le présent projet de recherche vise à mieux comprendre quelles sont les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire les conditions favorables à cette transition au regard des perceptions des élèves, de leurs parents et des intervenants scolaires qui gravitent autour d'eux. Afin d'avoir un portrait plus juste de cette transition, différents cas et parcours scolaires d'élèves seront analysés afin d'avoir une vision la plus complète possible de la situation. C'est pourquoi je sollicite votre participation aujourd'hui. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue de groupe devrait durer environ 60 minutes et elle est divisée en cinq parties. Tout au long de l'entrevue, je suivrai un canevas et je prendrai des notes. Si vous acceptez, il y aura un enregistrement vidéo de l'entretien de groupe étant donné la nature d'échange et de discussion. Je m'engage cependant à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue : seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence à vos noms, car je vous donnerai un code d'identification. Avez-vous des questions?

### Guide d'entrevue semi-dirigé

Troisième objectif de la recherche : Décrire les perceptions des membres de l'équipe pédagogique sur les conditions qui doivent être mises en œuvre afin de permettre une transition harmonieuse de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un TSA

#### A. Portrait de l'élève

##### 1. Pouvez-vous me parler de votre élève?

- a. volet intérêts
- b. volet comportements
- c. volet communication
- d. volet interaction sociale
- e. niveau d'aide dont il a besoin

#### B. Expérience et formation des intervenants scolaires

##### 2. Avez-vous reçu de la formation continue en lien avec votre travail auprès d'élèves ayant un TSA?

- a. quel type? (journées de formation, certificat, maîtrise...)
- b. combien d'heures?
- c. quels thèmes?

##### 3. Considérez-vous avoir assez de formation pour intervenir aux élèves ayant un TSA?

##### 4. Quels seraient vos besoins de formation additionnels ou de perfectionnement?

#### C. Expérience scolaire vécue par leur élève

##### 5. Selon vous, quels sont les facteurs qui facilitent l'inclusion de votre élève?

- a. humains (enseignants, TES, professionnels, intervenants SDG...)
- b. sur le plan de l'organisation (horaire, accommodement)
- c. l'élève lui-même
- d. collaboration avec la famille

#### D. Conditions de transition d'une année à une autre

##### 6. Quel est le processus de transition d'une année à une autre pour les élèves ayant un TSA dans votre école/CS?

- a. protocole
- b. actions posées par l'équipe : à la fin de l'année, à la rentrée
- c. actions posées par la direction
- d. implication des parents, de l'élève

##### 7. Quelles sont les conditions facilitantes qui ont été mises en place dans le passé pour soutenir la transition d'une année à une autre pour l'élève?

- a. libération
- b. accompagnement (TES, CP, ortho...)
- c. concertation entre tous les acteurs
- d. planification

**8. Quels sont les obstacles à cette transition? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?**

- a. libération
- b. accompagnement (TES, CP, ortho...)
- c. concertation entre tous les acteurs
- d. planification

**9. Selon vous, quel serait le processus de transition d'une année à l'autre idéal pour un élève ayant un TSA?**

- a. idéal : sans aucune contrainte (monétaire, personnel, temps, services offerts à la CS...)
- b. ce qu'on devrait faire

**D. Attentes pour le futur****10. Quels sont vos attentes en lien avec la scolarisation future de votre élève?**

- a. secondaire
- b. services recommandés

**E. Autres commentaires****11. Avez-vous des éléments que vous souhaiteriez ajoutés dont nous n'avons pas parlé? Avez-vous des questions?****CONCLUSION**

Cela complète l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder. Je vous contacterai pour vous envoyer les résultats globaux de la recherche.

### Canevas d'entretien semi-dirigé - Parents

#### Parcours 2: Élève ayant débuté sa scolarisation en classe ordinaire, puis ayant vécu une transition vers la classe spéciale

##### Informations générales

Code d'identification des personnes interviewées :

\_\_\_\_\_

Code de l'école \_\_\_\_\_ Date de l'entrevue \_\_\_\_\_

Lieu de l'entrevue \_\_\_\_\_ Durée de l'entrevue \_\_\_\_\_

##### INTRODUCTION

Bonjour, je m'appelle Isabelle Lefrançois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Le présent projet de recherche vise à mieux comprendre quelles sont les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire les conditions favorables à cette transition au regard des perceptions des élèves, de leurs parents et des intervenants scolaires qui gravitent autour d'eux. Afin d'avoir un portrait plus juste de cette transition, différents cas et parcours scolaires d'élèves seront analysés afin d'avoir une vision la plus complète possible de la situation. C'est pourquoi je sollicite votre participation aujourd'hui. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue devrait durer environ 60 minutes et elle est divisée en quatre parties. Tout au long de l'entrevue, je suivrai un canevas et je prendrai des notes. Si vous acceptez, le tout sera enregistré sur enregistreuse numérique étant donné la nature ouverte des questions. Je m'engage cependant à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue : seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence à vos noms, car je vous donnerai un code d'identification. Avez-vous des questions?

**Guide d'entrevue semi-dirigé**

**Deuxième objectif de la recherche : Décrire les perceptions des parents sur l'expérience scolaire vécue de leur enfant et les conditions nécessaires à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour leur enfant ayant un TSA**

**A. Portrait de leur enfant**

1. Pouvez-vous me parler de votre enfant.
  - a. volet intérêts
  - b. volet comportements
  - c. volet communication
  - d. volet interaction sociale
  - e. niveau d'aide dont il a besoin

**B. Expérience scolaire vécue par leur enfant**

2. Pouvez-vous me parler de l'expérience vécue par votre enfant à l'école jusqu'à maintenant? Quel a été son cheminement scolaire?
  - a. type de classe
  - b. accompagnement TES
  - c. spécialités
  - d. SDG
3. Selon vous, qu'est-ce qui est le plus aidant pour votre enfant à l'école?
  - a. pédagogie de l'enseignant
  - b. personnalité des intervenants
  - c. accompagnement TES
  - d. différenciation (« privilèges »)
4. Comment vous sentez-vous par rapport à la situation actuelle de votre enfant?
5. Comment croyez-vous que votre enfant se sent par rapport à l'école?
  - a. classe spéciale
  - b. classe ordinaire

**C. Conditions de transition d'une année à une autre**

6. Pouvez-vous me parler de l'expérience que vous avez vécue au sujet de la transition vers la classe spéciale? Qu'est-ce qui vous a amenés à prendre cette décision?
  - a. difficultés vécues en classe ordinaire
  - b. services offerts en classe spéciale VS classe ordinaire
  - c. territoire scolaire (proximité ou non de la classe spéciale)
  - \*demander nom de l'école et de l'enseignant(e) de la classe ordinaire
7. Quelles sont les conditions qui ont été mises en place dans le passé pour faciliter la transition vers la classe spéciale?
  - a. protocole

- b. actions posées par l'équipe : à la fin de l'année, à la rentrée
  - c. actions posées par la direction
  - d. implication des parents, de l'élève
8. Quels ont été les obstacles à cette transition?
- 8a. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?

#### **D. Attentes pour le futur**

9. Quels sont vos espoirs pour la scolarisation future de votre enfant?
- a. secondaire/école/programme
  - b. amis
  - c. attentes / inquiétudes

#### **E. Autres commentaires**

10. Avez-vous des éléments que vous souhaiteriez ajoutés dont nous n'avons pas parlé? Avez-vous des questions?

#### **CONCLUSION**

Cela complète l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder. Je vous contacterai pour vous envoyer les résultats globaux de la recherche.

### Canevas d'entretien semi-dirigé - Élèves

#### Parcours 2: Élève ayant débuté sa scolarisation en classe ordinaire, puis ayant vécu une transition vers la classe spéciale

##### Informations générales

Code d'identification de la personne interviewée \_\_\_\_\_

Code de l'école \_\_\_\_\_

Date de l'entrevue \_\_\_\_\_

Lieu de l'entrevue \_\_\_\_\_ Durée de l'entrevue \_\_\_\_\_

##### INTRODUCTION

Bonjour, je m'appelle Isabelle Lefrançois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Le présent projet de recherche vise à mieux comprendre quelles sont les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Je vais te poser quelques questions et tu peux y répondre. Pour n'importe laquelle des questions, tu as le droit de ne pas répondre. Tu peux aussi me dire que c'est assez pour toi et nous allons arrêter l'entrevue.

L'entrevue devrait durer entre 20 et 30 minutes et elle est divisée en trois parties. Tout au long de l'entrevue, je suivrai un canevas et je prendrai des notes. Si tu acceptes, le tout sera enregistré sur enregistreuse numérique. C'est pour m'aider à me souvenir de tes réponses et à bien comprendre tes idées. Je m'engage cependant à respecter ton anonymat et la confidentialité de l'entrevue. Pour cela, je vais changer ton nom dans mon projet de recherche, on ne pourra pas te reconnaître. As-tu des questions?



### Guide d'entrevue semi-dirigé

**Premier objectif de la recherche : Identifier les perceptions des élèves présentant un TSA sur leur parcours scolaire**

#### A. Portrait de l'élève

1. Parle-moi un peu de toi, de tes activités favorites.
  - a. activités que tu aimes, tes intérêts
  - b. ta personnalité / la façon dont tu gères tes émotions
2. Quelles sont tes forces? En quoi es-tu bon?
  - a. à l'école
  - b. à la maison
  - c. avec tes amis
3. Quelles sont tes difficultés?
  - a. à l'école
  - b. à la maison
  - c. avec tes amis

#### B. Perception de son parcours scolaire, de son école et de sa classe

4. Parle-moi de ton primaire. Dans quelles classes as-tu été?
  - a. préscolaire
  - b. primaire
5. Parle-moi de ta classe.
  - a. ton enseignant(e) / les spécialistes
  - b. tes amis
  - c. le travail
6. Qu'est-ce que tu aimes dans ta classe?
  - a. lieu physique
  - b. activités
  - c. école/SDG
7. Qu'est-ce que tu aimes moins dans ta classe?
  - a. lieu physique
  - b. activités
  - c. école/SDG
8. Parle-moi de ton ancienne classe, lorsque tu étais en classe ordinaire. *École*  
 \_\_\_\_\_ *avec ton enseignante* \_\_\_\_\_
  - a. ton enseignant(e) / les spécialistes
  - b. tes amis
  - c. le travail
9. Qu'as-tu pensé de ce changement de classe, de la classe ordinaire à la classe d'adaptation scolaire?

10. Si tu pouvais choisir, dans quelle classe voudrais-tu être? Pourquoi?

**C. Attentes pour le futur**

11. Quels sont tes souhaits pour l'an prochain

a. secondaire/école/programme

b. amis

c. inquiétudes

**D. Autres commentaires**

9. As-tu des éléments que tu aimerais ajoutés dont nous n'avons pas parlé? As-tu des questions?

**CONCLUSION**

Cela complète l'entrevue. Je te remercie d'avoir accepté de répondre à mes questions.

### Canevas de groupe de discussion – Intervenants scolaires

#### Parcours 2: Élève ayant débuté sa scolarisation en classe ordinaire, puis ayant vécu une transition vers la classe spéciale

##### Informations générales

Code d'identification des personnes interviewées

---



---



---

Code de l'école \_\_\_\_\_ Date de l'entrevue \_\_\_\_\_

Lieu de l'entrevue \_\_\_\_\_ Durée de l'entrevue \_\_\_\_\_

##### INTRODUCTION

Bonjour, je m'appelle Isabelle Lefrançois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Le présent projet de recherche vise à mieux comprendre quelles sont les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire les conditions favorables à cette transition au regard des perceptions des élèves, de leurs parents et des intervenants scolaires qui gravitent autour d'eux. Afin d'avoir un portrait plus juste de cette transition, différents cas et parcours scolaires d'élèves seront analysés afin d'avoir une vision la plus complète possible de la situation. C'est pourquoi je sollicite votre participation aujourd'hui. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue de groupe devrait durer environ 60 minutes et elle est divisée en cinq parties. Tout au long de l'entrevue, je suivrai un canevas et je prendrai des notes. Si vous acceptez, il y aura un enregistrement vidéo de l'entretien de groupe étant donné la nature d'échange et de discussion. Je m'engage cependant à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue : seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence à vos noms, car je vous donnerai un code d'identification. Avez-vous des questions?

**Guide d'entrevue semi-dirigé**

**Troisième objectif de la recherche : Décrire les perceptions des membres de l'équipe pédagogique sur les conditions qui doivent être mises en œuvre afin de permettre une transition harmonieuse de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un TSA**

**A. Portrait de l'élève**

1. Pouvez-vous me parler de votre élève?
  - a. volet intérêts
  - b. volet comportements
  - c. volet communication
  - d. volet interaction sociale
  - e. niveau d'aide dont il a besoin

**B. Expérience et formation des intervenants scolaires**

2. Avez-vous reçu de la formation continue en lien avec votre travail auprès d'élèves ayant un TSA?
  - a. quel type? (journées de formation, certificat, maîtrise...)
  - b. combien d'heures?
  - c. quels thèmes?
3. Considérez-vous avoir assez de formation pour intervenir aux élèves ayant un TSA?
4. Quels seraient vos besoins de formation additionnels ou de perfectionnement?

**C. Expérience scolaire vécue par leur élève**

5. Selon vous, quels sont les facteurs qui ont mené à son classement en classe spéciale?
  - a. difficultés vécues par l'élève
  - b. formation des intervenants en classe ordinaire
  - c. accompagnement (TES) pour l'élève
  - d. structure de l'école

**D. Conditions de transition d'une année à une autre**

6. Quel est le processus de transition vers la classe spéciale dans votre CS?
  - a. protocole
  - b. actions posées par les équipes (classe ordinaire et classe spéciale) : à la fin de l'année, à la rentrée
  - c. actions posées par la direction
  - d. implication des parents, de l'élève
7. Y a-t-il possibilité pour un élève de revenir en classe ordinaire, au primaire?
  7. a. À quelles conditions?
8. Quelles sont les conditions facilitantes qui ont été mises en place dans le passé pour soutenir la transition de la classe ordinaire à la classe spéciale?
  - a. libération
  - b. accompagnement (TES, CP, ortho...)
  - c. concertation entre tous les acteurs

d. planification

9. Quels sont les obstacles à cette transition? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?

a. libération

b. accompagnement (TES, CP, ortho...)

c. concertation entre tous les acteurs

d. planification

10. Selon vous, quel serait le processus de transition, de la classe spéciale à la classe ordinaire, idéal pour un élève ayant un TSA?

a. idéal : sans aucune contrainte (monétaire, personnel, temps, services offerts à la CS...)

b. ce qu'on devrait faire

#### **D. Attentes pour le futur**

11. Quels sont vos attentes en lien avec la scolarisation future de votre élève?

a. secondaire

b. services recommandés

#### **E. Autres commentaires**

12. Avez-vous des éléments que vous souhaiteriez ajoutés dont nous n'avons pas parlé? Avez-vous des questions?

#### **CONCLUSION**

Cela complète l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder. Je vous contacterai pour vous envoyer les résultats globaux de la recherche.

### Canevas d'entretien semi-dirigé - Parents

#### Parcours 3: Élève ayant débuté sa scolarisation en classe spéciale, puis ayant vécu une transition vers la classe ordinaire

##### Informations générales

Code d'identification des personnes interviewées

---



---



---

Code de l'école \_\_\_\_\_ Date de l'entrevue \_\_\_\_\_

Lieu de l'entrevue \_\_\_\_\_ Durée de l'entrevue \_\_\_\_\_

##### INTRODUCTION

Bonjour, je m'appelle Isabelle Lefrançois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Le présent projet de recherche vise à mieux comprendre quelles sont les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire les conditions favorables à cette transition au regard des perceptions des élèves, de leurs parents et des intervenants scolaires qui gravitent autour d'eux. Afin d'avoir un portrait plus juste de cette transition, différents cas et parcours scolaires d'élèves seront analysés afin d'avoir une vision la plus complète possible de la situation. C'est pourquoi je sollicite votre participation aujourd'hui. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue devrait durer environ 60 minutes et elle est divisée en quatre parties. Tout au long de l'entrevue, je suivrai un canevas et je prendrai des notes. Si vous acceptez, le tout sera enregistré sur enregistreuse numérique étant donné la nature ouverte des questions. Je m'engage cependant à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue : seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence à vos noms, car je vous donnerai un code d'identification. Avez-vous des questions?

### Guide d'entrevue semi-dirigé

**Deuxième objectif de la recherche : Décrire les perceptions des parents sur l'expérience scolaire vécue de leur enfant et les conditions nécessaires à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour leur enfant ayant un TSA**

#### A. Portrait de leur enfant

1. Pouvez-vous me parler de votre enfant.
  - a. volet intérêts
  - b. volet comportements
  - c. volet communication
  - d. volet interaction sociale
  - e. niveau d'aide dont il a besoin

#### B. Expérience scolaire vécue par leur enfant

2. Pouvez-vous me parler de l'expérience vécue par votre enfant à l'école jusqu'à maintenant? Quel a été son cheminement scolaire?
  - a. type de classe
  - b. accompagnement TES
  - c. spécialités
  - d. SDG
3. Selon vous, qu'est-ce qui est le plus aidant pour votre enfant à l'école?
  - a. pédagogie de l'enseignant
  - b. personnalité des intervenants
  - c. accompagnement TES
  - d. différenciation (« privilèges »)
4. Comment vous sentez-vous par rapport à la situation actuelle de votre enfant?
5. Comment croyez-vous que votre enfant se sent par rapport à l'école?
  - a. classe spéciale
  - b. classe ordinaire

#### C. Conditions de transition d'une année à une autre

6. Pouvez-vous me parler de l'expérience que vous avez vécue au sujet de la transition vers la classe ordinaire? Qu'est-ce qui vous a amenés à prendre cette décision?
  - a. portrait de l'élève
  - b. classe spéciale
  - c. services offerts en classe spéciale VS classe ordinaire
  - d. territoire scolaire (proximité ou non de la classe spéciale)

\*demander nom de l'école et de l'enseignant(e) de la classe spéciale
7. Quelles sont les conditions qui ont été mises en place dans le passé pour faciliter la transition vers la classe ordinaire?
  - a. protocole

- b. actions posées par l'équipe : à la fin de l'année, à la rentrée
  - c. actions posées par la direction
  - d. implication des parents, de l'élève
8. Quels ont été les obstacles à cette transition?
- 8a. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?

#### **D. Attentes pour le futur**

9. Quels sont vos espoirs pour la scolarisation future de votre enfant?
- a. secondaire/école/programme
  - b. amis
  - c. attentes / inquiétudes

#### **E. Autres commentaires**

10. Avez-vous des éléments que vous souhaiteriez ajoutés dont nous n'avons pas parlé? Avez-vous des questions?

#### **CONCLUSION**

Cela complète l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder. Je vous contacterai pour vous envoyer les résultats globaux de la recherche.



### Canevas d'entretien semi-dirigé - Élèves

#### Parcours 3: Élève ayant débuté sa scolarisation en classe spéciale, puis ayant vécu une transition vers la classe ordinaire

##### Informations générales

Code d'identification de la personne interviewée

\_\_\_\_\_

Code de l'école \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Date de l'entrevue \_\_\_\_\_

Lieu de l'entrevue \_\_\_\_\_

Durée de l'entrevue \_\_\_\_\_

##### INTRODUCTION

Bonjour, je m'appelle Isabelle Lefrançois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Le présent projet de recherche vise à mieux comprendre quelles sont les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Je vais te poser quelques questions et tu peux y répondre. Pour n'importe laquelle des questions, tu as le droit de ne pas répondre. Tu peux aussi me dire que c'est assez pour toi et nous allons arrêter l'entrevue.

L'entrevue devrait durer entre 20 et 30 minutes et elle est divisée en trois parties. Tout au long de l'entrevue, je suivrai un canevas et je prendrai des notes. Si tu acceptes, le tout sera enregistré sur enregistreuse numérique. C'est pour m'aider à me souvenir de tes réponses et à bien comprendre tes idées. Je m'engage cependant à respecter ton anonymat et la confidentialité de l'entrevue. Pour cela, je vais changer ton nom dans mon projet de recherche, on ne pourra pas te reconnaître. As-tu des questions?

### Guide d'entrevue semi-dirigé

**Premier objectif de la recherche : Identifier les perceptions des élèves présentant un TSA sur leur parcours scolaire**

#### A. Portrait de l'élève

1. Parle-moi un peu de toi, de tes activités favorites.
  - a. activités que tu aimes, tes intérêts
  - b. ta personnalité / la façon dont tu gères tes émotions
2. Quelles sont tes forces? En quoi es-tu bon?
  - a. à l'école
  - b. à la maison
  - c. avec tes amis
3. Quelles sont tes difficultés?
  - a. à l'école
  - b. à la maison
  - c. avec tes amis

#### B. Perception de son parcours scolaire, de son école et de sa classe

4. Parle-moi de ton primaire. Dans quelles classes as-tu été?
  - a. préscolaire
  - b. primaire
5. Parle-moi de ta classe.
  - a. ton enseignant(e) / les spécialistes
  - b. tes amis
  - c. le travail
6. Qu'est-ce que tu aimes dans ta classe?
  - a. lieu physique
  - b. activités
  - c. école/SDG
7. Qu'est-ce que tu aimes moins dans ta classe?
  - a. lieu physique
  - b. activités
  - c. école/SDG
8. Parle-moi de ton ancienne classe, lorsque tu étais en classe spéciale. *École*  
 \_\_\_\_\_ avec ton enseignante \_\_\_\_\_
  - a. ton enseignant(e) / les spécialistes
  - b. tes amis
  - c. le travail
9. Qu'as-tu pensé de ce changement de classe, de la classe en adaptation scolaire à la classe ordinaire?

10. Si tu pouvais choisir, dans quelle classe voudrais-tu être? Pourquoi?

**C. Attentes pour le futur**

11. Quels sont tes souhaits pour l'an prochain

a. secondaire/école/programme

b. amis

c. attentes / inquiétudes

**D. Autres commentaires**

12. As-tu des éléments que tu aimerais ajoutés dont nous n'avons pas parlé? As-tu des questions?

**CONCLUSION**

Cela complète l'entrevue. Je te remercie d'avoir accepté de répondre à mes questions.

### Canevas de groupe de discussion – Intervenants scolaires

#### Parcours 3: Élève ayant débuté sa scolarisation en classe spéciale, puis ayant vécu une transition vers la classe ordinaire

##### Informations générales

Code d'identification des personnes interviewées

---



---



---

Code de l'école \_\_\_\_\_ Date de l'entrevue \_\_\_\_\_

Lieu de l'entrevue \_\_\_\_\_ Durée de l'entrevue \_\_\_\_\_

##### INTRODUCTION

Bonjour, je m'appelle Isabelle Lefrançois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Le présent projet de recherche vise à mieux comprendre quelles sont les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire les conditions favorables à cette transition au regard des perceptions des élèves, de leurs parents et des intervenants scolaires qui gravitent autour d'eux. Afin d'avoir un portrait plus juste de cette transition, différents cas et parcours scolaires d'élèves seront analysés afin d'avoir une vision la plus complète possible de la situation. C'est pourquoi je sollicite votre participation aujourd'hui. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue de groupe devrait durer environ 60 minutes et elle est divisée en cinq parties. Tout au long de l'entrevue, je suivrai un canevas et je prendrai des notes. Si vous acceptez, il y aura un enregistrement vidéo de l'entretien de groupe étant donné la nature d'échange et de discussion. Je m'engage cependant à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue : seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence à vos noms, car je vous donnerai un code d'identification. Avez-vous des questions?

**Guide d'entrevue semi-dirigé**

**Troisième objectif de la recherche : Décrire les perceptions des membres de l'équipe pédagogique sur les conditions qui doivent être mises en œuvre afin de permettre une transition harmonieuse de la classe spéciale à la classe ordinaire pour des élèves ayant un TSA**

**A. Portrait de l'élève**

1. Pouvez-vous me parler de votre élève?
  - a. volet intérêts
  - b. volet comportements
  - c. volet communication
  - d. volet interaction sociale
  - e. niveau d'aide dont il a besoin

**B. Expérience et formation des intervenants scolaires**

2. Avez-vous reçu de la formation continue en lien avec votre travail auprès d'élèves ayant un TSA?
  - a. quel type? (journées de formation, certificat, maîtrise...)
  - b. combien d'heures?
  - c. quels thèmes?
3. Considérez-vous avoir assez de formation pour intervenir aux élèves ayant un TSA?
4. Quels seraient vos besoins de formation additionnels ou de perfectionnement?

**C. Expérience scolaire vécue par leur élève**

5. Selon vous, quels sont les facteurs qui ont mené à son classement en classe ordinaire?
  - a. portrait de l'élève
  - b. territoire scolaire (proximité ou non de la classe spéciale)
  - c. services offerts à l'école de la classe ordinaire

**D. Conditions de transition d'une année à une autre**

6. Quel est le processus de transition vers la classe ordinaire dans votre CS?
  - a. protocole
  - b. actions posées par les équipes (classe ordinaire et classe spéciale) : à la fin de l'année, à la rentrée
  - c. actions posées par la direction
  - d. implication des parents, de l'élève
7. Quelles sont les conditions facilitantes qui ont été mises en place dans le passé pour soutenir la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire?
  - a. libération
  - b. accompagnement (TES, CP, ortho...)
  - c. concertation entre tous les acteurs
  - d. planification

8. Quels ont été les obstacles à cette transition? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?

- a. libération
- b. accompagnement (TES, CP, ortho...)
- c. concertation entre tous les acteurs
- d. planification

9. Selon vous, quel serait le processus de transition, de la classe spéciale à la classe ordinaire, idéal pour un élève ayant un TSA?

- a. idéal : sans aucune contrainte (monétaire, personnel, temps, services offerts à la CS...)
- b. ce qu'on devrait faire

#### **D. Attentes pour le futur**

10. Quels sont vos attentes en lien avec la scolarisation future de votre élève?

- a. secondaire
- b. services recommandés

#### **E. Autres commentaires**

11. Avez-vous des éléments que vous souhaiteriez ajoutés dont nous n'avons pas parlé? Avez-vous des questions?

#### **CONCLUSION**

Cela complète l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder. Je vous contacterai pour vous envoyer les résultats globaux de la recherche.

## Appendice H – Le certificat éthique



## Déclaration éthique

<p>NUMÉRO DE DOSSIER :</p> <p style="font-size: 2em; text-align: center;">2704</p> <p>Cet espace est réservé au CÉR</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 1- TITRE

<p><b>1.1 – Titre du projet de recherche ou de l'infrastructure financée</b> Veuillez définir tout sigle ou acronyme.</p> <p>Projet (remplir les sections 2, 3, 4, 6, 7 et 8) :</p> <p>Les conditions favorables à la transition d'une classe spéciale à une classe ordinaire chez des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme</p> <p>Infrastructure financée (remplir les sections 2, 5, 6 et 8) :</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 2- PERSONNE RESPONSABLE DU PROJET OU DE L'INFRASTRUCTURE DE RECHERCHE

<b>2.1 – Identification</b>	
<input checked="" type="checkbox"/> Madame <input type="checkbox"/> Monsieur	Prénom: Isabelle Nom: Lefrancois
<b>2.2 – Statut</b>	
<input type="checkbox"/> Professeur <input type="checkbox"/> Autre Précisez:	<input checked="" type="checkbox"/> Étudiant Code permanent: ██████████ <input type="checkbox"/> Stagiaire postdoctoral Code permanent:
<b>2.3 – Coordonnées</b>	
Adresse de correspondance: ██████████	Département: Sciences de l'éducation
Adresse électronique: lefi06@uqo.ca	Programme (ex.: Maîtrise en J): Maîtrise en sciences de l'éducation profil orthopédagogie
Téléphone: Jour: 418-933-3384 Soir: 418-933-3384	Directeur/directrice de recherche: Mylène Leroux N° de poste: 4408

## 3- CO-CHERCHEURS

Nom	Statut (P) Professeur (E) Étudiant (R) Personnel de recherche	Établissement

## 4- RENSEIGNEMENTS RELATIFS À UN PROJET DE RECHERCHE

(Veuillez remplir toutes les sections)

<b>4.1 – Ce projet est-il financé?</b> Veuillez définir tout sigle ou acronyme.	
<input type="checkbox"/> Oui. Par qui? : <input checked="" type="checkbox"/> Non	
<b>4.2 – Unité budgétaire (si disponible)</b>	
<b>4.3 – Numéro d'octroi fourni par l'organisme subventionnaire</b>	
<b>4.4 – Ce projet est-il sous la responsabilité d'un autre établissement?</b> Veuillez définir tout sigle ou acronyme.	
<input type="checkbox"/> Oui. Lequel? : <input checked="" type="checkbox"/> Non	
<b>4.5 – Les projets soumis au CÉR doivent avoir fait l'objet d'une évaluation scientifique.</b> Ce projet a fait l'objet d'une évaluation par :	
<input type="checkbox"/> un comité d'organisme subventionnaire	Lequel:
<input type="checkbox"/> un comité de recherche départemental	Lequel:
<input type="checkbox"/> le comité de la recherche et de la création de l'UQO	
<input type="checkbox"/> un pair	Lequel:
<input checked="" type="checkbox"/> un directeur de recherche	Lequel:
<input checked="" type="checkbox"/> autre	Lequel: <i>Jury d'évaluation du projet</i>
Si votre projet n'a pas fait l'objet d'une évaluation scientifique, veuillez en expliquer les raisons:	



**5- RENSEIGNEMENTS RELATIFS AU FINANCEMENT D'INFRASTRUCTURE DE RECHERCHE NE NÉCESSITANT PAS UN CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.**

<p><b>5.1 – Nom de l'organisme subventionnaire</b> Veuillez définir tout sigle ou acronyme.</p>
<p><b>5.2 – Numéro de l'unité budgétaire (si disponible)</b></p>

**6- DÉCLARATION DE CONFLIT D'INTÉRÊTS**

- OUI**, je déclare qu'il existe un risque de conflit d'intérêts personnel ou institutionnel réel, potentiel ou apparent, et que j'ai complété le formulaire *Déclaration de conflit d'intérêts* qui se trouve à l'annexe B de la *Politique d'intégrité dans les activités de recherche et de création* et l'aie transmise aux personnes concernées.
- NON**, je déclare qu'il n'existe aucun risque de conflit d'intérêts personnel ou institutionnel réel, potentiel ou apparent tel que défini dans *Politique d'intégrité dans les activités de recherche et de création*.

**7- PROJET DE RECHERCHE**

(Cochez la case qui décrit le mieux votre situation)

<b>SECTION A - ACTIVITÉS DE RECHERCHE NÉCESSITANT UN CERTIFICAT D'ÉTHIQUE</b>
<p>JE DÉCLARE QUE MON PROJET DE RECHERCHE EST:</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Une recherche menée avec des êtres humains par le biais d'une intervention, d'une interaction, d'une observation en milieu naturel ou la collecte de données confidentielles et personnelles sur des individus qui ne sont pas disponibles publiquement;</p>
<p><input type="checkbox"/> Une utilisation secondaire de données (c'est-à-dire pour des fins autres que celles pour lesquelles elles ont été recueillies) qui contiennent de l'information qui peut permettre d'identifier un être humain ou un groupe et qui ne sont pas accessibles ni disponibles publiquement;</p>
<p><input type="checkbox"/> Une recherche qui se situe à l'intérieur d'un programme ou d'un projet déjà approuvé par le Comité d'éthique de la recherche, mais pour lequel le chercheur (professeur ou étudiant) effectue un recrutement non prévu au projet initial;</p>
<p><input type="checkbox"/> Une recherche qui comporte l'utilisation de renseignements nominatifs issus d'un projet préalablement approuvé ou d'une banque de données, mais dont l'information sera utilisée à des fins non prévues initialement, ou qui débordent des paramètres du consentement donné à l'origine;</p>
<p><input type="checkbox"/> Autre – vous devez fournir le détail de vos activités de recherche:</p>

SECTION B – ACTIVITÉS DE RECHERCHE NE NÉCESSITANT PAS UN CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	
JE DÉCLARE QUE MON PROJET DE RECHERCHE EST:	
<input type="checkbox"/>	Une recherche qui a trait à une personnalité publique ou à un artiste vivant et qui repose sur des documents accessibles au public, sans que la personne concernée ne soit approchée directement;
<input type="checkbox"/>	Un projet de recherche fondé exclusivement sur l'utilisation secondaire de renseignements anonymes ou de matériel biologique humain anonyme, à condition que les procédures de couplage, d'enregistrement ou de diffusion ne créent pas de renseignements identificatoires (EPTC2, article 2.4);
<input type="checkbox"/>	Des activités artistiques qui intègrent essentiellement une pratique créative et qui ne font pas appel à une pratique créative en vue de recueillir auprès de participants des réponses qui seront ensuite analysées dans le cadre des questions liées au projet de recherche (EPTC2, article 2.6);
<input type="checkbox"/>	Un sondage et/ou une étude de marché, réalisés sans recueillir des renseignements personnels et/ou confidentiels;
<input type="checkbox"/>	Une étude d'assurance-qualité pour une entreprise ou une organisation, une étude comparative de performance ou étude de coûts d'utilisation;
<input type="checkbox"/>	Une évaluation de rendement ou administration de tests effectués dans le contexte d'un cours ou d'un processus pédagogique régulier qui ne comporte aucun élément de recherche;
<input type="checkbox"/>	Une analyse de politiques publiques, enquête journalistique, critique littéraire;
<input type="checkbox"/>	Une étude strictement limitée à l'évaluation du rendement d'un organisme ou de son personnel;
<input type="checkbox"/>	Autre – vous devez fournir le détail de vos activités de recherche:

Si vous avez coché l'une des cases apparaissant à la **Section A**, vous devez remplir une *Demande de certificat d'éthique pour une recherche avec des êtres humains ou avec des données secondaires*, selon le cas. Les formulaires sont disponibles à l'adresse [www.uqo.ca/ethique](http://www.uqo.ca/ethique)

Si vous avez coché l'une des cases apparaissant à la **Section B**, vous n'avez pas à remplir une demande de certificat d'éthique. Si au cours de votre projet vous deviez modifier votre recherche par l'ajout de participants humains ou faire une utilisation secondaire de données qui permet d'identifier des sujets, vous devrez remplir une demande de certificat éthique et l'acheminer au secrétariat du comité d'éthique de la recherche avant de commencer et/ou de poursuivre vos activités.

## 8- SIGNATURES

Je déclare que toutes les informations fournies dans la présente Déclaration éthique sont exactes et complètes. Je m'engage à respecter les principes de protection des renseignements personnels, à informer les membres de mon équipe de recherche des règles de respect de ces principes et à leur faire signer un engagement à la confidentialité, le cas échéant.

SIGNÉ à (lieu) Gatineau , le (date) 26 mai 2017




Signature de la personne responsable de l'activité de recherche

Authentification électronique si transmission par MOODLE

**Pour les projets des étudiants/étudiantes et des stagiaires postdoctoraux, la signature de la personne qui supervise l'activité de recherche est également requise.**

SIGNÉ à (lieu) Gatineau , le (date) 26 mai 2017 .



Signature du directeur ou de la directrice de recherche

Authentification électronique si transmission par MOODLE

## SECTION RÉSERVÉE AU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Numéro de dossier :

Date: 29/05/2017

Signature :

 2704

## SECTION RÉSERVÉE À L'ADMINISTRATION POUR L'OUVERTURE DU COMPTE

Unité budgétaire confirmée :

Date :

Signature :



## Formulaire de demande de renouvellement de l'approbation éthique

Date de dépôt du formulaire : 2020-10-23 14:40

Déposé par : Leroux, Mylène

Date d'approbation du projet par le CER : 2017-11-23

Identifiant Nagano : 2704

Numéro(s) de projet : 2018-355, 2704

Formulaire : F9-4563

Statut du formulaire : Approuvé

### Suivi du BCER

#### 1. Objet: renouvellement de l'approbation éthique

2.

*Statut de la demande:*

Demande approuvée

**À la suite du dépôt de votre formulaire de renouvellement, le comité d'éthique de la recherche de l'UQO constate le bon déroulement du projet et vous autorise à poursuivre vos activités de recherche pour une période d'un an.**

*Le renouvellement de votre approbation éthique est valide jusqu'au:*

2021-11-23

**Pour maintenir la validité de votre approbation éthique, vous devez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique à l'aide du formulaire F9, et ce avant la date d'échéance. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre approbation éthique.**

**Si votre projet se termine avant cette échéance, vous devez remplir le formulaire F10-Rapport final afin de signifier au CER la fin de votre projet de recherche.**

**Si des modifications sont apportées à votre projet de recherche, vous devez soumettre les modifications au CER, et ce, AVANT la mise en œuvre de ces modifications en complétant le formulaire F8 - Demande de modification au projet de recherche.**

3. *La demande a été traitée par :*  
 Caroline Tardif  
**date de traitement:**  
 2020-10-26

### Section A: Identification

1. **Veillez indiquer le titre complet du projet de recherche.**

*Quel est le titre du projet?*

Étude de cas : les conditions favorables à la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire au primaire pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

2. **Indiquez le nom du chercheur ou de la chercheuse responsable à l'UQO**

*Qui est le chercheur ou la chercheuse principal de ce projet à l'UQO?*

Lefrançois, Isabelle

- 3.

*En plus du chercheur ou de la chercheuse principale, y a-t-il d'autres personnes dans votre équipe de recherche?*

Non

4. **Veillez sélectionner le type de chercheur ou chercheuse qui correspond à la situation du chercheur ou de la chercheuse principale.**

*Le chercheur ou la chercheuse principale est :*

Étudiant ou étudiante de 2e cycle

### Validation fin de projet

1. **Est-ce que votre projet de recherche est terminé?**

Non

### Section B: Directeur(s)

1. **Veillez indiquer le nom de votre directeur ou de votre directrice de recherche ou des codirecteurs ou codirectrices de votre projet. Si un codirecteur ou une codirectrice n'est pas professeur ou professeure de l'UQO, seulement indiquer son nom ici en l'ajoutant comme contact. Seuls les professeurs et les professeures de l'UQO peuvent être ajoutés comme utilisateurs ou utilisatrices à un projet.**

*Saisir les premières lettres du nom d'abord*

Leroux, Mylène

### Section C: Déroulement des travaux

1. **Veillez indiquer si des participants se sont retirés du projet ou si vous avez dû retirer des participants du projet? Si oui, indiquez pour quelles raisons.**

*Des participants se sont-ils retirés du projet ou avez-vous dû retirer des participants du projet?*

Non

2. **Veillez indiquer si des participants ont subi des effets indésirables ou des incon vénients? Si oui, veuillez les décrire et nous indiquer comment il vous a été possible d'y remédier.**

*Des participants ont-ils subi des effets indésirables ou des incon vénients?*

Non

3. **Veillez indiquer si vous avez rencontré des situations où la confidentialité a été compromise? Si oui, dans quelles circonstances et qu'avez-vous pu y faire?**

*Avez-vous rencontré des situations où la confidentialité a été compromise?*

Non

4. **Veillez indiquer si vous avez rencontré d'autres difficultés. Si oui, précisez lesquelles.**

*Avez-vous rencontré d'autres difficultés?*

Non

### Section D: Financement

1. **Veillez indiquer la ou les sources de financement du projet**

- Aucun financement
- FRQNT
- FRQSC
- FRQS
- MITACS
- CRSH
- CRSNG
- IRSC
- Chaire institutionnelle
- Démarrage de projet
- Dépannage
- Contribution institutionnelle (regroupement)
- Équipes
- Fonds de recherche (cours en appoint)
- Fonds de recherche (DFCP)
- Centre de recherche
- Autre ministère ou organisme fédéral
- Autre ministère ou organisme provincial
- Autre

2. **Veillez fournir l'unité budgétaire (si disponible).**

*Si votre projet est financé, veuillez indiquer votre unité budgétaire*

## Section E: Modifications au projet

1. **Compte tenu de la situation d'urgence déclarée en raison de la COVID-19, veuillez indiquer si vous devez apporter des modifications à votre projet de recherche afin de pouvoir poursuivre votre collecte de données tout en respectant les mesures sociosanitaires émises par le gouvernement.**

*Avez-vous l'intention d'apporter des modifications à votre projet de recherche?*

Non

2. **Est-ce que votre projet de recherche s'est déroulé comme prévu lors de l'approbation éthique initiale ou en fonction des modifications préalablement apportées et approuvées par le CER?**

Oui

3. **Veillez indiquer si vous envisagez apporter des modifications à votre projet de recherche.**

*Avez-vous l'intention d'apporter des modifications à votre projet de recherche?*

Non



## Section F: Projet sous la responsabilité d'un autre CÉR

1. **Dépôt du renouvellement du certificat éthique en vue de la reconnaissance de certification éthique**

*Si le projet a été approuvé par un autre CER, veuillez joindre le document attestant du renouvellement du certificat éthique.*

## Section H: signature du directeur/ codirecteur(s)

1. **Seuls le directeur ou les codirecteurs peuvent signer à cet endroit. LE FORMULAIRE NE DOIT PAS ÊTRE DÉPOSÉ TANT QUE LE DIRECTEUR DE RECHERCHE N'A PAS SIGNÉ. N'oubliez pas de déposer le formulaire une fois complété.**

*IMPORTANT : Avant de signer et déposer ce formulaire, veuillez vous assurer de bien lire les réponses de l'étudiant, car vous partagez la responsabilité du projet avec ce dernier.*

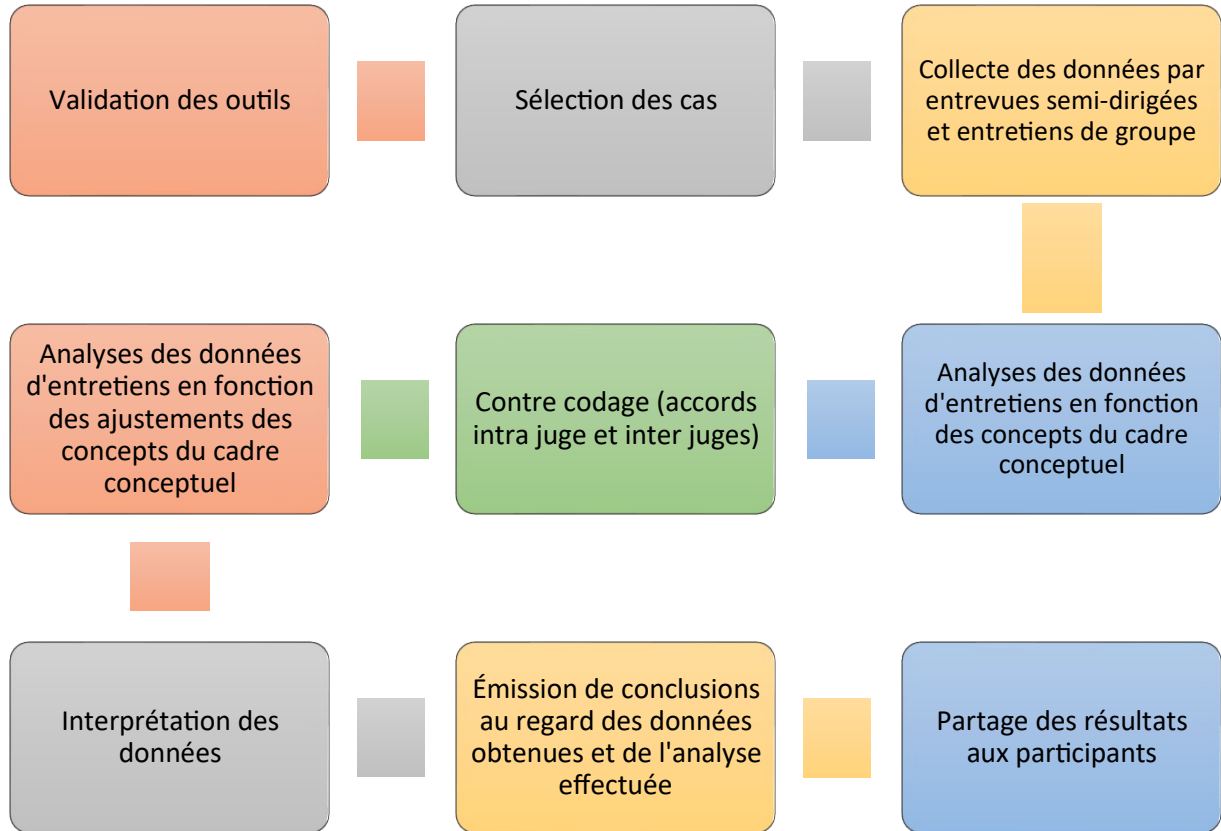
**AVIS AUX ÉTUDIANTS : LE FORMULAIRE NE DOIT PAS ÊTRE DÉPOSÉ TANT QUE LE DIRECTEUR OU LE CODIRECTEUR DE RECHERCHE N'A PAS SIGNÉ LE FORMULAIRE. Seul le directeur ou le codirecteur peut remplir cette section. Si vous signez à la place de votre directeur OU QUE VOUS DÉPOSÉ LE FORMULAIRE SANS LA SIGNATURE DU DIRECTEUR OU DU CODIRECTEUR DE RECHERCHE, vous ne ferez que retarder le traitement de votre dossier.**

*Signature électronique du directeur ou du codirecteur :*

Professeur(e) :  
Mylène Leroux  
2020-10-23 14:40



## Appendice I – Le schéma de la démarche de recherche



## Appendice J – Modèles de catégorisation et classification de l'analyse de contenu

MODÈLES	DESCRIPTION
Modèle A : Catégories préalablement absentes et issues de l'analyse (modèle ouvert)	Il n'existe pas de catégorie au départ. Les catégories sont induites du matériel analysé à partir de regroupements successifs des énoncés et de leur parenté ou leur similitude de sens les uns par rapport aux autres.
Modèle B : Catégories prédéterminées (modèle fermé)	Les catégories sont prédéterminées, c'est-à-dire fixées par le chercheur dès le départ. Il s'agit alors pour ce dernier de vérifier le degré avec lequel ces catégories peuvent être retrouvées ou non dans le matériel analysé. Ces catégories sont habituellement immuables, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent pas être modifiées en cours de route.
Modèle C : Catégories mixtes : catégories préexistantes doublées de catégories à induire (modèle mixte)	Ce modèle est souple, en ce que ses catégories sont mixtes. Une partie des catégories est préexistante dès le départ et le chercheur laisse également place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres soient induites en cours d'analyse, soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles. Les catégories préexistantes, contrairement aux catégories prédéterminées du modèle B, n'ont aucun caractère immuable, C'est à dire qu'elles peuvent être conservées, rejetées, modifiées ou nuancées, complétées et même remplacées par de nouvelles catégories selon les particularités du matériel recueilli.

## Appendice K – La grille de codage initiale

CATÉGORIES	DESCRIPTION	CODE
<b>CONDITIONS FAVORABLES</b>	<b>Conditions relatives à l'élève</b>	
	Manifestations du TSA sur le plan de la communication sociale	CFCommTSA
	Manifestations du TSA sur le plan des intérêts ou comportements restreints, stéréotypés ou répétitifs	CFCptTSA
	Impliquer l'élève dans le processus, le mettre au centre des préoccupations	CFImpliquerE
	Autres conditions relatives à l'élève ou autres manifestations du TSA chez l'élève	CFAutresE
	<b>Conditions sur le plan administratif</b>	
	Préparer la transition à l'avance	CFPréparation
	Partage d'informations	CFPartageInfos
	Plan de transition	CFPlanTransition
	Equipe de coordination	CFÉquipeCoordo
	Formulaire de renseignements	CFFormulaireRenseignements
	Taille de l'école	CFTailleEcole
	Autres conditions favorables reliées à l'administration scolaire	CFAutresADM

CATÉGORIES		DESCRIPTION	CODE
<b>CONDITIONS FAVORABLES</b>	<b>Conditions relatives aux intervenants, à la classe</b>	Offrir de la formation aux intervenants	CFFormation
		Soutien à l'enseignant (TES, direction)	CFSupportEnse
		Engagement de l'enseignant qui accueille l'élève	CFEngagementEnse
		Rencontrer l'élève	CFRencontrerE
	<b>Conditions relatives à la famille, aux parents</b>	Visiter la nouvelle classe	CFVisiterClasse
		Collaboration entre les différents intervenants	CFCollaboIntervenants
		Autres conditions favorables relatives aux intervenants ou à la classe	CFAutresClasse
		Collaboration avec la famille	CFCollaboFamille
		Rencontrer les parents avant la transition	CFRencontrerP
		Établir une relation de confiance entre les parents et les intervenants	CFRelationConfiance
<b>Conditions relatives aux intervenants externes au milieu scolaire</b>	Autres conditions favorables relatives à la famille, aux parents	CFAutresFamille	
	Présence d'un intervenant externe (ex : CRDI, CSSS)	CFIntervenantExterne	
	Participation à des groupes de parents (ex : Autisme Québec)	CFGroupeP	
	Autres conditions favorables relatives aux intervenants externes au milieu scolaire	CFAutresExterne	

CATÉGORIES	DESCRIPTION	CODE
<b>OBSTACLES</b> <b>Obstacles relatifs à l'élève</b>	Manifestations du TSA sur le plan de la communication sociale	ObstacleCommTSA
	Manifestations du TSA sur le plan des intérêts ou comportements restreints, stéréotypés ou répétitifs	ObstacleCptTSA
	Ne pas impliquer l'élève dans le processus, ne pas le mettre au centre des préoccupations	ObstacleImpliquerE
	Autres manifestations du TSA chez l'élève	ObstacleAutresE
<b>Obstacles sur le plan administratif</b>	Ne pas préparer la transition à l'avance	ObstaclePréparation
	Ne pas partager l'information	ObstaclePartageInfos
	Ne pas avoir de plan de transition	ObstaclePlanTransition
	Ne pas avoir d'équipe de coordination	ObstacleÉquipeCoordo
	Ne pas avoir un formulaire de renseignements	ObstacleFormulaireRenseignements
	Taille de l'école	ObstacleTailleEcole
	Autres obstacles reliés à l'administration scolaire	ObstacleAutresADM

CATÉGORIES	DESCRIPTION	CODE
<b>OBSTACLES</b> <b>Obstacles relatifs aux intervenants, à la classe</b>	Ne pas offrir de la formation aux intervenants	ObstacleFormation
	Ne pas offrir de soutien à l'enseignant (TES, direction)	ObstacleSoutienEns
	Désengagement, désintérêt de l'enseignant qui accueille l'élève	ObstacleEngagementEns
	Ne pas rencontrer l'élève	ObstacleRencontrerE
	Ne pas visiter la nouvelle classe	ObstacleVisiterClasse
	Ne pas collaborer avec les différents intervenants	ObstacleCollaboIntervenants
	Autres obstacles relatifs aux intervenants ou à la classe	ObstacleAutresClasse
<b>Obstacles relatifs à la famille, aux parents</b>	Ne pas collaborer avec la famille	ObstacleCollaboFamille
	Ne pas rencontrer les parents avant la transition	ObstacleRencontrerP
	Bris dans la relation de confiance entre les parents et les intervenants	ObstacleRelationConfiance
	Autres obstacles relatifs à la famille, aux parents	ObstacleAutresFamille
	Absence d'un intervenant externe (ex : CRDI, CSSS)	ObstacleIntervenantExterne
	Ne pas participer à des groupes de parents (ex : Autisme Québec)	ObstacleGroupeP
<b>Obstacles relatifs aux intervenants externes au milieu scolaire</b>	Autres obstacles relatifs aux intervenants externes au milieu scolaire	ObstacleAutresExterne

## Appendice L – La grille de codage finale

CATÉGORIES		DESCRIPTION
<b>Ontosystème</b>	<b>CF Transition</b>	<p>Manifestations du TSA sur le plan de la communication sociale</p> <hr/> <p>Manifestations du TSA sur le plan des intérêts ou comportements restreints, stéréotypés ou répétitifs</p> <hr/> <p>Impliquer l'élève dans le processus, le mettre au centre des préoccupations</p> <hr/> <p>Capacités adaptatives de l'élève</p>
	<b>CF Inclusion</b>	<p>Manifestations du TSA sur le plan de la communication sociale</p> <hr/> <p>Manifestations du TSA sur le plan des intérêts ou comportements restreints, stéréotypés ou répétitifs</p> <hr/> <p>Profil de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Autonomie</li> <li>› Compréhension et acceptation de son diagnostic</li> <li>› Évolution dans le temps</li> <li>› Fonctionnement en classe</li> <li>› Forces</li> <li>› Outils et moyens de l'élève</li> <li>› Personnalité</li> <li>› Profil cognitif</li> <li>› Rapport à l'école</li> </ul>
<b>Ontosystème (suite)</b>	<b>Obstacles Transition</b>	<p>Manifestations du TSA sur le plan de la communication sociale</p> <hr/> <p>Manifestations du TSA sur le plan des intérêts ou comportements restreints, stéréotypés ou répétitifs</p> <hr/> <p>Ne pas impliquer l'élève dans le processus, ne pas le mettre au centre des préoccupations</p> <hr/> <p>Autres manifestations du TSA chez l'élève</p>
	<b>Obstacles Inclusion</b>	<p>Manifestations du TSA sur le plan de la communication sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Difficulté de langage</li> <li>› Relation avec les autres</li> </ul>

CATÉGORIES	DESCRIPTION
Manifestations du TSA sur le plan des intérêts ou comportements restreints, stéréotypés ou répétitifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Intérêts</li> <li>› Manifestation du comportement TSA</li> <li>› Manifestations sensorielles du TSA</li> </ul>
Profil de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Anxiété</li> <li>› Manque d'autonomie</li> <li>› Manque de motivation</li> <li>› Ne se reconnaît pas dans la description du TSA</li> <li>› Forte structure TSA</li> </ul>



CATÉGORIES		DESCRIPTION	
Microsystème	<b>CF Transition</b>	Relatives à la famille	› Soutien des parents
			› Rencontrer les parents avant la transition
		Relatives à l'école	› Période d'intégration avec le régulier
			› Familiarisation avec le nouveau milieu
			› Préparer la transition
	<b>CF Inclusion</b>	Relatives à la famille	› Attitude des parents
			› Besoin d'action / proactivité
			› Importance du contexte familial
			› Relation avec la fratrie
			› Structure à la maison
		Relatives à l'école	› Environnement favorisant les apprentissages
		› Flexibilité/Adaptation/Modification	
	› Formation des intervenants		
	› Ouverture des autres élèves		
	› Ouverture du milieu au TSA		
	› Prévention		
	› Soutien à l'enseignant		
<b>Obstacles Transition</b>	Relatives à la famille	› Manque de soutien des parents	
		› Ne pas rencontrer les parents avant la transition	
	Relatives à l'école	› Manque de soutien en classe ordinaire	
		› Création d'un retard pédagogique en classe spécialisée	
		› Absence de protocole d'intégration	
<b>Obstacles Inclusion</b>	Relatives à la famille	› Refus de la classe ordinaire	
		› Manque de soutien des parents	
	Relatives à l'école	› Difficulté lors des moments moins structuré	
		› Difficultés relatives aux manifestations sensorielles	
		› Composition du groupe	
		› Manque de ressources et de services professionnels	

CATÉGORIES	DESCRIPTION
	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="950 247 1312 279">› Fermeture des intervenants</li><li data-bbox="950 289 1286 354">› Pas de formation pour les intervenants</li></ul>

CATÉGORIES	DESCRIPTION
<b>Mésosystème</b>	<b>CF</b> Collaboration école-famille
	<b>Transition</b> Présence d'intervenants externes Participation à des groupes de parents (ex : Autisme Québec)
	<b>CF</b> <b>Inclusion</b> Collaboration école-famille Présence d'intervenants externes Participation à des groupes de parents (ex : Autisme Québec)
	<b>Obstacles</b> Absence d'intervenants externes
	<b>Transition</b> Conflit entre l'école et la famille
	<b>Obstacles</b> <b>Inclusion</b> Absence d'intervenants externes Conflit entre l'école et la famille
<b>Exosystème</b>	<b>CF</b> Équipe de coordination
	<b>Transition</b> Protocole établi pour la transition Collaboration entre les intervenants Organisation de l'école (taille, transition dans une classe ordinaire dans la même école que la classe spéciale)
	<b>CF</b> <b>Inclusion</b> Collaboration entre les intervenants Processus d'affectation de tâches Organisation de l'école
	<b>Obstacles</b> Pas de protocole établi pour la transition
	<b>Transition</b> Manque de stabilité des intervenants (scolaires et externes) Organisation de l'école (grande école, école de quartier n'est pas la même que l'école des classes spéciales)
	<b>Obstacles</b> <b>Inclusion</b> Manque de collaboration entre les intervenants Processus d'affectation des tâches Organisation de l'école
<b>Macrosystème</b>	<b>CF</b> <b>Transition et inclusion</b> Attitudes positives envers l'inclusion
	<b>Obstacles</b> <b>Transition et inclusion</b> Attitudes négatives envers l'inclusion
<b>Chronosystème</b>	<b>CF</b> <b>Transition</b> Planification de la transition
	<b>CF</b> <b>Inclusion</b>
	<b>Obstacles</b> <b>Transition</b> Moment où se vit la transition Manque de planification à long terme
	<b>Obstacles</b> <b>Inclusion</b>

## **Appendice M – Portrait détaillé des élèves**

Comme mentionné précédemment dans le chapitre portant sur les choix méthodologiques, trois élèves, leurs parents et les intervenants scolaires qui les accompagnent ont participé à ce projet de recherche. La prochaine section trace un portrait des caractéristiques de l'élève, ainsi que de sa trajectoire scolaire.

### **Le portrait de Rose (trajectoire 1)**

Rose termine sa sixième année du primaire en classe ordinaire en anglais intensif. Elle est décrite par ses enseignantes, sa technicienne en éducation spécialisée (TES) et sa directrice comme étant une jeune fille énergique et agréable à côtoyer. Elle chemine en classe ordinaire depuis le début de sa scolarité. Ses intérêts portent sur la lecture et la musique. Sa mère explique qu'elle dévore les livres et qu'elle joue du violon depuis quelques années. Lors de notre entretien, Rose s'anime lorsqu'elle est questionnée sur son intérêt pour le chant. Sur le plan social, sa mère mentionne qu'elle vit parfois un certain décalage avec les autres élèves, que les relations sociales peuvent être un défi pour elle. Elle a parfois de la difficulté à comprendre le langage non verbal. Elle peut comprendre le sarcasme et l'ironie dans un livre, peut en écrire, mais éprouve de la difficulté à le vivre socialement, à saisir les non-dits sociaux. Elle ne semble pas entretenir de réelles relations d'amitié, mais considère ses copines de classe comme étant « des personnes qu'elle connaît beaucoup et avec qui elle est ». Ceci est corroboré par sa mère. Lorsqu'elle était enfant, son retard langagier a été le premier élément qui a mené à une consultation avec des spécialistes. Elle a été suivie en orthophonie au centre local de services communautaires (CLSC), à l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRD PQ) et au centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI). Ses difficultés langagières ne sont plus apparentes aujourd'hui et le retard semble avoir été comblé. Elle a un débit rapide, notamment lorsque le sujet l'intéresse

particulièrement. Sur le plan des particularités sensorielles, elle semble plus sensible aux bruits. Elle porte d'ailleurs parfois ses coquilles<sup>13</sup> en classe. À l'école ainsi qu'à la maison, Rose demande parfois à avoir des pressions profondes ou à serrer des objets très fort, afin de l'aider à faire diminuer son stress. Elle arrive de plus en plus à communiquer ses besoins aux personnes autour d'elle. Sa mère mentionne également quelques particularités sensorielles à respecter sur le plan vestimentaire. Ses chevilles ou ses poignets sont notamment plus sensibles. Elle doit, par exemple, avoir la cheville couverte par un petit bottillon ou elle doit porter un pantalon serré, qui exerce une certaine pression ou elle doit avoir le poignet bien couvert lorsqu'elle porte un manteau et des mitaines. Enfin, les dernières évaluations neurologiques confirment le diagnostic de TSA de même qu'une douance. La mère parle d'un développement atypique, un certain décalage entre ses habiletés cognitives et ses habiletés sociales.

La trajectoire scolaire de Rose se divise en deux périodes : 1- son entrée à la maternelle jusqu'à la 3<sup>e</sup> année dans son école de quartier et 2- son changement d'école en 4<sup>e</sup> année jusqu'à la fin de sa scolarité au primaire. Lors de son entrée à l'école, Rose était accompagnée par une intervenante de l'IRD PQ depuis deux ans; on pensait alors à une dysphasie. Elle était en processus d'évaluation et elle a reçu un diagnostic de trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS)<sup>14</sup> en mai de sa maternelle. La mère a perçu un certain changement d'attitude de la part de l'équipe-école à l'annonce du diagnostic officiel. Un changement dans l'équipe de direction a également eu lieu à ce moment. La relation avec l'équipe-école s'est détériorée jusqu'à atteindre un point de non-retour lorsque Rose était en 3<sup>e</sup> année. Le lien de confiance a été rompu. Rose faisait beaucoup de crises et elle a été exclue de la classe pour les dernières semaines de sa 3<sup>e</sup> année. Elle

---

<sup>13</sup> Le terme « coquilles » fait référence à un casque anti-bruit.

<sup>14</sup> Jusqu'en 2013, le terme TED (et TED-NS) était utilisé par l'American Psychiatric Association (APA). Il a été remplacé par le terme TSA dans le DSM-V.

mentionne qu'elle travaillait alors au secrétariat et non plus en classe. Comme la situation en classe ordinaire était problématique, elle a été présentée au service de l'adaptation scolaire. L'équipe-école croyait qu'elle devait être scolarisée dans les classes spécialisées en TSA. La candidature de Rose n'a pas été retenue, mais les parents ont choisi de retirer Rose de son école de quartier et de l'envoyer en classe ordinaire dans l'école qui accueille les classes spécialisées en TSA. La mère mentionne que ce changement d'école a été bénéfique pour sa fille. L'équipe-école actuelle de Rose mentionne que ce changement d'école a permis de stabiliser beaucoup de choses sur le plan comportemental et que son adaptation s'est bien déroulée. Rose chemine en classe ordinaire et bénéficie de 7,5h d'éducation spécialisée par semaine. La TES-école voit Rose lorsque celle-ci ressent le besoin, notamment lors des périodes moins structurées comme au service de garde (SDG) le midi et le soir ou lors de certaines périodes de spécialités (arts plastiques et éducation physique), lorsqu'elle a un trop-plein d'émotions ou lorsqu'elle vit une incompréhension, par exemple sur le plan social avec un élève de la classe. À tout moment dans la journée, Rose peut demander un temps de pause et les enseignants savent que si elle le demande, c'est qu'elle en a besoin. Elle est autonome dans la gestion de ses temps de pause et elle utilise différents outils ou moyens pour reprendre le contrôle (balles, pressions profondes, pause à la salle de bain ou au local de la TES).

### **Le portrait de Lucas (trajectoire 2)**

Lucas est en cinquième année. Il chemine dans la classe spécialisée en TSA depuis sa première année. Il poursuit ses apprentissages selon les attentes du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) de la 5<sup>e</sup> année. Son enseignante, sa TES et sa psychoéducatrice le décrivent comme étant un élève ayant un profil plutôt immature. Sur le plan comportemental, Lucas a fait de gros progrès depuis son entrée à l'école et il ne fait plus de crise de colère. Son champ d'intérêt est très limité et ses sujets de prédilection varient dans le temps. Les parents mentionnent

que c'est habituellement un thème qui est privilégié à la fois et que c'est très intense comme intérêt. Par le passé, ses intérêts de prédilection ont porté sur Thomas le train, Flash MacQueen, les autos de course, les Angry Birds, etc. Sur le plan langagier, c'est son retard de langage qui a alerté les parents alors qu'il était âgé de 15 mois. Il a reçu son diagnostic de TSA à l'âge de trois ans. Il a bénéficié des services du Programme d'intervention comportementale intensive (ICI), à raison de 20h/semaine pendant deux ans avant d'intégrer à temps partiel une école spécialisée en TSA à l'âge de quatre ans. Il avait un accompagnement individuel dans ce service spécialisé. Les parents ont par la suite déménagé dans une autre région. Il a été suivi, et est toujours suivi, en orthophonie au privé. Son profil langagier est très particulier et une différence marquée entre l'expressif et le réceptif a été notée par son orthophoniste. Ceci entraîne des difficultés importantes à comprendre les consignes verbales. En classe, son enseignante présente les nouveaux concepts en sous-groupe de trois ou quatre élèves. Son enseignement est soutenu par des explications visuelles en tout temps. Malgré cela, Lucas ne se sent pas concerné et il a souvent besoin que l'adulte lui explique individuellement les concepts ou le travail à faire. Sur le plan social, les parents et l'équipe-école mentionnent que Lucas participe à la vie scolaire ou familiale de manière parallèle. Il sort à la récréation avec les autres élèves de l'école, mais il n'interagit pas avec eux. Au dîner, il est dans un groupe régulier au SDG, mais il mange seul et lit son livre. À la maison, il sait qu'il doit parler un peu, mais il semble le faire pour se débarrasser, pour répondre aux exigences sociales qui lui sont demandées. Il n'a pas d'ami et ne semble pas être dérangé par cela. Toutefois, l'équipe-école mentionne qu'il manifeste de plus en plus d'intérêt à entrer en relation avec un élève de la classe, mais qu'il ne sait pas comment le faire, qu'il est maladroit. Il aurait également créé une certaine amitié avec une jeune fille de la classe de 5<sup>e</sup> année. Lucas a une sœur et un frère plus jeunes que lui. Les relations avec ces derniers sont bonnes et les parents mentionnent qu'ils jouent bien ensemble. Quant à lui, Lucas dit que son frère est « son pire ennemi », car il le graffigne et joue durement avec

lui. L'anxiété est très présente chez Lucas. La psychoéducatrice travaille avec lui à diminuer son anxiété de performance. Il a également un grand désir de plaire à l'adulte, notamment à ses parents.

Son entrée à la maternelle a été très chaotique. Ayant le code ministériel de TSA (code 50), il avait l'aide d'une TES, à raison de 7,5h par semaine. L'école était un élément très anxiogène pour lui et il était en désorganisation jour après jour. Les parents mentionnent qu'ils recevaient quotidiennement des appels de la direction et même parfois deux fois par jour. En mars de la maternelle, il est allé en observation à l'hôpital au service de pédopsychiatrie pendant trois mois. Il a alors été présenté au service spécialisé en TSA et l'équipe de l'hôpital a rencontré l'équipe-école des classes spécialisées afin de lui faire part de leurs observations. La pédopsychiatre a expliqué qu'il était scolarisable si certaines conditions étaient mises en place, notamment l'utilisation de pictogrammes afin de lui permettre de comprendre son environnement et les demandes. Il est alors entré en première année dans le service des classes spécialisées en TSA. Les parents notent que ce fût une libération, car enfin, leur enfant fonctionnait en classe et ils ne recevaient plus d'appels de l'école. La réussite scolaire est un élément primordial pour les parents de Lucas. Pour ce faire, ils l'accompagnent dans ses devoirs et leçons et demandent à l'école de leur fournir des travaux ou exercices au besoin afin de permettre à Lucas de réussir chacune des années scolaires. Ils se sentent un peu méfiants envers l'école depuis la 3<sup>e</sup> année, année où la relation de confiance semble s'être effritée dû à un manque de communication de la part de l'école. Depuis cette année-là, ils sont plus critiques envers l'équipe-école et demandent à avoir un plan d'action, un « plan de match détaillé », plutôt que des objectifs vagues et imprécis. Les résultats scolaires de Lucas sont souvent à la limite de la note de passage et son enseignante note qu'il a de la difficulté à généraliser les apprentissages. Il maîtrise souvent la notion lorsqu'elle est présentée dans le cahier d'exercices, mais le transfert n'est pas toujours fait. De plus, il semble avoir un long délai de traitement de l'information. Par



exemple, il peut vivre une situation le matin et à la fin de la journée, il s'excuse auprès de sa TES pour son comportement du matin. Pour les apprentissages, ce délai peut être en jours ou même en semaines. Les parents mentionnent qu'à plusieurs reprises, l'équipe-école a abordé le sujet de faire reprendre une année à Lucas. Les parents s'y opposent et proposent plutôt d'accompagner l'école afin de permettre la réussite de leur enfant. Lorsqu'il est questionné sur ce qu'il aime à l'école, Lucas répond qu'il n'aime rien. Les parents, dans un plan d'action présenté aux intervenants, ont d'ailleurs soulevé que la motivation de Lucas est un frein important pour sa réussite et que cette motivation devait être augmentée afin de lui permettre de réussir.

### **Le portrait de Grégoire (trajectoire 3)**

Grégoire est en sixième année en classe ordinaire ayant le programme d'anglais intensif. Il a intégré la classe ordinaire en 5<sup>e</sup> année, après avoir complété ses 1<sup>e</sup>-2<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années en classe spécialisée TSA. C'est un enfant qui prend à cœur son rôle d'élève, est très travaillant et est centré sur ses études. Ses champs d'intérêt sont axés sur la musique et sur l'ordinateur. Son père mentionne qu'il aime créer des petites séquences vidéo à l'aide de sa tablette électronique. Il joue également à Minecraft depuis plusieurs années. Sur le plan langagier, Grégoire a parfois de la difficulté à bien prononcer les mots, il semble les mâcher. Il doit souvent répéter ce qu'il a dit. Son débit est également plutôt rapide, voire très rapide. La mère explique qu'à l'entrée en maternelle, l'hypothèse d'un trouble langagier était mise de l'avant. Il a par la suite été évalué en neuropsychiatrie et le diagnostic officiel de TED-NS a été émis lorsqu'il était en première année. Il a également un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Grégoire est conscient qu'il a parfois des incompréhensions et il tente de remédier à cela. Il veut comprendre ce qui est enseigné ou ce qu'il vit (sur le plan des émotions ou sur le plan relationnel par exemple). Pour ce faire, il n'hésite pas à poser des questions ou à aller voir un adulte pour discuter et pour trouver une

réponse à son incompréhension. Les intervenantes (TES et orthopédagogue) rapportent qu'il a une capacité d'introspection, une connaissance de lui qui est hors du commun. Cette capacité lui permet d'analyser les situations particulières ou problématiques vécues pour les comprendre. Les parents et les intervenants notent que l'anxiété est très présente chez Grégoire. Par le passé, il se laissait envahir par ses « bulles », mais aujourd'hui, il arrive à relativiser et utilise ses divers outils pour se gérer. Un de ses outils est de demander à ses parents de lui faire des « feuilles ». Sur ces feuilles, les parents peuvent indiquer l'horaire, le fonctionnement de ce qui est anxiogène pour lui, par exemple lorsqu'une situation hors du commun est présente. À l'école, il peut aussi demander à prendre une pause pour aller discuter avec la TES ou il prend un temps avant les périodes de travail pour vider sa tête de ses tracas, pour ensuite être plus disposé à travailler. Sur le plan social, autant les parents que les intervenants s'entendent pour dire que c'est un aspect qui sera probablement toujours difficile pour lui. Grégoire rapporte avoir un ami à l'école avec lequel il s'entend et travaille bien. À la maison, il entretient également des liens d'amitié avec deux autres enfants qui étaient avec lui dans les classes spécialisées par le passé. En classe, Grégoire trouve difficile de faire le travail d'équipe, car selon lui, il ne connaît pas assez les autres élèves. De plus, il mentionne que son groupe est plutôt indiscipliné cette année et que cela entraîne du retard dans les apprentissages. Sa TES précise qu'il semble percevoir son groupe actuel comme étant un frein à ses apprentissages. Les intervenants rapportent que Grégoire est relativement intégré dans le groupe, mais qu'il n'a pas développé des liens ou des relations avec ses pairs. On ne va pas vers lui, mais il n'est pas rejeté non plus. Son enseignant de 5<sup>e</sup> année note qu'il est « un élément plutôt neutre » dans la classe. Sur le plan pratique, Grégoire éprouve de grandes difficultés. Sa calligraphie est un défi pour lui et peut être source d'anxiété. Par le passé, il a également eu besoin de plus de temps pour apprendre les différentes séquences motrices (par exemple pour ouvrir/fermer les fermetures éclair, attacher les souliers). Au printemps de la 6<sup>e</sup> année, l'orthopédagogue a introduit des aides technologiques afin

de le soutenir en écriture. Il utilisait déjà un dictionnaire électronique et maintenant, il utilise un ordinateur avec le logiciel de synthèse vocale afin d'entendre ce qu'il écrit. Ceci lui permet de corriger plus facilement la structure de ses phrases. De plus, grâce à l'ordinateur, la pression reliée à ses difficultés praxiques a diminué : il n'a plus à s'inquiéter à savoir si son enseignant pourra le lire. Il vit également moins de stress relié au temps, car il n'a pas à récrire son texte au propre.

La trajectoire scolaire de Grégoire débute par une entrée en maternelle plutôt ardue. Grégoire ne semble pas avoir de souvenirs de cette année, mais les parents rapportent que c'était très difficile. Il faisait beaucoup de crises, l'école appelait constamment à la maison et le père mentionne qu'il sentait une certaine exclusion (il raconte notamment que son garçon n'a pas pu participer à une journée pédagogique comme il n'y avait pas d'intervenant pour l'accompagner). Le père explique que la TES qui était avec Grégoire en maternelle était une personne rigide et qu'elle ne s'adaptait pas à lui. À ce moment, Grégoire était en processus d'évaluation. Le diagnostic de TSA n'était pas encore officiel et il était plutôt question de troubles du langage. De plus, le TDAH n'était pas encore contrôlé par la médication. Par la suite, l'école a proposé aux parents d'inscrire Grégoire dans les classes spécialisées en TSA qui allaient ouvrir à l'automne suivant. Les parents, voulant un changement d'école à la suite de leur mauvaise expérience en maternelle, ont accepté et, malgré le fait qu'il était en attente de diagnostic, Grégoire est entré en première année en classe spécialisée TSA. Les parents mentionnent que cela a été une libération pour eux. Leur enfant allait bien en classe et semblait heureux d'aller à l'école. Il a complété sa 1<sup>e</sup>, sa 2<sup>e</sup> et à la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'équipe-école a abordé le sujet d'un possible retour en classe ordinaire. Les parents étaient d'accord, mais n'étaient pas 100% certains que leur enfant était prêt. L'enseignante a demandé à la direction si une formule d'intégration à temps partiel était possible, mais ce n'était pas le cas. L'élève ne pouvait pas être inscrit dans une classe spécialisée et dans une classe ordinaire. L'équipe-école et les parents ont alors décidé de poursuivre pour une autre année en classe spécialisée. Il a

commencé à faire des périodes d'intégration sporadiques en mathématiques dans une classe de 4<sup>e</sup> année régulière. Grégoire a bien répondu à ces périodes ponctuelles et les parents mentionnent qu'il commençait à « s'ennuyer » dans la classe spécialisée. Il avait hâte de faire plus de travail. C'est ainsi qu'il est passé, en 5<sup>e</sup> année, à la classe ordinaire. L'enseignant mentionne qu'il a accueilli Grégoire comme tout autre élève, sans trop mettre l'accent sur sa différence. Sur le plan académique, Grégoire était en réussite, mais il arrivait tout juste à atteindre la note de passage. À la fin de l'année, l'équipe-école et les parents ont jugé qu'il serait pertinent de lui faire reprendre sa 5<sup>e</sup> année avec le même enseignant, afin de consolider ses apprentissages. Il est à noter que la 6<sup>e</sup> année se fait sous le modèle de l'anglais intensif dans cette école. Grégoire était d'accord avec cette décision et il sentait qu'il n'était pas prêt à faire le saut vers la 6<sup>e</sup> en anglais. L'équipe-école rapporte que Grégoire a pris confiance en lui lors de cette reprise. Cette année, il bénéficie d'un soutien en orthopédagogie et a du soutien pédagogique d'une enseignante-orthopédagogue. Il est en réussite et cheminera au régulier au secondaire.

## Appendice N – Tableau synthèse des résultats

	TRANSITION DE LA CLASSE SPÉCIALE À LA CLASSE ORDINAIRE	INCLUSION
<b>Conditions favorables Ontosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Capacités adaptatives de l'élève</li> <li>› Habileté à entrer en relation avec les autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Profil de l'élève (personnalité, intérêts, capacités cognitives)</li> <li>› Autonomie (gestion de ses outils et moyens, activités quotidiennes, sur le plan des apprentissages)</li> <li>› Habileté à entretenir des relations positives avec les autres</li> <li>› Habiletés communicationnelles</li> <li>› Gestion des émotions</li> </ul>
<b>Obstacles Ontosystème</b>	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Difficulté dans la gestion des émotions et de l'anxiété</li> <li>› Difficulté à créer ou à entretenir des relations avec ses pairs</li> <li>› Difficultés langagières</li> </ul>
<b>Conditions favorables Microsystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Possibilité de faire des périodes d'intégration</li> <li>› Planification de périodes de familiarisation avec le nouveau milieu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Attitude positive et proactivité des parents</li> <li>› Ouverture du milieu à la différence</li> <li>› Mise en place de pratiques différenciées</li> <li>› Soutien à l'enseignant</li> <li>› Expérience et formation des intervenants</li> </ul>
<b>Obstacles Microsystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Manque de soutien en classe ordinaire</li> <li>› Création d'un retard pédagogique en classe spécialisée</li> <li>› Absence de protocole d'intégration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Difficultés relatives aux manifestations sensorielles</li> <li>› Fermeture des intervenants menant à l'exclusion</li> <li>› Manque de ressources et de services professionnels</li> <li>› Composition du groupe</li> </ul>
<b>Conditions favorables Méso-système</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Collaboration école-famille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Soutien offert aux parents par des intervenants externes</li> <li>› Collaboration école-famille</li> </ul>
<b>Obstacles Méso-système</b>	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Absence de services externes offerts aux parents</li> <li>› Rupture du lien de confiance entre l'école et la famille</li> <li>› Conflit entre l'école et la famille</li> </ul>

	<b>TRANSITION DE LA CLASSE SPÉCIALE À LA CLASSE ORDINAIRE</b>	<b>INCLUSION</b>
<b>Conditions favorables Exosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Modalités de collaboration entre les intervenants</li> <li>› Organisation physique : transition vers une classe ordinaire située dans la même école que la classe spécialisée</li> </ul>	<p>Modalités de collaboration entre les intervenants</p> <p>Processus d'affectation de tâches</p>
<b>Obstacles Exosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Manque de stabilité dans le personnel scolaire</li> </ul>	Manque de stabilité pour les intervenants (scolaires et externes)
<b>Conditions favorables Macrosystème</b>	–	–
<b>Obstacles Macrosystème</b>	–	–
<b>Conditions favorables Chronosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Planification de la transition</li> </ul>	–
<b>Obstacles Chronosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Moment où se vit la transition</li> </ul>	–