UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MÉMOIRE DE MAITRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

BRIGITTE LAVALLÉE

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES AU PRIMAIRE FAVORISANT L'INCLUSION D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME (TSA)

AVRIL 2017

Sommaire

Cette recherche qualitative descriptive a pour objectif de documenter et de décrire les pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA en classe ordinaire du primaire. Grâce à des entrevues semi-dirigées, sept participantes ont déclaré des pratiques enseignantes classées dans un tableau selon trois dimensions de Lenoir et al. (2002) : dimensions pédagogiques, psychopédagogiques et organisationnelles. Des pratiques recensées dans la littérature scientifique y sont aussi documentées.

Ces participantes sont toutes des enseignantes du primaire qui incluent ou ont inclus des élèves ayant un TSA dans leur classe ordinaire du primaire. Ces dernières sont favorables à cette inclusion, mais elles ont des réserves : des conditions essentielles doivent être respectées pour que l'inclusion de cet élève soit une réussite. La collaboration, les services et les ressources nécessaires, le climat de groupe et la sensibilisation, les caractéristiques de l'élève ayant un TSA et le ratio enseignant-élèves sont les conditions déclarées par ces participantes. Afin de compléter la description de toutes ces pratiques et conditions déclarées, ce sont les retombées de l'inclusion et des pratiques enseignantes qui sont présentées.

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'est pas possible sans l'aide de plusieurs personnes. Tout d'abord, je tiens à remercier les huit enseignantes qui se sont portées volontaires pour répondre à toutes mes questions. La première enseignante a expérimenté avec moi mon protocole d'entrevue et les sept enseignantes m'ont accordé leur temps précieux pour me livrer leurs pratiques et les expériences qu'elles vivent ou ont vécues dans leur classe. À ces supers enseignantes qui donnent de leur temps sans compter, parce que leurs élèves sont leur principale priorité : merci mille fois.

Ensuite, je veux remercier mon directeur de recherche pour sa patience envers moi. Il a, lui aussi, pris de son temps pour me lire, me corriger, mais surtout m'expliquer mes incompréhensions. J'ai l'impression que pendant ces quatre dernières années, j'ai beaucoup grandi comme personne, enseignante et chercheuse. Merci, André. Je remercie aussi Judith, ma co-directrice, qui a mis son grain de sel dans ce projet. De plus, je remercie l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ERLI) pour le soutien financier (bourse) qui a soutenu la réalisation de ce mémoire.

Finalement, je dois absolument remercier ma famille : mes enfants, qui avaient une maman moins disponible au cours des quatre dernières années; mes parents, qui ont su m'encourager et qui m'ont inculqué les valeurs du travail et de l'éducation; mes amis et mes collègues, qui m'ont vu moins souvent et qui avaient de bons mots pour me motiver à poursuivre mon projet; et surtout, mon conjoint des 25 dernières années, qui a fait preuve de patience et qui savait quoi me dire quand j'étais parfois fatiguée et découragée. Je vous aime.

Table des matières

SOMMAIRE..... ii

REMERCIEMENTS..... iii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I Problématique 4

Le contexte de l'inclusion de l'élève ayant un TSA 7

Les besoins et les défis à l'inclusion de l'élève ayant un TSA 9

La question et l'objectif de recherche 10

CHAPITRE II Cadre théorique 12

Qu'est-ce que le trouble du spectre de l'autisme? 13

Les caractéristiques et besoins de la personne ayant un TSA 14

Les difficultés et les besoins en lien avec les apprentissages 18

Un large spectre 19

L'inclusion 20

Qu'est-ce que l'inclusion? 20

Les conditions à l'inclusion 23

Les conditions particulières qui favorisent l'inclusion des élèves ayant un TSA 26

Les retombées de l'inclusion de l'élève ayant un TSA 27

La pratique enseignante 28

Les pratiques enseignantes actualisées 30

Les pratiques enseignantes pour les élèves ayant un TSA 32

Les retombées des pratiques enseignantes sur l'enseignant 33

CHAPITRE III Méthodologie 34

Le type de recherche 35

L'échantillon des participants 36
La modalité de collecte de données 39
La chercheuse : son expérience, son rôle et sa formation comme intervieweuse 41
La démarche de la recherche 42
La méthode d'analyse 44
Les critères de rigueur de scientificité de la recherche 46
Les limites d'ordre méthodologique 47
CHAPITRE IV Résultats de la recherche 49
Ce que disent les participantes sur l'élève ayant un TSA 50
Les difficultés et les besoins de l'élève ayant un TSA 50
Les caractéristiques de l'élève ayant un TSA 53
Ce que disent les participantes sur l'inclusion 54
Les opinions des participantes sur l'inclusion de l'élève ayant un TSA 54
Les conditions à l'inclusion 55
Les retombées du l'inclusion sur l'élève ayant un TSA 62
Une autre condition nommée par les participantes 62
Ce que disent les participantes sur les pratiques enseignantes 63
Les dimensions didactiques 63
Les dimensions psychopédagogiques 69
Les dimensions organisationnelles 72
Les retombées de ces pratiques sur l'élève ayant un TSA et l'enseignant qui l'accueille 75
Ce qu'il faut retenir 76
CHAPITRE V Discussion des résultats de recherche 79
Les conclusions de la recherche 80

Le trouble du spectre de l'autisme et ce qu'en disent les participantes 80
L'inclusion et ce qu'en disent les participantes 83
Les pistes de solutions à la réussite de l'inclusion de l'élève ayant un TSA.....85
La collaboration 86
Les services et les ressources disponibles.....86
Les caractéristiques de l'élève ayant un TSA inclus comme condition.....87
Le ratio enseignant-élèves et la composition du groupe 87
Le climat de groupe et la sensibilisation.....88
Les pratiques enseignantes comme pistes de solution à la réussite 89
Les dimensions didactiques.....89
Les dimensions psychopédagogiques 91
Les dimensions organisationnelles.....93
Les limites de la recherche.....93
Les retombées pratiques et théoriques 95
Les retombées pratiques.....95
Les retombées théoriques.....97
CONCLUSION 98
RÉFÉRENCES 103
APPENDICES 112
APPENDICE A - Les pratiques enseignantes recensées dans la littérature scientifique pour l'élève ayant un TSA.....113
APPENDICE B – Protocole d'entrevue 120
APPENDICE C - Tableaux – Pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA 125
APPENDICE D Artéfacts – Liste de matériel déclaré 141

APPENDICE E Artéfacts – Photos de pratiques utilisées par
les participantes dans leur classe 145

Liste des tableaux

Tableau 1. Portrait des participantes.....38

Tableau 2. Recherches québécoises de type qualitatif sur les pratiques déclarées.....39

Tableau 3. Thèmes ou catégories pour l'analyse selon une logique inductive déclaratoire.....45

Tableau 4. Tableau récapitulatif des sous-objectifs et des résultats.....77

INTRODUCTION

Certains chercheurs documentent l'accroissement du nombre de diagnostics du trouble du spectre de l'autisme (TSA) chez les enfants dans les pays industrialisés au cours des dernières décennies (Poirier et Des Rivières-Pigeon, 2010) et il en est de même au Québec (Paquet et Magerotte, 2012). La plupart des enfants québécois qui ont un TSA fréquentent les écoles primaires ordinaires, ce qui veut dire que les intervenants scolaires ont avantage à les côtoyer et à les inclure dans la vie scolaire quotidienne. À cet égard, la politique de l'adaptation scolaire et des services régionaux de soutien et d'expertise (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999) préconise l'orientation d'intégration scolaire des élèves ayant des difficultés. Dans cette foulée, Rivard et Forget (2006) ont fait une recherche sur les facteurs favorables et défavorables à l'inclusion scolaire et sociale, et dénoncent le peu de recherches s'intéressant au trouble du spectre de l'autisme et à l'inclusion des jeunes qui en sont atteints. Ils ajoutent que l'élève vivant avec ce syndrome nécessite un encadrement plus complexe que les autres élèves ayant un handicap. Ce mémoire de maitrise en concentration orthopédagogie vise à documenter et à décrire les pratiques enseignantes favorisant l'inclusion de l'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans des écoles primaires ordinaires. Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. La problématique est présentée au chapitre I en abordant l'inclusion, le contexte d'inclusion de l'élève ayant un TSA, les besoins et les défis concernant l'inclusion de ce type d'élève et se termine par la question et l'objectif de recherche. Le deuxième chapitre, le cadre théorique, définit trois concepts. Tout d'abord, le trouble du spectre de l'autisme est présenté avec ses besoins, ses caractéristiques et son large spectre. Le second concept, l'inclusion,

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

présente une définition, les conditions nécessaires à sa réussite, ainsi que les retombées de cette inclusion. Ensuite, on explique le concept de la pratique enseignante, puis les catégories de pratiques et les retombées de ces dernières. La méthodologie de la recherche, au troisième chapitre, décrit le type de recherche, l'échantillon des participants, les modalités de collecte de données, le plan d'analyse, le déroulement et l'échéancier, ainsi que la dimension éthique. Ce chapitre se termine par les limites d'ordre méthodologique. Le chapitre quatre présente les résultats de la recherche concernant ce que disent les participantes sur le trouble du spectre de l'autisme, l'inclusion et les pratiques enseignantes. Finalement, le dernier chapitre concerne la discussion sur les résultats de cette recherche; on y présente tout d'abord les conclusions de la recherche et des pistes de solutions proposées afin de répondre à la problématique de départ. Les limites de la recherche y sont ensuite discutées, et les retombées pratiques et théoriques terminent ce dernier chapitre. La conclusion, les références et les appendices complètent ce mémoire.

En 1999, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999) fait connaître sa politique d'adaptation scolaire et des services régionaux de soutien et d'expertise pour appuyer les milieux scolaires à l'inclusion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Cette politique vise la réussite de tous les élèves et non plus le simple accès aux institutions scolaires. De plus, elle préconise l'intégration scolaire et le placement des élèves ayant des besoins particuliers selon un modèle de gestion de services éducatifs de type système en cascade[1] (Bergeron, Point et Prud'homme, 2013; Hayek, 2015). C'est ce modèle datant des années 1980 qui est mis en œuvre dans la majorité des commissions scolaires actuellement et qui prône la scolarisation de l'élève HDAA dans un milieu le plus normalisant possible, et dans lequel cet élève peut faire des apprentissages (Bergeron *et al.,* 2013). Selon ce modèle en cascade, l'élève HDAA peut être intégré dans une classe ordinaire avec un soutien à l'enseignant et à l'élève. Si l'élève ne réalise pas d'apprentissage ou que le milieu ne répond pas à ses besoins, l'élève peut alors être intégré dans une classe ordinaire avec la participation d'une classe ressource (le service en orthopédagogie de type dénombrement flottant). Dans le contexte où cette mesure ne peut pas répondre aux besoins de l'élève, ce dernier peut être scolarisé dans la classe spécialisée homogène dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée (Bergeron et St-Vincent, 2011; Bergeron *et al.,* 2013; Fahmi, 2013; MEQ, 1999; Moreau, 2010; Parent, 2010).

---

[1] « Système en cascade » fait référence à l'organisation des services aux élèves handicapés et en difficulté visant à leur assurer un cheminement scolaire dans le cadre le plus normal possible par l'entremise d'une série de mesures graduées (MÉQ, 1978).

Depuis la mise en œuvre de ce modèle en cascade, plusieurs travaux de recherches ont répertorié divers autres modèles de services portant entre autres sur les approches préventives (Dubé, Ouellet et Moldoveanu, 2015; Fuchs et Vaughn, 2012; Fuchs, Mock, Morgan et Young, 2003), le fonctionnement en équipe de collaboration par résolution de problèmes (Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne et Royer, 1995), les enseignants consultants (Goupil, Comeau et Michaud, 1994), l'approche d'éducation inclusive (Rousseau, 2010), ou les réseaux de soutien collaboratif (Trépanier et Paré, 2010). Ces auteurs insistent sur l'importance de susciter un changement dans la prestation des services afin de favoriser le plus possible la proximité des services spécialisés dispensés à l'élève HDAA à son école de quartier et dans la classe ordinaire.

Nootens (2010) fait le constat que les services à l'élève ayant des difficultés sur le plan du langage ou de la communication, dont celui ayant un TSA, sont d'une faible efficacité; elle ajoute qu'il s'avère difficile de réaliser l'inclusion scolaire. Dans le même ordre d'idées, Bergeron *et al.* (2013) dénoncent la lenteur de l'évolution en matière d'inclusion scolaire au Québec; ils précisent que le milieu scolaire devrait s'appuyer davantage des connaissances issues de la recherche en matière de pratiques inclusives. Certains chercheurs en éducation s'entendent pour dire que l'école reste le meilleur contexte pour réaliser l'inclusion des élèves en difficulté (Nootens, 2010) et pour sensibiliser les gens à la différence, et ainsi éviter que certains enfants soient exclus (Hayek, 2015).

Du point de vue des enseignants, l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers reste difficile et représente un défi pour le personnel scolaire (Rousseau, 2010). En ce sens, Bergeron *et al.* (2013) ainsi que Parent (2010) dénoncent le manque d'outils destinés aux enseignants et aux écoles pour mettre en œuvre cette inclusion. Plus spécifiquement, Rivard et Forget (2006) mentionnent que l'inclusion de l'élève ayant un TSA est plus complexe que les

autres élèves HDAA, puisque le milieu qui accueille doit s'adapter à cet élève et ses particularités, ce qui représente un défi pour l'enseignant et le milieu qui les inclut. Les sections suivantes explicitent le défi que représente l'inclusion de cet élève.

Le contexte de l'inclusion de l'élève ayant un TSA

Durant l'année scolaire 2012-2013, il y avait 6704 élèves ayant un TSA au préscolaire et au primaire scolarisés dans les écoles québécoises francophones. C'est dire que 1 % de l'ensemble des élèves de ces deux ordres d'enseignement avait un TSA. De ces élèves, 51 % étaient inclus dans une classe ordinaire, 39 % étaient scolarisés en classe spécialisée dans une école régulière et 10 % étaient dans une classe spécialisée dans une école spécialisée (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Selon le rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire, pour permettre l'inclusion des élèves en difficulté, y compris l'élève ayant un TSA, il importe de fournir aux enseignants des conditions satisfaisantes et des incitatifs nécessaires qui mènent à adopter une pédagogie variée (MELS, 2008).

À cet égard, les résultats de la recherche de Hayek montrent que les enseignants interrogés disent qu'il n'est pas toujours possible d'inclure l'élève ayant un TSA parce que celui-ci modifie le climat de classe (Hayek, 2015). D'autres chercheurs documentent, dans leur recherche auprès du personnel enseignant, un manque de soutien de la part des administrateurs qui, selon les enseignants, ne croient pas toujours à l'inclusion (Nootens, 2010). D'autres études suggèrent que les enseignants sentent une absence de dialogue et de concertation entre eux et leurs supérieurs (Parent, 2010). Hayek (2015) parle aussi du manque ou de l'absence de collaboration de la part des intervenants. D'autres chercheurs montrent que les enseignants ne

se sentent pas formés pour enseigner à l'élève ayant un TSA et qu'ils ont des inquiétudes face à cette inclusion (Bélanger, 2006; Bergeron *et al.,* 2013; Horne et Timmons, 2009; Valeo, 2008). Plus précisément, certains chercheurs nomment le manque de formation relativement aux besoins particuliers de cet élève (Hayek, 2015; Odier-Guedj et Gombert, 2014; Tremblay, 2014). Déjà en 1997, Lesar, Benner, Habel et Coleman (1997) spécifient que la formation des enseignants ne s'avère pas adéquate pour l'enseignement en classes hétérogènes. Dans un autre ordre d'idées, Hayek (2015) précise que la diversité des besoins des élèves ajoute au défi. En outre, en contexte d'enseignement en classe hétérogène et lorsqu'il y a un grand nombre d'élèves par groupe, différents facteurs expliquent l'augmentation de la charge de travail des enseignants (Hayek, 2015; Parent, 2010), qui ont l'impression de manquer de temps (Hayek, 2015). Certains enseignants se sentent démunis et manquent de confiance en leurs compétences, ce qui entraine une situation de stress chez ce personnel.

Plusieurs recherches montrent que la profession enseignante est à risque quant aux situations de stress vécu au travail (Parent, 2010), puisque c'est une profession basée sur la relation d'aide (Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune, 2010). Les difficultés vécues par les enseignants peuvent générer des tensions implicites, comme les dilemmes et l'anxiété vécus en raison d'un sentiment d'incapacité à répondre aux besoins particuliers de ces élèves tout en restant attentif et disponible aux autres élèves de leur groupe (Fahmi, 2013). Ces enseignants vivent mal l'échec de leurs élèves, ressentent un non-respect des besoins et des droits fondamentaux de leurs élèves. Pour leur part, Beaupré et Landry (2015) parlent d'un manque de connaissances quant aux habiletés de ces élèves, ce qui peut expliquer leur sentiment d'incompétence. Toutes ces situations de stress conduisent à l'épuisement professionnel (Parent, 2010). À cet égard, Doudin *et al.* (2010) déterminent, comme facteurs à l'origine de cet

épuisement, l'indiscipline, les comportements irrespectueux et le manque d'attention manifestés par les élèves. Malgré tous ces facteurs de stress, ce sont les enseignants qui sont responsables de la réussite de tous ces élèves (Bergeron et St-Vincent, 2011). L'élève ayant un TSA a aussi droit à cette réussite, mais cela représente un défi élevé pour les enseignants qui les incluent dans leur classe. La prochaine section étaie ce que représente comme défi pour le personnel enseignant l'inclusion de cet élève en classe ordinaire, puisque celle-ci a des besoins bien spécifiques.

Les besoins et les défis à l'inclusion de l'élève ayant un TSA

L'élève ayant reçu un diagnostic de TSA a des particularités propres à sa déficience. Le degré de sévérité des comportements chez cet élève est à considérer lors de l'inclusion (Cottraux, Rivère, Regli, Coudert et Tréhin, 2015; Hayek, 2015; Rivard et Forget, 2006). Au sujet des apprentissages et de la socialisation, le jeune ayant un TSA a de la difficulté à lire les signaux sociaux et à interagir selon son âge (Tremblay, 2014). Il doit se comporter de façon appropriée sur le plan social s'il veut être inclus (Rivard et Forget, 2006), mais ces derniers auteurs, tout comme Cottraux *et al.* (2015), ajoutent que cet élève peut avoir des difficultés dans ses interactions sociales, puisque la communication est touchée. Aussi, le comportement d'opposition aux demandes des adultes le caractérise et peut s'expliquer par une rigidité cognitive (Rivard et Forget, 2006). Pour ce qui est de l'apprentissage, tout doit être prévisible, organisé, visuel et concret (Harrisson et St-Charles, 2010). En outre, la diversité des caractéristiques de cet élève exige du personnel enseignant un haut niveau de capacité à diversifier et à différencier les interventions. En somme, ce sont ces besoins et ces défis associés que doit tenir compte le personnel scolaire lorsqu'il accueille l'élève ayant un TSA dans une

classe, ce qui crée des besoins chez ces enseignants, puisqu'ils doivent relever différents défis en raison du large spectre de l'autisme (ce spectre est précisé dans le cadre théorique).

Malgré tous ces défis, Ferraioli et Harris (2010) expliquent que l'inclusion de l'élève ayant un TSA peut avoir des effets positifs, mais ils mentionnent qu'il existe peu de recherches sur ce sujet. Erten (2013) relate que les chercheurs font peu ou pas d'observation en classe inclusive sur les pratiques efficaces; ce type de recherche doit être réalisée (p. 12) [traduction libre]. Nootens (2010) ajoute que les recherches sur les pratiques, en particulier les adaptations de l'enseignement, sont peu nombreuses. Davis *et al.* (2004 : cités dans Tremblay, 2014) ajoutent qu'il existe peu de données permettant d'évaluer les facteurs favorisant l'inclusion en milieu scolaire. Bergeron *et al.* (2013) concluent que la réflexion sur l'inclusion gagne à être enrichie par la recherche en matière de pratiques inclusives. Malgré ce manque de recherche sur les pratiques enseignantes et tous les besoins et défis reliés à l'inclusion de l'élève ayant un TSA, certains enseignants réussissent cette inclusion. Or, pour mieux comprendre comment inclure l'élève ayant un TSA dans la classe ordinaire, il importe de documenter les pratiques enseignantes auprès de cet élève TSA selon le point de vue des enseignants qui les accueillent.

La question et l'objectif de recherche

L'école québécoise souhaite l'inclusion de l'élève ayant un TSA, mais les politiques actuelles et les décisions administratives ne reflètent pas cette réalité. De plus, les recherches mentionnent que l'inclusion des élèves HDAA en classe ordinaire, y compris l'élève ayant un TSA, reste le meilleur environnement d'apprentissage pour eux. Par contre, l'inclusion de cet élève ayant un TSA reste un défi de taille pour l'enseignant et le milieu dans lequel elle est incluse, mais certains y parviennent. Considérant ces faits, cette recherche tente de répondre la

question suivante : Quelles sont les pratiques enseignantes au primaire qui, selon les déclarations des enseignants, favorisent l'inclusion de l'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)? Cette question permet de préciser l'objectif de recherche :

Documenter et décrire les pratiques enseignantes en classe ordinaire du primaire favorisant l'inclusion de l'élève ayant un TSA. Cet objectif se décline en trois sous objectifs :

- Documenter et décrire ce que disent les enseignantes sur l'élève ayant un TSA et sur l'inclusion;
- Documenter et décrire les pratiques enseignantes mises en place par l'enseignant pour son groupe et pour l'élève ayant un TSA qui favorisent son inclusion;
- Documenter et décrire les retombées de l'inclusion sur l'élève ayant un TSA et l'enseignant qui l'accueille.

Le prochain chapitre précise les concepts théoriques qui ont permis d'établir la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Trois concepts sont définis dans le présent chapitre : le trouble du spectre de l'autisme, l'inclusion et la pratique enseignante.

Qu'est-ce que le trouble du spectre de l'autisme?

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est défini différemment depuis la publication du nouveau *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5e édition, DSM-V) en mai 2013 par l'American Psychiatric Association (APA) et est reconnu comme catégorie de troubles neurodéveloppementaux. Hayek (2015) parle plutôt d'un handicap. Avant ce changement, le trouble du spectre de l'autisme (TSA) comprenait : le trouble envahissant du développement (TED), le TED non spécifié et le syndrome d'Asperger (Bolduc, 2013). Il n'y a désormais plus de distinction entre ces catégories de diagnostic, puisqu'elles font toutes parties du TSA (Cottraux *et al.,* 2015; Hayek, 2015). Le diagnostic de ce trouble repose sur des observations comportementales (Cottraux *et al.,* 2015; Mottron, 2016). La prévalence de ce syndrome est d'environ 1 % de la population générale (Mottron, 2016); il est plus fréquent chez les garçons (Bolduc, 2013; Cottraux *et al.,* 2015) et on observe une augmentation du nombre de nouveaux cas au cours des dernières années (Bolduc, 2013; Hayek, 2015). Cette augmentation serait expliquée par les changements des critères diagnostiques du nouveau DSM (APA, 2013), par la variabilité des procédures d'évaluation et par la meilleure connaissance de ce syndrome de la part des professionnels de la santé (Hayek, 2015). Hayek (2015) et Cottraux *et al.* (2015) font état de causes reliées à l'autisme que sont les facteurs environnementaux relatifs à la grossesse

et la naissance de l'enfant et des facteurs génétiques. La personne atteinte de ce trouble aurait deux déficits fondamentaux (Bolduc, 2013; Hayek, 2015) qui ne peuvent pas être expliqués par une déficience intellectuelle ou par un grave retard du développement (Virole, 2015). Les symptômes doivent être présents dès la petite enfance (Virole, 2015). Le premier déficit est une altération sur le plan de la communication et des interactions sociales (Bolduc, 2013; Cottraux *et al.,* 2015; Mottron, 2016; Virole, 2015). Le deuxième déficit réfère aux comportements particuliers comme les comportements répétitifs et les centres d'intérêt retreints (Beaupré et Bouchard, 2014; Bolduc, 2013; Mottron, 2016). Mottron (2016) voit l'autisme comme étant une autre forme d'intelligence. Il catégorise deux types d'autisme : le prototypique qui est non verbal jusqu'à l'âge scolaire, puisqu'il commence à parler vers 4-5 ans et n'a pas de déficience intellectuelle associée; et l'autisme syndromique qui est habituellement non-verbal ou dysphasique sur le plan du langage et avec une intelligence verbale et non verbale souvent déficitaire. Par contre, cet auteur décrit des symptômes similaires à ceux décrits par les autres auteurs. Ces symptômes ou déficits qui caractérisent le trouble autistique peuvent entraîner des limitations significatives chez l'élève ayant un TSA; ce dernier vit des situations de handicap lorsqu'il est placé en contexte d'apprentissage scolaire (Cottraux *et al.,* 2015; Virole, 2015). En outre, les chercheurs s'entendent pour parler de déficits en matière de communication et de socialisation, ainsi que des comportements particuliers qui caractérisent le trouble du spectre de l'autisme et les besoins qui en découlent.

Les caractéristiques et besoins de la personne ayant un TSA

De façon plus explicite, le jeune atteint du trouble de spectre de l'autisme a des caractéristiques particulières découlant de déficits en matière de communication, de

socialisation, ainsi que des comportements stéréotypés. D'autres recherches parlent plutôt de déficits sur le plan cognitif et sur le fonctionnement du cerveau. Toutes les caractéristiques de ce trouble sont aussi associées à d'autres comportements relatifs aux comorbidités.

La communication et la socialisation. En ce qui concerne le premier déficit, qui est la communication, la personne autiste a des difficultés sur le plan du langage réceptif et expressif (Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005), qui touche plusieurs aspects comme la gestuelle, le contact visuel, l'expression faciale et la posture du corps (Jordan, Norwish et Lewis, 2005), et le langage non verbal (Beaupré et Bouchard, 2014; Bolduc, 2013; Virole, 2015). De ce fait, cette personne est inhabile à bien communiquer (Poirier *et al.,* 2005). Pour Nootens (2010), ces troubles langagiers sont vus comme un dysfonctionnement qui a un impact sur l'acquisition, la rétention, l'organisation, la compréhension et la rétention du langage. C'est aussi sur le plan social et des interactions sociales que la personne ayant un TSA a un déficit. Elle peut manifester de la difficulté avec la réciprocité sociale ou l'attention conjointe (Jordan *et al.,* 2005; Hayek, 2015); l'imitation (Jordan *et al.,* 2005); les identifications sociale et émotionnelle comme la sensibilité dans les interactions sociales (Rivard et Forget, 2006; Vermeulen et Degrieck, 2013; Von der Embse, Brown et Fortain, 2011). De plus, Jordan *et al.,* (2005) croient que cette compréhension littéraire du langage présente chez l'élève ayant un TSA apporte des difficultés scolaires. À cet égard, les chercheurs mentionnent qu'il est important d'enseigner les habiletés de communication et de socialisation (Jordan *et al.,* 2005; Tutt, Powell et Thornton, 2006), puisque ces difficultés langagières et sociales peuvent aussi entraîner des difficultés comportementales.

Les comportements stéréotypés. Pour ce qui est du deuxième déficit, soit les comportements particuliers des personnes ayant un TSA, ce sont entre autres les manies, les comportements ritualisés, les stéréotypies motrices, les discours répétitifs, la résistance au changement qui caractérisent ce trouble, ainsi que l'attachement excessif aux routines et les intérêts restreints (Beaupré et Bouchard, 2014; Bolduc, 2013; Vermeulen *et al.,* 2013; Virole, 2015). Pour Mottron (2016), les comportements répétitifs « sont associés à des émotions ou favorisés par elles comme le " flapping " ; ils sont liés à la réduction de l'input informationnel comme le " rocking "; et les orientations spontanées vers une information spécifique appelée le CEVA [comportements d'exploration visuelle atypiques] » (p.28-29), qui est la plus spécifique à l'autisme. Ces comportements créent des difficultés chez l'enfant ayant un TSA, notamment pour établir des relations ou des interactions sociales (Poirier *et al.,* 2005). Finalement, il y a aussi la dépendance aux renforçateurs primaires, qui est associée aux difficultés comportementales (Poirier *et al.,* 2005). D'autres chercheurs parlent de problèmes de comportement qui peuvent être expliqués par des déficits sur les plans cognitif et du fonctionnement particulier du cerveau chez les personnes ayant un TSA (Gascon, Tétreault, Jourdan-Ionescu et Garant, 2012).

Sur le plan cognitif et du fonctionnement du cerveau. Beaulne (2010 : cité par Beaupré et Bouchard, 2014) mentionne que c'est une mauvaise communication entre le cervelet et les lobes frontaux qui occasionne plusieurs comportements : une réduction de l'inhibition comportementale; les comportements exploratoires anormaux; la persévération accrue avec diminution des comportements orientés vers un but; la réduction du temps passé à explorer de l'information nouvelle; et l'augmentation de mouvements redondants vers des objets. Cet auteur rapporte aussi que les personnes ayant un TSA ont une hypertrophie du tronc cérébral qui

explique une problématique de modulation sensorielle. D'autres chercheurs expliquent qu'il s'agit de difficultés à intégrer les données sensorielles et à y réagir (Dionosi, 2013; Poirier *et al.,* 2005; Von der Embse *et al.,* 2011). Pour leur part, Hayek (2015) et Virole (2015) parlent d'hyper ou d'hypo réactivité des entrées sensorielles. Enfin, Harrisson et St-Charles (citées dans Chéca, 2013) expliquent ces comportements plutôt comme étant l'absence d'interaction et de perception entre les cinq sens qui rend difficile pour la personne autiste de décoder les émotions et les signaux de son corps s'y rattachant. Comme autre hypothèse soulevée, ce sont leurs réactions aux stimuli de leur environnement qui peuvent les rendre différents des enfants typiques (Hayek, 2015). En outre, toutes ces hypothèses explicatives renvoient à dire que le trouble autistique est un trouble de l'ordre neurodéveloppemental (Cottraux *et al.,* 2015; Hayek, 2015). D'autres caractéristiques comportementales sont présentes chez la personne atteinte de ce syndrome.

Des comportements comorbides. Ce syndrome peut être associé à d'autres troubles de comportements non spécifiés que l'on appelle aussi comorbidité, comme l'opposition (Cottraux *et al.,* 2015; Rivard et Forget, 2006), le syndrome Gilles de la Tourette (Cottraux *et al.,* 2015), les crises de colère, le déficit d'attention avec ou sans impulsivité, l'agressivité (Hayek, 2015), l'automutilation et les comportements de destruction (Abouzeid, 2013; Von der Embse *et al.,* 2011). De plus, au point de vue médical, d'autres comportements sont documentés chez le trouble du spectre de l'autisme : les troubles alimentaires; les troubles du sommeil; l'anxiété vécue par ces personnes (Abouzeid, 2013; Beaupré et Bouchard, 2014; Cottraux *et al.,* 2015; Jordan *et al.,* 2005); les troubles gastro-intestinaux (Abouzeid, 2013; Cottraux *et al.,* 2015); et l'épilepsie (Abouzeid, 2013). Finalement, toutes ces caractéristiques documentées peuvent

influencer l'apprentissage chez l'élève ayant un TSA puisque de ces comportements résultent de difficultés et de besoins.

Les difficultés et les besoins en lien avec les apprentissages

Les difficultés cognitives que peuvent vivre les personnes ayant un TSA sont documentées par les chercheurs : il s'agit des difficultés de généralisation (Dionosi, 2013; Poirier *et al.* 2005;); de troubles de l'imagination (Vermeulen et Degrieck, 2013); du manque de cohérence centrale (Dionosi, 2013; Harrisson et St-Charles, Sousa : cités dans Beaupré et Bouchard, 2014; Hayek, 2015); du déficit de la théorie de l'esprit (Dionosi, 2013; Hayek, 2015); du déficit des fonctions exécutives (organisation, planification, réalisation de l'action en différentes étapes) (Dionosi, 2013; Hayek, 2015); d'un fonctionnement intellectuel lent (Poirier *et al.,* 2005); et d'un manque de flexibilité cognitive (Hayek, 2015). Toujours en lien avec les apprentissages scolaires, la motricité déviante, rigide et maladroite (Vermeulen *et al.,* 2013); la dyspraxie (Abouzeid, 2013); le temps de délai de réponse (Beaupré et Bouchard, 2014); et la dyslexie entraînant des difficultés d'apprentissage de la lecture et l'écriture (Jordan *et al.,* 2013) sont d'autres caractéristiques associées. Toutes ces difficultés entraînent les problèmes scolaires suivants, qui peuvent se manifester dans la compréhension de texte en lecture (le sens, les inférences); l'apprentissage de l'écriture; la résolution de problèmes en mathématiques, l'organisation de la tâche; la compréhension des consignes; et l'autonomie, par exemple demander de l'aide lorsque l'on est en difficulté (Hayek, 2015). En outre, toutes ces difficultés peuvent être présentes ou non et varier en intensité d'une personne ayant un TSA à une autre selon un large spectre.

Un large spectre

Même si ces personnes ont le même trouble, les symptômes peuvent varier grandement d'un individu à un autre (Mottron, 2016) selon ses comportements adaptatifs, ses troubles moteurs (Cottraux *et al.,* 2015), ses capacités cognitives, son niveau de langage et son âge (Bolduc, 2013; Cottraux *et al.,* 2015; Jordan *et al.,* 2005; Poirier *et al.,* 2005; Rivard et Forget, 2006; Vermeulen et Degrieck, 2013). Cette variation laisse croire que les comportements s'avèrent très hétérogènes d'une personne ayant un TSA à une autre, puisque le spectre de l'autisme est large. En outre, ces déficits se définissent dans un large spectre de caractéristiques allant d'un faible niveau d'atteinte à un très haut niveau d'atteinte (Bolduc, 2013; Cottraux *et al.,* 2015). L'APA (2013) précise trois niveaux de sévérité d'atteinte selon le besoin de soutien de la personne : 1) nécessitant de l'aide; 2) nécessitant une aide importante; 3) nécessitant une aide très importante. Cottraux *et al.* (2015) ajoutent qu'il est important de tenir compte également du degré de sévérité des comportements. Dans ce large spectre, la personne atteinte de ce syndrome peut aussi avoir des caractéristiques positives.

Comme le profil des personnes ayant un TSA se caractérise par une très grande hétérogénéité des comportements et que le degré d'atteinte des manifestations varie d'une personne à une autre, celles-ci présentent des déficits dans certaines sphères de développement et peuvent exceller dans d'autres (Hayek, 2015). Cela explique que certaines personnes ayant un TSA ont des compétences exceptionnelles et remarquables comme le calcul mental, le don du calendrier, la musique, le dessin, ou une mémoire exceptionnelle (Cottraux *et al.,* 2015). Dans ce sens, Vermeulen et Degrieck, (2013) énumèrent plusieurs de ces capacités aidantes et positives pour ces personnes, comme leur excellente mémoire pour les faits et les données, leur

don pour remarquer toutes les erreurs de détail, leur excellente compétence visuospatiale, leur sens de la perfection, leur facilité à manier du matériel électronique, leur sens de la justice et de l'honnêteté, leur objectivité et leur technicité de lecture. Pour Cottraux *et al.* (2015) et Mottron (2016), toutes ces manifestations pourraient être vues comme des bénéfices qu'ont les personnes autistes. Mottron (2016) ajoute même que l'autisme est une autre forme d'intelligence et que celle-ci ne devrait pas être définie à partir de deux déficits et de comportements observés. Ces différentes caractéristiques positives peuvent expliquer en partie pourquoi certains élèves réussissent à être inclus avec plus de facilité dans le système scolaire régulier. La prochaine section traite donc de l'inclusion scolaire de ces élèves.

L'inclusion

L'inclusion scolaire est le terme utilisé dans la recherche scientifique et de plus en plus dans la pratique. Il importe de bien la définir dans ce cadre théorique. Des conditions à l'inclusion permettent de clarifier ce terme. Plus spécifiquement, ce sont les conditions particulières qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA qui sont précisées par la suite. Finalement, il est question des retombées de cette inclusion sur l'élève ayant un TSA.

Qu'est-ce que l'inclusion?

L'inclusion scolaire reste encore mal définie (Denis, Lison et Lépine, 2013); il existe une confusion entre intégration, pédagogie de l'inclusion et inclusion (Bélanger, 2006). Historiquement, l'usage du terme intégration a été utilisé pour désigner ce mouvement dans les écrits scientifiques et les documents ministériels; d'ailleurs, le terme intégration fait toujours partie des politiques du ministère de l'Éducation du Québec (Bergeron *et al.,* 2013) et suggère

la mise en œuvre du système en cascade comme modèle de services (Bergeron *et al.,* 2013; Nootens, 2010). Depuis sa mise en œuvre, ce modèle de services a généré un double système éducatif ayant des impacts sociaux de ségrégation (Hayek, 2015). Le sens de l'intégration est de normaliser les services destinés à l'élève ayant des besoins particuliers (Bélanger, 2006; Nootens, 2010) et elle maintient deux systèmes d'éducation : l'adaptation scolaire et le système ordinaire. Elle repose sur la conception qu'il faut individualiser afin de répondre à des déficits causant un handicap (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Un élève HDAA peut se retrouver intégré dans une classe ordinaire sans toutefois avoir les ressources et le soutien qui l'aideront à sa réussite (Hayek, 2015). Tandis que dans le cas de l'inclusion, l'élève différent est vu comme un membre à part entière de la communauté inclusive à laquelle il appartient (Plaisance et Schneider, 2013). L'inclusion consiste à inclure les élèves HDAA dans la vie sociale et éducative de leur école (Rousseau, 2010) en s'assurant qu'ils aient accès aux adaptations et au soutien nécessaires (Hayek, 2015). L'inclusion est le placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans le système régulier, donc la classe ordinaire qui correspond à son âge et qui se situe dans son école de quartier (Bélanger, 2006; Hayek, 2015), tout en assurant la prestation de services spécialisés dans ce contexte (Moreau, Maltais et Herry, 2005). Dans cette perspective inclusive, c'est l'école qui doit s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Tous les acteurs et les intervenants œuvrant dans une école inclusive doivent être ouverts et accepter la différence, accepter l'élève inclus (Hayek, 2015; Moreau, 2010; Nootens, 2010) : c'est la culture de la diversité (Bergeron *et al.,* 2013). Il y a une responsabilité partagée entre tous les acteurs de l'école pour que l'inclusion soit une réussite (Nootens, 2010). L'éducation inclusive sous-tend les valeurs comme l'égalité, la participation, le développement et le soutien des communautés, le respect de la diversité (Agence européenne

pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012). Elle doit être un lieu où l'élève peut développer ses compétences académiques et sociales (Hayek, 2015). L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation (Aucoin et Vienneau, 2015; Beaupré et Landry, 2015; Bergeron et St-Vincent, 2011) et qui vise la restructuration du système scolaire afin de répondre aux besoins de tous les enfants (Hayek, 2015), notamment en effectuant la fusion des deux systèmes parallèles : l'adaptation scolaire et le système ordinaire (Bélanger, 2003). Donc, l'inclusion ne peut se faire sans une remise en question du système éducatif et des pratiques pédagogiques (Armstrong, Armstrong et Barton : cités dans Bergeron et St-Vincent, 2011). Dans ce sens, Aucoin, Goguen et Vienneau (2011) parlent d'un système scolaire inclusif où tous les élèves font partie de la collectivité de manière positive et constructive, et retirent les bénéfices des ressources éducatives qui visent à soutenir le développement de leurs capacités. L'inclusion est donc l'abolition de toute forme d'exclusion et de rejet (Hayek, 2015). Cette auteure ajoute que la principale différence entre l'intégration et l'inclusion est la dimension pédagogique, partant de cette prémisse, nous parlerons de la pédagogie de l'inclusion. Il s'agit d'une pédagogie qui convient à tous les élèves de la classe ordinaire et pas seulement ceux ayant des besoins particuliers : elle est donc adaptée à tout le monde (Hayek, 2015). Pour Nootens (2010), c'est la participation maximale de tous les élèves aux activités de la classe, y compris ceux ayant des besoins particuliers. Mottron (2016) souhaite l'inclusion de l'élève ayant un TSA : selon lui, cet élève doit évoluer dans un milieu le plus normal possible, mais on doit lui donner tout le soutien et toutes les ressources possibles pour que ça fonctionne. Il revient donc à l'école de s'adapter aux besoins de chaque élève (Poirier *et al.,* 2005). Les travaux de recherche sur l'inclusion ont mené à documenter les conditions à l'inclusion.

Les conditions à l'inclusion

Contrairement au Québec, d'autres provinces canadiennes se sont dotées de politiques en matière d'inclusion. La Nouvelle-Écosse et le Manitoba présentent treize conditions essentielles à l'inclusion scolaire : l'accès au système d'éducation public; l'accès protégé et la confidentialité des dossiers; les mécanismes de collaboration; l'éducation prolongée au besoin; l'évaluation continue et adaptée; l'instruction et les services éducatifs reçus en classe ordinaire; l'intervention et éducation précoce; la mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (de soutien actif); le personnel qualifié; le plan de transition ou la planification de l'entrée; la procédure d'appel des parents; les programmes individualisés; et finalement, l'accès aux ressources financières nécessaires (Aucoin *et al.,* 2011; Duchesne et Aucoin, 2011). Plusieurs chercheurs reprennent ces conditions. Rousseau (2010) affirme que les ressources humaines, financières et matérielles devraient être suffisantes. Bélanger (2006, 2003) suggère même d'ajouter des ressources humaines si on veut réussir l'inclusion, et même de redéfinir le rôle de certains professionnels comme l'orthopédagogue. Vienneau (2006) complète en disant que les élèves ayant des besoins particuliers doivent avoir accès à ces ressources pour assurer leur développement. Afin que les élèves aient des services adaptés à leurs besoins, l'évaluation de ceux-ci est primordiale (Bergeron *et al.,* 2013) et cela ne peut se faire sans la collaboration de tous les intervenants qui gravitent autour d'eux.

La collaboration. Ainsi, la collaboration de tous les acteurs scolaires est fondamentale (Bergeron *et al.,* 2013; Hayek, 2015). Comme le mentionnait Bélanger (2006, 2003), la collaboration entre les professionnels, surtout l'orthopédagogue, est essentielle. Hayek (2015) ajoute que l'enseignant a besoin de l'aide de professionnels pour répondre aux questions au sujet

des besoins spécifiques des élèves HDAA. Également, la collaboration entre les enseignants est aussi importante selon Bélanger (2006), parce qu'ils doivent travailler ensemble dans l'implantation de l'inclusion; Nootens (2010) l'appelle le soutien humain. L'éducatrice spécialisée est le soutien indispensable, selon les enseignants, pour que l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers soit une réussite (Nootens, 2010), particulièrement lorsqu'il s'agit de l'inclusion d'un élève ayant un TSA (Hayek, 2015). Pour d'autres chercheurs, c'est la collaboration avec les parents qui est une condition déterminante (Beaupré et Landry, 2015; Bélanger, 2006; Erten, 2013; Iovannone, Dunlap, Huber et Kincaid,, 2003; Poirier *et al.,* 2005). D'autres auteurs insistent sur la collaboration entre l'enseignant, ses collègues et la direction, qui doivent se concerter dans le but de planifier et de réaliser cette inclusion (Beaupré et Landry, 2015; Erten, 2013; Moreau, 2015; Rousseau, 2010; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). Cette autre condition est en lien étroit avec l'attitude des intervenants scolaires.

L'attitude et les croyances. À cet égard, les croyances et les attitudes des professionnels scolaires sont des facteurs qui facilitent ou freinent l'inclusion : l'enseignant inclusif et les administrateurs qui croient à l'inclusion et qui adoptent des attitudes positives à l'égard de l'élève constituent des conditions essentielles pour la réussite de l'inclusion des élèves HDAA (Bélanger, 2003; Erten, 2013; Rousseau *et al.,* 2015). Ainsi, l'enseignant doit être motivé et doit souhaiter accueillir un élève HDAA dans sa classe, en particulier un élève ayant un TSA si on veut que l'inclusion soit un succès (Hayek, 2015). Cette dernière auteure ajoute que si l'enseignant est réfractaire, ceci est un frein à l'inclusion et à sa réussite; elle ajoute qu'il est possible que la situation s'aggrave pour les deux parties. Nootens (2010) parle plutôt de la personnalité de l'enseignant qui inclut, de sa formation, de son expérience, mais aussi de ses réactions et de son attitude face à cet élève en difficulté comme condition à l'inclusion. Dans sa

synthèse sur les recherches traitant de ces facteurs, Bélanger (2006) ajoute que les enseignants qui acceptent de vivre une démarche d'inclusion ont une attitude plus positive et que celle-ci a une influence sur les élèves de la classe ordinaire envers l'élève HDAA (Maertens et Bowens, cités dans Bélanger, 2006). Bélanger (2003) décrit aussi l'importance de l'attitude de la direction d'école, comme responsable de l'inclusion, sur la réussite de cette démarche. Une attitude positive de la direction d'école entraine une ouverture chez l'enseignant qui en a besoin pour changer ses pratiques, condition nécessaire à la réussite de l'inclusion.

Le changement de pratiques. À ce titre, l'inclusion ne peut se faire sans un changement des pratiques pédagogiques et éducatives (Moreau, Stanké, Pharand, Lafontaine et Massie, 2015). Rousseau (2010) et Rousseau *et al.* (2015) précisent que les pratiques d'inclusion, pouvant être considérées comme une innovation pédagogique, constituent une condition déterminante. Dans son étude sur l'inclusion scolaire, Bélanger (2006) traite de changements de pratiques chez les enseignants inclusifs qui adoptent l'enseignement coopératif, la modélisation, le renforcement positif; cette auteure aborde aussi les pratiques d'adaptation du matériel et de l'adaptation du bulletin. Somme toute, il s'agit de la différenciation pédagogique (Leroux et Paré, 2016). Bélanger (2006) mentionne que plusieurs de ces pratiques d'enseignement adapté nécessitent une formation.

La formation. Certains chercheurs accordent une grande importance à la formation des enseignants, soit initiale ou continue (Bergeron *et al.,* 2013; Hayek, 2015). Bélanger (2006) précise que la formation est nécessaire à la mise en œuvre de l'inclusion, puisque les enseignants auront à développer des habiletés, même s'ils ont de l'expérience, parce qu'ils voient la nécessité de renouveler leurs pratiques afin de bien répondre aux besoins diversifiés des élèves inclus.

Finalement, d'autres conditions particulières à l'élève ayant un TSA sont documentées dans la littérature scientifique.

Les conditions particulières qui favorisent l'inclusion des élèves ayant un TSA

Lors de l'inclusion d'un élève TSA, les chercheurs explicitent que les intervenants doivent établir une collaboration et de la confiance (Vakil, Welton, O'Connor et Kline, 2009), et bénéficier du soutien de tous les acteurs impliqués auprès de celui-ci (Laxer, Ridor et Testanière, 2012). L'implication et la collaboration des parents sont essentielles, puisque ce sont eux qui connaissent le mieux leur enfant ayant un TSA (Hayek, 2015). La connaissance de ce trouble est un facteur de la réussite de l'inclusion; la sensibilisation du milieu scolaire est donc importante (Hayek, 2015). Selon cette dernière, l'enseignant qui inclut doit travailler sur la différence et la tolérance. En outre, si l'inclusion scolaire peut se résumer essentiellement par le placement de tous les élèves en classe ordinaire, il va sans dire que ce placement doit être planifié et encadré, et mener à la mise en place de pratiques enseignantes favorisant l'acceptation de chaque élève avec ses différences (Rousseau, 2010).

Outre les pratiques enseignantes, Hameury, Mollet, Massé, Lenoir et Barthélémy (2006) précisent que la scolarisation doit être adaptée à l'âge de l'élève; à ses capacités; à ses particularités sensorielles, cognitives et émotionnelles; et à son niveau de développement. Selon Rivard et Forget (2006), d'autres particularités liées à la scolarisation de l'élève ayant un TSA sont aidantes à l'inclusion : le niveau de quotient intellectuel; l'autonomie fonctionnelle; les capacités acquises de la communication; les comportements d'initiation et de maintien de l'interaction sociale; la capacité d'imitation de pairs caractérisant l'élève ayant un TSA (Hayek, 2015), ainsi que l'attention face à la tâche. Le degré de sévérité des comportements chez l'élève

ayant un TSA est considéré dans l'inclusion de celui-ci (Hayek, 2015; Rivard et Forget, 2006). L'élève autiste qui vit une situation de crise doit être aidé, mais cette situation est momentanée : le placement en milieu spécialisé doit rester temporaire (Mottron, 2016). À ces aspects personnels, Hayek (2015) ajoute l'environnement social favorable de l'élève, qui comprend sa famille et les ressources autour de lui. À cet égard, le diagnostic précoce permet une intervention et une prise en charge de l'élève le plus tôt possible. Les ressources mises autour de lui sont aussi importantes, notamment l'éducatrice spécialisée; une communication positive entre elle et l'enseignant qui inclut doit être essentielle (Hayek, 2015). Toutes ces conditions ont des retombées sur l'élève ayant un TSA, comme la réussite de son inclusion.

Les retombées de l'inclusion de l'élève ayant un TSA

Il y a des retombées positives et négatives dans l'inclusion de l'élève ayant un TSA. Plusieurs bénéfices sont associés à cette inclusion. Hayek (20105) parle de l'effet positif sur les élèves du préscolaire, qui en tirent des bénéfices sur les plans cognitif et de la motricité, de l'acquisition du langage et du développement social. Il ajoute que l'élève ayant un trouble du langage s'engage davantage dans des jeux collaboratifs et réalise plus d'interactions sociales. Pour les parents, l'inclusion de leur enfant ayant un TSA à l'école est importante pour son acceptation dans la société (Hayek, 2015). Finalement, l'inclusion de l'élève ayant un TSA favorise sa socialisation (Mottron, 2016) d'une part, et d'autre part la diminution des troubles du comportement (Hayek, 2015), et enfin le développement d'habiletés sociales (Bélanger, 2003). Cottraux *et al.* (2015) parlent d'exploiter le potentiel de cet élève dans le but de lui donner l'opportunité de réussir, augmentant ainsi son estime de soi parce que le sentiment de compétence amène la participation. Finalement, les bénéfices sont aussi pour les enseignants :

ils se sentent plus en confiance et compétents parce qu'ils sont sensibilisés à la diversité de leurs élèves et ils ont la collaboration de leurs collègues (Bélanger, 2003).

Par contre, il y a des retombées négatives à l'inclusion; à cet égard, Bélanger (2003) a documenté que les élèves ayant des besoins particuliers disent trouver difficile leur inclusion, entre autres sur le plan social, comme la difficulté à se faire des amis, à participer à des jeux et à avoir des interactions sociales; sur le plan sensoriel, à cause des agressions perçues dans leur environnement; et finalement, sur le plan de l'adaptation liée à leurs troubles de comportement (Hayek, 2015). De plus, même si l'inclusion de l'élève ayant un TSA dérange les autres élèves au début, ceux-ci s'habituent et apprennent à vivre en sa présence (Hayek, 2015). Ce qui veut dire que les pratiques mises en place par l'enseignant, comme la sensibilisation, peuvent aider l'inclusion de cet élève différent. Ce mémoire s'intéresse donc particulièrement aux pratiques enseignantes, condition essentielle à l'inclusion.

La pratique enseignante

La pratique enseignante représente une condition déterminante à la réussite de l'inclusion. La notion de pratique renvoie aux termes « action » (Lenoir, 2006) et « agir » (Marcel, 2002), et elle fait appel à des procédures (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012; Clanet, 2012), soit des processus (Altet *et al*., 2012; Lenoir, 2006) que l'enseignant met en application dans une situation d'apprentissage et d'enseignement quand il enseigne à un individu (Marcel, 2002), dans un contexte (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008) comme la classe, l'école ou la communauté éducative où il travaille. Toutefois, la pratique ne peut pas être seulement l'application d'une méthode; dans le sens où chaque enseignant adapte les caractéristiques de la méthode qu'il choisit à sa manière (Altet *et al.,* 2012). Ainsi, McGruire (2014) explicite plutôt

la pratique comme une façon d'agir de l'enseignant qui s'appuie sur son intuition, ses expériences et sa formation. Nootens (2010) précise que « la pratique ne devrait porter que sur le contenu ou les compétences préalablement couverts en classe, et sur lesquels l'élève est capable de travailler de façon indépendante ou autonome » (p. 77). Cette définition ressemble à l'expression pratique d'enseignement; terme défini par certains chercheurs.

Bru (2002) et Dupin de St-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) privilégient l'expression pratique d'enseignement qui réfère à toute action ou tout agir qui est fait en contexte de classe, en présence des élèves. Comme Nootens (2010), Nolin (2015) définit ce terme dans le sens des choix et des actions de l'enseignant dans la classe qui favorisent l'engagement des élèves dans leur apprentissage. Pour d'autres auteurs, la pratique d'enseignement réfère à une intervention éducative qui inclut l'ensemble des actions de planification, d'actualisation en classe et de retour évaluatif sur ces actions (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002; McGuire, 2014; Nootens, 2010). Appelée aussi pratique pédagogique pour certains auteurs, la pratique d'enseignement renvoie aux actes singuliers ou aux activités propres à un enseignant (Lenoir, 2006; Moreau *et al.*, 2015). Plus précisément, la pratique d'enseignement englobe les pratiques d'adaptation de l'enseignement, c'est-à-dire : a) l'organisation de la classe (l'organisation physique, les routines, le climat, les règles de classe et l'utilisation du temps); b) le regroupement des élèves (le petit groupe, les groupes de coopération, des dyades, le tutorat par un pair et l'enseignement individuel); c) le matériel d'apprentissage (les manuels scolaires, les livres en général, le matériel de manipulation et les outils technologiques); et finalement, d) les méthodes et les stratégies d'enseignement (l'enseignement direct ou indirect, l'étayage, la pratique individuelle, les devoirs à la maison et l'évaluation des performances) (Nootens, 2010). Ces pratiques d'enseignement, dont l'adaptation, sont appliquées dans l'environnement de

classe et peuvent faire l'objet d'adaptations générales pour le groupe hétérogène. Cette auteure présente ces pratiques d'enseignement comme étant exemplaires, dans le sens où elles favorisent la réussite de l'inclusion scolaire. Finalement, la pratique d'enseignement vécue dans le contexte de classe fait partie de la pratique enseignante (McGuire, 2014), puisque celle-ci englobe la pratique vécue dans tout le contexte scolaire de l'élève.

Contrairement à la pratique d'enseignement, la pratique enseignante dépasse largement l'espace de la classe (Moreau *et al.,* 2015), puisqu'elle englobe les pratiques qui se passent en dehors de la classe, les actions déployées sur le temps scolaire et même après les classes (McGuire, 2014). Alors, la pratique enseignante est une activité professionnelle (Altet, 2002) où des processus (Altet *et al*., 2012; Lefeuvre et Marcel, 2012; Nootens et Debeurme, 2010) sont réalisés en classe et dans l'environnement où l'enseignant œuvre dans la réalisation de sa profession : tout le milieu scolaire. Cet environnement influence les pratiques de l'enseignant (Nootens, 2010). Selon Laroui, Morel et Leblanc (2014), la pratique enseignante influence le développement des compétences et des savoirs chez l'élève afin que celui-ci réussisse. En contexte d'inclusion, la pratique enseignante est une condition essentielle à sa réussite. L'actualisation et le changement des pratiques enseignantes sont aussi à considérer dans ce contexte.

Les pratiques enseignantes actualisées

L'évolution des pratiques joue un rôle primordial dans l'enseignement (Laroui *et al.*, 2014). Pour Iovanonne *et al.* (2003), il est de la responsabilité de l'école, de tous ses acteurs et des parents de déterminer le caractère unique de l'enfant et de mettre en œuvre les pratiques qui le feront progresser (traduction libre). La pédagogie différenciée comme modèle de pratiques

est à privilégier pour l'apprentissage de tous les élèves dans une école inclusive où les besoins sont variés (Bergeron *et al.,* 2013; Laroui *et al.;* 2014; Leroux et Paré, 2016). Paré (2011) la définit comme « une action ou une intention pédagogique conçue à partir d'une solide connaissance des élèves du groupe et combinant plusieurs dispositifs et caractéristiques choisis pour atteindre un objectif d'enseignement » (p. 71). Ces dispositifs sont : la production de l'élève, le contenu à enseigner, la structure qui permet de réaliser la situation d'apprentissage et les processus d'apprentissage. L'enseignement de stratégies, l'accommodation et la modification sont aussi des dispositifs de la pédagogie différenciée (Paré, 2011). Pour Bélanger (2006), la modification de l'enseignement comprend entre autres l'enseignement coopératif, la modélisation, l'enseignement concret, le renforcement positif, la diminution du rythme d'apprentissage, et plus précisément, l'adaptation du matériel et la modification des exigences liées à la tâche. Cette idée est reprise par le ministère de l'Éducation (MELS, 2014, p.2) lorsqu'il traite de la différenciation pédagogique; il mentionne que « le soutien à apporter à un élève ayant des besoins particuliers relève de la différenciation, soit la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation ou la modification ».

D'autres typologies de pratiques sont mises en place dans les autres provinces; par exemple, les auteurs utilisent spécifiquement les termes différenciation, adaptation et individualisation (Bergeron *et al.,* 2013). L'ensemble de cette terminologie est relié à la pédagogie de l'inclusion qui vise la participation optimale de tous les élèves, même ceux ayant des besoins particuliers comme l'élève ayant un TSA. Afin que l'inclusion de ce dernier réussisse en classe ordinaire du primaire, des pratiques enseignantes doivent être mises en place par l'enseignant qui accueille.

Les pratiques enseignantes pour les élèves ayant un TSA

Plusieurs auteurs dans les écrits scientifiques documentent des pratiques enseignantes favorisant l'inclusion de l'élève ayant un TSA. À ce titre, ces pratiques enseignantes recensées peuvent être classées selon les trois dimensions proposées par Lenoir *et al.* (2002) : les dimensions didactiques, psychopédagogiques et organisationnelles; l'appendice 1 synthétise les pratiques enseignantes recensées dans la littérature scientifique pour l'élève ayant un TSA. Les dimensions didactiques renvoient au rapport aux savoirs à enseigner (Lenoir *et al.,* 2002). La didactique concerne la planification de l'enseignement; elle regroupe les méthodes et les pratiques de l'enseignement; renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propre à chaque discipline (Legendre, 2005). Sur ce plan, le matériel didactique et la méthode d'enseignement en lien avec les apprentissages et le comportement face à ces apprentissages s'y retrouvent. Les dimensions psychopédagogiques réfèrent au rapport aux élèves, ou à l'élève (Lenoir *et al.,* 2002). La psychopédagogie est « une discipline qui intègre la psychologie et la pédagogie pour traiter les besoins des enfants et des adolescents lorsqu'ils sont en milieu scolaire » (Legendre, 2005, p.112). Cette catégorie intègre tout ce qui est en lien avec l'élève ayant un TSA et ses besoins particuliers sur les plans de la communication, du comportement et du sensoriel. Finalement, les dimensions organisationnelles renvoient à la gestion de l'enseignement en tant que rapport à l'espace classe et à l'extérieur de la classe, au temps ainsi qu'aux moyens organisationnels mis en œuvre. Ce rapport se vit dans la classe, dans l'école, dans le système d'enseignement et dans un rapport social spatiotemporel déterminé (Lenoir *et al.*, 2002). Il s'agit des caractéristiques de l'environnement où vit l'élève et les activités hors classe. Comme pour les conditions à l'inclusion, les pratiques enseignantes ont des retombées sur le milieu, l'élève ayant un TSA, mais surtout sur l'enseignant qui inclut.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Les retombées des pratiques enseignantes sur l'enseignant

Nootens (2010) fait le bilan de l'expérience que les enseignantes ont vécu en contexte d'inclusion. C'est une expérience vécue qui est marquée par l'avènement d'un moment décisif ayant amené les enseignantes, en cours de carrière, à repenser et à bonifier leurs pratiques. Ces enseignantes qui incluent ont à se dépasser elles-mêmes en matière d'adaptation de l'enseignement; à vivre de grands défis relatifs au temps et à l'énergie qu'implique l'ajustement indispensable des pratiques au quotidien; et à avoir une satisfaction ressentie face à la progression de l'élève malgré ses difficultés importantes, comme l'élève ayant un TSA. La culture d'inclusion du milieu les a encouragées et a facilité leur travail. Toutes ces pratiques enseignantes recensées dans la littérature scientifique répondent en partie à l'objectif de cette recherche.

Ce mémoire de recherche documente et décrit les pratiques enseignantes qui, selon les enseignants qui accueillent un élève ayant un TSA, favorisent son inclusion. C'est dans le milieu scolaire que ces enseignants sont interrogés sur leurs pratiques enseignantes et les conditions qui favorisent l'inclusion scolaire. Ainsi, c'est dans le prochain chapitre que la méthodologie utilisée pour répondre à cet objectif est présentée.

Dans ce chapitre, il est question de la méthodologie, du type de recherche, de l'échantillon de participants, des modalités de collecte de données, du plan d'analyse et de la dimension éthique du projet.

Le type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans le courant d'étude descriptive qualitative (Fortin et Gagnon, 2016) qui permet de décrire (Blanc, Lacelle, Perreault, Corno et Roy, 2015; Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009; Denis *et al.,* 2013), de comprendre (Fortin, 2010), de tirer du sens (Blais et Martineau, 2006; Duchesne, 2004; Savoie-Zajc, 2007) et d'analyser la culture scolaire (Angers, 2009; Fortin, 2010; Royer, Baribeau et Duchesne, 2009) en dressant le portrait détaillé (Angers, 2009; Gaudreau, 2011) de pratiques enseignantes déclarées par les enseignants d'écoles inclusives (Denis *et al.,* 2013) du primaire. Cette recherche descriptive qualitative, de nature itérative, mène à documenter, à décrire et à analyser la culture scolaire inclusive comme valeur éducative (Denis *et al.,* 2013; Fortin et Gagnon, 2016). Elle répond à l'objectif de recherche qui est de documenter et de décrire les pratiques enseignantes en classe ordinaire du primaire favorisant l'inclusion d'élèves ayant un TSA. Cette méthodologie qualitative mène à cerner les pratiques sociales, comme les pratiques enseignantes; elle permet en outre « d'orienter les travaux vers l'émergence de stratégies d'intervention plutôt que vers la confirmation d'hypothèses » (Julien-Gauthier, Ruel, Moreau et Martin-Roy, 2016, p. 59). Le phénomène étudié concerne l'expérience en enseignement (Duchesne, 2004) auprès d'élèves TSA d'enseignants du primaire (Paillé et Mucchielli, 2012), plus particulièrement de leurs pratiques

(Blais et Martineau, 2006; Bombardier, 2011; Charron *et al.,* 2009; Denis *et al*., 2013; Laroui *et al.,* 2014; McGuire, 2014). C'est donc, en situation d'inclusion de l'élève ayant un TSA en classe ordinaire, que les enseignants mettent en pratique des interventions afin de favoriser cette inclusion.

En outre, il s'agit d'une collecte de données dans le monde concret, puisque c'est le point de vue, témoignages (Paillé et Mucchielli, 2012) des enseignants vivant la culture de l'inclusion, qui est étudié (Gaudreau, 2011). Il s'agit aussi d'accorder de la valeur, aux croyances et aux pratiques pour mieux cerner les façons de faire des enseignants en classe inclusive (Paillé et Mucchielli, 2012). Grâce à la participation des enseignants, cette recherche mène alors à préciser de nouvelles connaissances et de documenter les pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA dans les classes ordinaires du primaire.

L'échantillon des participants

L'échantillon de participantes[2] de type non probabiliste, dans le sens qu'il n'est pas représentatif d'une population, est utilisé dans cette recherche qualitative (Fortin, 2010). C'est donc par choix raisonné (Fortin, 2010) et intentionnel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) que les participantes sont choisies, puisqu'elles répondent à des critères de sélection en lien avec le cadre théorique, afin de bien représenter le phénomène étudié (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Les participantes répondent aux critères suivants : a) être un(e) enseignant(e) de l'un des trois cycles du primaire de la grande région de Montréal; b) être titulaire d'une classe

---

[2] À partir de cette section, les termes participantes et enseignantes seront utilisés au féminin puisque seulement des femmes ont participé à cette recherche.

ordinaire du primaire qui accueille ou qui a accueilli un ou des élèves ayant un TSA ou plus; et c) avoir au moins trois années d'expérience auprès de cet élève inclus, puisque les premières années d'expérience en enseignement (premières étapes d'entrée en carrière) se distinguent des autres étapes ultérieures de la profession et demandent beaucoup d'adaptation et d'appropriation du rôle d'enseignant, entre autres (Boraita et Crahay, 2014). Six des participantes répondaient aux trois critères. Une seule répondait à deux des trois critères : elle n'a qu'un an d'expérience. La chercheuse a décidé de l'interviewer en raison de la difficulté de recruter. L'échantillon de participantes provient d'une commission scolaire francophone québécoise sur la Rive-Nord de Montréal qui accueille des élèves ayant un TSA dans leurs écoles régulières. Le tableau 1 suivant synthétise le portrait des sept enseignantes qui ont participé à la recherche.

Pour recruter les participantes, une lettre d'invitation a été envoyée aux directions d'écoles des commissions scolaires ciblées. À la réception de cette lettre d'autorisation, c'est la direction de l'école qui a sollicité et recruté auprès de son personnel les enseignants intéressés à participer à cette recherche. À la suite de cette démarche, les directions ont fourni la lettre d'autorisation signée et la liste des enseignantes qui ont accepté de contribuer à la recherche. La chercheuse a par la suite communiqué avec ces participantes pour préciser les modalités de l'entrevue individuelle. Celles ayant accepté l'invitation ont signé la lettre de consentement.

Tableau 1

Portrait des participantes

Participantes	01	02	03	04	05	06	07
Domaine d'étude	Baccalauréat en enseignement du préscolaire et du primaire						
Niveau de scolarité	1er cycle universitaire	2e cycle universitaire	1er cycle universitaire actuellement à la maitrise	1er cycle universitaire	ND	1er cycle universitaire	2e cycle universitaire, actuellement au doctorat
Expérience générale	20 ans	11 ans	1 an	17 ans	18 ans	5 ans	20 ans
Expérience avec l'élève ayant un TSA	2 élèves	3 élèves, en plus de ceux qu'elle côtoyait pendant son DESS	1 élève	4 élèves	Environ 17 élèves	1 élève pendant deux années	3 élèves
Nombre d'années dans l'école	2 ans	6 ans	1 an et demi	9 ans	2 ans	3 ans	ND
Niveaux enseignés lors de l'entrevue	1re année	4e année	6e année	1re année	2e année	5e année	maintenant directrice
Formation(s) en lien avec le TSA	ND	DESS : Interventions éducatives auprès des élèves TED, formation TEACCH	ND	Formation offerte par la commission scolaire sur le TSA	ND	Formation offerte par la commission scolaire sur le TSA	Brigitte Harrisson : SACCADE, Langage conceptuel

En somme, ce sont sept participantes qui ont accepté de passer les entrevues. De plus, ce nombre correspond aussi à la moyenne de participants des échantillons de travaux similaires recensés dans la littérature scientifique (voir tableau 2. Recherches québécoises de type qualitatif sur les pratiques déclarées).

Tableau 2

Recherches québécoises de type qualitatif sur les pratiques déclarées

Titre de la recherche, auteur, date	Type de recherche	Nombre de participants	Modalité de collecte
« Compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques : analyse de pratiques pédagogiques déclarées », Bombardier (2011).	De type qualitatif, méthode de recherche exploratoire.	Six enseignantes qui travaillent auprès d'élèves de 5 à 12 ans.	Des entrevues structurées à questions ouvertes.
« Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographes approchées chez des enseignantes du préscolaire », Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2009)	Recherche qualitative descriptive.	Cinq enseignantes de maternelle.	Des entretiens individuels semi-dirigés.
« Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie », Denis, Lison et Lépine (2013)	Recherche de type exploratoire et de nature descriptive.	Neuf enseignants d'une école secondaire publique	Des entretiens semi-dirigés individuels.
« Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire », Laroui, Morel et Leblanc (2014)	Étude qualitative de type exploratoire.	Quatre enseignantes de la sixième année du primaire.	Des entrevues individuelles semi-dirigées.
« Les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère », McGuire (2014)	Recherche qualitative avec une approche exploratoire et interprétative.	Dix enseignants qui enseignent à des élèves de 5 à 21 ans.	Des entrevues individuelles semi-dirigées.

La modalité de collecte de données

La modalité de collecte de données consiste en des entrevues individuelles semi-dirigées de 60 minutes (Royer *et al.,* 2009). Le format des entrevues individuelles semi-dirigées se déroule selon une modalité souple, orientée selon des thèmes ciblés afin de favoriser une discussion ouverte avec la participante, tout en orientant l'échange d'une façon logique et structurée d'une entrevue à une autre. Ainsi, lors de l'entrevue, l'intervieweuse chercheuse (Mayer et St-Jacques, 2000) échange avec une participante (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), ici

l'enseignante, sur des thèmes déterminés selon le protocole d'entrevue (Mayer et St-Jacques, 2000). Cette modalité donne l'occasion à l'interviewé de s'exprimer en laissant libre cours à sa pensée et à sa verbalisation (Guignon et Morrissette, 2007) sur le thème soulevé. L'entrevue individuelle est choisie dans d'autres recherches similaires en éducation (voir le tableau 2 : Recherches québécoises de type qualitatif sur les pratiques déclarées). Trois outils de collecte seront utilisés lors de ces entrevues : le protocole d'entrevue; les notes descriptives de l'intervieweuse; les artéfacts.

Le protocole d'entrevue (voir l'appendice 2) aborde trois thèmes provenant du cadre théorique. Le premier thème traite du trouble du spectre de l'autisme (TSA); la chercheuse souhaite décrire les connaissances de la participante quant à ce type d'élève : les besoins, les difficultés, les défis et aussi les forces des élèves atteints de ce syndrome. Par la suite, l'intervieweuse questionne sur l'inclusion de ces élèves : l'opinion de la participante sur cette orientation éducative; les conditions nécessaires pour que cette dernière soit réussie; le soutien et la relation de collaboration entre les intervenants du milieu qui inclut; les services apportés à l'élève ayant un TSA; et le vécu de l'enseignant face à cette inclusion. Puis, la participante est interviewée sur ses pratiques enseignantes selon trois sous-thèmes déterminés : les dimensions didactiques, psychopédagogiques et organisationnelles (Lenoir *et al.,* 2002). Finalement, la chercheuse termine l'entrevue en posant une question plus ouverte : « Est-ce que la participante a autre chose à partager sur ce qu'elle vit dans sa classe face à l'inclusion de l'élève ayant un TSA? ». Pendant les entrevues, des données sous la forme d'artéfacts (comme des photos, des illustrations et du matériel montrés par la participante) sont collectées et intégrées dans le matériel d'analyse de données (Deslauriers et Mayer, 2000); ces données, sans être toujours présentes ou disponibles, viennent enrichir les données de l'entrevue. Également, le tableau titré

Les pratiques enseignantes recensées dans la littérature scientifique pour l'élève ayant un TSA (voir l'appendice 1) peut servir à cerner les éléments à observer lors de l'entrevue et aider la chercheuse à documenter les pratiques du participant. Les entrevues sont enregistrées de façon numérique, pour être ensuite transcrites et analysées (Bombardier, 2011; Laroui *et al.,* 2014; McGuire, 2014;).

La chercheuse : son expérience, son rôle et sa formation comme intervieweuse

La chercheuse a une expérience dans le domaine étudié, puisqu'elle enseigne depuis un peu plus d'une décennie dans une classe d'adaptation scolaire intégrée dans une école régulière auprès d'élèves ayant un TSA. Elle a aussi été orthopédagogue au primaire afin de soutenir l'inclusion des élèves HDAA dans les classes ordinaires. Elle connait donc les besoins, les particularités, les défis et les forces de ces élèves, surtout les élèves ayant un TSA. De plus, le statut d'enseignante de la chercheuse a permis d'approcher une des commissions scolaires ciblées (McGuire, 2014). Dans le même sens, son statut et son expérience peuvent offrir une crédibilité à la recherche (McGuire, 2014). Toutefois, sa subjectivité peut devenir aussi une limite (Duchesne, 2004). La chercheuse doit rester le plus fidèle aux comptes rendus mot pour mot (appelés aussi verbatim), aux verbalisations des participants parce qu'ils sont ceux qui donnent un sens à la recherche (Duchesne, 2004). De plus, le fait que les catégories soient clairement définies avant le début de l'analyse et utilisées rigoureusement par la chercheuse peut favoriser la fidélité du traitement des données. La fidélité inter juges vient aussi ajouter cette qualité à la méthode. Finalement, l'expérience de la chercheuse et ses connaissances scientifiques ont fait qu'elle adhère au courant de pensée socioconstructiviste qui sous-tend « que l'enfant réalise des apprentissages à partir d'un contact avec un adulte ou un pair »

(Bombardier, 2011, p.49) avec lesquels il est en contact dans son environnement scolaire et surtout dans sa classe. Ce sont ces interactions qui facilitent la construction de connaissances (Laroui *et al.,* 2014). « L'enseignant doit donc interagir avec l'élève pour le supporter et l'accompagner dans son apprentissage » (Laroui *et al.,* 2014, p.113).

Le rôle de la chercheuse dans cette recherche est de faire les entrevues. Ce rôle est très important : l'intervieweur accompagne le praticien interviewé en s'abstenant de juger ou d'approuver la narration (Guignon et Morrissette, 2007); il joue un rôle actif en interagissant avec le participant (Blais et Martineau, 2006); il est bien préparé et fait preuve d'empathie (Blanc *et al.,* 2015). L'intervieweur reste attentif à ce qui est dit et, lorsque c'est nécessaire, il peut relancer le participant sur le thème ou les éléments relatifs à l'objet d'étude (Boutonnet, 2013). La chercheuse a eu une formation comme intervieweuse : une préexpérimentation de l'entrevue individuelle semi-dirigée à l'automne 2015, avec l'aide de ses outils, a permis à la chercheuse de connaitre le rôle d'intervieweur, de l'expérimenter et d'effectuer des corrections en vue de la collecte de données.

La démarche de la recherche

La démarche de la recherche s'est faite en trois temps, soit la phase de pré expérimentation, le recrutement et la collecte de données, ainsi que les entrevues. À la suite du dépôt et de l'acceptation du projet de recherche en octobre 2015, il y a eu une phase de préexpérimentation de collecte de données. Donc, à l'automne 2015, une enseignante qui travaille dans une école de la Rive-Nord de Montréal s'est portée volontaire pour passer l'entrevue semi-dirigée. Elle répondait aux critères de recrutement mentionnés dans l'échantillon. La chercheuse a préexpérimenté son mode de collecte de données, l'entrevue, à

l'aide de ses outils de collecte comme le protocole d'entrevue, le tableau titré Les pratiques enseignantes recensées dans la littérature scientifique pour l'élève ayant un TSA (voir l'appendice 1) et les notes descriptives. Elle a obtenu des rétroactions sur le protocole d'entretien et sur sa qualité d'intervieweuse. Des ajustements au protocole ont été apportés, surtout concernant les sous-questions. Pour ce qui est de l'usage de cette liste de pratiques (appendice 1) lors d'entrevue, son utilisation a été corrigée à la suite d'un malaise vécu par la participante. Ainsi, cette liste a permis à la chercheuse d'observer et de noter les pratiques recensées mises en application par les participants sans leur présenter la liste. Les notes descriptives ainsi que les verbatim viennent compléter la description et permettront de documenter les pratiques enseignantes déclarées. Un outil a par la suite été ajouté (les artéfacts) dans le but de venir enrichir les données collectées. Lors de la préexpérimentation, la participante montrait à la chercheuse du matériel, des illustrations qu'elle utilisait dans sa classe. La chercheuse a photographié ces éléments pertinents comme artéfacts pour les associés à ses autres données de recherche. Finalement, la préexpérimentation a aussi permis de préciser les catégories, et surtout les sous catégories pour ainsi faciliter la démarche d'analyse.

Ensuite, pour la collecte de données, le recrutement s'est fait à l'hiver 2016. Comme mentionné précédemment dans l'échantillon, c'est principalement par échange de courriel aux directions d'abord, et aux enseignants par la suite, que les participants ont été recrutés.

La collecte des données, soit les entrevues, a eu lieu au printemps 2016, après que tous les milieux eurent accepté de participer et que les documents éthiques eurent été signés. Les entrevues se sont déroulées dans les classes respectives des participantes lors d'une journée pédagogique, d'un dîner ou d'une journée de classe. Elles ont été faites sans la présence des élèves, seuls les enseignants ont été interviewés.

La méthode d'analyse

Quant à la méthode d'analyse des entrevues individuelles, l'analyse de données qualitatives consiste en une démarche de codification thématique descriptive (Fortin, 2010) faite selon une analyse de contenu (Gaudreau, 2011; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). L'analyse de contenu est une technique de recherche qui permet de décrire un discours dans le but de l'interpréter après que la chercheuse en a fait une décomposition par unités de sens, à l'aide de catégories habituellement choisies (Albarello, 2012; Blanc *et al.,* 2015). Ces catégories sont aussi déductives puisqu'elles découlent du cadre théorique (Blanc *et al.,* 2015; Gaudreau, 2011), mais aussi inductives parce qu'elles sont construites sur la base des interprétations des thèmes à l'étude (Bourgeois et Piret, 2010). Il est donc possible, lors de l'analyse des verbatim, qu'il y ait des thèmes émergents puisque la chercheuse tente de saisir des nuances dans les faits rapportés par le participant (Blanc *et al.,* 2015; Boutonnet, 2013). Paillé et Mucchielli (2012) spécifient que l'analyse et l'interprétation des verbatim ne doivent pas être seulement de la simple classification : ce doit être une description authentique des énoncés classés dans les catégories. Cette analyse s'inscrit dans une démarche de raisonnement inductif (Gaudreau, 2011) en passant du spécifique au général, puisqu'elle est guidée par les objectifs de recherche et par les interprétations de la chercheuse qu'elle fait des données brutes (Blais et Martineau, 2006).

Le choix des catégories est aussi très important (Angers, 2009), le but étant d'en avoir un nombre restreint : entre trois et huit catégories sont souhaitées (Blais et Martineau, 2006). Les catégories, aussi appelées thèmes, sont présentées dans le tableau 3 ci-dessous et sont mises

en lien avec les sous-objectifs de la recherche, puisque l'objectif de la recherche est couvert par l'ensemble des catégories.

Tableau 3

Thèmes ou catégories pour l'analyse selon une logique inductive déclaratoire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011)

Objectif : Documenter et décrire les pratiques enseignantes en classe ordinaire du primaire favorisant l'inclusion de l'élève ayant un TSA.		
Thèmes-catégories	Sous-thèmes – sous-catégories	Sous-objectifs de la recherche
1. Trouble du spectre de l'autisme (TSA)	1.1. Besoins 1.2. Forces 1.3. Particularités-diagnostic 1.4. Sous-thème émergent : caractéristiques personnelles de l'élève ayant un TSA	Documenter et décrire ce que disent les enseignantes sur l'élève ayant un TSA et sur l'inclusion. <u>*Exemple de questions (entrevue) :*</u> *Selon l'élève ayant un TSA que vous avez cette année ou d'autres élèves que vous avez eus dans votre classe : quels sont les besoins, les difficultés? (communication/comportement/sensoriel)*
2. Inclusion	2.1. Avis sur l'inclusion 2.2. Conditions 2.3. Résultats ou retombées de l'inclusion 2.4. Sous-thème émergent : temps d'inclusion de l'élève ayant un TSA	Documenter et décrire ce que disent les enseignantes sur l'élève ayant un TSA et sur l'inclusion. Documenter et décrire les retombées de l'inclusion sur l'élève ayant un TSA et l'enseignant qui accueille. <u>*Exemple de questions (entrevue) :*</u> *Est-ce possible d'inclure un élève ayant un TSA? Qu'en pensez-vous?*
3. Pratiques enseignantes	3.1. Dimensions didactiques 3.2. Dimensions psychopédagogiques 3.3. Dimensions organisationnelles 3.4. Sous-thème émergent : changements, observations, retombées face aux pratiques	Documenter et décrire les pratiques enseignantes mises en place par l'enseignant pour son groupe et pour l'élève ayant un TSA qui favorisent son inclusion. Documenter et décrire les retombées de l'inclusion sur l'élève ayant un TSA et l'enseignant qui accueille. <u>*Exemples de questions (entrevue) :*</u> *Quelles sont les pratiques que vous mettez en place sur le plan de l'enseignement, du contenu académique, des savoirs essentiels?* *Finalement, est-ce qu'il y a autre chose que vous jugez pertinent de savoir au sujet de l'inclusion de l'élève ayant un TSA qui n'a pas été dite?*

Finalement, lors de l'analyse des contenus recueillis, l'utilisation d'un outil informatique comme le logiciel de traitement de données qualitatives NVivo 8 facilite la segmentation des verbatim en unités de sens (Fortin, 2010; Gaudreau, 2011; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), et permet d'en faire l'analyse par catégorisation. Il en est du chercheur de dénommer, de classer et de catégoriser de la même manière les traces qui permettent la validité des données (Van der Maren, 2003).

Les critères de rigueur de scientificité de la recherche

Les critères de rigueur de scientificité de la recherche qualitative sont sa fidélité des données, sa validité, sa transférabilité et sa confirmabilité. La qualité d'une recherche qualitative est d'assurer une fidélité des données; elle réside dans l'exigence selon laquelle les données de la recherche doivent être assujetties à une double vérification témoin, faite par une personne indépendante (Fortin et Gagnon, 2016), des traces laissées, analysées par le chercheur et les résultats de celles-ci pour qu'il n'y ait pas déformation (Van der Maren, 2003). Appelée aussi fidélité inter juges, c'est lors de la codification que la chercheuse ainsi qu'un autre juge classent les codes à l'aide des définitions des thèmes présentés par la chercheuse. Dans la présente démarche, une fidélité inter juges a été réalisée et un pourcentage d'accord et de concordance entre 80 % et 100 % a été obtenu (Fortin, 2010).

Une recherche qualitative est valide lorsque la démarche de recherche est rigoureuse (Fortin, 2010) et que les résultats atteignent les objectifs de la recherche selon les thèmes abordés (McGuire, 2014); le tableau 3 résume ce lien entre les objectifs et les thèmes documentés. De plus, en recherche qualitative, les résultats doivent être transférables, si on veut que celle-ci soit valide. Cette recherche ne vise pas à généraliser les résultats, mais à les rendre transférables

dans d'autres contextes similaires (Fortin et Gagnon, 2016; Nootens, 2010). Lors de l'analyse et de la discussion, il est question de faire un lien avec l'état des connaissances et de formuler les conséquences des résultats de cette analyse au regard des contextes les plus similaires possible (Fortin et Gagnon, 2016).

Aussi, pour s'assurer de la confirmabilité de la recherche, le comité de direction de la recherche doit vérifier que l'interprétation des résultats reflète les données collectées et non le point de vue du chercheur (Fortin et Gagnon, 2016) et que cela répond aux éléments du cadre théorique (Duchesne, 2004). La présente recherche présente une analyse qui mène à discuter des recommandations pour des études futures sur le sujet (Fortin et Gagnon, 2016). Des limites d'ordre méthodologique sont à considérer dans cette recherche.

Les limites d'ordre méthodologique

Des limites méthodologiques sont à considérer dans cette recherche qualitative. Tout d'abord, les pratiques sont déclarées par les participants et non observées par la chercheuse. Les notes descriptives et les artéfacts sont observés, mais le reste des données sont déclarées. Donc, il est donc possible que le participant réponde ce que la chercheuse veut entendre afin de lui plaire (Laroui *et al.,* 2014; McGuire, 2014; Nolin, 2015). Le chercheur tentera de questionner judicieusement le participant lors de l'entrevue.

Ensuite, la difficulté à recruter des participants pour les raisons suivantes a déterminé l'échantillon qui a participé à la recherche : le temps de l'année où a eu lieu la collecte était un moment où les enseignantes étaient très occupées; le fait que ce soit sur le temps de travail des participantes et qu'elles ne soient pas dégagées pour faire l'entrevue leur donnait moins le goût d'y participer puisqu'il s'agissait d'un ajout à leur tâche de travail; comme l'élève ayant un TSA

représente seulement 1 % de la population d'élèves du primaire et du préscolaire et que seulement 51 % de groupe d'élèves font l'objet d'une inclusion. Ainsi, toutes ces raisons restreignent le nombre de participantes (Nolin, 2015).

Également, le but de cette recherche n'est pas de généraliser les résultats (Denis *et al.*, 2013), mais d'apporter de nouvelles connaissances sur les pratiques enseignantes touchant les élèves ayant un TSA qui sont inclus; il s'agit d'une limite. Le prochain chapitre présente les résultats et leur interprétation.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, l'analyse et l'interprétation des données d'entrevues s'appuient sur les thèmes issus du cadre théorique; la description de ces résultats respecte la structure de la démarche de ces entrevues. Tout d'abord, l'analyse sur les thèmes du trouble du spectre de l'autisme (TSA) et de l'inclusion est présentée. Ce que disent les participantes quant aux pratiques enseignantes termine ce chapitre. Ainsi, l'objectif de recherche, qui est de documenter et de décrire les pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA, est documenté dans ce chapitre.

Ce que disent les participantes sur l'élève ayant un TSA

Dans cette première partie, c'est le sous-objectif de documenter et de décrire ce que disent les enseignantes sur l'élève ayant un TSA et sur l'inclusion qui est atteint. Pour débuter, les entrevues ont été amorcées sur le thème de l'élève ayant un TSA et ses caractéristiques ; deux questions ont été posées aux participantes : la première portant sur les difficultés et besoins de cet élève inclus en classe ordinaire et la deuxième, sur les caractéristiques, surtout ses forces. Ensuite, ce sont des questions plus spécifiquement sur l'inclusion qui ont été posées.

Les difficultés et les besoins de l'élève ayant un TSA

La question posée se formule ainsi : « Selon l'élève ayant un TSA que vous avez cette année ou que vous avez déjà eu, quels sont ses besoins, ses difficultés ? » Globalement, les participantes ont parlé des difficultés et des besoins de cet élève. Elles ont nommé des faits et

des comportements observés chez l'élève. Deux types de difficultés ont été nommées : celles reliées aux apprentissages de l'élève et celles liées aux caractéristiques diagnostiques du TSA.

En lien avec les apprentissages. Sur le plan des difficultés liées aux apprentissages, dans une grande proportion de données collectées, c'est en français que l'élève semble manifester des difficultés; les participantes nomment un besoin : celui d'être structuré dans sa tâche d'écriture. Un autre besoin nommé par les participantes est de bénéficier d'un enseignement de stratégies d'apprentissage intégrant un support visuel. C'est surtout la compréhension en lecture qui est la plus nommée, comme le mentionne cette participante : *C : Réagir, justifier? P : Puis ça, étonnamment pour X, c'est quand même difficile. Puis X des fois, l'inférence, c'était difficile. (P03)* Ces propos vont dans le sens de ce que Hayek (2015) explique; c'est plus spécifiquement la compréhension des consignes et du texte lu, ainsi que les inférences possibles à faire, qui représentent pour eux un défi. En outre, pour les participantes, les difficultés langagières qui caractérisent l'élève ayant un TSA exigent une démarche différenciée en enseignement des compétences en langage écrit. À cette difficulté, les participantes ajoutent que l'organisation chez l'élève ayant un TSA est un réel défi : organiser son travail et son temps est une habileté à développer.

Sur le plan des comportements qui freinent les apprentissages, les crises ou colères sont nommées le plus fréquemment lors des entrevues. C'est l'intensité et la fréquence de celles-ci qui dérangent, autant les pairs de la classe que l'enseignante et l'élève lui-même. *La crise, ça fait dire « je ne suis pas bien ». (P07)* Aussi, les relations sociales sont l'une des dimensions nommées plus d'une fois par les participantes : la difficulté à entrer en relation avec l'adulte ou ses pairs est un frein à l'apprentissage. Mais encore, d'autres difficultés décrites sont liées aux caractéristiques diagnostiques du TSA.

En lien avec les caractéristiques diagnostiques. Dans le trouble du spectre de l'autisme, l'élève a des déficits dans trois sphères : la communication et la socialisation; les comportements particuliers documentés dans le DSM-V (APA, 2013); et sur le plan cognitif au regard du fonctionnement du cerveau (Beaupré et Bouchard, 2014; Cottraux *et al.,* 2015; Hayek, 2015; Virole, 2015). Ces déficits sont des caractéristiques qui se traduisent par des comportements observables chez l'élève atteint de ce trouble ; le degré d'atteinte de celui-ci varie selon un large spectre de déficits. Lors de l'entrevue, les participantes décrivent longuement ces caractéristiques et le degré d'atteinte chez l'élève qu'elles accueillent, ce qui traduit bien la diversité comportementale d'un élève ayant un TSA à un autre. Qui plus est, cette diversité comportementale peut s'expliquer par le fait qu'il n'existe plus de distinction entre les différents syndromes, dont l'Asperger, l'autiste et le trouble envahissant du développement (TED) non spécifié (Bolduc, 2013); ainsi, plusieurs profils de comportements hétérogènes s'observent d'un élève ayant un TSA à un autre (Mottron, 2016; Poirier *et al.,* 2005). Les participantes mentionnent surtout qu'il est important d'en tenir compte lors de l'inclusion de cet élève. *Sur le plan des comportements, j'ai eu affaire avec des élèves qui grognaient ou qui avaient des tics. L'autre qui grognait, qu'il aimait juste les Garfield, là lui… Ça dépend du degré de… affecté si on veut, je ne suis pas capable de le dire. (P02)* Ce propos va dans le sens de certains chercheurs qui expliquent l'effet sur le personnel de la sévérité de ces crises de colère et de conduites d'opposition; la sévérité de crise ou des conduites d'opposition peut décourager les enseignants qui accueillent l'élève ayant un TSA (Cottraux *et al.,* 2015; Hayek, 2015). De plus, les participantes nomment des caractéristiques spécifiques de l'élève ayant un TSA inclus, dont ses forces.

Les caractéristiques de l'élève ayant un TSA

Une deuxième question a été posée quant à l'élève ayant un TSA : « Quelles sont ses forces ? » Certains éléments ont été décrits. Pour les participantes, l'élève ayant un TSA inclus dans les classes ordinaires présente beaucoup de forces similaires d'un élève à un autre. Il s'agit d'un élève calme, qui respecte les règles de vie. Il a des aptitudes marquées pour quelque chose : c'est un bon technicien parce qu'il applique rigoureusement une méthode enseignée ; en plus d'être habile avec la technologie, il a une bonne mémorisation. Comme il est travaillant, persévérant et motivé, c'est un élève qui réussit bien. *J'en avais un aussi, bien c'était mon plus fort de la classe, donc, il aidait les autres. Lui, il avait moins de difficulté à entrer en relation avec les autres. Fait qu'il était mon mini-prof. Il donnait des leçons aux autres. C'était mon correcteur. Je l'utilisais vraiment, il était vraiment fort. (P02)* Il est aussi autonome face à ses besoins et il est conscient de son état. Diverses qualités sont nommées par les participantes vis-à-vis leur élève ayant un TSA : il est charmeur, attachant, intelligent, minutieux, gentil, souriant, empathique et fier. Plusieurs participantes décrivent que, pour un certain nombre d'entre eux, cet élève inclus ne ressort pas du groupe.

En somme, malgré certaines contradictions entre certains éléments de ce portrait et les critères diagnostiques, ces résultats vont dans le sens des caractéristiques de cet élève ayant un TSA. Celles-ci sont étayées par Cottraux *et al.* (2015) et Vermeulen et Degrieck (2013), qui expliquent que cet apprenant peut avoir une excellente mémoire et maîtriser des habiletés comme le décodage en lecture. Le niveau de capacité d'apprentissage est nommé par les participantes comme une des conditions à l'inclusion. En terminant cette description de l'élève ayant un TSA, c'est le thème de l'inclusion qui est exploré.

Ce que disent les participantes sur l'inclusion

Pour cette section sur l'inclusion, deux sous-objectifs sont atteints. Tout d'abord, c'est ce que disent les participantes sur l'élève ayant un TSA et sur l'inclusion qui est documenté et décrit. En donnant leur opinion sur l'inclusion, les enseignantes nomment des conditions essentielles à la réussite de cette inclusion. Finalement, le sous-objectif de documenter et de décrire les retombées sur l'élève ayant un TSA est en partie atteint; en outre, la section ci-dessous intitulée « Ce que disent les participantes sur les pratiques enseignantes » la complète.

À la question posée « Est-ce possible d'inclure dans une classe ordinaire un élève ayant un TSA : qu'en pensez-vous? », au regard de l'ensemble des commentaires, certaines ont des opinions favorables à l'inclusion, d'autres favorables avec des réserves, et d'autres participantes sont défavorables pour certains types d'élèves ayant un TSA. Ces prises de position mènent les participantes à préciser les conditions à l'inclusion, dont une condition qui émerge en toute fin.

Les opinions des participantes sur l'inclusion de l'élève ayant un TSA

En général, les enseignantes interviewées, par leurs nombreux commentaires, expliquent être en faveur de l'inclusion de l'élève ayant un TSA. Elles disent que l'élève ayant un TSA évolue davantage dans une classe ordinaire et croient que celui-ci a sa place en classe ordinaire, comme en société. Aussi, elles mentionnent qu'il faut garder l'élève ayant un TSA le plus possible en classe ordinaire, car dans le secteur de l'adaptation scolaire, il y a peu de chances qu'ils reviennent au secteur régulier, comme l'exprime cette participante : *Pourquoi on organiserait des classes comme ça? Je comprends qu'à un certain moment ça ne devient plus possible. Mais le plus longtemps qu'on peut les garder intégrés, moi j'y crois. C'est pour ces élèves TSA, mais c'est pour d'autres élèves aussi. (P05)* Elles se disent prêtes à adapter leur

enseignement ; il est en quelque sorte valorisant d'aider l'élève ayant un TSA. Outre ces propos positifs, l'inclusion est possible, mais certaines participantes ont des réserves.

Pour certaines participantes, l'inclusion peut être possible selon le degré d'atteinte du syndrome et la gravité des comportements. L'élève ayant un TSA est capable d'apprendre. Au-delà des crises de colère, cet élève a sa place en classe ordinaire. Par contre, ce sont ces crises qui découragent les participantes à accueillir sinon à inclure. Selon les participantes, les crises perturbent le climat de la classe et, parfois, l'intensité et, d'autres fois, la violence des crises met en danger les autres élèves, ce qui peut faire peur. Donc, l'intensité et la fréquence des crises de colère sont à considérer lors de l'inclusion ; dans certains cas, cette gestion de crises exprime un haut niveau de soutien qui ne peut être répondu que dans un contexte très structurant. Dans un autre ordre d'idées, si l'élève présente un écart important par rapport à son groupe d'âge sur le plan des apprentissages scolaires (plus de deux ans de retard) ou qu'il a une déficience intellectuelle, l'inclusion reste très difficile à réaliser en classe ordinaire. En outre, il faut évaluer la situation au cas par cas, selon les besoins menant à identifier le meilleur contexte d'apprentissage pour cet élève. Ainsi, certaines participantes sont favorables à cette inclusion en tenant compte de conditions liées à l'élève, mais aussi celles liées au milieu ; ces propos reflètent aussi une attitude de prudence de la part de ces quelques participantes, qui veulent exprimer leur ouverture tout en soulevant les limites de l'inclusion en classe ordinaire; ces éléments mènent à préciser les conditions à l'inclusion.

Les conditions à l'inclusion

Sur ce thème de l'inclusion, une deuxième question posée est la suivante : « Est-ce qu'il y a des conditions à inclure un élève ayant un TSA? » Les participantes ont également

répondu aux questions suivantes : « Parlez-moi du soutien et de la collaboration de vos collègues, de la direction et des parents? De quoi a besoin l'élève pour être inclus dans votre classe et dans l'école? Est-ce que votre élève a droit à des services? Quels sont-ils? » Pour ces participantes, plusieurs conditions à la réussite à l'inclusion de l'élève ayant un TSA sont nommées : la collaboration; les services et ressources nécessaires à cette inclusion; le climat de classe et la sensibilisation des élèves; les caractéristiques de l'élève ayant un TSA en classe ordinaire; ainsi que les changements et les retombées de l'inclusion de l'élève ayant un TSA.

La collaboration. La collaboration est importante, car les intervenants œuvrant auprès de l'élève ayant un TSA doivent se parler, se soutenir et, au besoin, demander de l'aide sans hésiter. La collaboration avec les intervenants de l'extérieur de l'école est aussi possible et souhaitée. L'enseignant qui accueille l'élève ayant un TSA doit se sentir appuyé, entre autres, par ses collègues. Par contre, lorsque l'inclusion en classe est peu souhaitée par les acteurs et que la connaissance sur ce trouble est absente, le personnel doit être soutenu davantage. Les propos suivants sont éloquents à cet égard : *Mais quelqu'un qui ne l'est pas (consulté), allez le rencontrer, allez lui donner du support. Autant par la documentation que de lui dire que si t'as besoin d'aide, tu as telle ou telle personne pour t'aider. Des fois, c'est juste d'aller discuter pour avoir d'autres moyens et d'avoir une autre vision des choses que tu n'as pas. (P02)* Dans cet esprit de collaboration, certaines participantes précisent que la cohésion et le soutien de collègues s'observent par l'échange d'information entre eux. Il faut favoriser une attitude positive face à l'enseignant qui accueille un élève différent en évitant les commentaires négatifs et préjudiciables, afin que celui-ci se sente appuyé et non isolé et qu'il adopte une attitude positive pour ainsi atténuer un sentiment de découragement. Cette collaboration s'avère fondamentale pour l'enseignant qui inclut un élève ayant un TSA ; ce résultat va dans le sens

des données de recherche (Beaupré et Landry, 2015; Bélanger, 2003, 2006; Bergeron *et al.*, 2013; Erten, 2013; Hayek, 2015; Moreau, 2010; Nootens, 2010; Rousseau, 2010; Rousseau *et al.,* 2015). Comme autre action favorable, sensibiliser les autres professionnels sur les besoins de l'élève ayant un TSA et ses difficultés aide à soutenir la collaboration. Finalement, les conseils et le soutien des autres professionnels, considérés comme étant des collègues, s'avèrent nécessaires à la réussite de l'inclusion.

S'ajoute à cette dynamique de collaboration, la contribution de la direction d'école, qui est expliquée par les participantes comme étant un facteur important à cette inclusion. Tout d'abord, elles soulignent l'importance de son appui, de son soutien et de son aide, bien expliquée par cette participante *: Elle (la direction) savait que je ne suivrais pas le rythme des autres 5e année et elle savait que ça se pouvait que dans le programme, je ne touche pas à tout, que j'allais sélectionner. Parce que dans ma classe, j'avais tous les élèves faibles. C'était sûr qu'il fallait que je roule moins vite : et j'avais son accord. J'avais son appui. De sentir l'appui de ta direction, moi, ça m'a enlevé toute la pression. (P07)* Dans ce sens, elles veulent être écoutées quand la situation est difficile avec l'élève inclus. Elles croient aussi que leur direction doit s'assurer de fournir les ressources nécessaires, sinon de faire les démarches pour les obtenir afin de répondre aux besoins de l'élève. Ces données rejoignent les conclusions soulevées par Parent (2010); pour ce dernier, la collaboration entre enseignant et direction est importante en contexte d'inclusion. De plus, les enseignantes interviewées souhaitent être reconnues et valorisées dans leur travail et, parfois, dans le temps supplémentaire attribué à l'inclusion. Finalement, elles proposent que les spécialistes soient rencontrés par la direction et l'orthopédagogue afin de présenter le ou les élèves ayant des besoins particuliers. Dans un moins grand nombre de

données, les parents sont mentionnés par les participantes : leur collaboration est considérée comme étant essentielle.

Cette collaboration des parents s'exprime par la confiance accordée au travail de l'enseignant qui accueille leur enfant. Les parents peuvent contribuer au suivi avec l'aide de l'éducatrice spécialisée en discutant et en se rassurant mutuellement, comme le dit cette participante *: on était tellement fières de lui… On l'a dit aux parents. (P05)* Établir une relation harmonieuse avec les parents est décrite comme une condition nécessaire à la réussite de l'inclusion de l'élève ayant un TSA. À cet égard, encourager les parents à soutenir la démarche d'inclusion, à suivre et à soutenir leur enfant dans son cheminement scolaire lors des rencontres scolaires ou en suscitant les échanges lors de ces rencontres, sont toutes des actions nommées qui favorisent la collaboration école-famille. Parfois, il arrive qu'il faille rassurer le parent, car le personnel se doit d'être sensible au fait qu'un parent vive un deuil au regard de la situation de handicap que vit leur enfant. Dans ce sens, cette collaboration avec les parents est déterminante selon certains chercheurs (Beaupré et Landry, 2015; Bélanger, 2006; Erten, 2013; Iovannone *et al.,* 2003; Poirier *et al.,* 2005). Enfin, l'éducatrice spécialisée (TES) qui contribue à cette collaboration est nommée en exemple de ressources nécessaires à cette inclusion.

Les services et les ressources nécessaires à l'inclusion. D'autres conditions à l'inclusion sont expliquées, notamment les types de services et les ressources nécessaires à l'inclusion. La classe spécialisée représente une ressource possible pour l'élève ayant des besoins particuliers qui présente un haut niveau de besoins auxquels on ne peut parfois pas répondre en classe ordinaire. Également, il est souhaitable que l'orthopédagogue puisse accompagner, participer et conseiller l'enseignant, comme l'explique cette participante *: Mais j'avais A, l'orthopédagogue qui était en classe avec moi, les périodes qu'elle consacrait aux*

élèves de la 5e année… C'était tout chez nous. Elle venait facilement quatre fois par semaine. (P07) Il en est de même pour les différents professionnels comme les psychologues, les ergothérapeutes, les orthophonistes et les psychoéducateurs qui œuvrent dans les écoles en offrant un soutien pour évaluer, observer, accompagner et parfois pour aider l'enseignant qui inclut l'élève ayant des besoins particuliers. À cet égard, la ressource la plus nommée lors des entrevues s'avère être l'éducatrice spécialisée ou l'accompagnatrice qui intervient directement auprès de l'élève ayant un TSA.

L'éducatrice spécialisée est nommée comme ressource essentielle à la réussite de l'inclusion : cette idée est renforcée par Nootens (2010). Dans ce sens, l'analyse des résultats suggère que son rôle doit être clairement précisé et bien défini (Paquet *et al.*, 2009). Les enseignantes interviewées décrivent avec précision le rôle de l'éducatrice spécialisée et la tâche qu'elle peut accomplir lors de l'inclusion d'un élève ayant un TSA. Au plan pédagogique, cette éducatrice spécialisée peut monter, adapter et construire du matériel à l'aide des consignes et des conseils de l'enseignant. Par ses connaissances du trouble du spectre de l'autisme, elle a la compétence, l'expertise et les outils pour intervenir sur le plan du comportement afin de favoriser les habiletés sociales et d'accompagner l'élève dans ses apprentissages (Paquet *et al.*, 2009). Elle peut aussi aider, lors de l'enseignement, en intervenant auprès de l'élève ou d'un petit groupe d'élèves de façon individuelle. Elle est capable d'utiliser les aides technologiques. En collaboration avec l'enseignante, elle participe aussi aux plans d'intervention et contribue à l'application des objectifs et des moyens planifiés pour l'élève. Elle peut contribuer par son expertise aux rencontres avec les spécialistes, particulièrement par ses connaissances acquises concernant l'élève et ses besoins. Elle peut donc jouer le rôle de personne pivot auprès des différents intervenants de l'école qui travaillent avec l'élève ayant un TSA. Elle peut ainsi

appliquer des diètes et des routines sensorielles selon les recommandations de l'ergothérapeute. Dans le même ordre d'idées, l'accompagnatrice, qui est aussi nommée par les participantes en tant que ressource, peut aussi jouer en partie ce rôle. Pour ces deux ressources, les attentes et leur rôle doivent être clairement précisés dès le début de l'année scolaire, pour ainsi prévenir de mauvaises expériences interpersonnelles concernant les valeurs et points de vue différents aux plans pédagogique et éducationnel. À cet égard, une participante souligne : *Moi je pense que peu importe… une ou l'autre, il faut que le mandat soit clair. (P05)* Enfin, dans plusieurs contextes scolaires, la tâche de l'éducatrice et de l'accompagnatrice est jumelée à d'autres tâches scolaires, ce qui peut parfois rendre complexe la conciliation de ces tâches. Certaines participantes insistent pour dire qu'il faut éviter de faire l'erreur, pour des raisons financières, de se priver du soutien de l'éducatrice spécialisée lors de l'inclusion de l'élève ayant un TSA, ou de limiter les heures d'accompagnement offertes à cet élève et ainsi compromettre la réussite de son inclusion.

Pour compléter les services et les ressources nécessaires à l'inclusion, les participantes nomment les services externes offerts à l'élève comme ceux du CLSC, du centre de réadaptation et ceux des organismes comme Autisme Lanaudière, qui peuvent apporter un soutien à l'enseignant et au milieu qui accueillent l'élève ayant un TSA. D'autres conditions sont nommées par les participantes, comme le climat du groupe et la sensibilisation.

Le climat du groupe et la sensibilisation. Comme autre facteur, les participantes croient qu'il faut sensibiliser les autres élèves du groupe et s'assurer que l'élève ayant un TSA connaisse sa condition avant de procéder à cette sensibilisation. Pour les participantes, il est important de discuter et de partager sur le vécu de la classe avec les élèves et leur demander leur opinion. Les enseignantes interviewées mentionnent qu'il faut travailler sur le climat de groupe afin que le

respect de l'autre et de la différence se vive bien dans le groupe : il faut établir un climat de respect. Elles croient que tous les élèves bénéficient des forces de chacun. Pour que cela soit possible, l'enseignant doit être attentif aux comportements et aux réactions des élèves tout-venant, c'est-à-dire typiques, en ce qui concerne l'élève inclus pour que le climat de classe soit préservé, comme l'exprime cette participante : *L'élève, évidemment, je travaille beaucoup là-dessus. Tout mon esprit de climat de classe est instauré auprès du respect. Respect des différences. On est là pour s'entraider. On bénéficie des forces de chacun. Je mise beaucoup là-dessus. (P02)* Hayek (2015) renforce cette idée de sensibilisation des personnes qui côtoient de l'élève ayant un TSA, puisque certains comportements de ce dernier peuvent avoir un impact sur le milieu et ses pairs et ainsi nuire à l'inclusion de ce dernier. Dans ce sens, les participantes décrivent des caractéristiques que l'élève ayant un TSA devrait avoir pour être en classe ordinaire.

Les caractéristiques de l'élève ayant un TSA en classe ordinaire. Plus précisément, les enseignantes interviewées nomment des caractéristiques qui devraient être considérées chez l'élève ayant un TSA inclus en classe ordinaire. Elles précisent que les comportements/traits autistiques évoluent au fil du temps et que la condition de cet élève s'améliore en raison de changements chez celui-ci, notamment la diminution de l'intensité et de la fréquence des crises de colère. Cet élève peut être autonome et outillé pour gérer ses comportements ; et surtout, il fonctionne bien en classe avec de l'accompagnement. Un dernier thème en lien avec les conditions de l'inclusion de l'élève ayant un TSA a été traité : les changements et retombées de l'inclusion.

Les retombées de l'inclusion de l'élève ayant un TSA

« Comment se passe l'inclusion de cet élève dans votre classe, dans votre l'école? » Cette question a mené les enseignantes interviewées à réaffirmer leur croyance à l'inclusion de l'élève ayant un TSA. Les participantes expliquent que l'élève ayant un TSA évolue davantage dans une classe ordinaire, puisque cela lui apporte autant qu'aux autres élèves. Elles croient que ce dernier a sa place dans une classe ordinaire et en société. Elles affirment qu'il est valorisant de l'aider. Une autre condition a émergé lors des entrevues.

Une autre condition nommée par les participantes

Lors de l'entrevue, la chercheuse laissait s'exprimer les participantes. Ces dernières ont toutes parlé d'une autre condition qui est essentielle à la réussite de l'inclusion : le ratio enseignant-élèves et la composition du groupe. Elles expliquent que le fait d'avoir moins d'élèves dans le groupe d'accueil leur permet d'accorder plus de temps aux élèves, surtout pour celui ayant des besoins particuliers comme l'élève ayant un TSA. *Je me rappelle que j'ai déjà eu 21 élèves. La différence, c'est énorme. Le temps que tu peux mettre aux enfants de plus, de l'aide concrète individuelle. (P07)* Aussi, elles doivent être attentives aux types d'élèves qui composent le groupe ; parfois, il arrive que certaines cohortes demandent plus d'attention en raison de la maturité et de l'attitude des élèves. Dans ce contexte, l'enseignant doit mettre à contribution le leader positif du groupe pour améliorer et pour développer un climat de groupe ouvert à la différence. Dans ce sens, les participantes mettent en garde quant aux généralités concernant les élèves HDAA, puisqu'elles disent que plus il y a une diversité d'élèves dans un groupe, plus la tâche de l'enseignant qui accueille comporte des défis élevés. Finalement, elles croient qu'il serait préférable de composer les groupes classes en fonction des forces et des

intérêts des enseignants. Enfin, les pratiques enseignantes complètent ce chapitre sur les l'analyse des données et l'interprétation des résultats.

Ce que disent les participantes sur les pratiques enseignantes

Pour la dernière partie de la présentation des résultats, deux sous-objectifs sont atteints. Le sous-objectif de documenter et de décrire les pratiques enseignantes mises en place par l'enseignant pour son groupe et pour l'élève ayant un TSA qui favorisent son inclusion est grandement atteint dans cette partie. De plus, les retombées sur l'élève ayant un TSA et l'enseignant qui accueille sont documentées et décrites à la fin.

Pour commencer, le thème des pratiques enseignantes a été abordé en soulevant la question suivante : « Quelles sont les pratiques enseignantes que vous mettez en place…? ». D'autres questions plus spécifiques ont permis de préciser les dimensions didactiques, psychopédagogiques et organisationnelles (Lenoir *et al.,* 2002).

Les dimensions didactiques

Les dimensions didactiques sont liées à la question « Que mettez-vous en place dans votre classe quant à votre enseignement, au contenu académique et aux savoirs essentiels lors de l'accueil d'un élève ayant un TSA? » Plusieurs renseignements émergent de cette question. De façon plus générale, les enseignantes interviewées affirment qu'il est important d'observer les besoins de l'élève ayant un TSA avant de prendre des moyens et ainsi éviter de lui donner une béquille inutile, c'est-à-dire un moyen dont il n'a pas besoin, comme le dit cette participante : *J'attends des fois avant de mettre tous les moyens en place. J'essaie tout le temps de penser à ne pas aller leur mettre une béquille quand ils n'en ont pas besoin. (P02)* De façon

plus spécifique, des éléments incontournables mènent à préciser les pratiques liées aux apprentissages.

Les pratiques en lien avec les apprentissages. À la question plus précise « Que mettez-vous en place quant à votre méthode ou à votre façon d'intervenir? », les participantes ont énoncé plusieurs éléments. Entre autres, elles nomment différentes pratiques comme la planification de l'enseignement. *Ma planification et mes pratiques gagnantes, oui, la séquence d'enseignement, parce qu'on le sait… cette pratique m'aide à anticiper à quel moment il va avoir besoin de me parler, qu'il va avoir besoin de la présence de l'adulte. (P05)* Ainsi, il en est de même pour la planification des contenus et des savoirs à enseigner. À cet égard, certains auteurs rappellent l'importance de bien planifier l'enseignement, dont les contenus d'apprentissage, quand un élève ayant un TSA est inclus en classe ordinaire; ce qui fait écho aux travaux de plusieurs chercheurs (Beaupré et Bouchard, 2014; Hayek, 2015; Iovannone *et al.,* 2003; Laxer *et al.,* 2012; Vakil *et al.,* 2005). Lorsqu'elles planifient leur enseignement, les participantes disent également différencier entre autres leurs façons de faire.

La pratique la plus nommée par les participantes est la différenciation pédagogique ; elles parlent à cet égard de la flexibilité dans leurs pratiques, de l'adaptation et possiblement de la modification, comme le déclare cette participante : *On parle de modifier, c'est de rendre la tâche moins complexe que le niveau attendu. J'adaptais et je modifiais. (P07)* Autre exemple, elles ajustent leurs attentes face à l'élève ayant un TSA et elles différencient le contenu à apprendre. Finalement, elles accordent plus de temps à l'élève ayant un TSA pour faire ses tâches et pour acquérir les connaissances. Les participantes différencient aussi leurs situations d'apprentissages et d'évaluation (SAÉ). Cette différenciation pédagogique prônée par certains chercheurs favorise l'inclusion de l'élève ayant un TSA (Hayek, 2015; Laxer *et al.,* 2012; Poirier

et al., 2005; Vakil *et al.,* 2005), particulièrement lorsque ses besoins sont variés (Bergeron *et al.,* 2013; Leroux et Paré, 2016).

Autres exemples de pratiques pédagogiques, les participantes expliquent qu'elles partent de projets, de thèmes et de SAÉ pour greffer de nouvelles connaissances à celles que l'élève a déjà; ou, autre exemple, intégrer plusieurs matières dans un même thème afin de faire des liens entre les matières : *C'est que le texte que je lis, il y a un lien avec la notion mathématique. Puis la situation problème hors contexte est dure, mais là, si on la met en contexte, qu'il a fait du cirque en éducation physique, il est en train de planifier le spectacle… Je pense qu'on lui donne des outils. On fait des liens. (P07)* Cette pratique favorise la compréhension de l'élève ayant un TSA en lui faisant faire des liens et en soutenant le transfert de connaissances apprises dans un contexte à d'autres contextes. Cette pratique d'enseignement à la phase de planification rejoint les conclusions de chercheurs qui encouragent la planification et la mise en place de situations signifiantes (Laxer *et al.,* 2012) ; celles-ci aident l'élève à faire des liens et à transférer ses nouvelles connaissances apprises à d'autres situations (Poirier *et al.,* 2005). Dans le même ordre d'idées, les participantes précisent qu'elles doivent varier leur façon d'enseigner selon les intérêts, les forces et les besoins de ce dernier ; ou selon les matières scolaires, comme en français et en mathématiques plus précisément. Dans ce sens, certains chercheurs croient aussi que de varier les façons d'enseigner favorise ce transfert des apprentissages (Laxer *et al.,* 2012; Moreau *et al.,* 2015; Nootens, 2010; Poirier *et al.,* 2005).

Mais encore, varier les façons d'enseigner les savoirs comme l'utilisation de l'enseignement explicite ou la modélisation, l'enseignement de type séquentiel par petites étapes, l'enseignement en groupe et individuel, ou les activités de décloisonnement entre les classes sont des pratiques mentionnées : *J'ai déjà entendu dans des milieux dire, supposons*

qu'on décloisonne, puis même moi je l'ai déjà fait ; on va décloisonner, on va mettre les élèves qui ont le plus de difficultés ensemble. (P05) Le travail en équipe, comme l'aide d'un pair de la classe menant à soutenir l'élève ayant un TSA dans sa compréhension est aussi souligné comme exemple de bonne pratique, tout comme le travail individuel ou autonome lors d'ateliers. Certaines participantes utilisent les ateliers et les activités comme prétexte pour faire manipuler les élèves ayant un TSA.

Le caractère concret des activités semble un élément à souligner ; les participantes croient qu'il est important de faire manipuler cet élève à l'aide de matériel concret. À cet égard, lors de l'apprentissage d'un nouveau savoir, il est important de fournir un modèle visuel ou de modeler et de créer des situations menant à appliquer ce savoir. Les participantes ajoutent que l'utilisation de supports visuels est nécessaire pour l'élève ayant un TSA. Ainsi, le fait de faire des séquences visuelles, d'avoir des images pour aider à la compréhension et d'avoir des repères visuels dans la classe constitue une bonne pratique : *C'est sûr qu'il a tout le temps besoin de visuel. Il a besoin d'exemples. Je fais telle affaire, j'ai juste à le pointer puis là, oups, il le fait (pictogrammes) (P01)* Pour soutenir cette idée, Hayek (2015) explique l'importance d'utiliser du matériel visuel pour favoriser les apprentissages de l'élève ayant un TSA.

Une autre pratique mentionnée par les participantes est d'avoir une structure qui guide les élèves ayant un TSA. Ainsi, structurer son enseignement dans le temps et dans l'espace la tâche ou le travail visé pour l'élève, tout en lui apprenant à gérer son temps et à suivre une routine sont des pratiques décrites par les participantes ; les travaux de Hayek (2015) vont dans ce sens.

Les participantes ont parlé plus spécifiquement des pratiques de l'enseignement du français. Elles ont été plus précises en parlant de la compétence en lecture : elles disent qu'il faut travailler concrètement la réaction quant au texte, l'idée principale du texte, la justification, l'inférence, et finalement, tous les petits mots liés aux questions (Qui? Quoi? Pourquoi? Comment?), pour ainsi soutenir la compréhension et l'apprentissage de l'élève. Dans le même sens, enseigner une méthode de travail à l'élève ayant un TSA constitue également une bonne façon de faire. Qui plus est, l'utilisation de la littérature de jeunesse et de textes selon un thème est régulièrement mentionnée comme une mise en contexte. Ces données s'inscrivent dans les conclusions de recherches récentes sur l'animation littéraire afin de faciliter l'accès au sens, d'encourager les interactions entre pairs et ainsi de soutenir les apprentissages (Odier-Guedj et Gombert, 2014). Toutes ces bonnes pratiques déclarées par les participantes sont étroitement et directement liées à l'attitude de l'enseignant qui inclut.

L'attitude de l'enseignante dans sa façon d'intervenir auprès de l'élève ayant un TSA est aussi un élément nommé ; c'est-à-dire qu'elle doit être rassurante, calme, conséquente, structurée et séquentielle; il faut parfois dédramatiser les situations difficiles et anxiogènes, comme l'explique si bien cette participante : *Moi, j'ai tendance à beaucoup dédramatiser par la blague. « X, arrête X, tu n'es pas en train d'écrire au président des États-Unis X. Ce n'est pas grave. » Puis je tourne beaucoup de choses à la blague. (P06)* Qui plus est, il faut éviter que l'élève ayant un TSA se sente différent lors de la mise en place des moyens pour lui. Ainsi, utiliser et valoriser les forces de l'élève en le prenant comme modèle et en l'encourageant dans ses apprentissages, ou en le valorisant dans ses réussites sont des attitudes à adopter. Mais toutes ces pratiques sont mises en œuvre grâce aux ressources disponibles pour l'élève ayant un TSA.

Des ressources peuvent être mises à la disponibilité de cet élève ayant un TSA comme l'orthopédagogue, l'éducatrice spécialisée ou l'accompagnatrice afin de le soutenir dans ses apprentissages, lors des évaluations et des activités de classes : *A (orthopédagogue) était en classe avec moi. On faisait du Brigitte Dugas (Grammaire en 3D). Nos petites cartes. Elle était avec moi en classe. On travaillait en team. (P07)* Outre ces diverses pratiques favorables à l'apprentissage, d'autres pratiques déclarées en lien avec le comportement de l'élève sont décrites dans la section ci-dessous.

Les pratiques en lien avec le comportement de l'élève. D'autres questions spécifiques lors de l'entrevue sont documentées : « Quelle est votre gestion de classe ? Comment intervenez-vous avec lui? » Ces questions soulèvent les pratiques en lien avec le comportement de l'élève ayant un TSA dans ses apprentissages. Selon une approche de type structurant, les enseignantes interviewées disent qu'il faut travailler l'autonomie, la responsabilisation et la persévérance chez cet élève. À cet égard, ces pratiques structurantes favorisant l'autonomie de cet élève sont documentées par Harrisson et St-Charles (2010). De plus, lors de situation conflictuelle, les participantes mentionnent de vérifier si la situation est de l'ordre d'une mauvaise compréhension de la part de l'élève ayant un TSA, ou s'il s'agit d'un comportement inadéquat à travailler, comme l'explique cette participante : *C'est beau, je lui tape sur les doigts parce que je pense que c'est un trouble de comportement. Mais je ne tape pas sur le bon clou. (P01)* Essentiellement, pour les participantes, il faut faire vivre des réussites à cet élève en ajustant ses attentes envers lui ; il faut également le rassurer devant une difficulté ou une nouveauté. En somme, il y a des conduites à adopter, comme l'enseignement d'habiletés sociales, pour rendre l'élève disposé à apprendre. Une dernière question portait sur le matériel pédagogique utilisé.

Le matériel. Pour terminer les dimensions didactiques, une dernière question porte sur le matériel pédagogique : « Quelles pratiques mettez-vous en place sur le plan du matériel pédagogique? » Une grande variété de matériel est nommée par exemple, les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) dans les différentes matières académiques, la littérature jeunesse, les pictogrammes et la technologie. Ils sont documentés dans le tableau intitulé Artéfact – Liste de matériel (voir l'appendice 4). Après ces dimensions didactiques, qu'en est-il des dimensions psychopédagogiques?

Les dimensions psychopédagogiques

Concernant les dimensions psychopédagogiques, les pratiques enseignantes sont développées selon trois thèmes, soit sur le plan de la communication, du comportement et de l'aspect sensoriel. Avant de traiter spécifiquement de ces aspects, des dimensions plus générales sont traitées par les enseignantes interviewées : les pratiques enseignantes en lien avec la planification des interventions et celles en lien à la façon d'intervenir auprès de l'élève.

Lorsqu'il s'agit d'un élève ayant un TSA, les participantes insistent pour dire qu'il faut lire et prendre connaissance du plan d'aide ou du plan d'intervention de l'élève ayant un TSA, afin de connaitre ses besoins et les moyens proposés. *Souvent la première semaine, je ne lis pas les plans d'intervention. Ça bloque. Là, je vais aller lire les moyens, puis ça, en effet, ça va aider. (P02)* Les participantes expliquent, comme autre pratique enseignante, qu'il faut accueillir et préparer l'élève avant l'entrée scolaire. Cela peut se faire par une visite de l'école avant la rentrée et en rencontrant l'enseignante qu'il aura. Ce résultat va dans le sens des conclusions de recherches (Hayek, 2015 ; Rousseau, 2010 ; Vakil *et al.,* 2005).

Sur le plan de la communication. Concernant la question, « Que mettez-vous en place dans la classe pour aider l'élève ayant un TSA sur le plan de la communication (verbale, visuelle, la compréhension) ? », les participantes nomment une attitude à favoriser et une façon d'intervenir en lien avec la communication. Comme il a été mentionné dans les dimensions didactiques en lien avec le comportement, il est important de vérifier lors d'une situation conflictuelle la compréhension de l'élève ayant un TSA en clarifiant et en vérifiant sa compréhension de la situation, tout en lui indiquant ce que l'adulte ou l'autre élève veut : *Parce qu'ils ne comprennent pas le message des autres. Ils ont comme leur façon de penser, faut tout leur expliquer, tout le chemin que l'autre a pensé. (P04)* Aussi comme façon d'intervenir, le fait d'aider l'élève ayant un TSA à verbaliser et à exprimer ses besoins s'avère une pratique à adopter. À cet égard, Laxer *et al.* (2012) insistent pour décrire l'importance de stimuler par des interventions ciblées la compréhension de l'élève ayant un TSA. Comme autre bonne pratique, il est important de donner des consignes courtes, claires et idéalement individuelles. Cette donnée rappelle l'importance de soutenir le développement de la compréhension de l'élève ayant un TSA (Beaupré et Bouchard, 2014; Hayek, 2015; Laxer *et al.,* 2012). Toujours sur le plan de la communication, les participantes parlent d'habiletés à travailler et à développer chez l'élève ayant un TSA, le langage expressif, comme l'explique cette participante : *C'est sûr qu'on a pratiqué aussi avec son accompagnatrice, à faire des phrases complètes. (P03)* Ce résultat va dans le sens que les habiletés de communication doivent être enseignées (Jordan *et al*., 2005; Tutt *et al.,* 2006). En outre, une participante insiste à dire que toutes ces bonnes pratiques en communication orale doivent être accompagnées d'un support visuel ; ce qui rejoint l'idée développée par Hayek (2015) dans sa recherche. Le comportement fait aussi partie des dimensions psychopédagogiques.

Sur le plan du comportement de l'élève. Deux questions ont été posées : « Quelles sont vos pratiques, ou que faites-vous pour répondre à ses besoins spécifiques pour l'élève ayant un TSA sur le plan de son comportement ? »; et « Avez-vous des ressources quant aux besoins de l'enfant sur le plan de son comportement? Si oui, lesquelles? Sinon, pourquoi? » Les participantes parlent ici aussi de leur façon d'intervenir, comme rassurer l'élève ayant un TSA. Les comportements à travailler et à développer mentionnés par les enseignantes interviewées relèvent des habiletés sociales qui l'aident dans ses relations sociales. Cette pratique enseignante est bien documentée dans les écrits scientifiques, puisqu'elles favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA (Beaupré et Bouchard, 2014; Laxer *et al.,* 2012; Poirier *et al.,* 2005; Vakil *et al.,* 2005). À cet égard, l'éducatrice spécialisée contribue à structurer l'élève ayant un TSA dans ses difficultés comportementales, comme l'explique cette participante : *Mais je pense que la TES est importante quand il faut structurer un comportement (P07).* Elle travaille aussi l'autonomie de l'élève en mettant en place des moyens concrets ; ainsi d'autres outils comme les systèmes d'émulation de groupe et individuel, ou l'utilisation de matériel visuel pour aider l'élève ayant un TSA à faire des choix.

Sur plan sensoriel. Les participantes nomment plusieurs façons d'intervenir; L'une de ces façons d'intervenir est de donner l'occasion à l'élève ayant un TSA d'avoir un espace pour un répit si les stimulations sensorielles sont trop abondantes pour lui. À cet égard, Hayek (2015) explique l'importance pour le personnel d'être attentif aux stimulations sensorielles présentes en classe et dans l'école. Faire appel au soutien de l'ergothérapeute s'avère parfois utile, puisqu'elle peut contribuer à mettre en place des pratiques pour développer les motricités fine et globale, et pour donner des conseils sur les besoins sensoriels de l'élève. La contribution de l'éducatrice spécialisée pour répondre aux besoins sensoriels de l'élève ayant un TSA en

utilisant les moyens prescrits par l'ergothérapeute est une autre façon. Du matériel spécifique qui répond aux besoins sensoriels particuliers de l'élève ayant un TSA peut être mis à contribution, comme les coquilles antibruit, le lézard lourd et le plan incliné. Dans ce contexte, il s'avère important de structurer l'élève ayant un TSA en lui donnant un endroit de travail qui répond à ses besoins sensoriels, comme l'explique cette participante : *Structurer l'espace, je pense à l'endroit où je le place dans la classe; est-ce qu'il a besoin d'être plus loin de la porte; dans un coin; pas près du calorifère parce qu'il réagit à la chaleur ou au froid; des fois ils ont besoin d'une petite cachette pour comme mieux travailler, les distractions. (P02)* Finalement, rendre autonome cet élève dans l'utilisation de ses différents outils proposés constitue l'objectif ciblé par tous les intervenants. Ce qui mène à parler des dimensions organisationnelles.

Les dimensions organisationnelles

Trois aspects sont décrits par les participantes : l'environnement, les activités hors classe et le lien avec les parents.

L'environnement. Une question spécifique est posée : « Dans votre classe, pour répondre aux besoins de cet élève, faites-vous quelque chose dans l'environnement? Mettez-vous quelque chose en place? ». Les participantes nomment cette fois des pratiques qui structurent l'élève ayant un TSA dans son environnement plus spécifiquement. Ces pratiques sont aussi explicitées par les chercheurs (Hayek, 2015; Laxer *et al.,* 2012). Les participantes précisent qu'il faut avoir des repères visuels comme des affiches qui montrent à l'élève ayant un TSA le menu de la journée ou l'horaire, le calendrier du mois, la routine du matin, le système d'émulation. Les participantes soulignent qu'il est important d'avoir et d'identifier les différents coins de la classe afin d'aider l'élève ayant un TSA. À cet égard, Laxer *et al.* (2012) précisent

que planifier et fournir du soutien lié aux repères de temps et de lieux développent l'autonomie chez cet élève. Ces dernières utilisent différents meubles dans leur classe pour créer le coin-lecture : un sofa, des coussins ; des meubles de rangement pour leurs ateliers; une grosse boite de carton et des rideaux pour leur coin-détente, afin de permettre à l'élève ayant un TSA d'aller s'apaiser. En outre, la classe est aménagée pour faciliter le travail en équipe ou individuel, pour soutenir l'attention et pour gérer les effets des stimulations sensorielles. Trop de décorations dans la classe est à proscrire. Disposer d'un grand local pour aménager les différents coins et pour éviter d'être coincé est à planifier : *Pour les TSA, c'est gagnant parce que t'es moins coincé dans l'espace. Tu peux plus avoir différents coins dans la classe. (P02)* En ce qui a trait aux besoins sensoriels, les réactions parfois excessives aux stimuli de son environnement caractérisent l'élève ayant un TSA : c'est un trait cognitif qui le distingue des autres élèves ; ces éléments sont aussi repris par Hayek (2015). Cette caractéristique s'explique par sa difficulté à intégrer et à traiter plusieurs données sensorielles et à y réagir (Dionosi, 2013; Poirier *et al.,* 2005 ; Von der Embse *et al.,* 2011). Ainsi, en tenir compte dans sa pratique favorise l'inclusion de l'élève ayant un TSA, surtout si celui-ci a des besoins sensoriels plus spécifiques. Il faut aussi tenir compte des stimulations sensorielles lors des activités hors de la classe.

Les activités hors classe. À la question « Quelles sont les pratiques que vous mettez en place lors des activités hors classe? », les participantes nomment des pratiques en lien avec les récréations, le diner, le service de garde et les temps de transition comme le casier, les sorties et les rencontres hors classe avec les spécialistes. Au sujet des récréations, entre autres, les enseignantes interviewées proposent de travailler les habiletés sociales, avec l'aide de l'éducatrice spécialisée. Elle demande l'aide et la collaboration des collègues pour surveiller l'élève ayant un TSA dans la cour. Elles s'assurent que cet élève fasse les bons choix d'amis et

d'activités dès le début de l'année scolaire. Pour ce qui est des périodes du service de garde et des périodes de diner, les participantes proposent de donner un répit à cet élève au diner s'il a des besoins sur le plan sensoriel (les odeurs, le bruit, la proximité des pairs) : *Je l'ai fait avec X. À l'heure du diner, j'ouvrais la porte pour qu'il vienne dans ma classe. C : Tu lui donnais un répit? P : À un moment donné, c'était trop. Il venait jouer aux échecs avec un autre élève. (P07)* Dans ce sens, les participantes expliquent qu'elles visent à s'assurer que l'endroit, comme le casier choisi, puisse bien répondre aux besoins de l'élève ayant un TSA. En somme, il faut avoir en tête les stimulations sensorielles, les structures favorisant l'autonomie et les moments et lieux nécessitant la proximité de l'adulte. En outre, il faut permettre à l'élève ayant un TSA d'avoir l'occasion de vivre des sorties avec la classe. Il en est de même lors des périodes agréables avec les spécialistes comme l'éducation physique, la musique et l'anglais; il est important de les mettre au courant des besoins de l'élève ayant un TSA et de développer une cohésion et une collaboration entre tous ces intervenants. À cet égard, l'éducatrice spécialisée peut grandement soutenir l'élève ayant un TSA dans les activités hors de la classe et aussi maintenir le lien avec les parents.

Lien avec les parents. Dans une moindre intensité, c'est le lien avec les parents que les participantes décrivent lorsqu'elles sont interrogées sur l'organisation de l'école. Celles-ci disent qu'il est essentiel de discuter avec les parents de l'élève ayant un TSA afin de connaitre leur fonctionnement. Pour terminer cette section, les participantes ont fait part des changements et des retombées de leurs pratiques.

Les retombées de ces pratiques sur l'élève ayant un TSA et l'enseignant qui l'accueille

Cette dernière partie documente et décrit les retombées de l'inclusion sur l'élève ayant un TSA et l'enseignant qui accueille, dernier sous objectif de cette recherche. Lors de l'entrevue, les participantes ont répondu aux questions suivantes : « Est-ce que les pratiques que vous mettez en place dans votre classe servent seulement l'élève ayant un TSA? »; « Est-ce que l'élève apprend, progresse, évolue dans votre classe, dans l'école? Et pourquoi? » Les participantes ont parlé des aspects positifs de ces pratiques enseignantes comme le fait qu'elles ne sont pas seulement aidantes pour l'élève ayant un TSA, mais pour les autres élèves. Les enseignantes interviewées indiquent que le rythme d'apprentissage de cet élève est respecté parce qu'elles font le choix de ne pas tout voir le contenu scolaire. Elles acceptent la différence et elles différencient parce qu'elles y croient. Elles poursuivent en disant que la différenciation pédagogique (la flexibilité et l'adaptation des interventions) se vit bien en classe ordinaire, sauf lorsqu'il s'agit de mettre en place une modification : *Différenciation pédagogique c'est quand on vient pour évaluer qui est le « bogue majeur ». (P07)* Cette différenciation pédagogique s'avère nécessaire pour que l'inclusion fonctionne ; cette idée est renforcée par les chercheurs (Bélanger, 2006; Leroux et Paré, 2016). D'autres défis sont nommés quant aux pratiques, par exemple le fait que l'élève ayant un TSA soit infantilisé dans la classe ordinaire, surtout par les plus vieux. Finalement, les enseignantes interviewées disent manquer de temps. Mais certains changements touchent directement l'élève ayant un TSA.

Les participantes nomment des retombées des pratiques sur l'élève ayant un TSA. Elles constatent que l'élève ayant un TSA progresse, évolue, réussit et s'améliore en classe ordinaire parce que les pratiques enseignantes aident à l'apprentissage : cet élève peut faire des transferts

dans ses apprentissages. Il fait des liens qui lui donnent du sens; le milieu structurant de la classe est aidant : *Souvent quand j'ai un bris de fonctionnement, que ça ne va pas bien, je vérifie les quatre structures qui sont autour de lui si elles fonctionnent bien. (P02)* Sur le plan de la socialisation, l'élève ayant un TSA apprend les comportements socialement acceptables et prend sa place dans le groupe. Il peut même être un modèle pour sa classe, parce qu'il met en application les méthodes enseignées et il utilise les outils mis à sa disposition. Dans ce sens, les chercheurs parlent de cette retombée des pratiques d'inclusion sur le plan des habiletés sociales (Bélanger, 2003, 2006; Hayek, 2015 ; Mottron, 2016); à ce titre, Hayek (2015) ajoute qu'à moyen terme, les pratiques d'inclusion entraînent une diminution des troubles du comportement. Cet auteur précise que l'attitude et le comportement de l'enseignant ont aussi un impact positif sur l'élève, dans la mesure où l'enseignante est rassurante, structurée, crée un lien avec l'élève ayant un TSA et s'adapte à ses besoins. Cependant, les retombées peuvent être aussi négatives.

Des répercussions négatives sont également nommées par les participantes : l'élève ayant un TSA peut trouver cela difficile en classe ordinaire et peut s'isoler. Certains apprentissages restent difficiles ou ne s'opèrent pas, comme le mentionne cette participante : *Au début de l'année, parce que moi, ils ont une partie de travail autonome, bien je voyais qu'il y arrivait pas. Il trouvait ça dur. (P06)* Aussi, cet élève peut devenir anxieux lors d'un changement de routine et de méthode ou lorsque la tâche est lourde à accomplir. Que faut-il retenir de toute cette analyse de résultats?

Ce qu'il faut retenir

À la suite de la présentation et de l'analyse de tous ces résultats, il est possible de conclure que l'objectif de recherche, qui est de documenter et de décrire les pratiques

enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA, est atteint. Les résultats sont riches en suggestions de pratiques inclusives, grâce aux précisions des participantes croisées avec les pratiques recensées dans les écrits scientifiques; ces résultats fournissent des descriptions de pratiques en classe et dans l'école. En outre, les trois sous-objectifs sont atteints; le tableau 4 ci-dessous reprend l'essentiel des sous-objectifs et des exemples de résultat.

Tableau 4

Tableau récapitulatif des sous-objectifs et des résultats

Thèmes traités	Sous-objectifs	Exemples de résultats
Trouble du spectre de l'autisme (TSA)	Documenter et décrire ce que disent les enseignantes sur l'élève ayant un TSA et sur l'inclusion.	- Les difficultés et les besoins de l'élève ayant un TSA sont liés aux apprentissages et aux critères diagnostiques - Les participantes sont en faveur de l'inclusion de l'élève ayant un TSA, mais sous réserve de conditions essentielles comme les caractéristiques spécifiques de cet élève inclus.
Inclusion	Documenter et décrire ce que disent les enseignantes sur l'élève ayant un TSA et sur l'inclusion.	Les conditions à l'inclusion : la collaboration entre les intervenants, la direction et les parents; les services et les ressources nécessaires à l'inclusion; le climat du groupe et la sensibilisation; les caractéristiques de l'élève ayant un TSA en classe ordinaire du primaire; le ratio enseignant/élève (donnée émergente).
Pratiques enseignantes	Documenter et décrire les pratiques enseignantes mises en place par l'enseignant pour son groupe et pour l'élève ayant un TSA qui favorisent son inclusion.	Les pratiques enseignantes déclarées (voir APPENDICE C – Tableaux - Pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA) : - Dimensions didactiques (les pratiques en lien avec les apprentissages et les comportements); - Dimensions psychopédagogiques (planifier les interventions et façon d'intervenir); - Dimensions organisationnelles (l'environnement, les activités hors classe, le lien avec les parents).
Retombées	Documenter et décrire les retombées de l'inclusion sur l'élève ayant un TSA et l'enseignant qui accueille.	Les retombées de ces pratiques sur l'élève ayant un TSA et l'enseignant qui l'accueille : l'acceptation de la différence de la part des enseignantes; la différenciation pédagogique comme pratique nécessaire; manque de temps vécu par les enseignantes; retombées positives et négatives sur l'élève ayant un TSA.

Ces pratiques enseignantes ont été documentées et décrites dans cette recherche et rappellent aussi certaines conditions nécessaires à l'inclusion; les participantes ont fait ressortir les retombées de cette inclusion.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Ce dernier chapitre présente la discussion sur les résultats de la recherche. Rappelons la question de cette recherche : « Quelles sont les pratiques enseignantes au primaire qui, selon les enseignants, favorisent l'inclusion des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)? » Tout d'abord, on présente les conclusions de la recherche afin de répondre à cette question. Ensuite, on soulève des pistes de solutions en lien avec la problématique. Les limites de la recherche viendront par la suite. Finalement, les retombées pratiques et théoriques de cette recherche terminent ce chapitre.

Les conclusions de la recherche

Le but de cette recherche vise à documenter et à décrire les pratiques enseignantes au primaire qui, selon les enseignants, favorisent l'inclusion des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Pour comprendre les pratiques enseignantes déclarées pour cet élève, il semblait important de connaitre ce que disent les participantes quant à l'élève ayant un TSA qu'elles accueillent ou qu'elles ont accueilli dans leur classe ordinaire et qu'est-ce qu'elles disent de l'inclusion.

Le trouble du spectre de l'autisme et ce qu'en disent les participantes

Rappelons que le diagnostic de l'autisme a connu, au cours des dernières années, des changements importants dans la classification des syndromes, l'appellation et les critères diagnostiques. Depuis 2013, les modifications dans la classification de ce trouble selon l'*American Psychiatric Association* (APA) ont mené les intervenants à développer d'autres

représentations de ce trouble (Bolduc, 2013; Cottraux *et al.,* 2015; Hayek, 2015). Cela peut donner l'impression aux enseignants qui incluent de manquer de connaissances face à ce type d'élève (Beaupré et Landry, 2015). Dans cette recherche descriptive en contexte scolaire, l'analyse qualitative de type itérative des résultats permet de décrire ce que les participantes comprennent de ce trouble et le portrait qu'elle dresse de l'élève ayant un TSA inclus.

Ce que disent les participantes de l'élève ayant un TSA. L'analyse des résultats montre que les participantes énoncent quelques commentaires positifs et défis de l'élève ayant un TSA, mais en grande partie, elles parlent de façon explicite des difficultés observées chez cet élève. L'analyse des résultats montre également que le degré de sévérité des comportements est un aspect qui influence les choix scolaires et pédagogiques. À cet égard, les crises de colère et les conduites d'opposition vécues par l'élève ayant un TSA mènent l'équipe-école à remettre en question l'accueil de cet élève en classe ordinaire, aspect aussi mentionné dans les recherches (Cottraux *et al.,* 2015; Hayek, 2015). En classe, la sévérité de ces crises de colère a comme conséquence de faire peur; ces crises dérangent les autres pairs et perturbent le climat de groupe (Hayek, 2015); parfois, celles-ci mettent en danger la sécurité de l'élève et celle de ses pairs. Ce haut niveau de sévérité des crises de colère peut être compris comme une souffrance, ou comme le fait que l'école d'accueil ne répond pas aux besoins de cet élève. Ce facteur contribue à expliquer, en partie du moins, pourquoi 49 % des élèves ayant un TSA sont scolarisés en classe spécialisée au Québec (MELS, 2014) et semblent y rester toute leur scolarisation. En plus du degré de sévérité des comportements, la diversité des comportements associée à une grande variété de niveaux de besoins qui caractérisent l'élève ayant un TSA sont d'autres facteurs qui influencent les choix pédagogiques. Même si le diagnostic de TSA est le même, les difficultés et le niveau des besoins varient grandement d'un élève à un autre. Cette grande diversité des

besoins alourdit la tâche de l'enseignant, ce qui peut causer de l'anxiété et des tensions parce qu'il y a absence d'un sentiment de répondre aux besoins de cet élève et de l'ensemble de son groupe (Fahmi, 2013).

En outre, l'analyse des résultats suggère que le degré de sévérité des comportements devient une condition à l'inclusion pour les participantes; ce qui va dans le sens des conclusions de recherche de Cottraux *et al.* (2015) et d'Hayek (2015). Ainsi, le personnel enseignant qui inclut doit mettre en place des pratiques qui répondent aux besoins spécifiques de l'élève qu'il accueille en classe ordinaire en tenant compte de l'hétérogénéité des comportements, du degré de sévérité des difficultés comportementales manifestes, ainsi que du niveau de besoins et de soutien requis de l'élève. Un autre constat se dégage de l'analyse des résultats : les participantes dressent un portrait de l'élève ayant un TSA inclus dans leur classe.

Le portrait de l'élève ayant un TSA inclus en classe ordinaire. Les participantes décrivent avec précision les déficits ou difficultés de l'élève ayant un TSA. Cependant, lorsqu'elles décrivent le profil de cet élève comme apprenant, les capacités de cet élève peuvent surprendre. L'analyse des résultats montre que les participantes connaissent bien l'élève au regard des caractéristiques diagnostiques du TSA. Outre ces caractéristiques, l'élève inclus, qui est décrit dans cette recherche, représente un type d'élèves ayant un TSA, car 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, notamment en lecture et en écriture, ce qui n'est pas le cas de tous les élèves ayant un TSA qui présentent des profils d'apprentissage atypiques. Alors, le portrait de l'élève ayant un TSA mène à préciser les conditions de la réussite de cette inclusion.

L'inclusion et ce qu'en disent les participantes

Outre les difficultés de l'élève ayant un TSA et son portrait comme apprenant, l'analyse des résultats montre que les participantes se disent favorables à l'inclusion. Considérant un grand nombre de données diversifiées sur le thème de l'inclusion, il est impressionnant de constater que pour les participantes, l'élève ayant un TSA a sa place dans une classe ordinaire, autant qu'il a sa place dans l'école et dans la société. Cela rejoint l'idée développée par Ferraioli et Harris (2010), qui affirment que l'inclusion de cet élève a des effets positifs. Outre cette représentation positive quant à l'inclusion, des conditions sont décrites comme essentielles à sa réussite, ce qui exige parfois des changements de pratiques. De plus, l'inclusion a aussi des retombées sur l'élève inclus, sur tout le groupe, mais surtout sur l'enseignante, selon les participantes. Ces retombées déclarées par les participantes répondent au sous-objectif de cette recherche qui est de les documenter et de les décrire.

Les retombées de l'inclusion sur l'enseignant. L'analyse des résultats liés aux retombées nommées quant à l'inclusion renvoie à l'attitude et aux croyances des enseignants qui incluent un élève ayant un TSA. Cette analyse suggère que lorsque le personnel scolaire vit des réussites dans ses interventions ou dans les changements de pratiques opérés en classe pour accueillir l'élève ayant un TSA ou pour soutenir la réussite dans les apprentissages de ce dernier, ces situations mènent le personnel scolaire à décrire positivement l'inclusion. Même si elles trouvent parfois difficile de mettre en place différentes pratiques parce qu'elles disent manquer de temps, les participantes parlent explicitement des changements opérés et des retombées positives des pratiques enseignantes. En résumé, elles décrivent positivement leur expérience d'inclusion. Elles n'hésitent pas à dire que l'élève ayant un TSA est un apport positif sur le plan

humain en interagissant avec les autres élèves et aussi sur le plan professionnel pour elles-mêmes : cet élève contribue autant qu'elles peuvent lui apporter. Cela les amène à avoir une attitude positive envers cet élève. Pour la plupart des participantes, cet élève a sa place en classe ordinaire : ce résultat renforce l'idée qu'elles manifestent une attitude pro-inclusive et qu'elles croient en l'inclusion. Force est de constater que l'analyse de ces résultats va dans le sens de conclusions de recherches sur l'influence des croyances et de l'attitude des intervenants : lorsque l'attitude et les croyances sont positives, celles-ci favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA (Bélanger, 2003; 2006; Erten, 2013; Nootens, 2010; Rousseau *et al.,* 2015). Toutes les pratiques enseignantes nommées précédemment qui favorisent l'inclusion apportent aussi des changements et ont des retombées.

Les retombées des pratiques enseignantes. Le « changement de pratique » est souvent utilisé comme expression par les participantes pour décrire les pratiques ou pour expliquer les résultats positifs de l'inclusion. Depuis qu'elles accueillent un élève ayant un TSA dans leur classe, les participantes expliquent avoir mis en place de nouvelles pratiques pour faire en sorte que l'inclusion fonctionne. Elles ont innové et l'une des conditions à l'inclusion est l'innovation pédagogique, ce qui rejoint les résultats des travaux de chercheurs (Rousseau, 2010; Rousseau *et al.,* 2015). Ce constat va également dans le sens de la conclusion soulevée par certains chercheurs qui prônent l'idée qu'une démarche d'inclusion passe nécessairement par un renouvellement des pratiques (Bélanger, 2006; Laroui *et al*., 2014; Moreau, 2010), surtout dans le cas d'un élève ayant un TSA et ayant des besoins diversifiés. L'analyse des résultats mène également à comprendre que les participantes disent trouver exigeant l'application de toutes ces pratiques et de réaliser l'inclusion de cet élève, même si elles y croient profondément. En outre,

les pratiques documentées dans cette recherche s'avèrent prometteuses et source de réussite, mais elles ne sont pas suffisantes : l'analyse rappelle que tout n'est pas résolu.

L'analyse des résultats a également permis de documenter les effets de pratiques enseignantes perçues par les participantes; il s'agit entre autres des retombées positives sur l'élève ayant un TSA inclus. Cet élève apprend à socialiser dans sa classe ordinaire. L'analyse des résultats montre aussi que les pratiques d'inclusion permettent à l'élève ayant un TSA de vivre des réussites scolaires et sociales. Certains chercheurs soulèvent des conclusions qui vont dans ce sens et disent que les pratiques d'inclusion augmentent l'estime de soi et le sentiment de compétence chez l'élève ayant un TSA (Cottraux *et al.,* 2015).

Par contre, certains effets négatifs sont documentés dans l'analyse, comme le fait que l'élève ayant un TSA peut trouver la démarche d'inclusion difficile. Dans ce sens, l'analyse des résultats suggère que, du point de vue des participantes, l'élève ayant un haut niveau de besoins soit en raison du degré d'atteinte du syndrome TSA ou de sa faible capacité à apprendre (limitation intellectuelle) puisse peu ou pas bénéficier de l'inclusion en classe ordinaire. En résumé, cette inclusion est possible si certaines conditions essentielles sont présentes, et que le personnel enseignant ainsi que tous les intervenants concernés participent activement à la mise en place des pratiques favorables à l'inclusion, comme celles déclarées dans cette recherche.

Les pistes de solutions à la réussite de l'inclusion de l'élève ayant un TSA

À la suite de l'analyse des résultats, plusieurs conditions s'avèrent incontournables et deviennent ainsi des pistes de solutions à la réussite de l'inclusion; pensons à la collaboration, aux services et aux ressources disponibles, aux caractéristiques de l'élève ayant un TSA, au ratio

enseignant élèves et à la composition du groupe, ainsi qu'au climat de groupe et à la sensibilisation.

La collaboration

L'une des conditions les plus documentées porte sur la collaboration. Dans la problématique, il est mentionné dans les recherches que les enseignants dénoncent le manque de soutien (Nootens, 2010), de concertation avec leur supérieur (Parent, 2010) et de collaboration de tous les intervenants (Hayek, 2015) lors de l'inclusion d'un élève aux besoins particuliers comme l'élève ayant un TSA. Cette collaboration prend un sens lorsqu'elle est en lien avec des personnes ou des groupes de personnes comme les collègues, la direction et les parents. C'est la collaboration avec les collègues qui a le plus d'importance pour les participantes. Par contre, les participantes ont parlé, dans une moindre mesure, de la collaboration avec les parents. Il serait intéressant de connaitre les raisons pour lesquelles cette collaboration est peu abordée par les participantes. L'éducatrice spécialisée est la collègue la plus nommée lorsqu'il est question de collaboration. Outre cette collaboration avec l'éducatrice, celle-ci est aussi nommée comme service et ressource nécessaire à l'inclusion de l'élève ayant un TSA.

Les services et les ressources disponibles

Les services et les ressources humaines et financières sont essentiels à la réussite de cette inclusion. C'est surtout les services et les ressources humaines qui sont nommés par les participantes. L'appui de l'éducatrice spécialisée et des professionnels comme l'orthopédagogue fait aussi partie des ressources nécessaires à l'inclusion. La ressource en

orthopédagogie s'avère un soutien en classe lors de l'enseignement de savoirs, entre autres. À cet égard, Bélanger (2006) décrit également l'importance de cette ressource en orthopédagogie en soutien à l'inclusion. L'analyse des résultats souligne que ces ressources professionnelles doivent être disponibles pour l'enseignant et pour l'élève ayant un TSA lorsque ce dernier est inclus en classe ordinaire, ce qui va dans le sens des synthèses des travaux de recherche de Rousseau (2010; 2015) et de Bélanger (2003; 2006). Dans ce sens, l'analyse des résultats met en évidence le rôle de la direction d'établissement comme soutien à l'accès aux ressources et aux services dans l'école, jugés nécessaires à la réussite de l'inclusion (Parent, 2010). Les caractéristiques de l'élève ayant un TSA est la prochaine condition nommée.

Les caractéristiques de l'élève ayant un TSA inclus comme condition

L'analyse des résultats mène à comprendre que l'élève ayant un TSA qui se retrouve dans la classe ordinaire ne ressort pas du groupe : il passe pratiquement inaperçu dans certains cas et il ne présente pas de retard d'apprentissage important. Il y a des forces et des capacités qui font qu'il réussit en classe ordinaire, avec du soutien de la part de professionnels comme l'éducatrice spécialisée. Ce résultat suggère aussi l'idée que le faible degré de sévérité des manifestations du TSA a un impact positif sur l'inclusion de cet élève. Le ratio enseignant-élèves et la composition du groupe d'élèves doivent aussi être pris en considération lors de l'inclusion de cet élève.

Le ratio enseignant-élèves et la composition du groupe

Cette condition émergente du ratio enseignant-élèves est longuement discutée lors des entrevues. L'analyse des résultats suggère que le nombre d'élèves par classe affecte le soutien

que l'enseignant peut apporter à l'élève ayant un TSA inclus. Comme cet élève a des besoins particuliers, l'enseignant doit lui accorder plus de temps et d'attention que les autres élèves de sa classe puisqu'il doit mettre en place des pratiques enseignantes répondant à ses besoins. Ce sont les participantes qui avaient un ratio moins élevé d'élèves dans leur classe qui affirment clairement que l'inclusion est plus facile et qu'elles réussissent mieux à inclure lorsque ce ratio est réduit. Cette idée de diminuer le nombre d'élèves par classe lors de l'inclusion d'élèves HDAA est mentionnée par Parent (2010). Ce serait à la direction d'école de permettre cet aménagement afin de favoriser l'inclusion. Également, la composition du groupe constitue une condition à l'inclusion (Hayek, 2015; Parent, 2010). Si le groupe est composé de plusieurs élèves ayant des besoins particuliers (Hayek, 2015; Parent, 2010), cette situation alourdit la tâche de l'enseignant; dans ce contexte, l'inclusion peut s'avérer difficile, sinon mise à risque de ne pas être réalisée harmonieusement. Le climat de groupe est aussi à considérer.

Le climat de groupe et la sensibilisation

Certaines participantes parlent du climat de groupe. À cet égard, l'analyse des résultats montre que la sensibilisation des pairs sur le trouble ou les difficultés que vit l'élève ayant un TSA est une pratique à considérer (Hayek, 2015). L'enseignant se doit d'expliquer ce trouble aux autres élèves, tout en ayant l'accord de l'élève concerné et de ses parents. Si ce dernier n'est pas en mesure de le faire, il peut faire appel à des organismes externes, comme mentionné dans les résultats. Toutefois, d'autres pistes de solutions sont apportées dans cette recherche : les pratiques enseignantes.

Les pratiques enseignantes comme pistes de solution à la réussite

L'objectif principal de cette recherche est de documenter les pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA en classe ordinaire du primaire. Bien synthétisées dans le tableau intitulé « Les pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA » (voir l'appendice 3), ces pratiques enseignantes inclusives permettent de répondre à la problématique de départ qui sous-tend que seulement 51 % des élèves du primaire et du préscolaire ayant un TSA sont inclus (MELS, 2014), puisque plusieurs difficultés et défis sont rencontrés par les enseignants qui tentent de les inclure. À cet égard, il est intéressant de mentionner que l'analyse des résultats nous permet de conclure que les pratiques déclarées par les participantes favorisent, selon elles, l'inclusion de l'élève ayant un TSA et contribuent également à soutenir la réussite de l'apprentissage des autres élèves typiques du groupe classe. Ainsi, cela permet de répondre aux deux sous-objectifs : documenter et décrire les pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de cet élève; et documenter et décrire ces mêmes pratiques qui sont mises en place à la fois pour aider l'élève ayant un TSA et tout le groupe. Ces pratiques sont essentiellement en lien avec les données recensées dans les écrits scientifiques (Pratiques enseignantes recensées dans la littérature scientifique pour l'élève ayant un TSA, appendice 1). Les sections suivantes décrivent les pratiques documentées dans cette étude au regard des dimensions didactiques, psychopédagogiques et organisationnelles.

Les dimensions didactiques

Parmi les dimensions didactiques, l'analyse des résultats met au premier plan l'importance de la planification de l'enseignement; ce résultat rejoint plusieurs conclusions de recherche sur l'inclusion. En lien avec cette planification de l'enseignement, l'analyse des

résultats renforce l'idée de l'importance de différencier son enseignement et sa pédagogie lorsqu'un enseignant accueille un élève ayant un TSA. L'analyse des résultats montre également que l'enseignante de la classe ordinaire semble être à l'aise lorsqu'il s'agit d'être flexible dans son enseignement et d'adapter des interventions ou des façons de faire. Toutefois, lorsqu'il s'agit de mettre en place des modifications dans l'enseignement, cette pratique est peu courante et même difficile à réaliser. Par exemple, lors d'évaluation, les attentes pourraient être établies en fonction des capacités de l'élève inclus et non selon son âge. Donc, si celui-ci a un retard académique important (plus de deux ans de retard), l'enseignant qui l'accueille l'évalue selon son niveau d'acquisition au plan académique. Ce constat de l'analyse des résultats s'explique, en partie, par le fait que les participantes accueillent ou ont accueilli dans leur classe des élèves ayant un TSA dont le retard d'apprentissage est de moins de deux ans, donc, sans retard d'apprentissage. Dans la commission scolaire où œuvrent ces participantes, lorsque l'élève a un retard dans ses apprentissages scolaires de plus de deux ans, la planification et l'enseignement nécessitent l'application de modifications en enseignement et en évaluation, ce qui semble être un défi pour les enseignants. En outre, ce ne sont pas seulement les difficultés comportementales ou caractéristiques liées au diagnostic du TSA qui nuisent à l'inclusion de l'élève ayant un TSA, mais aussi l'importance du retard scolaire et du choix institutionnel de scolariser certains élèves en classe spéciale. Cela rejoint les conclusions de Hameury *et al.* (2006), qui expliquent que lors de la scolarisation de l'élève ayant un TSA dans son groupe de pairs ayant le même âge chronologique, il faut tenir compte des capacités, des besoins sensoriels et cognitifs et, aussi, du niveau de développement ou du profil d'apprentissage de cet élève.

Plus spécifiquement, parmi la diversité d'éléments didactiques documentés, la planification et l'enseignement par thèmes et par projets au regard des intérêts des élèves

constituent une pratique privilégiée en contexte d'inclusion d'un élève ayant un TSA. Il en est de même lorsqu'il s'agit de mettre en place un contexte qui structure cet élève dans le temps, l'espace, le travail ou la tâche à accomplir (Hayek, 2015). Ces pratiques enseignantes de type structurant permettent de développer l'autonomie et la responsabilisation de l'élève ayant un TSA; ces pratiques sont à favoriser lorsqu'un élève ayant un TSA est inclus. Parmi celles-ci, rappelons l'importance de « l'étayage », défini comme l'accompagnement de l'enseignant ou de l'adulte qui soutient l'élève dans son développement et ses acquisitions de compétences afin de le rendre autonome (Cloutier, 2012). Pour Mäkinen et Mäkinen (2011), l'étayage a une dimension sociale : il inclut la collaboration dans le but d'améliorer l'apprentissage de l'élève. D'autres pratiques enseignantes en lien avec le comportement sont développées dans la prochaine section : les dimensions psychopédagogiques.

Les dimensions psychopédagogiques

Les pratiques liées aux dimensions psychopédagogiques réfèrent à toute action qui concerne l'élève ayant un TSA et les besoins spécifiques liés à sa condition. De façon plus générale, l'analyse des résultats met en évidence l'importance de la préparation du milieu qui accueille l'élève ayant un TSA dès son entrée à l'école ou en classe ordinaire. En résumé, les participantes insistent pour dire qu'il faut préparer et planifier l'arrivée de cet élève dans la classe avant le début des classes. Le plan d'intervention est un outil nécessaire à l'inclusion de l'élève ayant un TSA. Ce plan d'intervention doit tenir compte de la communication, du comportement et des aspects sensoriels caractérisant l'élève ayant un TSA.

Sur le plan de la communication. La pratique enseignante qui est de donner une consigne à la fois, qu'elle soit claire et courte est à privilégier. Dans le même ordre d'idées,

Laxer *et al.* (2012) insistent à décrire l'importance de stimuler par des interventions ciblées la compréhension de l'élève ayant un TSA. L'analyse des résultats suggère que la plupart des pratiques citées doivent être accompagnées idéalement d'un ou de supports visuels (Hayek, 2015). Plusieurs autres pratiques enseignantes nommées visent le développement de compétences à communiquer.

Sur le plan du comportement. L'analyse des résultats aide à comprendre l'importance de développer, par des interventions ciblées, les habiletés sociales de l'élève ayant un TSA. En outre, les habiletés sociales sont nécessaires à l'inclusion et à la socialisation de l'élève ayant un TSA; développer ces habiletés devient une priorité. Ainsi, Poirier *et al.* (2005) ajoutent qu'il faut adopter des mesures ponctuelles pour aider l'élève à développer des habiletés non acquises et ainsi combler ses déficits, ou intervenir pour atténuer ses difficultés sur le plan social.

Sur le plan sensoriel. L'analyse des données rappelle certaines pratiques enseignantes qui aident sur le plan sensoriel. Les réactions parfois excessives aux stimuli de son environnement caractérisent l'élève ayant un TSA : c'est un trait cognitif qui le distingue des autres élèves (Hayek, 2015). Cette caractéristique s'explique par sa difficulté à intégrer et à traiter plusieurs données sensorielles et à y réagir (Dionosi, 2013; Poirier *et al.,* 2005; Von der Embse *et al.,* 2011). Ainsi, en tenir compte dans sa pratique favorise l'inclusion de l'élève ayant un TSA, surtout si celui-ci a des besoins sensoriels plus spécifiques. À cet égard, l'expertise de l'ergothérapeute et l'aide de l'éducatrice spécialisée sont nécessaires à l'inclusion. D'autres pratiques sont mises en évidence par les résultats, dont celles en lien avec les dimensions organisationnelles.

Les dimensions organisationnelles

Les pratiques enseignantes qui structurent l'élève ayant un TSA dans son environnement sont étayées par les participantes. Le fait de structurer cet élève dans son environnement favorise son inclusion en classe ordinaire puisque cela répond à un besoin. Les participantes nomment des pratiques comme avoir des espaces ou des coins bien identifiés dans la classe. L'ensemble de ces pratiques documentées a mené à analyser les changements de pratiques et l'effet de ces changements. Somme toute, l'analyse des résultats suggère que les pratiques et leur mise en place réussie ont un effet positif, autant pour l'élève ayant un TSA que pour l'enseignant qui inclut et pour les autres élèves du groupe : plusieurs retombées de ces pratiques inclusives sont donc décrites comme positives. Cependant, cette recherche comporte ses limites.

Les limites de la recherche

Même si cette recherche qualitative ne cherche pas à généraliser les résultats (Denis *et al.,* 2013), mais plutôt à les transférer dans un contexte similaire, celle-ci contient certaines limites : les limites de la recherche sur les pratiques enseignantes, la représentativité de l'échantillon, le profil de l'élève ayant un TSA, le profil des participantes interviewées et le contexte dans lequel travaillent les participantes.

Tout d'abord, cette recherche fait état des pratiques enseignantes recensées dans la littérature, mais surtout des pratiques déclarées par des enseignantes qui incluent. Ces pratiques n'ont pas fait l'objet d'observation en classe, ce qui peut constituer une limite selon Nootens et Debeurme (2010). Selon ces derniers, une pratique enseignante relève aussi de l'action posée par l'enseignant, pratique effective, et des choix qu'il fait et des décisions pédagogiques qu'il

prend, pratique déclarée. Le fait d'avoir documenté les pratiques déclarées ne permet pas de s'assurer que celles-ci reflètent les pratiques effectives; d'autres recherches devront être réalisées pour avoir un portrait des pratiques déclarées et effectives. Par contre, plusieurs des pratiques enseignantes déclarées documentées par cette recherche sont documentées dans la littérature scientifique. Ainsi, toujours selon Nootens et Debeurme (2010), même si des pratiques enseignantes sont jugées efficaces par les recherches, le jugement professionnel de l'enseignant qui les met en pratique doit être considéré; les descriptions documentées dans la présente recherche constituent un apport dans ce sens. Dans un autre ordre d'idées, le choix des participantes est une autre limite.

Ensuite, il y a lieu de s'interroger en ce qui concerne l'échantillon. Le recrutement des participantes était volontaire. Elles prenaient du temps de façon bénévole pour répondre aux questions de l'entrevue : lors de leur période de diner, d'une période libre ou après l'école. Ce sont des enseignantes qui ne semblent pas compter leur temps. Elles croient au changement, elles aiment innover, elles sont proactives et elles se disent favorables à l'inclusion de l'élève ayant un TSA. Elles se décrivent elles-mêmes de cette façon. Il est intéressant de se questionner à savoir si cet échantillon représente une majorité d'enseignants. Dans une recherche ultérieure, il serait intéressant de questionner des enseignants qui ont des expériences diverses quant à l'inclusion et leurs raisons.

Autre aspect, le profil des élèves ayant un TSA décrit dans cette recherche est relativement homogène, dans le sens où l'ensemble des élèves décrits semble avoir de belles capacités sur les plans social et des apprentissages; ils réussissent sur le plan scolaire sans avoir de retard. Ce profil d'élève ayant un TSA ne reflète pas les profils diversifiés de ce type d'élève: c'est un élève ayant des besoins diversifiés et des degrés d'atteinte divers, particulièrement au

niveau des apprentissages scolaires. En outre, les résultats de cette recherche doivent se limiter à ce contexte d'inclusion d'élèves ayant moins de deux ans de retard scolaire.

Finalement, les participantes proviennent toutes de la même commission scolaire et de contextes scolaires semblables. Les pratiques et les décisions pédagogiques sont caractéristiques de ce milieu. Par exemple, les élèves ayant un TSA inclus en classe ordinaire ont habituellement moins de deux ans de retard scolaire. Ainsi, les pratiques enseignantes inclusives, dont celles liées à la différenciation pédagogique, renvoient seulement à des interventions liées à la flexibilité et à l'adaptation; une seule participante a mentionné faire de la modification lorsqu'elle avait des élèves avec plus de deux ans de retard. Ainsi, pour ces raisons il faut faire preuve de prudence. D'autres recherches doivent être réalisées, d'autres enseignants d'autres commissions scolaires devraient être interviewés sur leurs pratiques enseignantes auprès des élèves ayant un TSA. Maintenant, cette recherche a des retombées pratiques et théoriques sur le sujet traité.

Les retombées pratiques et théoriques

Dans cette dernière partie, il est question des retombées pratiques et théoriques de cette recherche.

Les retombées pratiques

Lors de la présentation et l'interprétation des résultats, plusieurs retombées pratiques sont nommées. L'une des retombées concerne le fait que plusieurs données documentées par cette recherche rejoignent les résultats déjà documentés par d'autres recherches; en outre, comme principale retombée, la description des pratiques enseignantes et des conditions qui

favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA au primaire contribue à renseigner le personnel de ces facteurs incontournables à l'inclusion. Une condition est émergente : le ratio enseignant-élèves. La chercheuse n'a pas lu à propos de cette condition dans la littérature scientifique. Pourtant, les enseignantes interrogées en ont longuement parlé lors des entrevues. Elles voient cette condition importante dans leur pratique et dans la réussite de l'inclusion de l'élève ayant un TSA. Un plus petit ratio enseignant-élèves permet d'accorder plus de temps et de services à cet élève, ce qui l'aide grandement dans ses apprentissages et son inclusion.

En premier lieu, le fait que cet élève soit dans une classe ordinaire est positif. Les pairs deviennent des modèles dans l'apprentissage des habiletés sociales; ce contexte répond à un besoin de cet élève. Même s'il trouve parfois difficile son inclusion, celui-ci progresse et réussit bien.

S'ajoute à ces conclusions que les pratiques mises en place pour l'élève ayant un TSA aident aussi d'autres élèves de la classe; il s'agit de l'apport le plus intéressant, dans le sens que les participantes planifient et mettre en place des pratiques en observant de retombées positives tant pour l'élève ayant un TSA que pour d'autres élèves du groupe même si au départ certaines pratiques étaient destinées à l'élève inclus. De plus, l'une des retombées mises en évidence indique que les autres élèves sont sensibilisés à la différence entre eux. Cette sensibilisation s'observe dans l'école qui accueille cet élève; les personnes qui côtoient l'élève ayant un TSA tous les jours dans la cour, dans la classe et lors de sorties apprennent à vivre avec la différence. En outre, les pratiques documentées dans cette recherche peuvent contribuer à la réussite de cette inclusion tant pour l'élève inclus que les élèves typiques.

Les retombées théoriques

Comme il a été mentionné dans la problématique, peu de recherches font état des effets de l'inclusion de l'élève ayant un TSA (Ferraioli et Harris, 2010); des pratiques d'adaptation de l'enseignement (Nootens, 2010); d'évaluation des facteurs qui favorisent l'inclusion en milieu scolaire (Tremblay, 2014); et des pratiques inclusives (Bergeron *et al.,* 2013). Cette recherche met en évidence des pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA en classe ordinaire du primaire. À l'aide de trois dimensions (didactiques, psychopédagogiques et organisationnelles), les résultats décrivent des pratiques d'inclusion expliquées par des enseignantes d'une commission scolaire qui, pour un grand nombre de celles-ci, sont documentées par des recherches en éducation. Les milieux qui incluent l'élève ayant un TSA dans leurs écoles ordinaires pourront s'inspirer de ces pratiques.

CONCLUSION

Il est important de rappeler qu'en 2012-2013, 51 % des élèves ayant un TSA sont inclus dans une classe ordinaire au préscolaire et au primaire (MELS, 2014). Tous les autres sont scolarisés dans un milieu relevant de l'adaptation scolaire, comme la classe spécialisée et l'école spécialisée. Dans la littérature scientifique, plusieurs raisons expliquent cette réalité comme étant le fait que les enseignants ne se sentent pas soutenus par leur direction (Nootens, 2010); qu'ils manquent de formation face à ce type d'élève et ses besoins (Bélanger, 2006; Bergeron *et al.,* 2015; Horne et Timmons, 2009; Valeo, 2008); et qu'ils ont l'impression de manquer de temps (Hayek, 2015) lorsqu'ils souhaitent répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves de la classe. Malgré toutes ces raisons, certains enseignants qui incluent les élèves ayant un TSA réussissent à le faire. La question se pose : Quelles sont les pratiques enseignantes au primaire qui, selon les enseignants, favorisent l'inclusion de l'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)? Cette recherche a donc pour objectif de documenter et de décrire les pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA dans une classe ordinaire du primaire. Grâce aux entrevues semi-dirigées, sept participantes qui incluent ou ont inclus des élèves ayant un TSA ont déclaré des pratiques qui favorisent cette inclusion. D'autres pratiques ont aussi été recensées dans la littérature scientifique. Toutes ces pratiques sont classifiées à l'aide de trois dimensions (didactique, psychopédagogique et organisationnelle) (Lenoir *et al.,* 2002) et synthétisées dans le tableau intitulé « Les pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA » (voir l'appendice 3). De plus, les participantes mentionnent bien que toutes ces pratiques aident l'élève ayant un TSA, mais aussi tout le reste du groupe. Cela atteint ainsi le sous-objectif de documenter et de décrire les pratiques enseignantes mises en place pour cet élève et tout le groupe. Il est donc gagnant de les planifier et de les mettre en pratique pour l'ensemble du groupe. Même si les participantes à cette

recherche disent manquer de temps, il est aussi important de mentionner que ces enseignantes interviewées sont favorables à cette inclusion, mais avec certaines réserves : des conditions doivent être respectées.

Les participantes nomment des conditions essentielles à la réussite de l'inclusion de l'élève ayant un TSA : une collaboration entre les différents intervenants œuvrant auprès de cet élève comme l'éducatrice spécialisée, les parents, la direction et les professionnels; des services et des ressources humaines et financières nécessaires; un climat du groupe qui accepte la différence et inspire le respect; la sensibilisation des pairs et du milieu qui accueille; les caractéristiques spécifiques de l'élève ayant un TSA qui est inclus comme le fait qu'il est conscient de sa condition, qu'il réussit dans ses apprentissages et qu'il est autonome dans les moyens proposés pour l'aider; et finalement, un ratio enseignant-élèves moins élevé et une composition du groupe qui favorise l'hétérogénéité et la diversité, tout en ayant en tête les besoins diversifiés et les exigences. Un autre aspect est à considérer pour la réussite de cette inclusion : l'attitude et les croyances de l'enseignant qui inclut.

Les participantes de cette recherche sont favorables à l'inclusion de l'élève ayant un TSA. Elles se disent proactives, elles mettent en place des pratiques innovantes et croient que cet élève a une place dans leur classe. Selon Bélanger (2003; 2006), cette attitude et ces croyances favorisent l'inclusion de l'élève en besoins particuliers (Rivard et Forget, 2006). Toutefois, comme il a été mentionné dans les limites de cette recherche, il serait intéressant d'aller voir dans les écoles si cela représente la majorité des enseignants qui incluent, en particulier l'élève ayant un TSA. Le profil de cet élève est aussi une autre limite à considérer selon les participantes.

Les enseignantes interviewées brossent le portrait de l'élève ayant un TSA qui est inclus dans leur classe : il réussit bien sur le plan social et des apprentissages avec les pratiques mises en place. Cependant, ce type d'élève ne représente pas la majorité des élèves ayant un TSA, puisque le spectre de l'autisme est large. Ainsi, il serait intéressant de savoir quelles sont les pratiques mises en place dans les classes spécialisées qui répondent à ses besoins. Il serait aussi intéressant de connaitre les raisons pour lesquelles il s'y retrouve : c'est-à-dire le profil de l'élève ayant un TSA comme apprenant et ses besoins spécifiques. Dans le même sens, comment se fait-il que l'élève ayant un TSA en classe spécialisée y reste une grande partie de sa scolarité? Il ne retournerait plus en classe ordinaire. Comme le mentionne Mottron (2016), le placement en classe spécialisée devrait être une mesure temporaire. Cela nous porte à nous questionner sur l'inclusion dans les écoles québécoises francophones et les politiques ministérielles qui s'y rattachent.

Dans les politiques ministérielles québécoises actuelles en matière d'éducation, c'est le terme intégration qui est utilisé. Alors que dans la littérature scientifique, c'est plutôt l'inclusion dont il est question. Bergeron *et al.* (2013) dénoncent ce fait dans leur recherche. À cet égard, les décisions ministérielles ne favorisent pas l'inclusion des élèves ayant de grands besoins particuliers (Rousseau, 2010). Pourtant, les chercheurs comme Nootens (2010), croient que la classe ordinaire reste le meilleur endroit pour l'élève en difficulté et que l'inclusion permet la sensibilisation des gens afin d'éviter leur exclusion (Hayek, 2015). Parent (2010) dénonce aussi le manque d'outils destinés aux enseignants et aux écoles, rendant difficile, voire impossible, cette inclusion, surtout dans le cas où élève ayant un TSA a de grands besoins, comme lorsqu'il fait des crises de colère. Malgré tout, l'inclusion favorise l'acceptation de la différence où chacun des individus apporte quelque chose à son milieu et à sa classe (Hayek, 2015; Moreau,

2010; Nootens, 2010). L'école inclusive vise le respect de la diversité (Bergeron *et al.,* 2013) et la restructuration du système scolaire afin qu'elle puisse répondre aux besoins particuliers de tous les élèves (Hayek, 2015).

RÉFÉRENCES

Abouzeid, N. (2013) Les aspects liés à la santé physique et psychologique. Dans N. Poirier (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme. États des connaissances* (p.43-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion*. Profil des enseignants inclusifs. Repéré [le 15 juillet 2015] de https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FR.pdf

Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher.* Bruxelles : De Boeck.

Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie, 138*, (*janvier, février, mars),* 85-93.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders* (5e édition, DSM-V). Washington D.C.

Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, 5e édition*. Anjou : CEC.

Aucoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion, 3e édition. Un défi ambitieux et stimulant* (p.65-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Aucoin, A., Goguen, L. et Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicap. *Éducation et francophonie, XXXIX* (2), 23-50.

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.), *Déficience intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire* (p. 75-120). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Beaupré, P. et Landry, L. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion, 3e édition. Un défi ambitieux et stimulant* (p.183-201). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne, et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 64-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bélanger, S. (2003). *Identification des perceptions des enseignants du primaire relatives au phénomène de l'inclusion scolaire* (mémoire de maitrise). Université du Québec de Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.

Bergeron, G., Point, M. et Prud'homme, L. (2013*). Éducation inclusive au Canada : analyse comparative.* LISIS, Laboratoire international sur l'inclusion scolaire, Chaire de recherche Norman-Maurice.

Bergeron, G. et St-Vincent, L. (2011). L'intégration scolaire au Québec : un regard exploratoire sur les défis de la formation au primaire et au préscolaire. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 272-295.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives, 26*(2), 1-18.

Blanc, V., Lacelle, M.-A., Perreault, G., Corno, C. et Roy, É. (2015*). IPMSH. Une approche multidisciplinaire de la recherche en sciences humaines, 2e édition.* Montréal : Chenelière Éducation.

Bolduc, M. (2013). Nomenclature, éthiologie, prévalence et diagnostic. Dans N. Poirier (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme. États des connaissances* (p.9-41). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bombardier, L. (2011). *Compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques : analyse de pratiques pédagogiques déclarées* (mémoire de maitrise). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

Boraita, F. et Crahay, M. (2014). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue française de pédagogie, 183*, 99-158.

Bondy, A. et Frost, L. (2002). *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. États-Unis: Topic autism.

Bourgeois, É. et Piret, A. (2010). L'analyse structurale de contenu : quelle construction de catégories? Dans Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p.197-201). Bruxelles : De Boeck.

Boutonnet, V. (2013). *Typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire.* Université de Montréal.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie, 138,* 63-73.

Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographes approchées chez des enseignantes du préscolaire, *Revue des sciences de l'éducation, 35*(3), 85-106.

Chéca, F. (2013). L'autisme : au-delà des apparences. Le fonctionnement interne de la structure de la pensée autistique de Brigitte Harrisson (Canada), Concept ConsulTED, 2010. *ERES. La revue lacanienne, 1*(14), 237-241.

Clanet, J. (2012). *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches?* Paris : L'Harmattan.

Cloutier, S. (2012) *L'étayage. Agir comme guide pour soutenir l'autonomie. Pour un enfant à son plein potentiel.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation - Remettre le cap sur l'équité 2014-2016.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Cottraux, J., Rivère, V., Regli, G., Coudert, C. et Tréhin, P. (2015). *Prise en charge comportementale et cognitive du trouble du spectre de l'autisme.* Issy-les –Moulineaux : Cedex.

Denis, C., Lison, C. et Lépine, M. (2013). Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 16*(1), 134-164.

Deslauriers, J. P. et Mayer, R. (2000). L'observation directe. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M. C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p.135-157). Boucherville : G. Morin.

Dionosi, J.-P. (2013). Le programme TEACCH : des principes à la pratique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 61,* 236–242

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Lafortune, L. (2010). Inclusion et santé des enseignants et enseignantes. Facteurs de risque et de protection. Dans P. Beaupré (dir.), *Déficience intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire* (p. 425-446). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dubé, F., Ouellet, C. et Moldoveanu, M. (2015*). Modèles d'organisation de services qui favorisent l'accès, la persévérance et la réussite scolaire des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux. Synthèse des connaissances*. Montréal : UQÀM, Faculté des sciences de l'éducation. Récupéré [le 23 février 2016] de http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/dube.ouellet.moldoveanu_crsh_2015.pdf

Duchesne, H. et Aucoin, A. (2011) Évolution des lois, des règlements et des politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives. *Éducation et francophonie, 39*(2), 50-70.

Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada.

Dupin de St-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(2), 159-176.

Erten, O. (2013). *Effective inclusive classrooms: examining the relationships between perceptions of inclusion, effective teaching and student outcomes.* McGill University, Department of Educational and Counselling Psychology.

Fahmi, N. (2013). Le milieu scolaire. Dans N. Poirier (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme. États des connaissances* (p.139-158). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ferraioli, S.J. et Harris, S.L. (2010). Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum. *Journal of Comtemporary Psychotherapy, 41*(1), 19-28.

Fortin, M.-F. (2010*). Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives, 2e édition.* Montréal : Chenelière Éducation.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016) *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives, 3e édition.* Montréal : Chenelière Éducation.

Fuchs, L.S. et Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-Intervention: A Decade Later. *Journal of Learning Disabilities, 45*, 195–203.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan P. et Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice, 18,* 157–171.

Gascon, H., Tétreault, S., Jourdan-Ionescu, C. et Garant, M. (2012). *Enquête TEDDIF. Particularités des jeunes ayant un TED et bien-être de leur famille.* Repéré [le 15 juillet 2015] de http://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Autisme%20en%20chiffre/TEDDIF.pdf

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer : une recherche scientifique en éducation.* Montréal : Guérin.

Goupil, G., Comeau, M. et Michaud, P. (1994). Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation, 20*(4), 645-656.

Greenspan, I. et S., Weider, S. (2009). *Engaging Autism. Using the Floortime approach to help the children relate, communicate and think.* Philadelphie: First Da Capo Press.

Guignon, S. et Morrissette, J. (2007). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives, 26*(2), 19-38.

Hameury, L., Mollet, M., Massé, S., Lenoir, P. et Barthélémy, C. (2006). Scolariser l'enfant autiste : objectifs et modalités. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 54,* 375–378.

Harrisson, B. et St-Charles, L. (2010). *L'autisme : au-delà des apparences. Le fonctionnement interne de la structure de la pensée autiste.* Rivière-du-Loup : ConsulTED.

Hayek, H. (2015). *L'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Le cas particulier des enfants autistes*. Université de Bretagne Occidentale, France. Récupéré [le 23 février 2016] de https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01270768

Horne, P-E. et Timmons, V. (2009). Making it work: teachers perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 13*(3), 273-286.

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. et Kincaid, D. (2003). Effective educational pratices for student with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities, 18*(3), 150-165.

Jordan, R., Norwish, B. et Lewis, A. (2005). Autistic spectrum. Special Teaching for Special Children? *Pedagogies for Inclusion, 9,* 110-122.

Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2016). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté, 4,* 53-101.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches. 3e Édition.* Saint-Laurent : ERPI.

Koegel, R. L., O'Dell, M. C. et Koegel, L. K. (1987). A natural language teaching parading for nonverbal autistic children. *Journal of Autism and Developpemental disorders, 17*(2), 187-200.

Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis, 3*(1-2), 111-120.

Laxer, G., Ridor, M. et Testanière, L. (2012). La scolarisation des jeunes autistes déficitaires. L'école confrontée à son plus grand challenge : scolariser oui, mais comment ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 4*(60), 181-190.

Lefeuvre, G. et Marcel, J.-F. (2012). Étude des pratiques enseignantes à partir d'une approche sociocognitive du développement professionnel. Dans Clanet, J. (dir). *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches?* (p.95-115). Paris : L'Harmattan.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition.* Montréal : Guérin.

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002) L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation l'enseignement. *Esprit critique 4*(4), 2-32. Récupéré [le 15 juillet 2015] de www.espritcritique.org

Lenoir, Y. (2006). *L'analyse des pratiques d'enseignement : cadre conceptuel et dispositifs de recherche.* Séminaire, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, École doctorale Sciences de l'éducation.

Leroux, M. et Paré, M. (2016). Comment peut-on définir la différenciation pédagogique? *AQEP, Vivre le primaire, 29*(1), 35-37.

Lesar, S., Benner, S., Habel, J. et Coleman, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education, 20*(3), 204-220.

Mäkinen, M. et Mäkinen, E (2011) Enseigner dans un cadre inclusif: collaborer pour étayer. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 3*(55), 41-56.

Marcel, J.-F. (2002). *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline.* Paris : L'Harmattan.

Mayer, R. et Saint-Jacques, M.- C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M. C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p.115-133). Boucherville : G. Morin.

McGuire, S. (2014). *Les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère* (mémoire de maitrise). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

Mesibov, G. B., Shea, V. et Schopler, E. (2004*). The TEACCH approach to autism spectrum disorders.* New York: Springer.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Effectif scolaire ayant un trouble envahissant du développement (TED) et effectif scolaire total à l'éducation préscolaire et*

à l'enseignement primaire, selon la région administrative et le type de regroupement, année scolaire 2012-2013. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Document d'information. Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers.* Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré [le 10 juillet 2017] de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999*). Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1978). *L'école québécoise Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* Québec : Gouvernement du Québec.

Moreau, C., A. (2010). Enseignante et enseignants inclusifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p.147-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Moreau, A. C., Maltais, C. et Herry, Y. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire : Accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers.* Anjou : Les éditions CEC.

Moreau, A. C., Stanké, B., Pharand, J., Lafontaine, L. et Massie, C. (2015). Des pratiques innovantes en enseignement de la littératie au préscolaire et au premier cycle primaire. Dans Lizanne Lafontaine et Joanne Pharand (dir.), *Littératie : Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p.13-34), Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mottron, L. (2016*). L'intervention précoce pour enfants autistes. Nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence.* Bruxelles : Mardaga.

Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral de primaire à l'université* (p.69-83). Côte St-Luc : Éditions Peisaj.

Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficulté langagière au primaire* (thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(2), 127-144.

Odier-Guedj, D. et Gombert, A. (2014). Interactions en classe avec des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme, une déficience intellectuelle ou un trouble du langage oral. Des activités signifiantes à la littérature jeunesse. Dans P. Beaupré (dir.), *Déficience*

intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire (p.121-166). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'examen et l'analyse phénoménologiques des données d'entretien. Dans P. Paillé (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p.140-155). Paris : Armand Collin.

Paquet, A., et Magerotte, G. (2012). La scolarisation des enfants TED en milieu ordinaire au Québec et Wallonie-Bruxelles. Évolution des services et des défis associés. Dans Philip, C., Magerotte, G. et Adrien, J.-L. (dir.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED. Vers l'inclusion* (p. 265-283). Paris : Dunod.

Paquet, A., Forget, J. et Giroux, G. (2009). Les comportements d'éducateurs soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Canadian Journal of Education, 32*(3), 420-447.

Paré, M. (2011*). Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Canada.

Parent, G. (2010). Rôle de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p.147-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants.* Bruxelles : De bock.

Plaisance, É., et Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis, 2*(2-3), 87-96.

Poirier, N. et Des Rivières-Pigeon, C. (2013). *Le trouble du spectre de l'autisme. État des connaissances.* Québec : 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.

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.

Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Prud'homme, L., et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi… Les caractéristiques essentielles de l'école inclusives. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion, 3e édition. Un défi ambitieux et stimulant* (p.5-48). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Royer, C., Baribeau, C., et Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives, 7,* 64-79.

Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J.-J., et Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative.* Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, 5*, 99-111.

Skinner, B. F. (2014). *Verbal behavior*. Cambridge: B.F. Skinner foundation reprint series (Original work published 1957).

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). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Trépanier, S., N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Tutt, R., Powell, S. et Thornton, M. (2006). Educational Approaches in Autism: What we know about what we do? *Educational Psychology in Practice 22*(1), 69-81.

Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B. et Kline, L.S. (2009) Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education, 36,* 321–326.

Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: teacher and administrator views. *International Journal of Inclusive Education, 23*(2), 8-16.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement, 2e édition.* Bruxelles : De Boeck.

Vermeulen, P. et Degrieck, S. (2013). *Mon enfant est autiste. Un guide pour parents, enseignants et soignants.* Bruxelles : De Boeck Supérieur s.a.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne, et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Virole, B. (2015). *Éloge de la pensée autiste.* France : Archives contemporaines.

Von der Embse, N., Brown, A. et Fortain, J. (2011). Facilitating Inclusion by Reducing Problem Behaviors for Students with Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic, 47*(1), 22-30.

APPENDICES

APPENDICE A

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES RECENSÉES DANS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE POUR L'ÉLÈVE AYANT UN TSA

Les pratiques enseignantes recensées dans la littérature scientifique pour l'élève ayant un TSA

1. Dimensions didactiques	Prendre garde de ne pas faire à la place de l'élève. Se retirer quand il faut, le laisser être confronté à des situations problématiques pour qu'il trouve lui-même ses solutions. Diminuer progressivement l'accompagnement. (Hayek, 2015) *1.1.Les pratiques en lien avec les apprentissages* 1.1.1. Planifier l'enseignement Planifier un enseignement différencié [traduction libre] (Vakil *et al.,* 2005). Planifier et préparer les contenus et les savoirs à enseigner (planification globale et spécifique) afin de prévenir et de bien répondre aux besoins et aux compétences (Hayek, 2015) des élèves : - Construire de matériel, que ce soit visuel (images, affiches, pictogrammes, coffre à outils, séquence, etc.) et de manipulation (jeux éducatifs, etc.) (Hayek, 2015); - Utiliser les intérêts des élèves pour favoriser les nouveaux apprentissages (Beaupré et Bouchard, 2014). Avoir matériel pédagogique préparé et adapté aux capacités motrices en fonction de ses projets, ses besoins et ses déficits (Laxer *et al.,* 2012). Planifier soigneusement l'enseignement en identifiant les bons objectifs selon l'élève ayant un TSA, [traduction libre] (Iovannone *et al.,* 2003). Organiser un enseignement visant la construction de tout ou en partie de ses compétences et ses émergences que l'évaluation diagnostique a révélées comme prioritaires (Laxer *et al.,* 2012). Avoir un enseignement structuré et planifié pour aider à la généralisation et le maintien des apprentissages [traduction libre] (Iovannone *et al.,* 2003). Développer des activités en rapport avec son âge réel lui permettant de progresser (Laxer *et al.,* 2012) et à partir de ses intérêts (Hayek, 2015). Enseigner tout ce qu'il doit apprendre (Laxer *et al.,* 2012). 1.1.2. Différencier pédagogiquement Personnaliser et adapter en faisant de la différenciation (Laxer *et al.,* 2012; Hayek, 2015).

	Faire des adaptations pédagogiques et le programme scolaire selon le niveau intellectuel de l'enfant (Laxer *et al.,* 2012; Poirier *et al.,* 2005). Segmenter les tâches de longue durée en plusieurs étapes et présentées dans l'ordre attendu (Klin et Volkmar, 1995 : cités dans Beaupré et Bouchard, 2014). Prendre connaissance du plan d'intervention et planifier avec la famille et les autres professionnels pour les adaptations et les modifications dans les apprentissages [traduction libre] (Vakil *et al.,* 2005). En français-écriture : offrir plus de temps pour apprendre l'écriture, réduire la quantité de travail ou répartir en plusieurs étapes la tâche à accomplir à l'aide de support visuel (Hayek, 2015). 1.1.3. Aider l'élève à comprendre, à faire des liens et à transférer L'exposition graduelle à plusieurs cadres éducatifs facilite le transfert et la généralisation à l'environnement naturel par la suite (Poirier *et al.,* 2005). Préconiser une approche contextuelle. Construire des situations signifiantes qui auront du sens pour l'élève autiste. Rendre les apprentissages utiles dans son quotidien (Laxer *et al.,* 2012). Proposer des activités que l'élève ayant un TSA peut anticiper pour faciliter la prise de sens (Laxer *et al.,* 2012). En mathématique, proposer à l'élève des résolutions de problèmes ou des situations-problèmes du même type en variant les nombres et la nature des objets afin qu'il fasse des liens (Hayek, 2015). 1.1.4. Varier la façon d'enseigner les savoirs (Nootens, 2010) : Utiliser la pratique guidée (Hayek, 2015). Donner un enseignement explicite, direct ou de précision (Moreau *et al.,* 2015; Poirier *et al.,* 2005). Proposer des activités autonomes ou seules, en supervision, en groupe ou à deux (Laxer *et al.,* 2012). Éviter l'enseignement magistral ou l'apprentissage coopératif où la parole domine, à moins que l'élève ayant un TSA soit verbal (Poirier *et al.,* 2005). En mathématique, faire manipuler les élèves à l'aide de matériel concret (Hayek, 2015). 1.1.5. Utiliser un support visuel (Hayek, 2015):

	Avoir recours aux images, au support visuel, plus que le verbal et l'écrit (Hayek, 2015; Poirier *et al.,* 2005; Vakil *et al.,* 2005). Commencer par présenter une histoire à deux personnages auxquels sont associés des photos afin d'aider à comprendre le raisonnement et à travailler l'inférence en lecture (Hayek, 2015). 1.1.6. Avoir une structure, structurer l'élève. Aménager le cadre de travail (Hayek, 2015). Utiliser un emploi du temps visuel systématisé afin de faciliter la compréhension et la communication de l'élève ayant un TSA (Hayek, 2015). Organiser l'élève en rendant la durée (le temps) concrète et visible en utilisant une montre, une horloge visuelle, un calendrier, un agenda et des images (Hayek, 2015). Avoir un enseignement structuré, constant et prévisible en faisant des activités concrètes littérales et réalisées à partir de matériel visuel ou auditif (Mottron, 2006 : cité dans Beaupré et Bouchard, 2014). 1.1.7. En français lecture Présenter les mots avec des images pour aider l'élève à la représentation mentale (Hayek, 2015). Travailler la conscience phonologique en privilégiant le son des lettres pour l'apprentissage de la lecture (Hayek, 2015). L'Animation littéraire comme médiation culturelle pour faciliter l'accès au sens et à l'interaction en utilisant l'album favorisant les apprentissages (Odier-Guedj et Gombert, 2014). *1.2.Les pratiques en lien avec le comportement* 1.2.1. Façons d'intervenir Élaborer des stratégies diversifiées en se souciant de l'élève ayant un TSA (Laxer *et al.,* 2012). Prévoir les transitions et les présenter à l'élève à l'aide de repères visuels et d'une explication simple (Hayek, 2015).
2. Dimensions psychopédagogiques	*Planifier les interventions* Prendre connaissance du plan d'intervention et planifier avec la famille et les autres professionnels pour les adaptations et les modifications dans les apprentissages [traduction libre] (Vakil *et al.,* 2005). *Attitude, façon d'intervenir* Accueillir l'élève en préparant l'environnement et en construisant un cadre approprié et rassurant (Hayek, 2015).

2.1.*Sur le plan de la communication*

2.1.1. Façons d'intervenir

Utiliser une syntaxe et un vocabulaire adaptés au niveau de développement de l'enfant. Donner des consignes apprises et comprises. (Laxer *et al.,* 2012). Avoir des consignes et des attentes claires (Beaupré et Bouchard., 2014); Utiliser un vocabulaire et des phrases simples, courtes, claires, en utilisant les mots de l'enfant, évitant les phrases longues, implicites et complexes, ou évitant de donner deux consignes à la fois (Hayek, 2015).

Utiliser des gestes (Hayek, 2015).

Adapter le langage au niveau de compréhension de l'élève (Laxer *et al.,* 2012).

Utiliser des supports visuels avec des phrases étayées par des illustrations pour décrire un événement, de façon séquentielle, en commençant par deux éléments (début et fin) et augmenter les éléments (Hayek, 2015).

Individualiser les consignes et les donner directement à l'élève afin qu'il se sente interpelé, lors des activités de groupe (Hayek, 2015).

2.1.2. Habileté à travailler, à développer

Développer la compréhension de l'élève en utilisant des phrases simples, des mots utilisés par celui-ci et en évitant la reformulation (Laxer *et al.,* 2012).

Exemples de pratiques éducatives sur le plan de la communication :

- Programme « Natural Langage Paradigm », de Koegel, O'Dell et Koegel, 1987;

- Livre « Verbal Behavior », de Skinner, 2014;

- Méthode « Picture Exchange Communication System » (PECS), de Bondy et Frost, 2002.

2.2.Sur le plan du comportement

2.2.1. Comportements à travailler, à développer

Enseignement d'appoint par la technique de scénarios sociaux, appelée « Social stories », Carole Gray, 1993 (Beaupré et Bouchard, 2014; Poirier *et al.,* 2005; Vakil *et al.,* 2005).

Apprendre des activités ludiques pour prendre sa place à la récréation et avoir du plaisir (Laxer *et al.,* 2012).

2.2.2. Utiliser les ressources

	Avoir une aide individuelle comme l'éducateur spécialisé, aussi appelé le « shadow » (Beaupré et Bouchard, 2015; Jordan *et al.,* 2005; Paquet, Forget et Giroux, 2009; Poirier *et al.,* 2005) 2.2.3. L'utilisation d'outils, de matériel spécifique Donner des ateliers d'habiletés sociales avec le langage conceptuel (Beaupré et Bouchard, 2014). La Méthode Structure et apprentissage continu adapté au développement évolutif (SACCADE), Brigitte Harrisson et Lise St-Charles. Récupéré de http://saccade.ca/ 2.2.4. Façon d'intervenir Incorporer une variété de stratégies qui convient aux caractéristiques uniques de l'élève et évaluées leur efficacité avec l'élève [traduction libre] (Iovannone *et al.,* 2003). Adopter des mesures ponctuelles d'aide (Poirier *et al.,* 2005). Utiliser la guidance adaptée, le renforcement de comportement, l'extinction, la surcorrection et le retrait pour mieux gérer les comportements (Foxx, 1982 : cité dans Poirier *et al.,* 2005). *2.3.Sur le plan sensoriel* 2.3.1. Avoir une structure, structurer l'élève Éviter de placer l'élève dans la classe près d'un endroit qui peut perturber son attention, dû aux différentes stimulations sensorielles (Hayek, 2015). Exemples de pratiques pédagogiques sur le plan psychopédagogiques : - « Floortime », de Greenspan, 2009; - L'analyse appliquée du comportement (AAC), « Applied Behavior Analysis » (ABA); - L'intervention comportementale intensive (ICI), Loovas, 1987, 2003.
3. Dimensions organisationnelles	*3.1.Environnement* Avoir un environnement structuré (Hayek, 2015): -ayant des repères de temps et de lieux, afin de favoriser l'autonomie de l'enfant (Laxer *et al.,* 2012); -l'élève peut bénéficier d'une attention individuelle et une guidance occasionnelle (Iovannone *et al.,* 2003; Poirier *et al.,* 2005); -qui est prévisible et routinier (Vakil *et al.,* 2005). Exemple de pratiques éducatives sur le plan organisationnel :

	La méthode TEACCH, « Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children », Mesibov, Shea et Shopler, 2004.

APPENDICE B

PROTOCOLE D'ENTREVUE

Protocole d'entrevue individuelle

Nom du participant : _____

Code du participant : _____

Date de l'entrevue : _____

Durée de l'entrevue : _____

Entrevue de 60 minutes

1) Questions sociodémographiques

- Quelle est ou quelles sont vos formations (diplôme, formation initiale, formation particulière, etc.)?
- Quelle est votre expérience en enseignement (mois, année)?
- Quelle est votre expérience avec la clientèle TSA? (nombre d'années ou de mois)?
- Depuis combien d'années dans votre école?

2) Thèmes traités, questions posées

Selon vous…

1) Trouble du spectre l'autisme (TSA)

Selon l'élève ayant un TSA que vous avez cette année ou d'autres élèves que vous avez eus dans votre classe…

- Quels sont les besoins, les difficultés? (communication/comportement/ sensoriel)
- Quelles sont ses forces?
- Quelles sont ses défis?

2) Inclusion

- Est-ce possible d'inclure un élève ayant un TSA? Qu'en pensez-vous?
- Est-ce qu'il y a des conditions pour inclure les élèves ayant un TSA?
- Parlez-moi de soutien et de collaboration de la part de vos collègues? De la direction? Des parents?
- De quoi a besoin l'élève pour être inclus dans votre classe? Dans l'école?
- Est-ce que votre élève a des services (orthopédagogie, éducateur spécialisé, etc.)? Quels sont-ils?

- Comment se passe l'inclusion de cet élève dans votre classe? Dans l'école?

3) Les pratiques enseignantes

- Quelles sont les pratiques que vous mettez en place :

3.1) Dimensions didactiques

Au niveau de l'enseignement, du contenu académique, des savoirs essentiels?

- Au niveau du matériel pédagogique? (En français lecture, écriture, oral? En mathématique? Dans les autres matières?)
- Au niveau de votre méthode ou votre façon d'enseigner?
- Au niveau de votre façon d'intervenir auprès de cet élève? Auprès des autres élèves? Votre gestion de classe?
- Comment agissez-vous avec lui?
- Lors des activités hors de la classe?

** Tableau – dimensions didactiques*

3.2) Dimensions psychopédagogiques

→ communication **:**

- Que mettez-vous en place dans la classe pour aider cette élève au niveau de la communication? (Verbale, visuelle, compréhension)

**Tableau – dimensions psychopédagogiques – communication*

→ comportement :

- Quelles sont vos pratiques ou que faites-vous pour répondre à ses besoins spécifiques à lui, au niveau du comportement?
- Avez-vous des ressources face à ses besoins au niveau du comportement? Si oui, lesquelles? Sinon, pourquoi?

**Tableau – dimensions psychopédagogiques - comportement*

→ sensoriel :

- Que mettez-vous en place pour aider l'élève ayant un TSA au niveau de ses besoins sensoriels?

**Tableau – dimensions psychopédagogiques - sensoriel*

3.3) Dimensions organisationnelles

- Dans votre classe, pour répondre aux besoins de cet élève, faites-vous quelque chose dans l'environnement? Mettez-vous quelque chose en place?

**Tableau – dimensions organisationnelles*

4) Autres questions :

- Est-ce que l'élève apprend, progresse, évolue dans votre classe, dans l'école? Si oui, pourquoi? Sinon, pourquoi?

- Est-ce que les pratiques que vous mettez en place dans votre classe servent seulement aux élèves ayant un TSA? Expliquez.
- Est-ce que ces pratiques favorisent l'inclusion de cet élève?

Finalement…

- Est-ce qu'il y a autre chose que vous jugez pertinent de savoir au sujet de l'inclusion de l'élève ayant un TSA qui n'a pas été dite?

NOTES DESCRIPTIVES :

Dimensions didactiques

Dimensions psychopédagogiques

Dimensions organisationnelles

Autres observations :

□ **photo(s)**

APPENDICE C

TABLEAUX – PRATIQUES ENSEIGNANTES QUI FAVORISENT L'INCLUSION DE L'ÉLÈVE AYANT UN TSA

Tableaux – Pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion de l'élève ayant un TSA

Dimensions	Regroupements de pratiques enseignantes
1. Les dimensions didactiques	1.1. Les pratiques en lien avec les apprentissages 1.1.1. Planifier l'enseignement 1.1.2. Différencier pédagogiquement 1.1.3. Aider l'élève à comprendre, à faire des liens et à transférer 1.1.4. Varier la façon d'enseigner les savoirs 1.1.5. Utiliser un support visuel 1.1.6. Avoir une structure, structurer l'élève. 1.1.7. En français lecture 1.1.8. Attitude, façon d'intervenir 1.1.9. Utiliser les ressources disponibles 1.1.10. Utilisation de la technologie 1.2. Les pratiques en lien avec le comportement 1.2.1. Approches de type structurant 1.2.2. Façons d'intervenir
2. Les dimensions psychopédagogiques	Planifier les interventions Façon d'intervenir 2.1. Sur plan de la communication 2.1.1. Façons d'intervenir 2.1.2. Habileté à travailler, à développer 2.2. Sur le plan du comportement 2.2.1. Comportements à travailler, à développer 2.2.2. Utiliser les ressources 2.2.3. L'utilisation d'outils, de matériel spécifique 2.2.4. Façon d'intervenir 2.3. Sur le plan sensoriel 2.3.1. Façon d'intervenir 2.3.2. Utiliser les ressources 2.3.3. L'utilisation d'outils, de matériel spécifique 2.3.4. Habileté à travailler, à développer 2.3.5. Avoir une structure, structurer l'élève
3. Les dimensions organisationnelles	3.1. L'environnement 3.2. Les activités hors classe 3.3. Le lien avec les parents

1. Les dimensions didactiques	
Partir des besoins de l'élève et accepter que ce soit différent des autres élèves. Attendre avant de mettre tous les moyens en place afin d'éviter de mettre une béquille (moyen mis en place dont l'élève n'a pas besoin). Prendre garde de ne pas faire à la place de l'élève. Se retirer quand il faut, le laisser être confronté à des situations problématiques pour qu'il trouve lui-même ses solutions. Diminuer progressivement l'accompagnement (Hayek, 2015).[3] Utiliser le modèle Réponse à l'intervention (RAI). S'assurer que l'enseignante qui l'accueille soit prête et d'accord de l'accueillir dans sa classe.	
1.1 Les pratiques en lien avec les apprentissages	*1.1.1. Planifier l'enseignement* Planifier, préparer les contenus et les savoirs à enseigner (planification globale et spécifique) afin de prévenir et de bien répondre aux besoins et aux compétences de l'élève (Hayek, 2015) : - Construire de matériel : de façon visuelle (images, affiches, pictogrammes, coffre à outils, séquence, etc.) et de manipulation (jeux éducatifs, matériel de manipulation, etc.) (Hayek, 2015); - Avoir matériel pédagogique préparé et adapté aux capacités motrices en fonction de ses projets, ses besoins et ses déficits (Laxer *et al.*, 2012); - Planifier les activités selon les goûts et intérêts de son groupe (peut varier d'une année à l'autre) (Beaupré et Bouchard, 2014; Hayek, 2015); - Développer des activités en rapport avec son âge réel lui permettant de progresser (Laxer *et al.*, 2012); - Faire de l'intégration de matières afin de gagner du temps et voir le plus de contenu possible dans une même activité (par exemple, faire de l'univers social en même temps que le français); - Planifier les savoirs à enseigner à l'aide des SAÉ ou situations-problèmes; - Planifier soigneusement l'enseignement en identifiant les bons objectifs selon l'élève ayant un TSA [traduction libre] (Iovannone *et al.*, 2003);

[3] Les pratiques mises en bleu sont les pratiques recensées dans la littérature scientifique.

- Avoir un enseignement structuré et planifié pour aider à la généralisation et le maintien des apprentissages [traduction libre] (Iovannone *et al.*, 2003);
- Enseigner tout ce qu'il doit apprendre (Laxer *et al.*, 2012).

Planifier un enseignement différencié [traduction libre] (Vakil *et al.*, 2005).

Expérimenter de nouvelles méthodes, du nouveau matériel pour ensuite se l'approprier, le bonifier et le mettre à sa couleur.

Enseigner des stratégies, une méthodologie.

Utiliser un matériel ayant toujours la même méthodologie de travail, séquentielle et visuelle, lors des situations d'écriture.

Organiser un enseignement visant la construction de tout ou en partie de ses compétences et ses émergences que l'évaluation diagnostique a révélées comme prioritaires (Laxer *et al.*, 2012).

1.1.2. Différencier pédagogiquement

Différencier le contenu à enseigner, comme les projets, les SAÉ :

- Structurer les tâches et le matériel selon les besoins des élèves (segmenter la tâche en petites parties, réduire le nombre de numéros à faire pour encourager l'élève, etc.) (Klin et Volkmar, 1995 : cités dans Beaupré et Bouchard, 2014).

Tenir compte des besoins des élèves et de la culture ethnique.

Ajuster nos attentes en fonction des capacités de l'élève.

Avoir de la flexibilité, faire de l'adaptation et possiblement de la modification :

- Personnaliser et adapter en faisant de la différenciation (Hayek, 2015; Laxer *et al.*, 2012);
- Faire des adaptations pédagogiques et le programme scolaire selon le niveau intellectuel de l'enfant (Laxer *et al.*, 2012; Poirier *et al.*, 2005).

Tenir compte de leur rythme d'apprentissage.

Accorder et donner plus de temps à l'élève en besoin, pour lui faire faire ses tâches et pour acquérir les connaissances exigées par le programme à l'élève qui en a besoin.

En mathématique, différencier le matériel à l'aide d'images, de séquences, d'une structure, et surtout, différencier les situations-problèmes :

- Numéroter l'ordre des tâches à exécuter;

- Structurer la feuille des traces écrites en divisant et numérotant selon le nombre de tâches à accomplir.

En français-lecture, différencier (adapter ou modifier) le texte pour que l'élève soit capable de lire : enlever le superflu, couper le texte en section et mettre des sous-titres pour les textes plus longs, grossir le caractère, etc.

En français-écriture : offrir plus de temps pour apprendre l'écriture, réduire la quantité de travail ou répartir en plusieurs étapes la tâche à accomplir à l'aide de support visuel (Hayek, 2015).

En français, communiquer oralement :

- Différencier nos attentes face aux besoins de l'élève (langage expressif : élocution, accès lexical, vocabulaire utilisé) et en tenir compte lors de son jugement;
- Offrir la possibilité à l'élève en besoin de présenter seul avec l'adulte si le fait de présenter devant tout le groupe est source d'anxiété. (Le faire lors de la récréation, dans un autre moment, ou en se filmant chez lui).

Dans les autres matières, différencier les examens, selon les besoins de l'élève.

1.1.3. Aider l'élève à comprendre, à faire des liens et à transférer

Enseigner à l'aide de projets, de thèmes, de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).

Proposer des activités que l'élève ayant un TSA peut anticiper pour faciliter la prise de sens (Laxer *et al.*, 2012).

S'assurer de sa compréhension en validant avec lui.

Utiliser des gestes pour l'aider à rester attentif (rappel).

Prendre en note ce qu'il n'a pas compris et revenir en individuel avec lui

Y aller une chose à la fois, faire de petits liens, un à la fois.

Greffer les nouvelles connaissances à celles que l'élève a déjà.

Utiliser des exemples de leur quotidien, de la vie de tous les jours.

L'exposition graduelle à plusieurs cadres éducatifs facilite le transfert et la généralisation à l'environnement naturel par la suite (Poirier *et al.*, 2005).

Préconiser une approche contextuelle. Construire des situations signifiantes qui auront du sens pour l'élève autiste. Rendre les apprentissages utiles dans son quotidien (Laxer *et al.*, 2012).

Avoir en tête la réalité actuelle des jeunes d'aujourd'hui.

En français :

- Utiliser une banque de mots, une carte d'idées en lien avec le thème;
- Choisir des textes en fonction du thème, des SAÉ traitées en classe;
- Jumeler les trois compétences sous un thème commun (par exemple : en français, faire de la lecture, de l'écriture et communiquer oralement sur le thème de Fred Pellerin).

Greffer les nouvelles connaissances à celles que l'élève a déjà.

Faire un lien entre les SAÉ ou situations-problèmes de mathématique et les textes lus en français (intégration de matières).

Intégrer la compétence en français « communiquer oralement » lors de l'éthique et culture religieuse puisque les élèves doivent utiliser la compétence « Pratiquer le dialogue ».

Enseigner les sciences à l'aide de thème, de SAÉ et en faisant de l'intégration de matières.

En mathématique, proposer à l'élève des résolutions de problèmes ou des situations-problèmes du même type en variant les nombres et la nature des objets afin qu'il fasse des liens (Hayek, 2015).

1.1.4. Varier la façon d'enseigner les savoirs (Nootens, 2010):

Varier les façons d'enseigner selon les élèves, leurs intérêts, leurs forces et leurs limites.

Décloisonner (les élèves se promènent d'un enseignant à l'autre selon la matière enseignée et les besoins des élèves).

Enseigner par étape, de façon séquentielle (les différentes stratégies).

Utiliser la modélisation; utiliser la pratique guidée (Hayek, 2015); l'enseignement explicite (Moreau *et al.*, 2015; Poirier *et al.*, 2005).

Enseigner en grand groupe (magistral), en sous-groupe, en individuel. Éviter l'enseignement magistral ou l'apprentissage coopératif où la parole domine, à moins que l'élève ayant un TSA soit verbal (Poirier *et al.*, 2005).

Faire travailler seul, de façon autonome l'élève; faire travailler en équipe. Proposer des activités autonomes ou seules, en supervision, en groupe ou à deux (Laxer *et al.*, 2012).

Faire des sous-groupes ou prendre individuellement: les élèves sont occupés en ateliers pendant que l'enseignant peut prendre un ou des élèves en enseignement pour revenir sur des savoirs incompris.

Utiliser la validation (pour s'assurer de la compréhension).

Utiliser l'aide d'un pair de la classe lors d'une incompréhension.

Utiliser un tableau de programmation (où les élèves doivent s'inscrire afin de terminer des travaux, s'exercer, reprendre des évaluations, corriger des travaux, etc.). Utiliser des ateliers comme les « 5 au quotidien » :

Exercer l'élève à mettre en application les nouveaux savoirs (faire des exercices).

Faire des combats de tables (addition, soustraction, multiplication et division) en groupe (concours, jeux) afin d'exercer les élèves tout en s'amusant.

Faire manipuler les élèves à l'aide de matériel concret, de jeux éducatifs (sur les savoirs enseignés et un matériel construit par l'enseignant à l'aide velcro et de fiches).

En mathématique, faire manipuler les élèves à l'aide de matériel concret (Hayek, 2015) : bloc multibase, solides en 3 dimensions, jetons, cartes à jouer, tables d'encrage à 10, dés, etc.

En français, varier les modalités de lecture : lire seul, à deux, à voix haute, écouter un livre audio, comme dans les « 5 au quotidien ».

1.1.5 Utiliser un support visuel (Hayek, 2015)

Avoir des images, des pictogrammes à porter de main ou affichés en classe afin d'aider l'élève dans sa compréhension, son autonomie.

Avoir recours aux images, au support visuel, plus que le verbal et l'écrit (Hayek, 2015; Poirier *et al.*, 2005; Vakil *et al.*, 2005).

Faire des séquences visuelles (mettre en étapes une tâche à accomplir).

Avoir des référentiels, aide-mémoires, coffres à outils (individuel ou pour tout le groupe, affichés sur le bureau de l'élève et l'élève peut cocher).

En mathématique, utiliser les séquences visuelles des « Units of study » afin de travailler l'heure.

En français :

- Utiliser du matériel visuel, comme la « Grammaire en 3D » et le « Récit en 3D », de Brigitte Dugas afin d'aider l'élève à se mettre en action et à comprendre ce qu'il doit accomplir comme tâche;
- Utiliser des pictogrammes pour les stratégies de lecture; Surtout des images.

- Utiliser des repères visuels (des affiches) pour les élèves en apprentissage de la lecture : les lettres, les sons;
- Utiliser du matériel visuel pour travailler la compétence « communiquer oralement » en français (comme une maquette, un « Powerpoint », des affiches, etc.).

Commencer par présenter une histoire à deux personnages auxquels sont associés des photos afin d'aider à comprendre le raisonnement et à travailler l'inférence en lecture (Hayek, 2015).

Utiliser une ligne du temps affichée en classe (surtout en univers social).

1.1.6 Avoir une structure, structurer l'élève.

Structurer l'élève dans le temps, l'espace, la tâche, le travail.

Avoir un enseignement structuré, constant et prévisible en faisant des activités concrètes littérales et réalisées à partir de matériel visuel ou auditif (Mottron, 2006 : cité dans Beaupré et Bouchard, 2014).

Utiliser un horaire ou menu du jour visuel en classe (par écrit, avec des images, des pictogrammes) :

- À l'aide de l'horaire, avertir l'élève des changements;

- Présenter le déroulement de la journée;

- Utiliser une flèche pour l'élève qui a besoin de voir où il est rendu dans l'horaire (repère visuel);

- L'individualiser selon le besoin de l'élève.

Aider l'élève à s'organiser, tant sur le plan du matériel, du temps, de son agenda, dans la tâche à accomplir.

Aménager le cadre de travail (Hayek, 2015).

Avoir une routine et l'enseigner à l'élève afin qu'il devienne autonome: routine du matin, routine de travail (méthodologie), séquence à suivre. Celui-ci peut aussi la reprendre à la maison lors des devoirs et traces d'étude.

Utiliser un emploi du temps visuel systématisé afin de faciliter la compréhension et la communication de l'élève ayant un TSA (Hayek, 2015).

Structurer l'élève dans le temps et lui apprendre à le gérer :

- Mettre visuellement le temps que l'élève a pour faire la tâche (à l'aide d'une horloge visuelle);

- Faire des décomptes;

- Organiser l'élève en rendant la durée (le temps) concrète et visible en utilisant une montre, une horloge visuelle, un calendrier, un agenda et des images (Hayek, 2015).

En français :

- Donner un plan détaillé aux élèves lors des situations d'écriture;
- Leur faire faire un plan détaillé de leur situation d'écriture;
- Avoir un coin de lecture invitant et confortable en classe afin d'encourager les élèves à aller y lire.

1.1.7 En français lecture

Travailler la lecture syllabique à l'aide de jeu, comme le « Jeu du loup », lors de l'apprentissage de la lecture, du décodage.

Travailler la conscience phonologique en privilégiant le son des lettres pour l'apprentissage de la lecture (Hayek, 2015).

Travailler plus spécifiquement l'inférence, la réaction, la justification, l'idée principale du texte et les mots-questions dans la compréhension de texte.

Lire les questions avant de lire le texte lors de l'apprentissage (pas en évaluation) :

- Enseigner aux élèves à aller surligner seulement les informations importantes;
- Faire surligner les mots-questions.

Utiliser la littérature jeunesse. L'Animation littéraire comme médiation culturelle pour faciliter l'accès au sens et à l'interaction en utilisant l'album favorisant les apprentissages (Odier-Guedj et Gombert, 2014).

Enseigner les stratégies de lecture, de façon séquentielle.

Présenter les mots avec des images pour aider l'élève à la représentation mentale (Hayek, 2015).

1.1.8. *Attitude, façon d'intervenir*

Avoir certaines qualités et attitudes (l'enseignant) :

- Être rassurant, conséquent, calme, structuré et séquentielle;
- Créer un lien avec l'élève et son groupe.

Dédramatiser les situations plus difficiles, anxiogènes et tendues :

- Utiliser l'humour;
- Lâcher prise et démontrer que ce n'est pas dramatique de faire des erreurs ou que ce soit plus difficile.

Faire en sorte que l'élève inclus ne se sente pas différent en mettant des moyens en place pour lui et en le faisant avec le tout le groupe :

- Encourager tous les élèves de la classe à utiliser le matériel de manipulation, les référentiels et les outils mis à leur disposition;
- Enseigner les différentes stratégies à tout le groupe.

Utiliser les forces de l'élève pour s'en servir comme modèle, comme aide aux pairs afin de le valoriser dans ses forces et l'encourager dans ses difficultés.

Valoriser et encourager l'élève dans ses apprentissages (verbalement, avec des renforçateurs divers).

1.1.9. Utiliser les ressources disponibles

Avoir l'aide de l'orthopédagogue en classe pour supporter l'enseignant dans son enseignement (à l'aide d'activités d'animation de l'orthopédagogue, lors des évaluations, pendant la transmission des savoirs).

Utiliser l'aide d'une éducatrice spécialisée, de l'accompagnatrice pour les apprentissages :

- Planifier les périodes d'enseignement lorsque cette ressource est présente en classe;
- Planifier ensemble le matériel et les tâches à structurer et lui faire construire (mettre du visuel, segmenter, adapter, modifier la tâche);
- Utiliser son aide et son support auprès des élèves qui en ont besoin (lors des exercices, des évaluations);
- Lui faire mettre en place le matériel nécessaire pour aider l'élève à se structurer dans son environnement, dans l'espace (horaire, pense-bête pour sa routine, etc.).

En français, pratiquer avec l'éducatrice spécialisée, l'accompagnatrice la tâche à accomplir en pratiquant à faire des phrases complètes.

1.1.10. Utiliser la technologie

En français :

- Utiliser une aide technologique afin d'aider l'élève dans le décodage et pouvoir ainsi lui permettre de travailler la

	compréhension (comme Word Q) (alléger la charge de travail); En mathématique : Utiliser le site internet « Netmath » pour les élèves de 2e et 3e cycles; Utiliser une aide technologique lorsque l'élève a des difficultés praxiques afin d'alléger la charge de travail et aider l'élève à écrire.
1.2. Les pratiques en lien avec le comportement	*1.2.1. Approches de type structurant* Travailler l'autonomie, la responsabilisation et la persévérance, surtout pour les élèves qui s'en vont au secondaire : - Au niveau des choix de son comportement et des solutions qu'il peut prendre; - Apprendre à se faire confiance et se mettre en action parce qu'il est en partie responsable de sa réussite. Travailler les habiletés sociales de l'élève afin de le rendre disponible aux apprentissages : - Travailler la gestion des émotions à l'aide d'activités, d'images, de pictogrammes qui l'aident à se contrôler; - Enseigner à l'élève les choix qu'il peut prendre, ce qu'il peut faire pour s'aider dans les relations avec les autres. *1.2.2. Façons d'intervenir* Vérifier si lors d'une situation conflictuelle ou difficile si c'est une incompréhension de la part de l'élève (la consigne, la tâche, la langue parlée, etc.) et non un mauvais comportement à travailler. Faire vivre des réussites à l'élève en ajustant nos attentes. Rassurer l'élève devant une difficulté, de la nouveauté. Élaborer des stratégies diversifiées en se souciant de l'élève ayant un TSA (Laxer *et al.*, 2012). Prévoir les transitions et les présenter à l'élève à l'aide de repères visuels et d'une explication simple (Hayek, 2015).

2. Les dimensions psychopédagogiques
Planifier les interventions Lire et prendre connaissance de plan d'aide ou d'intervention (PIA) de l'élève afin de connaitre ses besoins et les moyens proposés. Prendre connaissance du plan d'intervention

	et planifier avec la famille et les autres professionnels pour les adaptations et les modifications dans les apprentissages [traduction libre] (Vakil *et al.*, 2005). *Façon d'intervenir* Accueillir et préparer l'élève avant l'entrée scolaire (visiter les lieux avant la rentrée et rencontrer l'enseignant). Accueillir l'élève en préparant l'environnement et en construisant un cadre approprié et rassurant (Hayek, 2015).
2.1. Sur le pan de la communication	*2.1.1. Façons d'intervenir* Vérifier si lors d'une situation conflictuelle ou difficile si c'est une incompréhension de la part de l'élève et non un mauvais comportement à travailler : - Expliquer et clarifier la situation, le message de l'autre élève ou personne; - Utiliser un support visuel pour expliquer et clarifier; - Vérifier que l'incompréhension ne vient pas d'une barrière de la langue parlée par l'élève (si celui-ci parle une autre langue maternelle); - Montrer à l'élève en pointant ou en allant lui indiquer ce que l'on veut. Utiliser des supports visuels avec des phrases étayées par des illustrations pour décrire un événement, de façon séquentielle, en commençant par deux éléments (début et fin) et augmenter les éléments (Hayek, 2015). Aider l'élève à verbaliser, à exprimer son besoin en utilisant un support visuel. Donner des consignes courtes, claires et idéalement indivuduelles (Laxer *et al.*, 2012). Avoir des consignes et des attentes claires (Beaupré et Bouchard., 2014). Utiliser un vocabulaire et des phrases simples, courtes, claires, en utilisant les mots de l'enfant, évitant les phrases longues, implicites et complexes, ou évitant de donner deux consignes à la fois (Hayek, 2015). Essayer d'appuyer d'un support visuel. Individualiser les consignes et les donner directement à l'élève afin qu'il se sente interpelé, lors des activités de groupe (Hayek, 2015). Utiliser des gestes (Hayek, 2015). Utiliser une syntaxe et un vocabulaire adaptés au niveau de développement de l'enfant. Adapter le langage au niveau de compréhension de l'élève (Laxer *et al.*, 2012). *2.1.2. Habileté à travailler, à développer* Pratiquer le langage expressif (comme faire des phrases complètes) en utilisant un support visuel. Développer la compréhension de l'élève en utilisant des phrases simples, des mots utilisés par celui-ci et en évitant la reformulation (Laxer *et al.*, 2012). Exemples de pratiques éducatives sur le plan de la communication :

2.2. Sur le plan du comportement	- Programme « Natural Langage Paradigm », de Koegel, O'Dell et Koegel, 1987; - Livre « Verbal Behavior », de Skinner, 2014; - Méthode « Picture Exchange Communication System » (PECS), de Bondy et Frost, 2002. *2.2.1. Comportements à travailler, à développer* Travailler les habiletés sociales de l'élève afin de l'aider dans ses relations sociales : - À l'aide de matériel comme « Vers le Pacifique », comme l'éléphant du courage de Nicole Bordeleau. http://institutpacifique.com/programmes-et-services-en-resolution-de-conflits/programmes-vers-le-pacifique-et-differents-mas-pas-indifferents/programme-vers-le-pacifique-au-prescolaire-et-au-primaire/ - . À l'aide d'histoires sociales ou de scénarios sociaux de Carole Gray. *« Nouveau livre des scénarios sociaux, 1994 », Carole Gray.* (Beaupré et Bouchard, 2014; Poirier *et al.*, 2005; Vakil *et al.*, 2005). Travailler des moyens d'intervention avec l'élève afin de l'aider à gérer ses comportements et répondre à ses besoins : - Avec l'aide de l'éducatrice spécialisée, travailler l'estime de soi de l'élève; donner des outils pour l'aider à gérer son comportement difficile et respecter les règles de vie. Apprendre des activités ludiques pour prendre sa place à la récréation et avoir du plaisir (Laxer *et al.*, 2012). *2.2.2. Utiliser les ressources* Utiliser les services et l'expertise de l'éducatrice spécialisée pour aider et structurer l'élève dans ses difficultés au niveau du comportement. Avoir une aide individuelle comme l'éducateur spécialisé, aussi appelé le « shadow » (Beaupré et Bouchard, 2014; Jordan *et al.*, 2005; Paquet, Forget et Giroux, 2009; Poirier *et al.*, 2005). Rendre autonome l'élève : avec l'aide de l'éducatrice, mettre en place des séquences (comme pour l'habillage et déshabillage). *2.2.3. L'utilisation d'outils, de matériel spécifique* Utiliser un système d'émulation de groupe ou individuel. Utiliser du matériel visuel pour aider l'élève à faire des choix (comme la « Marguerite », dans SACCADE de Brigitte Harrisson). Donner des ateliers d'habiletés sociales avec le langage conceptuel (Beaupré et Bouchard, 2014). La Méthode structure et apprentissage continu adapté au développement évolutif (SACCADE), Brigitte Harrisson et Lise St-Charles. http://saccade.ca/ *2.2.4. Façons d'intervenir* Rassurer l'élève qui en a besoin, qui peut être anxieux dans certaines situations.

	Incorporer une variété de stratégies qui convient aux caractéristiques uniques de l'élève et évaluées leur efficacité avec l'élève [traduction libre] (Iovannone *et al.*, 2003). Adopter des mesures ponctuelles d'aide (Poirier *et al.*, 2005). Utiliser la guidance adaptée, le renforcement de comportement, l'extinction, la surcorrection et le retrait pour mieux gérer les comportements (Foxx, 1982 : cité dans Poirier *et al.*, 2005).
2.3. Sur le plan sensoriel	*2.3.1. Façon d'intervenir* Donner l'occasion à l'élève d'avoir un répit si les stimulations sensorielles sont abondantes. *2.3.2. Utiliser les ressources* Utiliser un service en ergothérapie : - Pour travailler les motricités fine et globale; - Pour conseiller, travailler les défenses sensorielles à l'aide de diètes sensorielles, d'un protocole oral, de matériel spécialisé. Utiliser les services de l'éducatrice spécialisée ou de l'accompagnatrice pour répondre aux besoins sensoriels de l'élève en utilisant les moyens prescrits par l'ergothérapeute (diète sensorielle, massage facial) ou en enseignant à l'élève l'utilisation d'outils pour l'aider. *2.3.3. L'utilisation d'outils, de matériel spécifique* Utiliser des outils pour répondre aux besoins sensoriels (sous les conseils d'un ergothérapeute) : - Les coquilles anti-bruit; le tube à mâcher; le lézard lourd, un plan incliné, balle molle anti-stress; - Avoir un coin où l'élève peut se retirer, se détendre (ça peut être même une grosse boite de carton pour s'y cacher). *2.3.4. Habileté à travailler, à développer* Rendre l'élève autonome dans l'utilisation de ses différents outils. 2.3.5. *Avoir une structure, structurer l'élève* Donner un endroit de travail répondant à ses besoins. Éviter de placer l'élève dans la classe près d'un endroit qui peut perturber son attention, dû aux différentes stimulations sensorielles (Hayek, 2015). Exemples de pratiques pédagogiques sur le plan psychopédagogiques : - « Floortime », de Greenspan, 2009; - L'analyse appliquée du comportement (AAC), « Applied Behavior Analysis » (ABA); - L'intervention comportementale intensive (ICI), de Loovas, 1987, 2003.

3. Les dimensions organisationnelles	
1. L'environnement	*Avoir une structure, structurer l'élève* (Hayek, 2015) Avoir des repères visuels comme des affiches, des pancartes : - Menu du jour ou horaire de groupe ou individualisé (à la verticale ou horizontale); - Affiches des responsabilités des élèves dans la classe; - Calendrier du mois; - Affiches, pancartes diverses (code de correction, stratégies imagées, démarche, etc.); - Routine du matin; - Tableau de programmation ou ateliers; - Anniversaires des élèves (avec ou sans photos); - Système d'émulation (avec couleurs, numéros, de groupe ou individuel); - Numéros des élèves pour aider à la gestion de classe; - Points cardinaux et ligne du temps pour l'Univers social. Avoir un environnement qui est prévisible et routinier (Vakil *et al.*, 2005). Avoir des repères de temps et de lieux, afin de favoriser l'autonomie de l'enfant (Laxer *et al.*, 2012). Donner une attention individuelle et une guidance occasionnelle (Iovannone *et al.*, 2003; Poirier *et al.*, 2005). Avoir différents coins identifiés dans la classe : - Lecture, accueil, ordinateur, détente, etc. Utiliser différents meubles pour les coins : - Coin-lecture : avoir un sofa, des coussins, une bibliothèque; - Coin-détente : avoir des coussins, une grosse boite de carton, des rideaux; - Coin-ordinateur : avoir un ou des ordinateurs en classe; - Avoir une table où l'élève peut manipuler ou travailler seul; - Meuble où est regroupé le matériel de manipulation; - Avoir des meubles de rangement (pour les ateliers). Avoir des pupitres pour les élèves : placer en équipe de 2, de 4 ou individuel. Avoir un grand espace dans le local pour y mettre les différents coins et éviter de se sentir coincer. Être attentif aux effets des stimulations visuelles si l'enseignant affiche des décorations dans sa classe. Avoir une salle de détente avec du matériel apaisant (comme de gros coussins, matériel sensoriel, etc.). Exemple de pratiques éducatives sur le plan organisationnel : La méthode TEACCH, « Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children », Mesibov, Shea et Schopler, 2004.

2. Les activités hors classe	Pour les récréations : - Proposer que les habiletés sociales soient travaillées sur la cour, avec l'aide de l'éducatrice spécialisée; - Demander l'aide et la collaboration des collègues pour surveiller l'élève sur la cour; - Sortir en début d'année pour s'assurer que l'élève fait les bons choix (activité, amis qu'il fréquente). Casier : - S'assurer que l'endroit du casier répond aux besoins de l'élève (loin des stimulations, près de l'adulte s'il a besoin d'être aidé ou supervisé). Diner et service de garde : - Proposer un répit à l'élève au diner s'il a des besoins au niveau sensoriel (par exemple, le bruit, les odeurs, la proximité des autres). Sorties - Permettre aux élèves de vivre des sorties. Spécialistes - Mettre au courant les spécialistes des élèves ayant des besoins; - Avoir une cohésion et collaboration d'équipe entre l'enseignant, l'éducatrice spécialisée ou l'accompagnatrice et les spécialistes; Demander à l'éducatrice spécialisée ou l'accompagnatrice de supporter quand l'élève a besoin.
3. Lien avec les parents	Discuter avec les parents pour connaitre l'élève et son fonctionnement.

APPENDICE D

ARTÉFACTS - LISTE DE MATÉRIEL DÉCLARÉ

Artéfacts– Liste de matériel déclaré

Matériel général	Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Anciens examens du MELS. Exercices divers pris dans diverses ressources : site internet de la commission scolaire; de l'Édition Envolée (Éditions à reproduire). Jeux ou exercices éducatifs fabriqués par l'enseignante (plastifiés et avec velcro) Cahiers d'exercices et manuels divers Coffre à outils fabriqués par l'enseignant (selon les matières). Cartables d'ateliers comportant différentes feuilles d'exercices. Jeux éducatifs divers
Français	Banque de mots « Récit en 3D » et la « Grammaire en 3D », de Brigitte Dugas http://www.cheneliere.ca/6146-livre-la-grammaire-de-la-phrase-en-3d.html http://www.cheneliere.ca/916-livre-le-recit-en-3d.html Repères visuels des sons amoureux, des lettres de l'alphabet Texte, exercices d'homophones fabriqués en jeux (plastifiés et avec du velcro)
Français-lecture	Littérature jeunesse : roman, album, petit roman Livre audio Pictogramme ou image des stratégies de lecture Jeu du loup Textes créés par des enseignants Textes pris dans différents manuels, livres numériques « Texto » (pour les stratégies de lecture) http://pearsonerpi.com/fr/collection/texto Texte pris sur le site ADEL, sur le site de l'UQÀM http://www.adel.uqam.ca/ Cartes de lecture pour travailler les mot-questions, l'inférence et les nouveaux mots Les « 5 au quotidien » http://www.cheneliere.ca/9333-livre-les-5-au-quotidien-2e-edition.html Illustrations, images

Français - Écriture	Codes de correction : SPOCA (syntaxe, ponctuation, orthographe, conjugaison, accord); PAVOH (ponctuation, accord, verbe, orthographe, homophones); personnalisés selon l'école; avec un code de couleur. Plan détaillé de leur situation d'écriture Trottoirs pour l'écriture Pictogramme, image de stratégies, méthode en écriture « Units of study writing ». Récupéré de http://www.cheneliere.ca/9958-livre-ecrire-des-recits-inspires-de-nos-petits-moments.html http://www.heinemann.com/unitsofstudy/writing/ Affiches « Units of study writing » « Les scénarios pour mieux écrire les mots », Édition la Chenelière. Récupéré de http://www.cheneliere.ca/7536-livre-scenarios-pour-mieux-ecrire-les-mots.html
Mathématique	Situation-problème (ou situation d'apprentissage et d'évaluation) Démarche, méthodologie visuelle à l'aide d'affiches Rectangles mis sur feuille pour aider l'élève à écrire des nombres Cahier d'exercices (Caméléon : récupéré de http://www.editionscec.com/fr/enseignants/primaire/cameleon-3e-cycle.html) Grilles de nombres (selon le niveau académique) Matériel de manipulation : cartes à jouer, jeton, planche d'encrage à 10, solides en 3D, etc. « Netmath » (site internet) utilisé avec la tablette ou sur ordinateur (Récupéré de https://www.netmaths.net/)
Technologie	Vidéos Tableau blanc interactif (TBI) – tableau numérique interactif (TNI) Ordinateur Radio Tablettes numériques (IPad) Laboratoire informatique de l'école
Matériel personnalisé à l'élève	Référentiel visuel mis sur le coin du bureau Coffre à outils personnalisé et personnel à l'élève Plan incliné

Matériel visuel	Affiches diverses : stratégies, démarches, méthodologie, code de correction, notions diverses (sons, alphabet), des pictogrammes de stratégies.
Matériel pour la gestion du temps	Sablier Horloge visuelle (« Time timer ») Chronomètre numérique (comme un cellulaire)
Matériel de gestion de classe	Classe DOJO, récupéré de https://www.classdojo.com/fr-ca/ Le « RAP du secondaire » : responsabilité, autonomie, persévérance. Routine du matin visuelle et affichée en classe

APPENDICE E

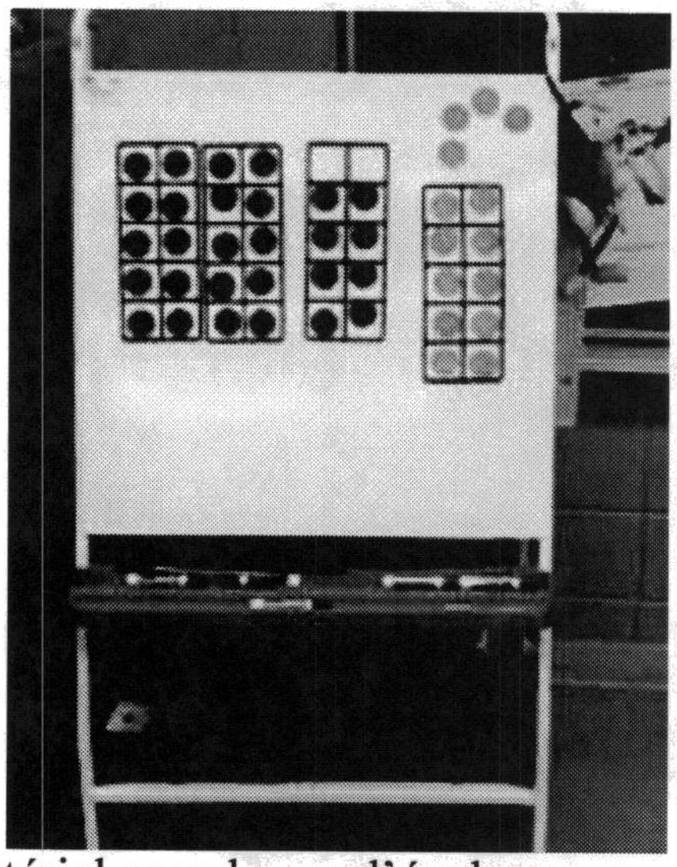
ARTÉFACTS – PHOTOS DE PRATIQUES UTILISÉES PAR LES PARTICIPANTES DANS LEUR CLASSE

Artéfacts – Photos de pratiques utilisées par les participantes dans leur classe

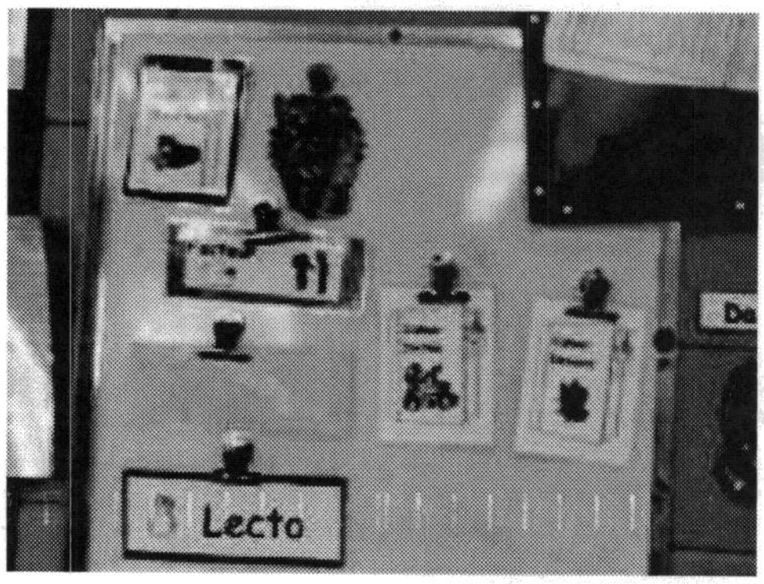
Participante 01

Routine du matin –support visuel

Tables d'encrage à 10 – mathématique – support visuel

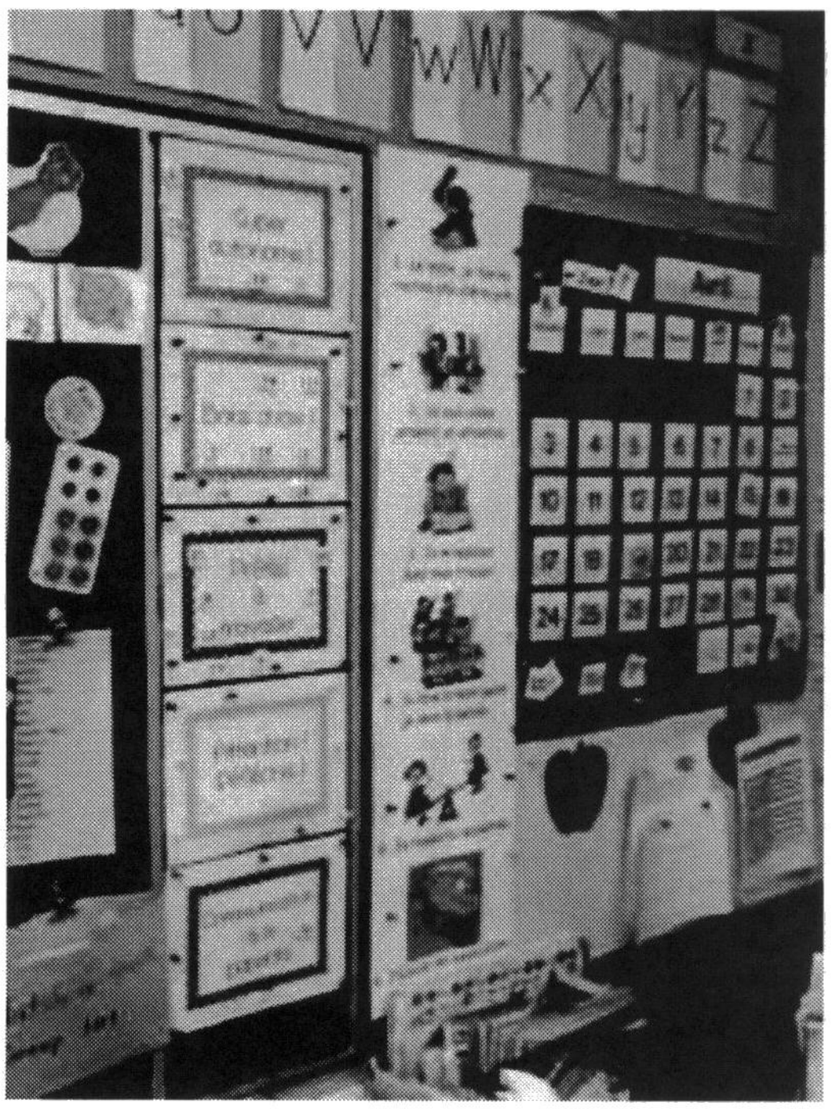


Matériel pour le sac d'école – support visuel

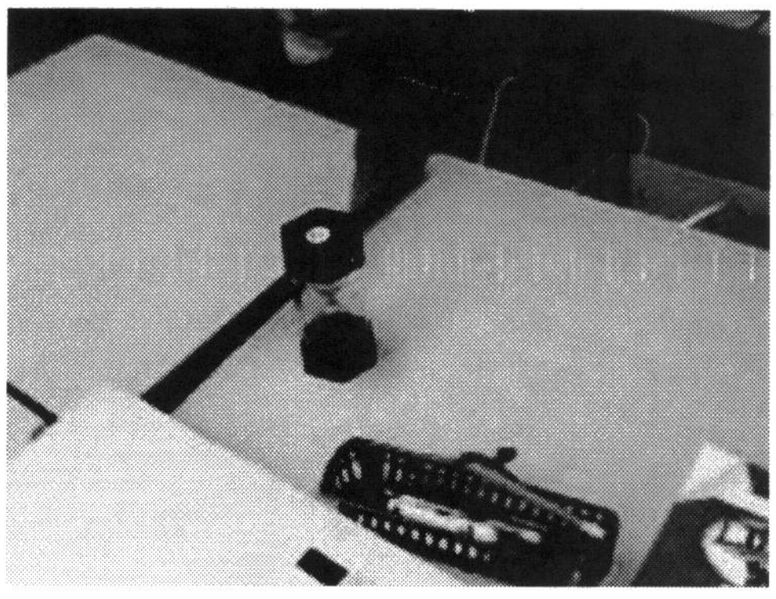


Différents supports visuels – mathématique - français

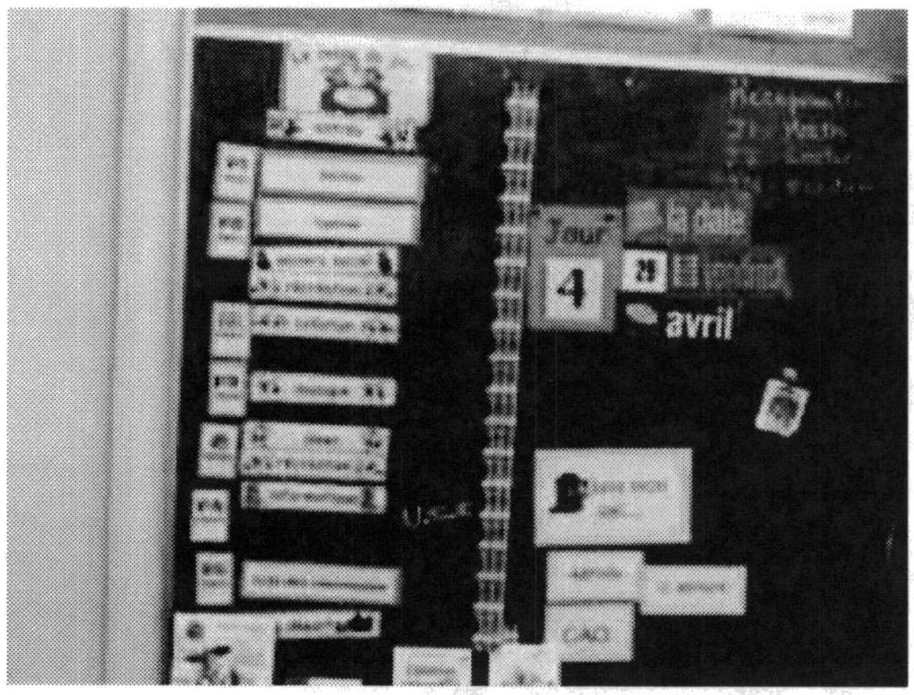
Matériel visuel de gestion de classe – organisation du temps



Sablier

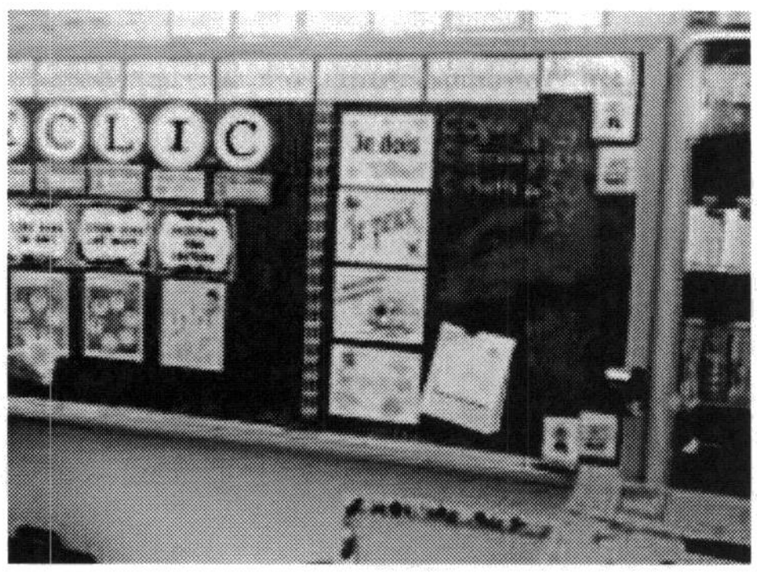


Menu du jour – horaire de la journée



Outil technologique – chariot pour tablettes numériques

Gestion de classe - tableau de programmation



Coin lecture – détente - sensoriel

Participante 04

Présentoir à livres dans le coin lecture

Français – écriture - support pour la correction – support visuel

Français – stratégies de lecture – support visuel

Gestion de classe – consignes de classe – support visuel

Outil technologique – tableau numérique interactif (TNI) ou TBI

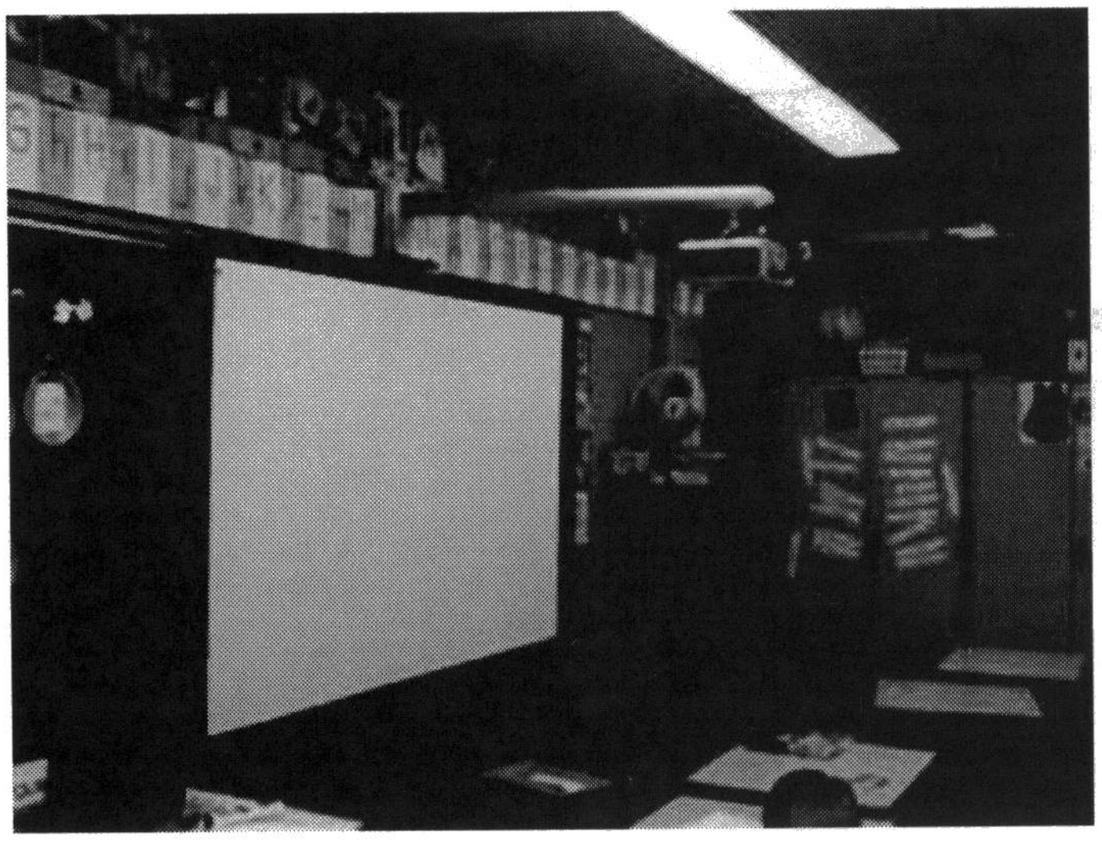
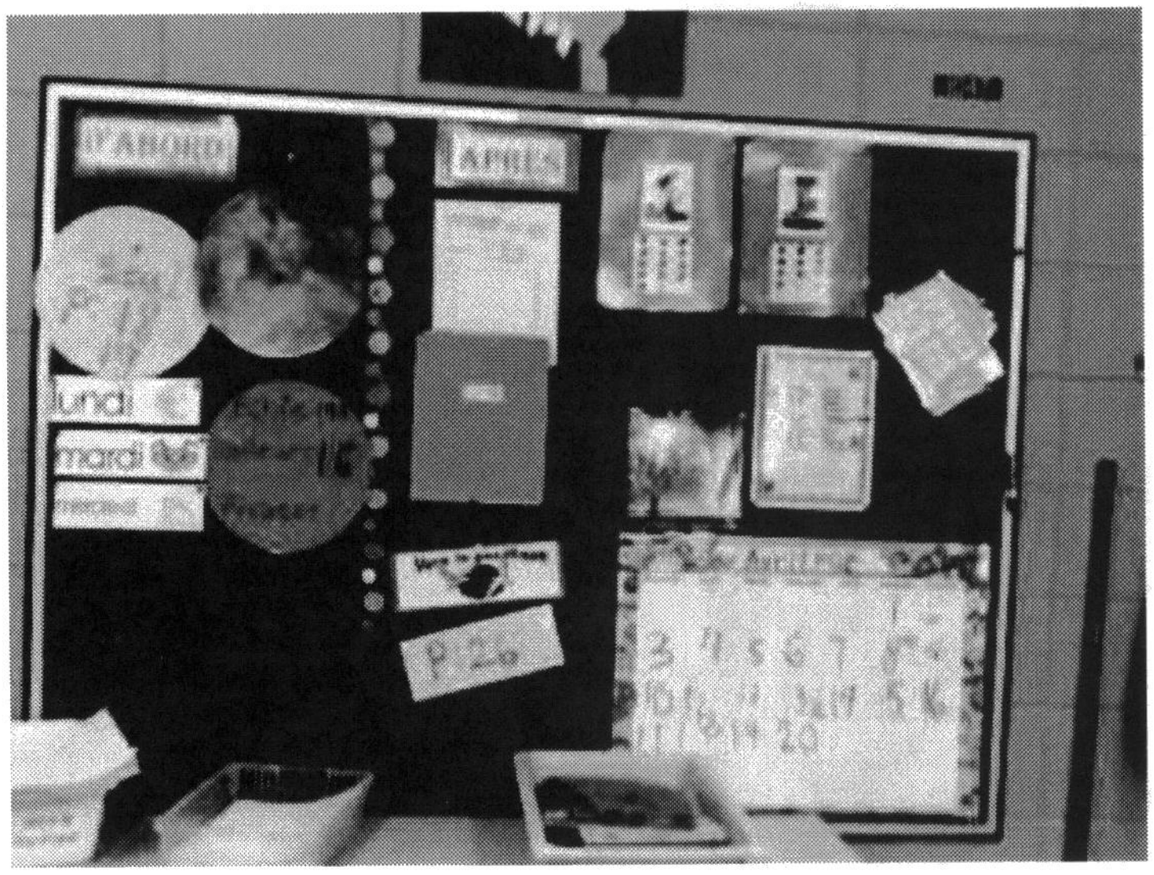
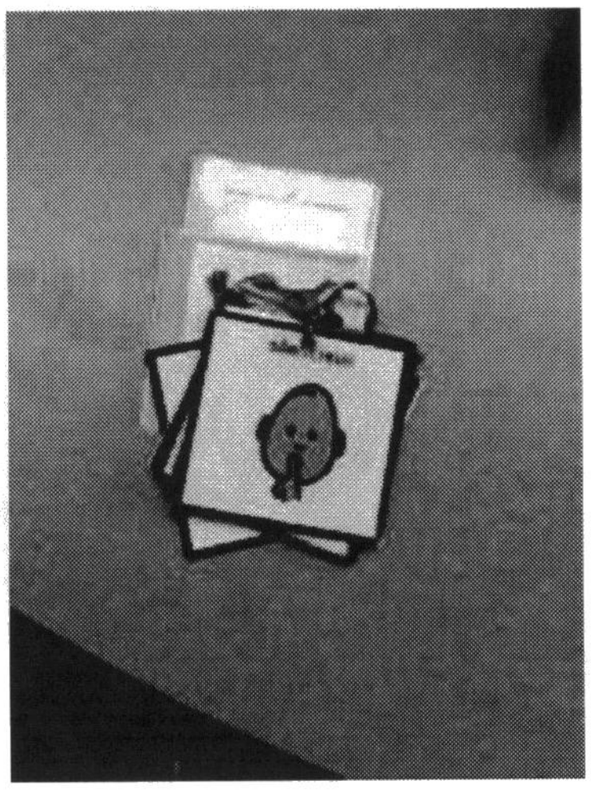


Tableau de programmation - calendrier



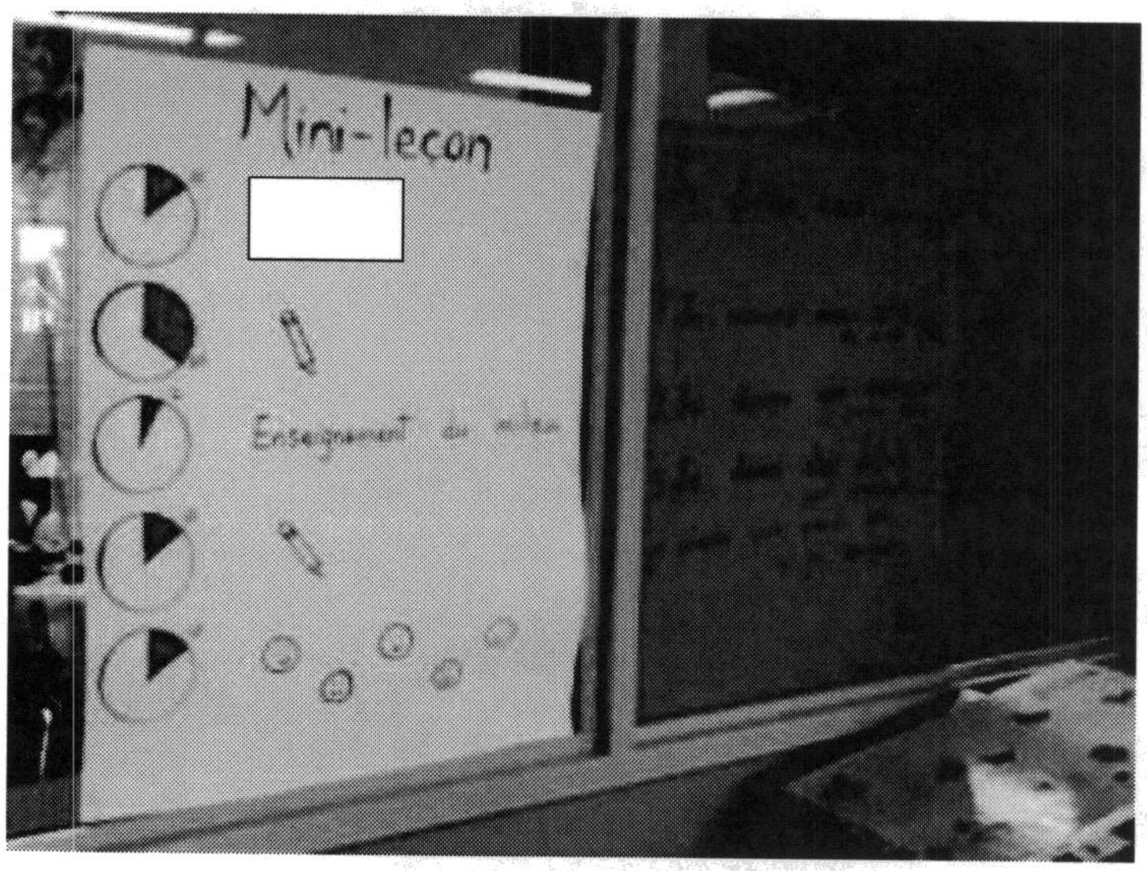
Supports visuels – consignes – stratégies



Participante 05

Menu du jour – calendrier

Français – écriture – Units of study writing



Matériel de manipulation

Coin lecture