

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

INTÉGRATION PARTIELLE EN CLASSE ORDINAIRE DU PRIMAIRE D'ÉLÈVES
AYANT UN TSA DE NIVEAU 2 OU 3 : PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES,
FACILITATEURS ET OBSTACLES

MARILYNE JETTÉ

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

19 FÉVRIER 2024

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier les enfants ayant un TSA qui représentent une grande source d'inspiration pour moi et qui m'ont apporté, à plusieurs reprises, de belles leçons de vie. Merci à mes amis et ma famille pour leurs encouragements, leur patience et leur appui dans mon projet de poursuivre mes études à la maîtrise. Merci à ma directrice, Judith Beaulieu, pour ses rétroactions constructives et ses conseils qui ont bonifié mon parcours de recherche. Je souhaite aussi remercier Madame Noémia Ruberto et Madame Julie Bergeron, membres de mon jury, pour leurs commentaires justes. Je tiens également à souligner la précieuse contribution de mon amie Karine Côté qui m'inspire énormément et qui me pousse à me dépasser et à croire en moi. À mon amoureux, Justin, merci pour ces nombreuses tasses de thé noir préparées en guise d'affection et de support, tout au long de mes études.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
Liste des sigles et acronymes	6
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	9
1.1 Système en cascades	9
1.2 Politique de l'adaptation scolaire et l'intégration scolaire	11
1.3 Avantages de l'intégration.....	13
1.4 Défis liés à l'intégration	14
1.5 Question et objectifs de recherche.....	15
CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL.....	17
2.1 Définition du TSA et niveaux de sévérité	17
2.2 L'intégration scolaire et les types de placements scolaires	19
2.3 Pratiques différenciées.....	20
2.3.1 Les contenus d'apprentissage	21
2.3.2 Les processus d'enseignement-apprentissage.....	22
2.3.3 Les productions des élèves	23
2.3.4 La différenciation des structures organisationnelles.....	24
2.4 Facilitateurs et obstacles favorisant l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3	25
2.4.1 Les facilitateurs et les obstacles sur le plan de l'ontosystème	26
2.4.2 Les facilitateurs et les obstacles sur le plan du microsystème	27
2.4.3 Facilitateurs et les obstacles sur le plan du mésosystème.....	29
2.4.4 Les facilitateurs et les obstacles sur le plan de l'exosystème	30
2.4.5 Les facilitateurs et les obstacles sur le plan du macrosystème	31
2.4.6 Les facilitateurs et les obstacles sur le plan du chronosystème.....	32
2.5 Synthèse du cadre conceptuel.....	33
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	35
3.1 Participantes.....	36
3.1.1 Portrait de l'enseignante de la classe spéciale A.....	38
3.2 Modalité de collecte de données.....	41
3.2.2 Artéfacts	44

3.2.3 L'observation des pratiques différenciées	44
3.4 Plan d'analyse.....	44
3.4.1 Entrevue semi-dirigée.....	45
3.4.2 L'observation des pratiques différenciées	46
3.5 Démarche éthique	46
CHAPITRE IV – RÉSULTATS	47
4.1 Intégration partielle de l'élève A.....	47
4.2 Pratiques différenciées à l'intention de l'élève A.....	49
4.2.1 Contenus d'apprentissage de l'élève A.....	49
4.2.2 Processus d'enseignements-apprentissages de l'élève A.....	50
4.2.3 Structures organisationnelles de l'élève A.....	51
4.2.4 Productions de l'élève A.....	52
4.2.5 Facilitateurs à la mise en place de pratiques différenciées favorisant l'intégration partielle de l'élève A.....	53
4.2.6 Obstacles à l'intégration partielle de l'élève A.....	55
4.3 Intégration partielle – Élève B.....	57
4.3.1 Pratiques différenciées à l'intention de l'élève B	60
4.4 Facilitateurs à la mise en place de pratiques différenciées favorisant l'intégration partielle ⁶⁴	
4.5 Obstacles à la mise en place de pratiques différenciées favorisant l'intégration partielle	66
CHAPITRE V – INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....	67
5.1 Pratiques différenciées en contexte d'intégration partielle des élèves ayant un TSA niveau 2 ou 3.....	69
5.1.1 Constat 1- Lors des périodes d'intégration en classe ordinaire, les pratiques différenciées mises en place pour l'élève ayant un TSA tiennent surtout de la différenciation..	69
5.1.2 Constat 2- Les pratiques différenciées mises en place en classe spéciale visent principalement à soutenir le développement de l'autonomie et la persévérance des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3	71
5.2.1 Constat 1- Les élèves ayant un TSA niveau 2 ou 3 qui sont intégrés de façon partielle ne démontrent pas de grandes difficultés sur le plan du comportement.....	72
5.2.2 Constat 2 – Bien connaître les intérêts et les compétences de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 représente un facilitateur à son intégration partielle.....	74

5.2.3 Constat 3- La communication efficace entre l’enseignante de la classe spéciale et l’enseignante de la classe ordinaire représente un facilitateur à l’intégration partielle.....	75
5.2.4 Constat 4 – Le pairage stratégique entre l’enseignante en classe ordinaire et l’élève ayant un TSA de niveau 2 permet de faciliter son intégration partielle	76
5.2.5 Constat 5 – Le pairage stratégique entre l’élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 et un élève neurotypique est un facilitateur à l’intégration partielle	76
5.2.6 Constat 6 - La culture inclusive du milieu est un facilitateur à l’intégration partielle	77
5.3 Obstacles à la transition entre la classe spéciale et la classe ordinaire	79
5.3.1 Constat 1- Les changements fréquents des intervenants représentent un obstacle à l’intégration partielle	79
5.3.2 Constat 2- L’horaire cycle représente un obstacle dans la planification de l’intégration partielle d’un élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3	80
5.3.3 Constat 3- Le non-vouloir de certains parents représente un obstacle à l’intégration partielle d’élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3	81
Limites de l’étude	82
CONCLUSION	84
RÉFÉRENCES.....	85
APPENDICE A: Grille d’observations - Pratiques différenciées	96
Appendice B.....	99

Liste des sigles et acronymes

APA	American Psychiatric
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
COPEX	Comité provincial de l'enfance inadaptée
DSM V	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

À partir des années 2000, les tentatives de sensibilisation et de défense des intérêts des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ont connu une vive hausse au Canada et ailleurs dans le monde (Heifetz, 2019). Il s'agit du trouble neurologique le plus présent dans le milieu scolaire québécois (Agence de la santé publique du Canada, 2018). Entre 2015 et 2016, la population scolaire québécoise ayant un TSA représentait 53% des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage (HDAA) (Noiseux, 2018).

Selon le document « Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022 », près de 77% des élèves EHDAA dont font partie les élèves ayant un TSA, sont intégrés en classe ordinaire au primaire,

Cela est cohérent avec la Loi sur l'instruction publique (LIP, art. 235) qui préconise le placement en classe ordinaire des élèves HDAA lorsque l'évaluation des capacités et de leurs besoins démontre que cette intégration contribuerait à leurs apprentissages et à leur insertion sociale (LégisQuébec, 2020).

Cependant, pour certains élèves, les besoins sont trop importants pour être scolarisés en classe ordinaire à temps complet. Ainsi, une intégration partielle qui oscille entre la classe spéciale et la classe ordinaire peut alors être recommandée (Ministère de l'Éducation, 2010b, 2012; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018). Cela est parfois le cas pour des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 qui, par définition, ont besoin

d'un grand ou d'un très grand niveau de soutien dû aux déficits marqués sur le plan des compétences de communication sociale verbale et non verbale malgré les mesures de soutien mises en place et qui vivent une détresse marquée lorsque leurs rituels et/ou routines sont perturbés (Aube Labbé, 2019). Le rôle qu'ont les enseignantes¹ de la classe spéciale et de la classe ordinaire dans cette intégration partielle est fondamental (Larose et al., 2006). Il importe de bien connaître le profil de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 ainsi que ses besoins (Clément, 2015; Poirier et al., 2005) afin de mieux y répondre, entre autres, par des pratiques différenciées de la part des enseignantes de la classe spéciale et de la classe ordinaire. D'ailleurs, la Politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1999) rappelle que l'enseignant est le premier responsable des pratiques différenciées destinées aux HDAA. Ces pratiques contribueraient à diminuer les crises, à augmenter les chances que l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 puisse compléter des tâches correctement et améliorer son affect (Blakeley-Smith et al., 2009). Ainsi, afin de favoriser une intégration partielle réussie entre la classe spéciale et la classe ordinaire, il importe de se questionner sur les facilitateurs, les obstacles et les pratiques différenciées utilisées par les enseignantes à l'endroit des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3.

¹ Afin de faciliter la lecture du présent texte, nous avons employé le féminin comme genre étant donné la prédominance des femmes dans le domaine de l'éducation, au primaire.

CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE

1.1 Système en cascades

À la suite de la publication du rapport COPEX (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1976) qui préconise une éducation dans un cadre le plus « normal » possible pour tous les élèves et qui propose l'adoption d'une série de pratiques différenciées afin de répondre aux besoins particuliers des élèves intégrés en classe ordinaire (Horth, 1998), est apparu un modèle d'organisation de l'enseignement, reconnu sous le nom du système en cascades (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1976). Ce système en cascades est encore utilisé de nos jours et comprend huit niveaux et a été pensé et conçu afin d'encourager une scolarisation des élèves vers un milieu le plus ordinaire possible, sous certaines conditions (Tremblay, 2012).

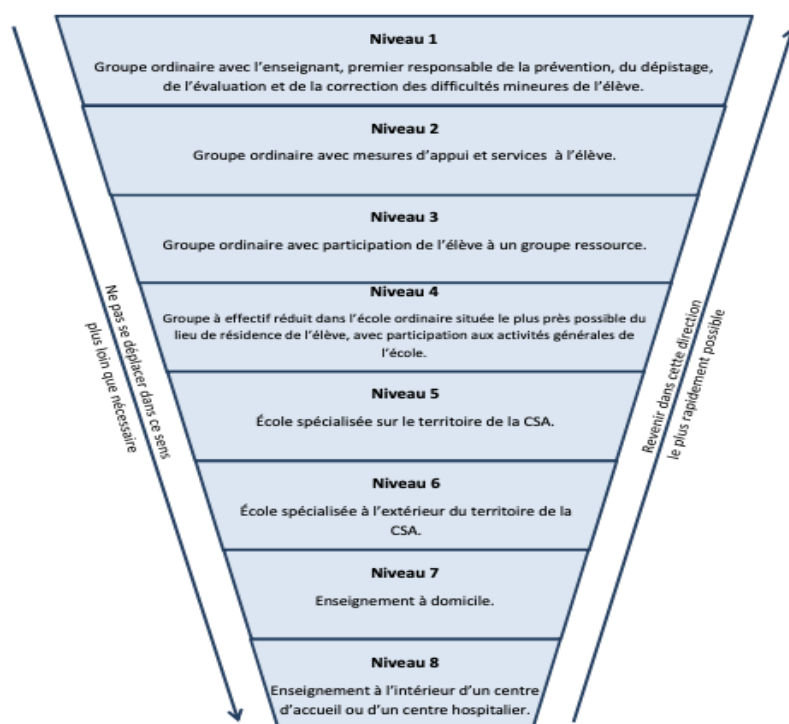


Figure 1. Le système en cascades modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement (COPEX, 1976, page 637)

Bien que les documents issus du Ministère de l'éducation traitent de plus en plus d'inclusion scolaire qui est défini comme étant le « placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Bélanger, 2006, p. 67), le système en cascades lui, est inspiré du mouvement d'intégration scolaire, « [...] concept [qui] désigne le processus selon lequel on permet à des élèves en difficulté de fréquenter la classe ordinaire ou d'autres dispositifs destinés à favoriser leur apprentissage et leur développement » (Boutin et Bessette, 2009, p. 28). Si on fait un lien entre le système en cascades et l'inclusion, afin de vivre un contexte d'inclusion, l'élève doit uniquement rester dans les deux premiers niveaux de ce système, où il est inclus sur le plan pédagogique et social dans la classe ordinaire, tel que prescrit par l'inclusion scolaire. Or, au Québec, puisqu'il y a des écoles spécialisées, des classes spéciales et du soutien à l'extérieur de la salle de classe ordinaire, la structure scolaire suit davantage le modèle d'intégration scolaire. Le terme intégration sera donc privilégié dans le cadre de ce mémoire. Bien que cette intégration ne soit pas une norme juridique impérative, la loi sur l'instruction publique (LIP, art. 235.) soutient que chaque Centre de service scolaire a le devoir de se prémunir d'une politique en lien avec l'organisation des services éducatifs destinés aux élèves HDAA afin d'assurer leur intégration dans une classe ou un groupe ordinaire. Pourtant, de tous les groupes qui bénéficient d'une protection de la Charte des droits et libertés de la personne, « [...] ce sont les élèves handicapés qui, pour le milieu scolaire, ont fait l'objet du plus grand nombre de demandes d'intervention soumises à la Commission au fait que, selon les allégations des plaignants, les commissions scolaires mises en cause n'offriraient pas les services nécessaires pour que l'intégration de l'élève dans une classe ou une école ordinaire soit harmonieuse et de nature à faciliter ses apprentissages,

comme cela est pourtant prescrit dans la Loi sur l’instruction publique. » (CDPDJ, 2018, p.5).

1.2 Politique de l’adaptation scolaire et l’intégration scolaire

En 1999, l’adoption de la Politique de l’adaptation scolaire apportait des précisions quant aux grandes orientations qui doivent guider l’organisation des services éducatifs aux élèves HDAA. Cette politique stipule notamment que l’orientation centrale qui doit guider toutes les interventions du réseau préscolaire, primaire et secondaire est : « [...] d’aider l’élève handicapé ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage à réussir sur les plans de l’instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. » (MEQ, 1999, p.17.)

Dans les années qui ont suivi l’adoption de ce nouveau cadre législatif et administratif qu’est la Politique de l’adaptation scolaire, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse de 2018 indique que le nombre de plaintes qu’elle recevait concernant l’intégration scolaire des élèves HDAA n’avait pas diminué, mais qu’au contraire, il avait plutôt augmenté : « Entre 2000 et 2014, la Commission a ouvert 408 dossiers d’enquête en intégration scolaire, ce qui correspond à une moyenne d’environ 27 dossiers ouverts par année », tandis qu’entre les années 1979 et 1999, 21 dossiers ont été ouverts par année en moyenne (CDPDJ, 2018).

Depuis l’adoption de la Politique de l’adaptation scolaire (MEQ, 1999), le taux d’intégration en classe ordinaire, tout ordre d’enseignement confondu, a augmenté, mais

celui-ci varie considérablement selon le diagnostic des élèves; certains d'entre eux semblent être plus largement intégrés, tandis que d'autres, comme les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, le sont très peu. En effet, selon le rapport de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse, parmi tous les élèves HDAA, ce sont ceux qui bénéficient d'un plan d'intervention sans code de difficulté (taux d'intégration de 82,4 % en 2015-2016) ainsi que les élèves présentant une déficience motrice légère ou organique (taux de 69,6 % en 2015-2016) qui sont les plus souvent intégrés à la classe ordinaire. En ce qui a trait aux autres élèves HDAA, dont ceux qui ont une déficience langagière, une déficience motrice grave, un TSA, un trouble relevant de la psychopathologie et ceux qui ont un trouble grave du comportement, moins d'un élève sur 2 sont intégrés en classe ordinaire, même de façon partielle (CDPDJ, 2018). De plus, en ce qui concerne les élèves qui présentent une déficience intellectuelle, comme c'est le cas du tiers des personnes diagnostiquées avec un TSA selon une étude publiée par le *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) en 2016, les taux d'intégration se situent entre 1,5 % et 12,6 % (CDPDJ, 2018).

Le Gouvernement du Québec, dans sa Loi sur l'instruction publique ([LIP, art. 235] LégisQuébec, 2020), préconise un classement en classe ordinaire lorsque l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève démontre que cette intégration aidera ses apprentissages et son insertion sociale, et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive pour les autres élèves (LégisQuébec, 2020). Pourtant, on remarque que pour les élèves ayant un TSA, il est très rare que s'opèrent des déplacements dans le système en cascades où, par exemple, un élève scolarisé en classe spéciale passerait à des services moins spécialisés et reviendrait même en classe ordinaire, même si cela est fait de façon partielle (Doudin et al., 2006; Lusthaus et Lusthaus : cités dans Doré, Wagner et Brunet, 1996).

En effet, Hanson et al. (2001) et White et al. (2007) soulignent que le classement de l'élève effectué lors de son entrée à l'école n'est généralement pas modifié tout au long de son parcours scolaire. Il arrive aussi qu'un classement ait été décidé en fonction de normes administratives ou de la disponibilité des services plutôt qu'à la suite de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève. Ces types de situations ont d'ailleurs été dénoncées par la Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec (COPHAN) et par l'Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS) (2016) qui déplorent la rareté du retour vers une classe ordinaire, même de façon partielle, pour les élèves qui ont été scolarisés dans une classe spéciale.

Pourtant, depuis 1996, le Conseil Supérieur de l'Éducation rapporte que l'intégration dans les classes ordinaires, qu'elle soit partielle ou complète, représente le moyen de prédilection afin de mettre en œuvre le principe de normalisation (CSE, 1996). Selon la Politique de l'adaptation scolaire (1999), l'école ordinaire et la classe ordinaire doivent privilégier la différenciation de leurs pratiques pour tous les élèves HDAA, y compris les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 de sévérité.

1.3 Avantages de l'intégration

Différents scénarios d'intégration pour les élèves HDAA doivent être considérés « si l'évaluation individuelle des besoins et capacités [...] révèle que l'intégration, partielle ou complète, en classe ordinaire, est la mesure la plus profitable pour maximiser les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève » (MEQ, 1999). À cet effet, il a été montré qu'un milieu qui favorise l'intégration des élèves ayant un TSA peut comporter plusieurs avantages. Par exemple, l'exposition, dès le plus jeune âge, à des élèves qui n'ont pas un TSA permet aux élèves ayant un TSA d'améliorer leurs comportements sociaux et leur langage

(Beaupied et al., 2009). Une intégration des élèves ayant un TSA en classe ordinaire leur permet de décoder plusieurs codes sociaux qu'ils observent et reproduisent par la suite (Harrower et Dunlap, 2001). Selon les directives de la Politique de l'adaptation scolaire de 1999, les services éducatifs doivent être planifiés et organisés de sorte à favoriser l'intégration. Pour ce faire, la Politique de l'adaptation scolaire (1999) souligne la nécessité de différencier ses pratiques d'enseignement pour mieux répondre aux besoins de tous les élèves.

1.4 Défis liés à l'intégration

Selon les enseignants, l'intégration des élèves ayant un TSA reste difficile et représente un défi de taille pour le personnel scolaire (Rousseau, 2010). Bergeron et al. (2013) abondent dans le même sens lorsqu'ils dénoncent le manque d'outils à l'intention des enseignants, tant des classes ordinaires que des classes spéciales, et des écoles favorisant l'intégration d'élèves ayant un TSA. Plusieurs lacunes sont présentes sur le plan de la formation du personnel enseignant : leur manque de préparation et d'information sur les élèves à intégrer, l'insuffisance des ressources disponibles (matérielles et humaines) et le déficit au niveau du soutien à leur endroit (Bergeron, 2009; Doucet, 2016; Poirier et al., 2005; Rivard et Forget, 2006).

De plus Larose et al. (2006) affirment que lorsqu'il est question de l'intégration partielle des élèves, « [...] les intervenants ne semblent généralement pas bénéficier d'une quelconque formation qui les prépare à cette tâche, sauf s'ils ont suivi une formation complémentaire en éducation spécialisée dans le cadre de la formation continue » (p. 152). Wolfe et Hall (2003) mentionnent également que la collaboration entre les enseignantes de la classe ordinaire et celles de la classe spéciale s'avère essentielle pour répondre aux besoins

scolaires et sociaux des élèves HDAA. Selon Wolfe et Hall (2003), la collaboration devrait permettre d'établir la communication entre les intervenants et tenir sur le partage des connaissances et la mise en place de stratégies afin de transférer les pratiques différenciées permettant de répondre aux besoins des élèves HDAA, dont ceux ayant un TSA de niveau 2 ou 3. Or, selon le Centre de transfert pour la réussite scolaire du Québec (CTREQ, 2018), la qualité de la collaboration entre les enseignantes est variable. Les enseignantes se heurtent à plusieurs obstacles qui entravent la mise en place de pratiques collaboratives: manque de temps, limitations liées à l'espace, contraintes matérielles et manque/absence de soutien de la part de la direction (Daane et al., 2001; Hamilton-Jones et Vail, 2013; Kritikos et Birnbaum, 2003).

1.5 Question et objectifs de recherche

À cet égard, Nootens et Debeurme (2010) soulignent que les recherches sur les pratiques, en particulier en ce qui a trait aux pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 sont peu nombreuses. Or, pour mieux comprendre comment faciliter l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, de la classe spéciale et de la classe ordinaire, il importe de documenter les pratiques différenciées à privilégier, les facilitateurs et les obstacles rapportés par les enseignantes afin de favoriser l'intégration partielle des élèves ayant un TSA. Pour ce faire, nous tâcherons de répondre à la question de recherche suivante :

Quelles sont les pratiques différenciées, les facilitateurs et les obstacles rapportés par les enseignantes afin de favoriser l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, au sein de la classe spéciale et de la classe ordinaire?

Cette question permettra de préciser les objectifs de recherche suivants :

- 1) Décrire les pratiques différenciées et leur contexte de mise en place favorisant l'intégration partielle des élèves ayant un TSA avec un niveau de sévérité 2 ou 3, dans la classe spéciale et dans la classe ordinaire, selon les enseignantes.

- 2) Décrire les facilitateurs et les obstacles rapportés par les enseignantes afin de favoriser l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, en contexte d'intégration partielle.

CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL

Afin de mieux comprendre l'objectif de recherche, quatre concepts devront être définis, soit: le TSA, l'intégration scolaire, les pratiques différenciées ainsi que les facilitateurs et les obstacles à leur mise en place. De plus, une synthèse du chapitre comprenant les questions spécifiques de la recherche sera présentée.

2.1 Définition du TSA et niveaux de sévérité

Dans le « Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fifth edition » (American Psychiatric Association, 2013), le TSA est défini comme un syndrome auquel sont associés des déficits sur trois sphères du développement: la communication, les interactions sociales et les comportements, les activités ou les intérêts restreints et répétitifs. Ce trouble semble toucher les garçons plus que les filles, dans une proportion d'environ 4 pour 1 (American Psychiatric Association, 2013). Les recherches démontrent qu'entre 50 et 70% des enfants qui ont un TSA ont aussi une déficience intellectuelle (Fombonne, 2003).

C'est seulement depuis la parution du DSM-V en 2013 que le TSA est classifié en 3 niveaux de sévérité tel que présenté dans le tableau ici-bas (Aube Labbé, 2019), afin de mieux définir les besoins de soutien des personnes diagnostiquées (Heifetz, 2019). En incluant le niveau de sévérité au diagnostic, cela permet de brosser un portrait plus clair des capacités, des besoins de l'élève et du niveau de soutien à apporter.

Tableau 1

Niveaux de sévérité du TSA

Niveau de sévérité	Communication sociale	Comportements répétitifs et restreints
1	Sans soutien, les déficits au niveau de la communication sociale provoquent des déficiences notables. Difficulté à initier des interactions sociales, manifestation concrète de réponses atypiques ou vaines aux ouvertures sociales d'autrui. Manque d'intérêt apparent.	Les rituels et comportements restreints et répétitifs nuisent considérablement au fonctionnement de la personne dans un ou plusieurs contextes. Résistance lors des tentatives d'une personne tierce de mettre fin aux comportements restreints et répétitifs ou la redirection des intérêts spécifiques.
2	Déficits marqués au niveau des compétences de communication sociale verbale et non verbale. Altérations sociales manifestes, en dépit des mesures de soutien mises en place. Initiation limitée des interactions sociales, avec réponses réduites ou déficientes aux tentatives de socialisation des autres.	Les comportements restreints et répétitifs et/ou les préoccupations ou les intérêts se manifestent assez souvent pour être remarqués par un observateur extérieur et pour perturber le fonctionnement de la personne dans plusieurs contextes. La détresse et la frustration se manifestent lorsque les comportements restreints et répétitifs sont interrompus ; il est difficile de rediriger les intérêts de la personne.
3	Déficits graves dans les compétences de communication sociale verbale et non verbale, provoquant des déficiences graves dans le fonctionnement. Initiation très limitée des interactions sociales. Réponse minimale aux tentatives de socialisation des autres.	Des préoccupations, des rituels fixes et/ou des comportements répétitifs qui nuisent considérablement au fonctionnement dans tous les domaines. Détresse marquée lorsque les rituels et/ou routines sont perturbés. Il est très difficile de rediriger les intérêts puisque la personne y retourne rapidement.

2.2 L'intégration scolaire et les types de placements scolaires

Afin de définir le concept d'intégration scolaire, Tremblay (2012) cite le rapport ministériel paru en 1976, le rapport COPEX: « (...) processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe le processus de l'intégration au processus de normalisation » (COPEX, 1976, p.198). Tremblay (2012) ajoute que deux objectifs principaux sous-tendent cette intégration : que les élèves en classe spéciale puissent retourner, graduellement, en classe ordinaire, et que ceux qui se trouvent déjà en classe ordinaire et qui éprouvent des difficultés puissent bénéficier de services tout en restant en classe ordinaire.

Beauregard et Trépanier (2010) corroborent les propos de Tremblay en expliquant que l'intégration permet aux élèves HDAA de s'insérer, de faire partie de l'école de quartier ou de la classe ordinaire. Les auteures affirment que l'objectif de l'intégration scolaire est de donner l'opportunité aux élèves HDAA de participer aux activités de la communauté scolaire, tout en tenant compte de leurs besoins. Vienneau (2006), quant à lui, présente trois niveaux gradués d'intégration selon les besoins de l'élève HDAA : le niveau physique (ex.: on place les classes spéciales dans les écoles ordinaires), le niveau social (ex.: Les élèves ayant un TSA intégrés partagent des services avec les élèves neurotypiques, comme la cafétéria, la cour de récréation, le période d'éducation physique, etc.) et le niveau pédagogique (ex. : Les élèves ayant un TSA sont scolarisés dans des classes ordinaires dans lesquelles ils restent à temps plein ou partiel et reçoivent un enseignement individualisé). Selon l'évaluation des besoins de l'enfant, un ou plusieurs niveaux sont choisis (Vienneau, 2006).

Selon le MELS, l'intégration partielle correspond à : « [...] processus par lequel un élève participe pour une partie de son temps de présence à l'école à des activités d'apprentissage d'un groupe d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et est, pour l'autre partie de son temps, intégré dans un groupe ordinaire » (MELS, 2010, p. 10). Cette intégration peut comprendre, selon le MELS (2010), l'intégration physique (scolarisation dans une école régulière), temporelle (intégration en classe ordinaire pendant un temps donné), sociale (récréation, transport, activités parascolaires, etc.) et/ou éducationnelle (classe ordinaire, activités scolaires) (Poirier et al., 2005; Beaugard et Trépanier, 2010).

Ainsi, dans un contexte où l'intégration partielle est proposée et acceptée de la part de l'équipe-école, les enseignantes de la classe spéciale et de la classe ordinaire, avec l'appui de la direction, planifient et coordonnent cette intégration partielle des élèves scolarisés en classe spéciale et en classe ordinaire, pour certaines périodes précises, accompagnés ou non d'une technicienne en éducation spécialisée.

L'élève cheminera donc dans les deux classes et la collaboration entre les enseignantes impliquées au sein de cette intégration partielle s'avère d'une importance capitale. Notamment, les pratiques différenciées à mettre en place devront être partagées entre l'enseignante en adaptation scolaire, l'enseignante de la classe ordinaire et l'éducatrice pour faciliter l'intégration partielle de l'élève (Wolfe et Hall, 2003).

2.3 Pratiques différenciées

Plusieurs auteurs affirment que sans les pratiques différenciées, l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un TSA ne peut avoir lieu (Cantin et Mottron, 2004; Poirier et

al., 2005). La Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) considère qu'il s'agit d'un important levier permettant de soutenir et de favoriser la réussite de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2014). Plusieurs auteurs abondent dans le même sens en affirmant que les pratiques différenciées sont des stratégies qui favorisent l'apprentissage de tous les élèves en considérant leurs caractéristiques et leurs besoins propres (Blouin, 2018; Caron, 2008; Tomlinson, 2004, 2010a, 2010b, 2014). La mise en œuvre de ces pratiques différenciées consiste à organiser la classe de sorte à « ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme » (Ministère de l'éducation du Québec, 2021). Ces pratiques différenciées peuvent se décliner en quatre axes (Nootens et al., 2012; Saulnier, 2012; Vienneau, 2006).

2.3.1 Les contenus d'apprentissage

Ceux-ci représentent l'ensemble des composantes d'une discipline scolaire (concepts, principes, faits, habiletés). Bergeron (2014) décrit cette différenciation des contenus comme étant « ce que les élèves apprennent ou le matériel disponible pour accéder à ce contenu » (p. 33). L'enseignante peut modifier ou ajuster les contenus en fonction du niveau des élèves (Tomlinson, 2004). Par exemple, un élève ayant un TSA étant en intégration partielle dans une classe ordinaire correspondant à son niveau d'âge, pourrait travailler des contenus du programme d'une, de deux ou trois années antérieures (concepts, principes, faits, habiletés).

2.3.2 Les processus d'enseignement-apprentissage

Les processus d'enseignement-apprentissage relèvent de la diversité des stratégies d'enseignement-apprentissage à mettre en place afin que les élèves soient en mesure de s'appropriier les contenus (Tomlinson, 2004). Pour les élèves ayant un TSA, cela peut signifier par exemple d'utiliser l'enseignement explicite qui est une bonne méthode afin de développer le jeu social, la participation à des groupes de pairs, la communication sociale, les interactions à l'école et l'autonomie fonctionnelle (Weiss et Harris, 2001; Jenson, W.R. et al., 2000).

Une autre stratégie d'enseignement-apprentissage pour les élèves ayant un TSA est l'utilisation d'histoires sociales qui permet de décrire les codes sociaux appropriés lors de situations données (Gray, 2000). Il y a également l'Analyse Comportementale Appliquée (ACA) qui est une stratégie orientée autour de la modification systématique d'un comportement. Dans l'ACA, le renforcement permet une augmentation des comportements recherchés ou la diminution des comportements dérangeants (Leaf et McEachin, 2006). Au cœur de cette stratégie se trouve l'analyse des antécédents des comportements dérangeants, et des déclencheurs de ceux-ci (Heflin et Alberto, 2001 ; Leaf et McEachin, 2006). L'ACA est grandement utilisée au préscolaire et il a été démontré qu'elle permet de mieux préparer l'enfant pour son entrée dans le monde scolaire (Eikeseth, Smith, Jahr, et Eldevik, 2002 ; Leaf et McEachin, 2006). Il y a aussi le modèle TEACCH dont le but est de contribuer à l'autonomie de l'élève en aménageant la classe de façon stratégique (aires de jeu, aire de travail solitaire, aire de collation, horaire visuel, etc.) (Schopler, 1997). Selon la Fédération québécoise de l'autisme (2016), il s'agit d'un système éducatif structuré et spécialisé pour accompagner les élèves ayant un TSA dans leurs apprentissages. Selon le modèle TEACCH,

l'enseignement est structuré dans l'espace, le temps, le système de travail et les tâches. Cette structure permet de miser sur les forces de l'élève (p.ex. : mémoire visuelle, compréhension de l'information visuelle, capacité à fonctionner selon une routine) et de réduire les stimulations inutiles favorisant ainsi une meilleure gestion du comportement de l'élève et une plus grande autonomie de sa part (Mesibov, Shea et Schopler, 2005). De plus, il y a le modèle d'intervention « Structure Apprentissage Conceptuel Continu Adapté au Développement Évolutif » (SACCADE) qui s'appuie sur l'hypothèse du fonctionnement interne de la structure de la pensée autistique (SACCADE - Centre d'expertise en autisme, 2023). Ce modèle d'intervention neurodéveloppemental met de l'avant des interventions ciblant le volet cognitif et pédagogique, notamment par l'utilisation d'un code écrit appelé le Langage SACCADE Conceptuel MC (LSC). Ce modèle permettrait aux élèves ayant un TSA d'accéder plus facilement à l'information, à la communication et à la perception des émotions (SACCADE - Centre d'expertise en autisme, 2023).

2.3.3 Les productions des élèves

Selon Tomlinson (2010a), la différenciation des productions des élèves concerne les modalités et les moyens diversifiés par lesquels les élèves peuvent témoigner de leurs apprentissages, de leurs compétences (Tomlinson, 2004, 2010a, 2010b, 2014). Ces traces d'apprentissage peuvent prendre la forme de dessins, d'entrevues individuelles, de traces écrites, etc. Puisque les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 sont souvent non verbaux, l'utilisation d'un système de communication suppléante et alternative peut les aider à se faire comprendre, à répondre à une question ou à signifier une demande. D'ailleurs, au Québec, les élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) et/ou ayant un TSA utilisent de plus en plus les tablettes électroniques afin de faciliter leur communication (Lussier-Desrochers, Caouette,

Hamel, 2013). Parmi les outils d'aide à la production vocale disponibles, il y a par exemple AlphaTalker, GoTalk et DynaWrite (Poirier, Abouzeid, Taieb-Lachance et Smith, 2017) qui représentent une alternative au *Picture Exchange Communication System* (PECS) et au langage des signes.

2.3.4 La différenciation des structures organisationnelles

La différenciation des structures organisationnelles « consiste[ent] à organiser la classe sur le plan de la répartition des élèves, donc des groupements » (Blouin, 2019, p.38). Bergeron (2014) mentionne que ces structures se rapportent aux « procédures, aux règles, aux responsabilités et aux façons de demander de l'aide (groupes de besoins, activités coopératives, ateliers carrousels, etc.) » (p. 33); elles permettent aux enseignants de mettre en place différentes situations d'apprentissage (Paré, 2011) qui ont pour but de répondre aux besoins de ces élèves (Gillig, 2008; Meirieu, 2009; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Smith, 2004). Dans cette optique, l'enseignant est invité à former des groupes d'élèves, en fonction de leurs besoins, de leurs intérêts, de leurs niveaux, etc. (Caron, 2008). Également, les enseignants peuvent modifier l'aménagement de la classe et utiliser un horaire souple lors des activités (Ibid.). Ils peuvent aussi fournir un horaire visuel quotidien personnalisé à l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 afin d'assurer la constance et la prévisibilité de l'environnement. En effet, l'élève ayant un TSA a besoin de structure, de routine et de prévisibilité dans les différents contextes du quotidien. L'enseignante pourrait aussi s'assurer d'assigner une place près d'elle à l'élève afin de le sécuriser et de faciliter l'engagement de l'élève dans la classe (Conroy et al., 2004).

Toutes ces mesures visent à rassurer les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, à les apaiser et à prévenir des crises qui pourraient être causées par leur anxiété. Effectivement, les troubles anxieux sont présents chez environ 11 à 42% des élèves ayant un TSA (Croen et al., 2015; Romero et al., 2016; Vasa et al., 2016; White et al., 2009). Ainsi, il est important de prévoir des pauses fréquentes, une diète sensorielle appropriée (cela consiste à prévoir des stimulations sensorielles spécifiques selon le profil de l'élève, à différents moments de la journée) et de porter attention aux différents stimuli de l'environnement pouvant affecter l'élève (Buron et Curtis, 2003). Ces différents stimuli présents dans l'environnement peuvent non seulement affecter l'élève, mais aussi la mise en place des pratiques différenciées permettant de mieux répondre aux besoins de l'élève ayant un TSA. À cet effet, la prochaine section se penchera sur les facilitateurs et les obstacles à mise en place des pratiques différenciées.

2.4 Facilitateurs et obstacles favorisant l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3

Plusieurs obstacles et facilitateurs peuvent influencer la mise en place des pratiques différenciées visant l'intégration partielle d'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3, de classe spéciale à la classe ordinaire. Selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979, 1986), ces facilitateurs et ces obstacles peuvent s'articuler sur le plan personnel (ontosystème) et environnemental (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème). Bien que ce modèle ne porte pas spécifiquement à la population d'élèves ayant un TSA, il se penche sur la façon dont les caractéristiques propres à chaque individu, en relation avec ses différents contextes et environnements, sur une période donnée, peuvent influencer son développement personnel. Dans le cadre de ce projet de recherche, nous

tenterons de faire des croisements entre ce modèle et la situation des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 qui représentent des systèmes complexes en interaction avec d'autres systèmes, dont celui de l'école, de la classe spéciale et de la classe ordinaire (Absil et al., 2012). Ces diverses interactions qui seront entre autres influencées par les pratiques différenciées employées, pourront avoir un impact sur le développement des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, en contexte d'intégration partielle, entre la classe ordinaire et la classe spéciale. Dans les prochaines lignes, nous vous présenterons les composantes du modèle bioécologique en lien avec les facilitateurs et les obstacles dans la mise en place de pratiques différenciées visant l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, entre la classe spéciale à la classe ordinaire.

2.4.1 Les facilitateurs et les obstacles sur le plan de l'ontosystème

En ce qui a trait au plan personnel, aussi appelé ontosystème dans le modèle de Bronfenbrenner (1979), les facilitateurs à la mise en place de pratiques différenciées peuvent être liés aux compétences, aux caractéristiques, aux habiletés sociales et à la capacité de communication des élèves ayant un TSA. Par exemple, l'intérêt qu'a un élève ayant un TSA vis-à-vis les contenus et les tâches scolaires qui lui sont présentés est un facilitateur à la mise en place de pratiques différenciées facilitant l'intégration partielle entre de la classe spéciale vers la classe ordinaire (Martin et al., 2019). Également, Cappe et Boujut (2016) mentionnent plusieurs atouts pouvant aider les élèves ayant un TSA : « [...] leurs compétences en mémoire visuelle et auditive, leurs capacités visuospatiales, leurs capacités d'apprentissage par imitation, leur maîtrise de l'outil informatique, leurs capacités procédurales (capacités à réaliser des tâches concrètes), ainsi que leur intérêt pour la musique, les lettres, les chiffres » (p. 393).

Concernant les obstacles liés à la mise en place de pratiques différenciées, les caractéristiques de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 peuvent jouer un rôle prédominant. Effectivement, les difficultés de l'élève sur le plan de la communication, des habiletés sociales et de son niveau de fonctionnement peuvent occasionner des difficultés à participer aux activités et à intégrer la routine de la classe lors de la transition entre la classe spéciale et la classe ordinaire (Martin et al., 2019). Cappe et Boujut (2016) mentionnent aussi qu'un déficit sur le plan de l'autonomie, de la motivation ou du manque d'engagement envers les situations d'apprentissage proposées peuvent représenter des obstacles. L'étude de Ruel (2014) adresse également le fait que la mise en place des pratiques différenciées peut être plus difficile pour les enseignants qui doivent conjuguer avec des manifestations de la part des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 pouvant gêner la classe (ex.: mouvements inopinés, sautillements, balancements, comportements agressifs, etc.). Ces comportements atypiques peuvent provoquer un stress chez les enseignants et nuire à la mise en place de pratiques différenciées adaptées (Klassen et Chiu, 2010).

2.4.2 Les facilitateurs et les obstacles sur le plan du microsysteme

En ce qui concerne le microsysteme, celui-ci correspond au milieu de vie de l'élève. Dans le cadre de cette recherche, ce milieu correspond à l'école. Plusieurs facteurs apparaissent comme des facilitateurs dans la mise en place de pratiques différenciées facilitant l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, entre la classe spéciale et la classe ordinaire. Par exemple, le fait de bénéficier de ressources d'aide dans la salle de classe, par exemple une technicienne en éducation spécialisée (TES), facilite la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 Starr et al. (2016) et Martin et al. (2019). Ces chercheurs soulignent l'importance de la

présence d'une technicienne en éducation spécialisée (TES), pour aider aux diverses transitions, dont celle entre la classe spéciale et la classe ordinaire. Également, des formations spécialisées en lien avec l'adaptation scolaire, les élèves ayant un TSA, l'enfance en difficulté, etc., représenteraient un facilitateur puisqu'elle permet d'outiller les enseignantes et d'accroître leur sentiment de compétence quant à la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 (Janus et al., 2007). De plus, selon les recherches de Janus et al. (2007), les enseignants les plus expérimentés auprès des élèves à besoins particuliers auraient une perception plus positive quant à leur intégration, comparativement au personnel enseignant moins expérimenté.

En ce qui concerne les obstacles liés au microsystème et à la mise en place des pratiques différenciées, ceux-ci peuvent être divers. Par exemple, dans le cadre des recherches de (Martin et al., 2019; Starr et al., 2016), certaines enseignantes ont déclaré se sentir exclues du processus de transition entre la classe spéciale et la classe ordinaire et ne pas se sentir bien préparées à accueillir un élève n'ayant pas assez d'informations quant à son profil. Plusieurs lacunes sur le plan de la formation, des ressources humaines, telle une TES, et des ressources matérielles manquantes (ex.: logiciels d'aide, matériel spécialisé, tableaux de communication, etc.) ont également été soulevées, portant ainsi entrave à la mise en place de pratiques différenciées efficaces à l'intention des élèves ayant un TSA. Puis, il y a aussi les transitions, de la salle de classe à la récréation, la marche dans les corridors vers la salle des toilettes ou la période du dîner, qui sont des moments moins structurés et qui peuvent entraver à la réussite de la transition de la classe spéciale à la classe ordinaire due aux comportements atypiques qui peuvent se manifester de façon plus intense dans ces moments (Martin et al., 2019).

2.4.3 Facilitateurs et les obstacles sur le plan du mésosystème

Quant au mésosystème, celui-ci réfère aux relations et aux interactions entre les différents milieux de l'élève, dans ce cas-ci, entre la famille, le milieu scolaire et les intervenants externes, dans le but de favoriser l'accueil, l'éducation et l'intégration des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3. Parmi les facilitateurs permettant la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, plusieurs auteurs témoignent de l'importance de la collaboration avec la famille (Deacy et al., 2015; Denkyirah et Agbeke, 2010; Martin et al., 2019). Cette implication des parents tout au long du processus de l'intégration partielle de la classe spéciale vers la classe ordinaire des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 permet, entre autres, d'identifier et de pouvoir réinvestir les services, approches, matériel et techniques qui répondent le mieux aux besoins particuliers de leurs enfants (Janus et al., 2007; Martin et al., 2019). Il est également primordial de contribuer à la création d'une relation de confiance entre tous les intervenants, avant le début de l'intégration partielle de la classe spéciale à la classe ordinaire, car une étude a démontré qu'une bonne relation équipe-école permettait de diminuer le stress lié à cette intégration partielle (Starr et al., 2016).

En ce qui concerne les obstacles sur le plan mésosystémique, l'étude de Starr et al. (2016) soutient que ceux-ci peuvent nuire à la transition de la classe spéciale vers la classe ordinaire. Notamment, les relations entre les enseignantes et la famille peuvent être anxiogènes lorsque les parents remettent en doute les pratiques différenciées employées par les enseignantes ou lorsqu'ils adressent des problématiques à l'administration scolaire sans en avoir fait part au préalable aux enseignantes.

2.4.4 Les facilitateurs et les obstacles sur le plan de l'exosystème

L'exosystème qui représente une extension du mésosystème inclut les autres structures sociales qui peuvent influencer sur la mise en place des pratiques différenciées. Par exemple, les caractéristiques et les conditions de travail des enseignantes et leur collaboration entre eux. Des études ont montré que pour favoriser une intégration harmonieuse entre la classe spéciale et la classe ordinaire, il importait de mettre sur pied un plan de transition (Deacy et al., 2015; Janus et al., 2007; Stoner et al., 2007) qui inclut à la fois une équipe de transition ainsi qu'un comité responsable de la coordination de l'intégration partielle (Denkyirah et Agbeke, 2010; Janus et al., 2007). Cette façon de procéder permet de fixer des objectifs clairs et de déterminer les pratiques différenciées à privilégier afin de répondre aux défis potentiels du processus d'intégration partielle (Denkyirah et Agbeke, 2010). Selon une étude menée par Martin et al. (2019), un des facilitateurs quant à la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA est lié au fait que l'équipe de la classe spéciale analyse annuellement le profil et le parcours de l'élève en prévision de son intégration en classe ordinaire. Également, la collaboration et le partage d'informations entre l'enseignante de la classe spéciale et celle de la classe ordinaire constituent des facilitateurs à la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA.

En ce qui a trait aux obstacles de la mise en place de pratiques différenciées en lien avec l'exosystème, ceux-ci peuvent être variés. Entre autres, cela peut être dû au fait que parfois, les enseignantes n'ont pas pu rencontrer l'élève dès le mois de mai précédent l'intégration partielle, car les affectations pour l'année prochaine ne sont pas encore disponibles. Cela a pour effet de ne pas permettre aux futurs enseignants de se familiariser avec le profil de l'élève et de pouvoir bien préparer les pratiques différenciées à privilégier

Gascon et al. (2014). Également, le roulement du personnel accroît le risque d'une rupture dans les pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3. Sur le plan administratif, d'autres obstacles sont relevés par Janus et al. (2007) dont la difficulté à établir et assigner les rôles et les responsabilités de tout un chacun dans la mise en place de pratiques différenciées dans le cadre d'une intégration partielle, de la classe spéciale à la classe ordinaire. Le manque de temps, les bris de communication, la distance et les contraintes d'affectation peuvent affecter la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, dans le cadre d'une intégration partielle (Martin et al., 2019; Quintero et McIntyre, 2011). Enfin, les contraintes budgétaires peuvent aussi nuire à la mise en place de pratiques différenciées adaptées aux besoins des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 lors de l'intégration partielle (Janus et al., 2007).

2.4.5 Les facilitateurs et les obstacles sur le plan du macrosystème

Le macrosystème quant à lui réfère plutôt à la culture ou sous-culture d'une société. Dans le cadre de notre étude, cela peut se traduire par les lois ou les règles mises en place à l'intention des élèves ayant un TSA, mais cela peut aussi se manifester de façon plus informelle et implicite. Par exemple, les croyances et les perceptions des différents acteurs qui gravitent autour des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 relativement à l'intégration partielle de la classe spéciale vers la classe ordinaire font partie d'un macrosystème (Cappe et Boujut, 2016). Ces perceptions et ces croyances en lien avec l'intégration partielle peuvent représenter des facilitateurs ou des obstacles dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, lors de leur intégration partielle de la classe spéciale à la classe ordinaire. Effectivement, si une équipe-école croit que les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 peuvent être intégrés de façon partielle en classe ordinaire,

elle adoptera certainement des pratiques différenciées facilitantes. Au contraire, l'équipe n'envisage pas qu'un élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 puisse avoir les capacités de suivre un groupe, alors ces croyances représenteront un obstacle à la mise en place de pratiques différenciées dans l'intention de favoriser une intégration partielle de la classe spéciale à la classe ordinaire. La même situation se produit quant aux croyances et perceptions des parents. Ceux-ci doivent donner leur accord pour que leur enfant soit scolarisé en classe ordinaire de façon partielle. Martin et al. (2019) ont même soulevés qu'un des facilitateurs à la mise en place de pratiques différenciées lors d'une intégration partielle serait que l'initiative même de cette intégration partielle vienne des parents. À l'inverse, si les parents croient fermement que la classe spéciale soit la seule alternative possible pour leur enfant ayant un TSA de niveau 2 ou 3, cette croyance représentera certainement un obstacle à la mise en place de pratiques différenciées de classe spéciale vers la classe ordinaire.

2.4.6 Les facilitateurs et les obstacles sur le plan du chronosystème

Le chronosystème fait référence à l'influence du temps sur le développement de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3. Par exemple, les diverses transitions qu'aura à vivre l'élève au courant de sa vie (de la maison vers l'école, passage vers l'adolescence, intégration de la classe spéciale vers la classe ordinaire, etc.) font partie du chronosystème. Plusieurs auteurs ont reconnu qu'il était primordial de préparer et de planifier l'intégration scolaire plusieurs mois à l'avance et que cela représentait un facilitateur dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 (Cappe et Boujut, 2016; Martin et al., 2019). À l'inverse, ne pas avoir assez de temps pour préparer l'intégration de la classe spéciale vers la classe ordinaire représente un obstacle pour la mise en place de pratiques différenciées adaptées aux besoins des élèves ayant un TSA de niveau 2

ou 3, alors qu'il est connu que les élèves ayant un TSA sont plus enclins à vivre de l'anxiété lors des transitions que leurs pairs neurotypiques (Leroux-Boudreault, 2017; Simonoff et al., 2008). Enfin, Martin et al. (2019) souligne qu'un des facilitateurs à la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 lors de transitions, telle l'intégration de la classe spéciale à la classe ordinaire est d'en discuter annuellement lors des rencontres sur la mise à jour du plan d'intervention. De cette façon, l'équipe-école et les parents de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 peuvent analyser les possibilités d'une intégration partielle de la classe spéciale à la classe ordinaire, analyser la faisabilité de cette transition selon les capacités de l'élève et établir les pratiques différenciées à mettre en place pour favoriser cette intégration partielle.

2.5 Synthèse du cadre conceptuel

Ainsi, dans le présent projet de recherche, nous tâcherons de mieux comprendre comment faciliter l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, entre la classe spéciale et la classe ordinaire. Pour ce faire, nous nous pencherons sur les pratiques différenciées telles que définies par Blouin (2018) et Tomlinson (2014). Ces pratiques s'articulent en 4 axes : les contenus d'apprentissage, les processus d'enseignement-apprentissage, les productions des élèves et la différenciation des structures organisationnelles (Nootens et al., 2012; Saulnier, 2012; Vienneau, 2006). Également, pour aborder les facilitateurs et les obstacles favorisant l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, nous nous appuyerons sur le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979, 1986), car ce modèle comprend plusieurs niveaux d'environnements interconnectés (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème) parmi lesquels

les facilitateurs et les obstacles peuvent s'articuler. Ces concepts permettront de répondre à la question de recherche suivante :

Quelles sont les pratiques différenciées, les facilitateurs et les obstacles rapportés par les enseignantes afin de favoriser l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, au sein de la classe spéciale et de la classe ordinaire?

Puis, cette question permettra de préciser les objectifs de recherche suivants :

- 1) Décrire les pratiques différenciées et leur contexte de mise en place favorisant l'intégration partielle des élèves ayant un TSA avec un niveau de sévérité 2 ou 3, dans la classe spéciale et dans la classe ordinaire, selon les enseignantes.
- 2) Décrire les facilitateurs et les obstacles rapportés par les enseignantes afin de favoriser l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, en contexte d'intégration partielle.

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, nous présenterons la méthodologie, le type de recherche, les participantes, les modalités de collectes de données, le plan d'analyse ainsi que la dimension éthique du projet.

Cette recherche descriptive s'inscrit dans un paradigme qualitatif, puisqu'elle cherche à mieux cerner le quotidien professionnel des participants (Savoie-Zajc, 2004). Selon Karsenti et Demers (2004) de même que Roy (2010), la recherche descriptive peut porter sur des événements et facteurs contextuels significatifs qui influencent l'environnement et la vie des participants. Dagenais (1991) souligne que la recherche descriptive « vise à représenter les phénomènes au moyen de l'énumération détaillée de leurs caractères et de la mesure de leurs éléments constitutifs » (p. 30). La recherche descriptive permet de broser un portrait de la question de recherche et de décrire le phénomène exploré. En ce sens, ce type de recherche permettra de décrire les pratiques différenciées à privilégier pour favoriser l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, de la classe spéciale et dans la classe ordinaire du primaire, ainsi que les facilitateurs et les obstacles à l'intégration partielle, rapportés par les enseignantes de la classe ordinaire et de la classe spéciale. Ce choix méthodologique tient compte du fait que le phénomène de l'intégration partielle de la classe spéciale vers la classe ordinaire du primaire pour les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 existe dans le contexte éducationnel actuel, mais qu'il est peu connu et étudié dans les travaux de recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Paillé et Mucchielli, 2016). La posture

épistémologique est interprétative, telle qu'elle est définie par Savoie-Zajc (2000), car celle-ci attribue à la réalité une co-construction de sens entre le chercheur, les participants à la recherche et ceux qui consulteront cette dernière. De plus, les résultats obtenus lors de la cueillette de données correspondront à des perceptions qui devront être prises en compte dans leur contexte (Karsenti et Demers, 2011).

3.1 Participantes

Dans le but de décrire les pratiques différenciées des enseignantes de la classe ordinaire et de la classe spéciale, les facilitateurs et les obstacles à leur mise en place lors de l'intégration partielle d'élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 de sévérité en classe spéciale et en classe ordinaire, nous nous intéressons aux perceptions de cinq enseignantes. L'échantillonnage est non probabiliste et intentionnel (Savoie-Zajc, 2000).

Composition des participantes au projet de recherche

- 2 enseignantes en adaptation scolaire qui travaillent en classe spéciale avec un élève ayant un TSA avec un niveau de sévérité 2 ou 3
- 1 enseignante en classe ordinaire intégrant un élève ayant un TSA avec un niveau de sévérité 2 ou 3
- 2 enseignantes spécialistes en éducation physique intégrant un élève ayant un TSA avec un niveau de sévérité 2 ou 3

**Toutes les enseignantes travaillent à la même école primaire.*

Afin de respecter les critères de sélection, les participantes devaient être volontaires, travailler en classe ordinaire ou en classe spéciale auprès d'un élève en commun et participer à l'intégration partielle de ce dernier, ayant un TSA de niveau 2 ou 3, de la classe spéciale vers la classe ordinaire. L'information quant au diagnostic de l'élève est accessible aux enseignantes, elle se trouve dans les rapports psychologiques, dans le dossier scolaire de l'élève.

Pour demeurer cohérente à la définition de l'intégration du MELS (2010) : « [...] processus par lequel un élève participe pour une partie de son temps de présence à l'école à des activités d'apprentissage d'un groupe d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et est, pour l'autre partie de son temps, intégré dans un groupe ordinaire », le contexte d'intégration vécu par les élèves a été un critère important; les élèves concernés devaient d'abord avoir été scolarisés en classe spéciale pour ensuite être intégrés de façon partielle en classe ordinaire. L'ordre d'enseignement choisi est celui du primaire, puisqu'il correspond à celui où le nombre d'élèves HDAA intégrés est le plus élevé (CDPDJ, 2018).

Nous avons fait le choix de centrer notre étude sur des Centres de services en Outaouais, puisque cette région est l'une de celles où le taux d'intégration des élèves HDAA est le plus élevé au Québec (CDPDJ, 2018). De plus, en 2015, le Centre de services des Portages de l'Outaouais a contribué à la mise sur pied et au lancement d'une toute première trousse numérique au Québec (Ameq, 2015). Celle-ci permet aux élèves ayant une déficience et ceux ayant un TSA d'améliorer leurs habiletés à communiquer; ce qui témoigne de l'engagement et de l'intérêt de ce Centre de services scolaire à donner une voix à ces élèves.

Afin de recruter les participantes, nous avons fait parvenir un courriel d'invitation à 12 écoles primaires du Centre de services scolaire choisi qui ont des classes spéciales accueillant des élèves ayant un TSA. Les directions et les conseillères pédagogiques pouvaient solliciter et recruter auprès de leur personnel des dyades d'enseignantes dont l'une travaillant en classe ordinaire ou comme spécialistes et l'autre en classe spéciale, auprès d'un élève ayant un TSA niveau 2 ou 3 intégré de façon partielle. Par la suite, les enseignantes ont communiqué avec nous par courriel et nous leur avons fait parvenir le formulaire de consentement à signer. Une fois le formulaire signé, nous avons fixé un moment de rencontre pour l'entrevue semi-dirigée individuelle. À la suite de cette entrevue, nous avons convenu de moments où nous pourrions aller observer dans la classe spéciale et dans la classe ordinaire/le gymnase.

3.1.1 Portrait de l'enseignante de la classe spéciale A

L'enseignante en adaptation scolaire A a complété une technique en éducation spécialisée ainsi qu'un baccalauréat en adaptation scolaire. Elle a fait son stage 3 en classe TSA. Cela fait maintenant 2 ans qu'elle enseigne en classe TSA. Elle dit se considérer assez formée pour intervenir de façon efficace et répondre au besoin de son élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3. Elle a suivi une formation inspirée de TEACCH ainsi que la formation Crisis Prevention Institute (CPI). Pour son développement professionnel, elle souhaiterait suivre la formation « Structure Apprentissage Conceptuel Continu Adapté au Développement Évolutif » (SACCADE) qui consiste en un modèle d'intervention qui s'appuie sur l'hypothèse du fonctionnement interne de la structure de la pensée autistique (SACCADE - Centre d'expertise en autisme, 2023).

3.1.2 Portrait de l'enseignante de la classe spéciale B

L'enseignante de la classe spéciale B enseigne pour la première fois en classe spéciale pour élèves ayant un TSA. Toutefois, elle est orthopédagogue depuis vingt ans et a souvent eu à faire des projets d'intégration pour les élèves ayant un TSA. Elle a un baccalauréat en adaptation scolaire (3 ans) et a fait une année en orthopédagogie. Elle a également reçu des formations sur les besoins sensoriels et langagiers spécifiques aux élèves ayant un TSA. Malgré son expérience, l'enseignante mentionne qu'à son avis, « Nous ne sommes jamais assez formés pour travailler en TSA, ils sont tellement uniques, nous devons être en formation continue ». D'ailleurs, quant au perfectionnement qu'elle aimerait recevoir, elle aborde la formation qui porte sur le modèle SACCADE et des formations en ergothérapie concernant entre autres la surcharge sensorielle.

3.1.3 Portrait de l'enseignante de la classe ordinaire A

L'enseignante de la classe ordinaire A a travaillé auprès d'élèves ayant un TSA pendant environ 12 ans en tant qu'éducatrice, TES puis, en tant qu'enseignante. Elle a un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et croit être assez formée pour intervenir efficacement afin de répondre aux besoins de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3. Elle mentionne que bien qu'elle se sente assez formée pour intervenir efficacement, elle aimerait suivre des formations sur la douance, le langage des sourds et muets et des formations en ergothérapie afin de se perfectionner.

3.1.4 Portrait des enseignantes spécialistes en éducation physique B

Elles ont toutes les deux un BAC en enseignement de l'éducation physique et ont plusieurs années d'expérience en enseignement. L'une d'elles a aussi suivi des cours en éducation spécialisée. Elles s'entendent pour dire qu'elles ne se sentent pas toujours assez outillées pour répondre aux besoins des élèves ayant un TSA qui sont intégrés de façon partielle. Elles souhaiteraient suivre des formations plus spécifiquement sur les élèves ayant un TSA, leurs caractéristiques et les stratégies à mettre en œuvre selon les différents défis/profils qui peuvent être présents chez les élèves ayant un TSA (ex.: hyposensibilité, opposition, hypersensibilité, etc.).

3.1.5 Élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3

Dans le cadre du projet de recherche, l'enseignante de la classe spéciale A et l'enseignante de la classe ordinaire A enseignent toutes les deux à un élève ayant un TSA de niveau 2. L'enseignante de la classe spéciale B et les enseignantes spécialiste en éducation physique enseignent toutes les trois à un élève ayant un TSA de niveau 2. La présentation des élèves sera effectuée explicitement dans le chapitre des résultats.

3.1.6 Plan ou démarche de recherche

Étape	Échéance
Certificat éthique	Hiver 2023
Recrutement des participants/signature des formulaires de consentement	Printemps 2023

Entrevues semi-dirigées	Printemps 2023
Observations	Printemps 2023
Analyse des données	Été 2023
Diffusion des résultats et dépôt du mémoire	Automne 2023

3.2 Modalité de collecte de données

Comme nous n'avons pas recensé de recherches décrivant les pratiques différenciées à mettre en place dans le cadre de l'intégration partielle d'élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, de la classe spéciale et dans la classe ordinaire, cette étude vise à décrire les pratiques différenciées, les facilitateurs et les obstacles liés au contexte d'intégration partielle. Comme plusieurs auteurs l'ont affirmé tels Postic (1992), Altet (2002, 2006) et Deaudelin et al. (2007), les pratiques différenciées ne peuvent être réduites aux activités observables pratiquées par l'enseignante en salle de classe; une composante comportementale dans l'étude des pratiques différenciées, soit les actions observables, et une composante cognitive liée aux choix et aux prises de décisions appuyant ces actions doivent être incluses. Ainsi, comme suggéré par Bressoux et al. (1999) pour l'étude des pratiques enseignantes, nous avons décidé de privilégier deux types de matériaux pour notre projet de recherche : le discours sur les pratiques différenciées (pratiques déclarées) et les matériaux observés (pratiques différenciées constatées). Puis, comme les pratiques différenciées ont deux

composantes, une cognitive et une comportementale, les choix méthodologiques permettront d'explorer les pratiques différenciées des enseignantes dans l'action et d'exposer les choix qui les sous-tendent.

Pour ce faire, trois méthodes de collecte de données ont été retenues, soit une entrevue semi-dirigée auprès des enseignantes en adaptation scolaire travaillant en classe spéciale et auprès des enseignantes en classe ordinaire et spécialistes; l'analyse d'artefacts; et l'observation des pratiques différenciées. En employant ces trois méthodes, cela permet de diversifier les données liées aux pratiques différenciées et de respecter la triangulation de plus de deux méthodes, tel que suggéré par Marcel et al. (2002) dans l'étude des pratiques enseignantes.

3.2.1 Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée s'avère être un outil par excellence puisqu'il permet de bien cerner la complexité de l'interaction humaine entre les différents acteurs du phénomène social étudié que représente l'intégration scolaire partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, et de mieux saisir l'univers de l'autre (Savoie-Zajc, 2010, Crête, 2010). L'entrevue semi-dirigée a permis d'approfondir avec les enseignantes spécialistes, les enseignantes de la classe spéciale et l'enseignante de la classe ordinaire, les pratiques différenciées qu'elles mettent en œuvre pour favoriser l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3. Elles ont aussi pu nous faire part des facilitateurs et des obstacles rencontrés dans la mise en place de ces pratiques différenciées. Les enseignantes ont pu nuancer leurs réponses et les contextualiser. Il nous a aussi été possible de faire reformuler au besoin pour éclaircir certains propos des enseignantes. Toutes les entrevues ont été enregistrées en format audio et

elles se sont déroulées en présentiel pour l'enseignante de la classe spéciale A et pour l'enseignante de la classe ordinaire A et en virtuel pour l'enseignante de la classe spéciale B et les enseignantes spécialistes en éducation physique B. Chaque entrevue était d'une durée d'environ 30 minutes et aucun canevas d'entrevue n'a été partagé aux enseignantes.

Voici les dimensions et sous-dimensions qui ont été traitées dans l'entrevue semi-dirigée :

Tableau 2

Dimensions à l'étude

Dimension	Sous-dimensions
Pratiques différenciées	<ul style="list-style-type: none"> -Structures organisationnelles -Processus d'enseignement-apprentissage -Contenus d'apprentissage -Productions des élèves -Facilitateurs -Obstacles
Les caractéristiques / particularités d'élèves TSA	<ul style="list-style-type: none"> -Apprentissages -Communication -Comportements et intérêts restreints -Habilités sociales
Intégration partielle	<ul style="list-style-type: none"> - Temps passé classe ordinaire - Temps passé en classe spéciale

- Intégration pédagogique
- Intégration sociale

3.2.2 Artéfacts

Afin d'enrichir les données de l'entrevue, des artéfacts ont été collectés, intégrés et analysés (photos, illustrations, matériel de manipulation, etc.) Deslauriers et Mayer (2000) en lien avec les pratiques différenciées des enseignantes. Par exemple, lors des visites d'observation, nous avons recueilli des photographies du matériel spécialisé destiné à la gestion du temps, aux diètes sensorielles, à l'autorégulation, etc.

3.2.3 L'observation des pratiques différenciées

Nous avons aussi collecté des données en observant, en situation naturelle, les pratiques différenciées et le contexte de mise en œuvre dans la classe ordinaire et dans la classe spéciale. Cela nous a permis de recueillir des données dites « constatées » et de contrer la désirabilité sociale. Une grille d'observation (voir appendice A) se basant sur les pratiques différenciées définies dans le cadre conceptuel a été utilisée afin d'orienter nos observations et mettre l'accent sur les éléments pertinents à la recherche (Angers, 2000 ; Miles et Huberman, 2003). Ces observations nous ont permis de mieux comprendre les échanges et les interactions entre l'élève et les enseignantes (celle de la classe spéciale et celle de la classe ordinaire) dans la mise en œuvre des pratiques différenciées.

3.4 Plan d'analyse

3.4.1 Entrevue semi-dirigée

La transcription de l'entrevue s'est faite sur Word, ainsi que le codage de l'entrevue pour faire ressortir les pratiques différenciées, les facilitateurs et les obstacles. J'ai fait une décomposition des discours par unités de sens, basées sur des dimensions préétablies (pratiques différenciées, caractéristiques de l'élève ayant un TSA et intégration partielle). Ces dimensions sont à la fois déductives puisqu'elles découlent du cadre théorique (Blanc et al., 2015 ; Gaudreau, 2011), mais aussi inductives puisqu'elles sont bâties sur des interprétations des thèmes étudiés (Bourgeois et Piret, 2010). D'après Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique permet le repérage et la documentation des dimensions et des thèmes à l'étude.

Les quatre principaux thèmes à l'étude sont :

- 1) le profil des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3
- 2) l'intégration partielle
- 3) les pratiques différenciées
- 4) les facilitateurs et les obstacles perçus par les enseignantes de la classe ordinaire et de la classe spéciale

Le premier thème comprend les sous-thèmes suivants : (1) cognition et apprentissage (2) communication (3) comportements et intérêts restreints (4) habiletés sociales

Le second thème comprend les sous-thèmes suivants (1) intégration pédagogique (2) intégration sociale

Le troisième thème comprend ces sous-thèmes : (1) structures organisationnelles, (2) processus d'enseignement-apprentissage, (3) contenus d'apprentissage, (4) productions des élèves TSA

Le quatrième thème comprend les sous-thèmes suivants : (1) obstacles rapportés par les enseignantes en lien avec la mise en place des pratiques différenciées (2) différents facilitateurs rapportés par les enseignantes en lien avec la mise en place des pratiques différenciées.

3.4.2 L'observation des pratiques différenciées

Nous avons procédé à deux visites d'observation dans chacune des classes : les classes spéciales, la classe ordinaire et dans le gymnase. La transcription des observations à partir de notre grille d'observation (voir appendice A) s'est fait sur Word, ainsi que le codage des observations pour faire ressortir les pratiques différenciées, leur contexte de mise en œuvre ainsi que l'analyse des artéfacts.

3.5 Démarche éthique

Sur le plan éthique, ce projet de recherche a été réalisé conformément aux politiques en vigueur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Une demande de certificat éthique a été déposée au Comité d'éthique de la recherche en Éducation et sciences sociales de l'Université du Québec en Outaouais. Une fois ce certificat obtenu, une lettre de consentement éthique a été fournie à chaque participante. Chacune d'elles a reçu un courriel afin de l'informer des divers aspects liés à son implication/participation à la recherche afin de contribuer à obtenir de leur part un

consentement éclairé. Préalablement à l'entrevue, le formulaire de consentement a été signé par chaque participante qui aura été recrutée sur une base volontaire. Les enregistrements audios des entrevues auront été consentis au préalable par les participantes et ne seront pas diffusés.

CHAPITRE IV – RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre a pour but de répondre à l'objectif général de recherche, c'est-à-dire de décrire les pratiques différenciées, les facilitateurs et les obstacles rapportés par les enseignantes, afin de favoriser l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, au sein de la classe ordinaire. Puis, ces facilitateurs et ces obstacles seront dépeints, selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979 et 1986).

4.1 Intégration partielle de l'élève A

Par rapport à l'intégration partielle de la classe spéciale vers la classe ordinaire, l'enseignante de la classe spéciale A précise que le processus n'est pas particulièrement clair ni balisé. D'abord, l'enseignante de la classe spéciale est la première personne à proposer l'intégration partielle, selon les capacités, les intérêts et les forces qu'elle observe chez l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3. Ensuite, à partir de ces observations, l'enseignante de la classe spéciale va sonder le terrain auprès des enseignantes des classes ordinaires et/ou auprès des spécialistes, afin de vérifier avec elles si elles peuvent accueillir l'élève en question dans le cadre d'une intégration partielle. Au cours de ces rencontres informelles, les enseignantes en classe ordinaire et/ou les spécialistes sont interrogées quant au profil de leurs

groupes-classes afin de vérifier lequel des groupes serait le plus approprié pour accueillir l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3. L'enseignante de la classe spéciale et l'enseignante de la classe ordinaire A confirment également que les affinités de l'élève ayant un TSA niveau 2 ou 3 auprès d'élèves ou d'enseignantes en particulier pèseront dans la balance quant au choix du groupe. Puis, une fois que l'enseignante de la classe spéciale s'est entendue avec une enseignante de classe régulière ou avec une spécialiste, l'enseignante de la classe spéciale ira informer la direction et une fois que ce sera approuvé, ils approcheront les parents afin d'avoir leur autorisation et mettront en place un plan pour que puisse s'opérer l'intégration partielle.

Ensuite, l'intégration partielle débute, au bout d'une semaine environ et se fait en douceur, en ce sens où, au début, la technicienne spécialisée de la classe spéciale accompagne l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3, afin de s'assurer qu'il va au bon endroit, qu'il se sente accompagné/soutenu et que la transition se passe bien. Puis, dès que possible, l'élève doit être complètement autonome, dans leur déplacement vers la classe ordinaire, parce que la technicienne ne va pas les accompagner toute l'année durant, car cela enlèverait la ressource à la classe spéciale. Toutefois, lorsque l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 a une évaluation pendant sa période d'intégration partielle en salle de classe ordinaire, l'enseignante de la classe ordinaire avise l'enseignante de la classe spéciale d'avance afin qu'elle puisse prévoir qu'à cette période bien précise, une des techniciennes accompagnera l'élève ayant un TSA, le temps de son évaluation. Dans le cas de l'élève A, l'enseignante de la classe spéciale A mentionne qu'il est intégré de façon partielle pour 3 périodes d'une heure d'univers social/sciences avec l'enseignante de la classe ordinaire A et 2 périodes d'une heure en anglais avec une autre enseignante, par cycle de 10 jours.

Tableau 3 Portrait de l'élève A intégré de façon partielle en cours de sciences et univers social

<p>Forces sur...</p> <p>le plan des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifeste un intérêt marqué pour les sciences et l'univers social - peut mémoriser plusieurs informations en lien avec ses intérêts (météo, la Guerre des étoiles, l'espace, les moyens de transport, etc.) <p>le plan de la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - est trilingue (français, anglais et espagnol) - est capable de faire des demandes à l'enseignante - est capable d'exprimer ses besoins <p>le plan du comportement</p> <ul style="list-style-type: none"> - répond bien à une routine structurée - est capable de suivre des consignes simples et usuelles <p>le plan des habiletés sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifeste de l'intérêt envers certains élèves, surtout ceux qui ont un TSA avec un niveau de sévérité plus grand que le sien - accepte la présence des autres autour de lui 	<p>Défis sur...</p> <p>le plan des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> - présente des difficultés liées à l'acquisition et la mise en application de compétences (former des phrases, faire des dictées) - difficulté à persévérer dans l'accomplissement des tâches proposées en mathématiques, en lecture et en écriture <p>le plan de la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficulté à établir un contact visuel lorsqu'il s'adresse à son interlocuteur - difficulté à comprendre le deuxième degré <p>le plan du comportement</p> <ul style="list-style-type: none"> - peut se fâcher rapidement lorsqu'il est contrarié - peut se désorganiser rapidement lorsque sa routine est bousculée <p>le plan des habiletés sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficulté à reconnaître les émotions des autres - difficulté à présenter de l'empathie - difficulté à comprendre les codes sociaux
--	---

4.2 Pratiques différenciées à l'intention de l'élève A

4.2.1 Contenus d'apprentissage de l'élève A

Pour le moment, l'élève A n'est pas en modification de programme, en ce sens où il suit le programme de son groupe d'âge, mais l'enseignante de la classe spéciale dit qu'il va le devenir d'ici la fin de l'année, c'est-à-dire qu'il ne suivra plus les exigences de son année d'étude, car il manifeste un décalage trop grand entre ses capacités actuelles et les compétences attendues pour son année d'étude. « Il y avait beaucoup de réticences au niveau de la mère par rapport au fait que son fils suive un programme modifié, qu'il ne soit pas comme les autres, qu'ils soient stigmatisés, mais comme les tâches se complexifient, cela devient de plus en plus difficile pour l'élève d'atteindre les objectifs et de persévérer. Lorsqu'il s'agit de connaissances, d'apprendre des notions par cœur, ça va généralement très bien, mais dès qu'on parle de compétences (compétences à résoudre des problèmes en mathématiques, compétences à inférer en situation de lecture, compétences à rédiger un texte en suivant le cadre d'écriture, etc.), cela est très ardu pour lui. » Ainsi, il est possible d'en déduire qu'il n'y a pas de différenciation quant aux contenus pédagogiques pour le moment.

4.2.2 Processus d'enseignements-apprentissages de l'élève A

Selon l'enseignante de la classe spéciale A, en écriture, l'élève A ne fait pas beaucoup de fautes dans l'écriture de mots courants, mais lorsqu'il doit composer un texte sur un sujet, les idées ne lui viennent pas et il peut vite se décourager. L'élève A a besoin de beaucoup d'encadrement, l'enseignante de la classe spéciale A doit s'asseoir auprès de lui et le questionner, une phrase à la fois et lui dire par exemple : « OK, qu'est-ce qu'on peut dire sur tel élément? ». Il est nécessaire de morceler la tâche présentée. À cet effet, l'enseignante de la classe ordinaire qui enseigne les sciences à l'élève A intégré de façon partielle dans sa classe dit qu'il lui faut parfois elle aussi morceler la tâche pour l'élève.

Dans la classe spéciale, l'enseignante en classe spéciale dit s'inspirer du modèle TEACH en utilisant 3 bacs, un pour chacune des activités à accomplir. Elle dépose une feuille maximum par bac de travail afin de ne pas décourager l'élève, car dès que la tâche lui semble trop longue, il voit ça comme une montagne et il se décourage, malgré qu'il soit capable de la faire. En classe ordinaire, l'enseignante dit que l'élève complète les tâches proposées comme les autres élèves et il n'y a pas de différenciation spécifique.

L'enseignante de la classe spéciale A précise que sur le plan des habiletés sociales, l'élève A apprend bien par modèle. Ainsi, lors des périodes d'habileté sociale en classe spéciale, les scénarios sociaux et les petites mises en scène s'avèrent très utiles pour lui et il a tendance à reproduire les comportements acceptables qui lui ont été montrés sur la cour d'école entre autres. L'enseignante de la classe ordinaire A confirme que l'élève A est très observateur et qu'il regarde beaucoup les élèves autour de lui afin de le guider quant à ce qui est attendu de lui (ex : sortir tel duo-tang, ranger son matériel, aller prendre son rang, etc.). D'ailleurs, afin d'encourager l'apprentissage par modelage l'enseignante de la classe ordinaire a positionné le pupitre de l'élève A intégré de façon partielle de façon stratégique, à côté d'un élève altruiste qui est un modèle positif pour l'élève A.

4.2.3 Structures organisationnelles de l'élève A

En effet, lorsque l'élève A est intégré de façon partielle dans la classe ordinaire, pour le cours de sciences, il a un pupitre attribué, au centre droit de la classe. L'enseignante de la classe ordinaire précise que cette place stratégique à côté d'un élève altruiste et responsable aide l'élève A à prendre des notes et à sortir les items appropriés selon la consigne donnée.

Dans la classe spéciale, l'élève A est isolé dans un coin, il fait face à un mur afin de minimiser toutes sortes de distraction. Il a aussi un tabouret de style Tilo sur lequel il s'assoit afin de rendre son assise plus dynamique, de maintenir son attention tout en offrant l'opportunité de bouger. De plus, il a un système de motivation avec des collants qui fonctionne très bien pour lui.

4.2.4 Productions de l'élève A

En ce qui a trait aux productions de l'élève, l'enseignante en classe spéciale et l'enseignante de sciences recueillent toutes les deux des données de plusieurs façons. Elles vont s'entretenir avec l'élève A à la fois individuellement et en grand groupe, elles vont l'observer et recueillir des traces d'apprentissages écrites et à l'oral. Selon l'enseignante de la classe spéciale et de la classe ordinaire, les consignes ont besoin d'être morcelées une à une. De plus, en classe ordinaire, lors de l'intégration partielle de l'élève A en cours de sciences, le temps supplémentaire est souvent alloué pour permettre à l'élève A de finir d'écrire ses réponses ou de donner le temps à son scripteur/scriptrice de compléter la transcription de ses réponses. D'ailleurs, lorsque l'élève A a une évaluation dans son cours de sciences, l'enseignante de la classe ordinaire avise l'enseignante de la classe spéciale qui essaie de libérer la technicienne en éducation spécialisée pour qu'elle puisse venir appuyer l'élève A dans la classe ordinaire, que ce soit pour écrire les réponses dictées par l'élève, découper les tâches en petites étapes et/ou le soutenir afin qu'il reste motivé et qu'il parvienne à terminer la tâche d'évaluation.

En classe spéciale, l'enseignante précise que le temps supplémentaire est souvent nécessaire dû au fait que l'élève A a tendance à se décourager facilement lors de

l'accomplissement de tâches qui lui paraissent plus laborieuses. Par exemple, lorsqu'il s'agit de tâches de mathématiques ou lors de projets d'écriture en français. Une minuterie est souvent utilisée pour aider l'élève à mieux gérer son temps ainsi qu'un système de renforcement positif pour encourager la persévérance de l'élève.

4.2.5 Facilitateurs à la mise en place de pratiques différenciées favorisant l'intégration partielle de l'élève A

En lien avec les facilitateurs favorisant l'intégration partielle de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3, l'enseignante de la classe spéciale et l'enseignante de la classe ordinaire soulignent l'importance de l'ouverture au sein de l'école, le grand respect qui est porté envers les classes qui accueillent les élèves ayant un TSA. Elles précisent que cette ouverture fait partie intégrante de la culture scolaire établie.

Cette ouverture se traduit également dans les rencontres collaboratives. En effet, un second facilitateur soulevé par l'enseignante de la classe spéciale correspond aux demi-journées collaboratives qui ont lieu 1 fois par mois et où sont partagées les informations, des observations, des stratégies gagnantes et les défis en lien avec les élèves ayant un TSA niveau 2 ou 3. Ces rencontres « portrait » comprennent la direction, l'enseignante de la classe spéciale, la TES, la préposée, la psychoéducatrice et au besoin l'ergothérapeute, l'orthophoniste et l'enseignante de la classe régulière. Ces moments de concertations sont précieux et font en sorte que les différents partis ont tous une idée claire du cheminement et de l'évolution des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 en contexte d'intégration partielle.

Ces différents acteurs qui participent aux rencontres « portrait » représentent d'ailleurs un troisième facilitateur soulevé par les enseignantes. En effet, l'aide que les

enseignantes peuvent recevoir de la part de l'orthophoniste, l'ergothérapeute et/ou de la psychoéducatrice aident grandement à faciliter le processus d'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 entre la classe spéciale et la classe ordinaire. Ces spécialistes offrent un soutien indirect aux élèves en partageant des ressources et des stratégies à l'enseignante de la classe spéciale et à la technicienne en éducation spécialisée puis à l'enseignante de la classe ordinaire, lorsque nécessaire, dans le but de mieux répondre aux besoins des élèves.

Ces outils et ces stratégies partagées par les spécialistes nous amènent à aborder un quatrième facilitateur à l'intégration partielle qui a été soulevé par l'enseignante de la classe spéciale : la formation continue. En effet, l'enseignante de la classe spéciale a indiqué que les enseignantes en classe spéciale de son école ont reçu une formation inspirée de la méthode TEACH ainsi que la formation CPI qui peuvent être bénéfiques afin de répondre aux besoins des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3. L'enseignante de la classe spéciale A est enthousiaste face à la prochaine formation qu'elle et ses collègues travaillant en classe spéciale auront la chance de suivre, soit la formation sur le modèle d'intervention SACCADE qui vise à mieux outiller les enseignantes et à les aider à donner un sens à ce qu'elles peuvent percevoir de l'extérieur (comportements particuliers des élèves ayant un TSA), et diriger le travail à faire afin de les accompagner le mieux possible dans leur parcours scolaire.

D'ailleurs, selon l'enseignante de la classe spéciale A, une des façons de mieux accompagner les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 dans leur intégration partielle est d'avoir des périodes fixes à l'horaire. En effet, si les périodes d'intégration sont clairement identifiées et définies dans l'horaire de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3, cela permet de

diminuer les risques que l'élève soit perturbé dans sa routine et cela permet de mieux planifier, par exemple, lorsqu'il y a une évaluation et qu'une TES doit être libérée pour venir en appui à l'élève.

À cet égard, le sixième facteur relevé pouvant faciliter la mise en place de pratiques différenciées favorisant l'intégration partielle de l'élève ayant un TSA de niveau 2 et 3, serait d'avoir plus de ressources humaines, en termes de techniciennes en éducation spécialisée, afin d'offrir du soutien et un accompagnement supplémentaire.

4.2.6 Obstacles à l'intégration partielle de l'élève A

Parmi les facteurs qui posent obstacle à l'intégration partielle de l'élève A, l'enseignante de la classe spéciale A mentionne les problèmes liés à la communication. En effet, elle explique que le manque de communication, une communication insuffisante ou inefficace entre elles, la TES et l'enseignante de la classe ordinaire qui intègre de façon partielle l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 peut entraver le processus d'intégration partielle. Par exemple, si les enseignantes ne se partagent pas les stratégies gagnantes ou les pratiques différenciées à préconiser afin de mieux répondre aux besoins de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3. Également, il peut y avoir des lacunes sur le plan de la communication de l'horaire lorsque l'enseignante de la classe ordinaire A n'avise pas à l'avance qu'il y aurait une évaluation à une date donnée et que pour celle-ci, l'élève ayant un TSA aura besoin que la TES soit présente comme scripteur. De plus, si l'enseignante de la classe ordinaire décide de changer la période de sciences sans avertir l'enseignante de la classe spéciale, que ce soit dû à une sortie, une activité spéciale ou peu importe, cela risque

de déstabiliser l'élève et de nuire au bon déroulement de son intégration partielle cette journée-là.

Cela nous amène au deuxième obstacle abordé par l'enseignante de la classe spéciale A et qui se rapporte aux changements à l'horaire d'intégration. L'enseignante de la classe spéciale A explique que l'horaire des spécialistes ne change pas, mais les enseignantes en classe ordinaire, parfois, vont changer l'horaire, inverser les périodes de certaines matières et ne pas aviser l'enseignante de la classe spéciale et cela peut poser obstacle à l'intégration partielle de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3, générer des crises ou une certaine désorganisation.

En lien avec les changements, l'enseignante de la classe ordinaire A soulève un troisième facteur posant obstacle à l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 et il s'agit du manque de personnel stable. Selon l'enseignante de la classe spéciale, il y a parfois plusieurs suppléantes avant de trouver une nouvelle enseignante qui prendra le contrat à plus long terme et les enseignantes peuvent manquer de temps pour discuter des différenciées nécessaires pour la réussite de l'élève ayant un TSA. Cette situation peut poser obstacle à une intégration partielle réussie chez l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3, car le transfert des pratiques différenciées ne sera peut-être pas fait ou pas tout de suite, alors qu'elles sont souvent nécessaires à son bon fonctionnement en salle de classe ordinaire. L'enseignante de la classe spéciale A :

« Je dirais que notre plus grand défi cette année à l'école, c'est justement d'avoir du personnel stable. On a vraiment, vraiment, beaucoup de personnel des classes spécialisées qui sont absentes, qui tombent malades, qui sont amenées à changer de milieu, etc. Donc, ça

fait en sorte que ça nuit au processus d'intégration partielle, parce que mes élèves, quand ils n'ont pas de stabilité, ils ne sont pas aptes à vivre d'autres changements de plus. »

L'enseignante de la classe spéciale A précise que ce roulement de personnel complique le processus d'intégration partielle, car la dynamique de classe peut changer, l'élève ayant un TSA peut être déstabilisé par ces changements et les nouvelles enseignantes/TES doivent apprendre à connaître et à se familiariser avec l'élève. Selon l'enseignante de la classe spéciale A, il est également ardu de trouver du temps pour repartager toutes les informations en lien avec l'intégration partielle de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3, avec les enseignantes remplaçantes. L'enseignante de la classe spéciale A :

« Ce qui pose un problème surtout, c'est quand ça arrive en milieu d'année, je n'ai plus vraiment le temps de tout réexpliquer à la nouvelle enseignante. Là ça devient plus difficile. »

Voici maintenant le tableau qui illustre le portrait de l'élève B intégré de façon partielle, dans le cours d'éducation physique.

4.3 Intégration partielle – Élève B

Les enseignantes de la classe spéciale B et les enseignantes du cours d'éducation physique B précisent que l'élève B est intégré de façon partielle pendant les périodes

d'éducation physique, 5 périodes par cycle de 10 jours, c'est-à-dire, 2 à 3 périodes d'une heure par semaine. Les enseignantes d'éducation physique B ont décidé de l'intégrer à un groupe de 2^e année, plutôt qu'à un groupe de 3^e année, en se fiant sur le profil-classe et le profil de l'élève B. Les enseignantes d'éducation physique B enseignent ensemble à l'élève et le connaissent déjà, car elles enseignent aussi aux élèves des classes spéciales.

L'enseignante de la classe spéciale B mentionne également qu'à l'école, il y a un projet d'intégration inversée où 1 heure par semaine, la classe spéciale accueille des élèves de 6^e année du régulier. Les objectifs de cette intégration inversée touchent principalement les interactions sociales (ex.: activités de cuisine, expériences scientifiques, jeux de société). Les élèves de 6^e année qui viennent en classe spéciale créent des liens avec les élèves ayant un TSA et ensuite, ils se reconnaissent sur la cour de récréation et dans les corridors. L'enseignante de la classe spéciale B explique que les grands de 6^e peuvent devenir pour les élèves ayant un TSA des personnes-clés/ressources qu'ils peuvent aller voir sur la cour par exemple, lorsqu'ils ont besoin d'aide ou qu'ils vivent un conflit.

Tableau 3

Portrait de l'élève B intégré de façon partielle en éducation physique

<p>Forces sur...</p> <p>le plan des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifeste un intérêt marqué pour les sports (surtout le soccer) - il est travaillant <p>le plan de la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - est capable de faire des demandes à l'enseignante - est capable d'exprimer ses besoins <p>le plan du comportement</p> <ul style="list-style-type: none"> - doux - respectueux - observateur <p>le plan des habiletés sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - aime participer aux jeux d'équipe - est capable de s'intégrer à un groupe qui pratique une activité sportive - accepte la présence des autres autour de lui 	<p>Défis sur...</p> <p>le plan des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficultés liées aux mathématiques et au français (environ 2 ans de retard, programme modifié) - difficultés liées à l'organisation - a besoin d'un accompagnement plus individuel pour comprendre les consignes, la routine et les étapes dans l'accomplissement de tâches de la vie courante <p>le plan de la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficulté à structurer son message - difficulté à tenir compte de son interlocuteur - difficulté à respecter le sujet de conversation - difficulté à maintenir le contact visuel <p>le plan du comportement</p> <ul style="list-style-type: none"> - tendance à imposer ses idées - essaie parfois de « piquer » ses pairs et de se vanter de ses exploits <p>le plan des habiletés sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficulté à reconnaître les émotions des autres - difficulté à présenter de l'empathie - difficulté à comprendre les codes sociaux - difficulté à respecter l'espace, la bulle des autres
--	--

4.3.1 Pratiques différenciées à l'intention de l'élève B

4.3.1.1 Contenus d'apprentissage de l'élève B

Par rapport aux contenus d'apprentissage, bien que l'élève soit d'âge de 3^e année du primaire, il suit un programme modifié de première et deuxième année dans certaines matières. L'enseignante de la classe spéciale B dit que l'élève a deux ans de retard environ par rapport aux attentes de la 3^e année.

Quant à l'aspect langage, l'enseignante de la classe spéciale B dit qu'elle doit parfois lire les questions pour l'élève et lui expliquer les mots difficiles. Bien qu'il soit capable de lire, il est rendu à l'étape de la compréhension de la phrase.

L'enseignante de la classe spéciale B précise que « l'élève a besoin d'un accompagnement constant et nécessaire dans toutes les sphères (que ce soit manger, il va y en avoir partout, nettoyer sa place, il a besoin de rappels dans des tâches routinières) ».

En éducation physique, lors des périodes d'intégration partielle, les enseignantes spécialistes B disent qu'elles n'ont pas besoin de modifier ou d'adapter les contenus d'apprentissage, donc l'élève exécute les mêmes tâches que ses pairs. Elles disent avoir besoin de faire plusieurs rappels en un à un avec l'élève B pour s'assurer de sa

compréhension, mais il finit par comprendre ce qui lui est demandé et à exécuter les exercices, comme les autres.

4.3.2 Processus d'enseignements-apprentissages de l'élève B

En tâche de lecture, l'enseignante de la classe spéciale B doit lire les questions pour l'élève B et les lui expliquer, notamment lorsqu'il y a des subtilités ou des mots plus compliqués. L'enseignante de la classe spéciale doit être la plus concrète possible, car l'élève n'est pas capable de faire des inférences. D'ailleurs, l'enseignement explicite fait partie de stratégies utilisées, tant en classe spéciale, qu'en classe ordinaire afin d'enseigner de nouveaux apprentissages à l'élève B. L'enseignante de la classe spéciale B et les enseignantes d'éducation physique B offrent un enseignement un à un avec l'élève afin de s'assurer de sa bonne compréhension des consignes.

Pendant les cours d'éducation physique où l'élève B est intégré de façon partielle, les enseignantes d'éducation physique B doivent faire beaucoup de modélisation pour enseigner les mouvements à exécuter. Par exemple, pour enseigner à l'élève B la façon de s'y prendre pour lancer le frisbee adéquatement, elles vont modéliser chacun des mouvements de la séquence, étape par étape.

De plus, parmi leurs pratiques différenciées favorisant l'intégration partielle de l'élève B, les enseignantes d'éducation physique B procèdent à des pairages planifiés afin de s'assurer que les élèves dans la même équipe que l'élève B seront respectueux et

compréhensifs des différences de l'élève B. Ce pairage stratégique permet aussi d'offrir des modèles positifs à l'élève B puisqu'il a tendance à imiter les mauvais comportements.

« On doit le paier avec des élèves responsables, sinon il va avoir tendance à imiter les mauvais comportements qu'il voit. Par exemple, si un élève se met à botter le ballon dans toutes les directions plutôt que de ranger le matériel, tel que nous l'avions demandé, l'élève va se mettre à faire la même chose. »

En résumé, l'enseignement un à un, l'enseignement explicite et le modelage et le pairage stratégique sont des pratiques privilégiées afin d'offrir des modèles positifs, de rendre les contenus d'apprentissages plus concrets et de favoriser la compréhension de l'élève B.

4.3.3 Structures organisationnelles de l'élève B

En lien avec l'importance de rendre les contenus d'apprentissage les plus concrets possibles pour l'élève B, l'enseignante de la classe spéciale B explique qu'il a besoin d'utiliser du matériel concret en mathématiques : « Il va manipuler beaucoup pour concrétiser les notions plus abstraites. »

De plus, lors des périodes de travail, l'enseignante de la classe spéciale B précise que l'élève a un système de bacs, inspiré du modèle TEACCH où une feuille de travail maximum par bac y est déposée.

« Ça fonctionne très bien avec l'élève. Il ne faut pas qu'il y ait plus qu'une feuille pas bac, sinon, il peut voir ça comme une montagne et se sentir découragé. »

Toujours selon son enseignante en classe spéciale B, « l'élève a besoin d'une structure pour écrire, sinon il s'évade. Celle-ci va être affichée au TBI. » D'ailleurs, le fait d'afficher un plan ou une structure au tableau blanc interactif est aussi utilisé de temps à autre, lors des périodes d'intégration partielle de l'élève en éducation physique, afin d'illustrer le plan du gymnase et l'emplacement stratégique des équipes, du matériel ou d'un parcours proposé. Cette pratique différenciée aide l'élève B à mieux conceptualiser les consignes orales.

4.3.3 Productions de l'élève B

En lien avec les productions de l'élève, l'enseignante de la classe spéciale B explique que l'élève a besoin d'une cache pour se concentrer en lecture. « Il a aussi une règle pour aller d'une ligne à l'autre, sinon il a tendance à sauter des lignes. »

Également, tant en classe spéciale que lors de son intégration partielle en classe ordinaire (cours d'éducation physique), l'élève B a droit à des explications complémentaires et à du temps supplémentaire pour accomplir les tâches données telles que lancer un frisbee ou compléter un parcours à obstacles. Ces tâches sont d'ailleurs morcelées en différentes petites étapes afin de ne pas décourager l'élève et pour contribuer à maintenir sa motivation. En classe spéciale, l'enseignante de la classe spéciale B utilise une minuterie pour aider

l'élève à gérer son temps, tandis qu'en éducation physique, ce sont des rappels à l'oral du temps restant.

4.4 Facilitateurs à la mise en place de pratiques différenciées favorisant l'intégration partielle

En ce qui a trait aux facilitateurs favorisant la mise en place de pratiques différenciées en contexte d'intégration partielle, les enseignantes d'éducation physique B et l'enseignante de la classe spéciale B soulèvent toutes les trois que la communication, l'ouverture et l'inclusion font partie de la culture de l'école. « Les gens à l'école sont ouverts, on se parle beaucoup, c'est très aidant. On a des rencontres qui sont prévues, mais on a aussi beaucoup de rencontres informelles et si on n'a pas eu la chance de se communiquer une information de vive voix, on échange par courriel. » L'enseignante de la classe spéciale B dit qu'il est important pour elle de prendre un petit deux minutes après les périodes d'intégration afin d'aller voir les spécialistes, de prendre le pouls, leur demander comment ça s'est passé pendant que l'éducatrice et la préposée restent avec son groupe.

Toujours en lien avec la communication, l'enseignante de la classe spéciale B précise qu'il y a des rencontres de communauté d'apprentissage collaborative entre les enseignantes (rencontres CAP), 1 fois aux 2 semaines, afin de discuter de pistes d'amélioration quant aux apprentissages des élèves. Ces rencontres sont dans l'horaire cycle, pendant tout un après-midi, les classes TSA ensemble et peut-être que l'an prochain, les enseignantes qui recevraient leurs élèves en intégration. Chaque cycle a sa journée. Le service de garde vient s'occuper des élèves de la classe durant ce temps.

Les enseignantes en éducation physique B soutiennent qu'il a été aidant pour elles d'intégrer de façon partielle l'élève B dans leur cours d'éducation physique, puisqu'elles le connaissaient déjà, car elles lui enseignaient et connaissaient ses forces et ses défis. Elles disent que le fait de connaître l'élève et que l'élève les connaisse représente certainement un facilitateur. Le fait qu'à l'école, les classes spéciales ont leur récréation en même temps que le régulier fait en sorte aussi qu'ils sont exposés à différents enseignants, ils les voient aussi dans le corridor, lors des rassemblements au gymnase et certaines enseignantes lors de l'intégration inversée. « On regarde l'élève, on en parle, il y a beaucoup d'activités à l'école où tous les élèves sont mélangés. L'inclusion est tellement naturelle. »

L'enseignante de la classe spéciale B précise aussi que comme il s'agit d'un milieu très ouvert et bienveillant, si les enseignantes font la demande pour avoir du temps de libérations afin de se concerter concernant le cheminement de l'élève ayant un TSA qui est intégré de façon partielle, ce temps leur est accordé. L'appui de la direction représente un facilitateur dans la mise en place de pratiques différenciées permettant de répondre le mieux possible aux besoins de l'élève ayant un TSA intégré de façon partielle. À ce sujet, les enseignantes d'éducation physique B ont dit : « La direction est très présente aussi et donne son appui lorsqu'il y a des enjeux quelconques. »

Également, selon les enseignantes d'éducation physique B, le fait de faire des pairages stratégiques représente un facilitateur à la mise en place de pratiques différenciées afin de mieux répondre aux besoins de l'élève B. En effet, en le jumelant avec des élèves responsables et altruistes, ceux-ci pourront servir de modèles positifs pour l'élève B qui a tendance à imiter les comportements. De plus, lorsque l'élève B n'aura pas compris une ou

plusieurs consignes, ses pairs pourront l'aider en les lui répétant ou en les expliquant dans leurs mots.

4.5 Obstacles à la mise en place de pratiques différenciées favorisant l'intégration partielle

En ce qui a trait aux obstacles, selon l'enseignante de la classe spéciale B et les deux enseignantes d'éducation physique B, l'horaire cycle peut représenter un défi et nécessiter de devoir faire un peu de gymnastique. En effet, une fois que l'enseignante de la classe spéciale approche l'enseignante ou dans ce cas-ci les enseignantes d'éducation physique afin de commencer l'intégration partielle, les enseignantes choisissent un groupe avec lequel, elles croient, l'élève B va se sentir bien et où il aura des modèles positifs desquels il pourra s'inspirer. L'enseignante de la classe spéciale devra donc s'assurer de libérer l'élève B selon l'horaire d'éducation physique du groupe régulier dans lequel il sera intégré de façon partielle.

Un deuxième facteur posant obstacle à l'intégration partielle de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 selon l'enseignante de la classe spéciale B concerne les changements très fréquents d'intervenantes dans la classe : « Cette année, je crois que j'ai changé 20 fois d'intervenantes avec moi. » L'enseignante de la classe spéciale B dit qu'elle a eu une éducatrice seulement 3 mois, après il n'y avait que des préposées dont le rôle ne consiste pas à aider lors des activités d'apprentissages, mais plutôt à assister les élèves dans leurs déplacements, de voir à leur bien-être, leur hygiène et à leur sécurité, selon les instructions reçues dans le cadre d'un plan d'intervention. Cependant, étant donné le profil des élèves de la classe, l'enseignante en classe spéciale B aurait bénéficié davantage de l'aide d'éducatrices ou de techniciennes en éducation spécialisée.

Ce roulement de personnel peut représenter un obstacle à la mise en place de pratiques différenciées selon l'enseignante de la classe spéciale B, puisque les rôles selon de corps d'emploi ne sont pas les mêmes et les informations doivent être repartagées à chaque fois.

Un troisième obstacle à l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 selon l'enseignante de la classe spéciale B est le bon vouloir des parents. En effet, certains parents ne veulent pas que leur enfant vive l'intégration partielle, ils sont inquiets, car ils ont eu une mauvaise expérience au régulier et ne veulent pas que l'expérience se répète. Ainsi, comme les parents sont de précieux partenaires, s'ils ne sont pas d'accord avec le projet d'intégrer l'élève de façon partielle et bien ça n'aura pas lieu.

CHAPITRE V – INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

La présente étude s'intéressait aux pratiques différenciées et leur contexte de mise en place rapportés par les enseignantes afin de favoriser l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, au sein de la classe spéciale et de la classe ordinaire. Les résultats présentés précédemment nous ont permis de répondre aux deux objectifs de recherche qui concernent, d'une part, la description des pratiques différenciées mises en place par les enseignantes de la classe spéciale et de la classe ordinaire en contexte d'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 et d'autre part, la description des facilitateurs et les obstacles à cette intégration partielle.

Ce chapitre présente la discussion des résultats obtenus à la suite des entrevues semi-dirigées menées auprès de cinq enseignantes participant, les visites d'observation et la collecte d'artéfacts. L'interprétation et la discussion des résultats s'appuieront sur le cadre conceptuel composé de la définition de pratiques différenciées de (Blouin, 2018; Caron, 2008; Tomlinson, 2004, 2010a, 2010b, 2014) qui s'articulent autour des 4 axes mentionnés par Nootens et al. (2012); Saulnier (2012); Vienneau (2006) et du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979, 1986) pour décrire les facilitateurs et les obstacles à leur mise en place.

Rappelons que, basées sur notre cadre conceptuel, les pratiques différenciées peuvent être amalgamées en quatre axes : les structures organisationnelles, les processus d'apprentissage, les contenus d'apprentissage et les productions des élèves (Ibid.; Blouin, 2018; Caron, 2008; Nootens et al., 2012; Paré, 2011; Tomlinson, 2004, 2010a, 2010b, 2014). Les pratiques déclarées et observées auprès des enseignantes participant à l'intégration partielle de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 ont aussi été présentées selon le niveau de différenciation duquel elles relèvent, c'est-à-dire la flexibilité, l'adaptation ou la modification (Blouin, 2018; Caron, 2008; Gouvernement du Québec, 2006; Paré, 2011; Saulnier, 2012). Puis, les facilitateurs et les obstacles à l'intégration partielle et à la mise en place des pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA 2 ou 3 seront abordés selon les différentes composantes du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979, 1986). Celles-ci touchent le plan personnel (ontosystème) et environnemental (microsystème, mesosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème). Bien que ce modèle ne porte pas spécifiquement à la population d'élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, en se référant au modèle bioécologique, cela permettra de mieux comprendre les facteurs qui peuvent faciliter

ou poser obstacle à la mise en place de pratiques différenciées selon une approche holistique et collaborative qui prend en compte les interactions complexes entre les différents niveaux du modèle.

5.1 Pratiques différenciées en contexte d'intégration partielle des élèves ayant un TSA niveau 2 ou 3

Dans le contexte de notre recherche, l'analyse des résultats provenant des entretiens semi-dirigés avec les cinq enseignantes participantes permet de dégager certaines observations concernant la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA niveau 2. Les données provenant des entretiens indiquent que les cinq enseignantes utilisent des approches différenciées au sein de leur classe pour répondre aux besoins spécifiques des élèves TSA. Ils mettent en œuvre des stratégies différenciées de manière variée, en adaptant leur enseignement aux exigences de chaque élève. Les quatre dimensions de la différenciation sont mises en œuvre en fonction des défis rencontrés par chaque élève TSA au sein de la classe.

De plus, les répondantes ont mis en évidence les différents niveaux de différenciation. L'application de ces niveaux dans le cadre des classes au primaire peut varier en fonction du degré de gravité du TSA présenté par l'élève, ainsi que de la perception qu'a l'enseignante des besoins spécifiques de cet élève. Dans ce contexte de pratiques différenciées, plusieurs observations émergent à la lumière des résultats obtenus.

5.1.1 Constat 1- Lors des périodes d'intégration en classe ordinaire, les pratiques différenciées mises en place pour l'élève ayant un TSA tiennent surtout de la flexibilité

Les enseignantes en classe ordinaire qui accueillent un élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 intégré de façon partielle tiennent compte de leurs besoins particuliers, mais soulignent qu'elles ont peu de différenciation pédagogique à faire pour eux. Lorsqu'elles différencient leurs pratiques, cela tient surtout de la flexibilité, c'est-à-dire qu'elles font preuve de souplesse et offrent plusieurs options et dans les cas présentés, ces choix touchent principalement les structures et les productions diversifiées (Tomlinson, 2004; Tomlinson et Imbeau, 2010; Caron, 2008). Par exemple, dans la classe ordinaire où l'élève A suit le cours de sciences, il a un pupitre attiré, et ce choix est stratégique selon l'enseignante puisqu'il est placé à côté d'un élève responsable qui aide l'élève A à prendre des notes et à sortir les items appropriés selon la consigne donnée. Également, pour ce qui est des productions, l'enseignante de la classe ordinaire A va s'entretenir avec l'élève A individuellement et parfois en grand groupe, elle va l'observer et recueillir des preuves d'apprentissages écrites et à l'oral.

Pour ce qui est de l'élève B ayant un TSA de niveau 2 intégré en éducation physique, les enseignantes disent qu'elles ont peu de différenciation à faire, mais elles donnent l'option à l'élève ayant un TSA niveau 2 ou 3 d'être pairé avec un élève autonome et modèle lors des activités et des transitions. Cette flexibilité dont les enseignantes font preuve sur le plan de la structure organisationnelle permet à l'élève ayant un TSA d'imiter les comportements appropriés de son collègue de classe, de prendre confiance en lui et de se sentir accompagné et soutenu lors des différentes tâches proposées. Les enseignantes ont aussi remarqué que l'élève se sentait à l'aise de questionner son pair lorsqu'il n'avait pas compris quelque chose et qu'il était moins anxieux lorsqu'il était à ses côtés.

Il semble également que le choix du domaine dans lequel l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 est intégré, selon ses intérêts et ses forces, semble faciliter son intégration partielle et limiter le besoin de pratiques différenciées nécessaires (Martin et al., 2019). Plusieurs études ont d'ailleurs démontré un lien entre les intérêts de la personne ayant un TSA, le caractère renforçateur de l'intérêt et l'augmentation de la motivation intrinsèque chez la personne ayant un TSA (Grove, Hoekstra, Wierda, et Begeer, 2018; Grove et al., 2016; Gunn et Delafield-Butt, 2016; Lanou et al., 2012; Porter, 2012; Stokes et al., 2016). Dans leur étude portant sur l'utilisation des intérêts au primaire chez les enfants ayant un TSA, Mancil et Pearl (2008), témoignent d'une augmentation de la performance à certains exercices, de la persévérance et du temps d'engagement à la tâche, pour l'élève dont l'enseignante avait utilisé l'intérêt de prédilection.

5.1.2 Constat 2- Les pratiques différenciées mises en place en classe spéciale visent principalement à soutenir le développement de l'autonomie et la persévérance des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3

Lors des entretiens avec les enseignantes de la classe spéciale et lors de nos visites d'observation, nous avons constaté que les pratiques différenciées mises en place visaient principalement à soutenir leur autonomie et leur persévérance lors de l'accomplissement de tâches. Les enseignantes s'inspirent surtout de l'enseignement explicite qui permet de développer le jeu social, la participation à des groupes de pairs, la communication sociale, les interactions à l'école et l'autonomie fonctionnelle (Weiss et Harris, 2001; Jenson, W.R. et al., 2000) et du modèle TEACCH, qui vise l'autonomie de l'élève en aménageant la classe stratégiquement (aires de jeu, aire de travail autonome, aire de collation, horaire

visuel, etc.) (Schopler, 1997). Selon la Fédération québécoise de l'autisme (2016), le modèle TEACCH est une approche éducative structurée afin de guider les élèves ayant un TSA dans leurs apprentissages. Cette structure propose de miser sur les forces de l'élève (ex.: mémoire visuelle, compréhension de l'information visuelle, capacité à fonctionner selon une routine) et d'amoindrir les stimulations environnantes afin de favoriser la persévérance de l'élève dans l'accomplissement des tâches de la journée et d'acquérir une plus grande autonomie (Mesibov, Shea et Schopler, 2005).

5.2 Facilitateurs et obstacles à l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3

En lien avec notre deuxième objectif de recherche, nous mettrons en évidence dans les paragraphes suivants les observations relatives aux facilitateurs et aux obstacles à la mise en place de pratiques différenciées en contexte d'intégration partielle, rapportés par les participantes.

5.2.1 Constat 1- Les élèves ayant un TSA niveau 2 ou 3 qui sont intégrés de façon partielle ne démontrent pas de grandes difficultés sur le plan du comportement

Comme soulevé dans l'étude de Ruel (2014), la mise en place de pratiques différenciées peut être plus ardue pour les enseignantes qui doivent conjuguer avec des comportements problématiques de la part des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, car cela peut venir perturber le fonctionnement du groupe (ex.: mouvements inopinés, sautilllements, balancements, comportements agressifs, etc.).

D'après le portrait qui a été brossé des deux élèves ayant un TSA de niveau 2 intégré de façon partielle en classe ordinaire, dans le cadre de notre étude, ceux-ci ne présentent pas de graves problèmes de comportements et manifestent une certaine autonomie. En effet, ils n'ont pas besoin qu'une technicienne en éducation spécialisée soit avec eux en tout temps lors de leurs périodes d'intégration et ils ne manifestent pas de comportements violents. Selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979 et 1986), ces caractéristiques liées à l'autonomie et au comportement se rapportent à l'ontosystème, soit le niveau le plus proche de l'individu, et représentent des facilitateurs quant à la transition entre la classe spéciale et la classe ordinaire. En effet, l'ontosystème de l'élève ayant un TSA de niveau 2 qui n'a pas de graves problèmes de comportements et qui présente un certain niveau d'autonomie permet de faciliter les interactions au niveau du microsystème, en particulier avec les enseignantes et les pairs. Ces caractéristiques influencent positivement la coordination de la transition entre la classe spéciale et la classe ordinaire (mésosystème) et la mise en place de pratiques différenciées afin de favoriser l'intégration partielle de l'élève ayant un TSA niveau 2.

Ces résultats concordent avec les travaux de Ruel et al. (2014) et de Lavallée (2017), qui soutiennent que « le profil de cet élève inclus a des capacités d'apprentissage et d'adaptation suffisamment élevées pour lui permettre de bien fonctionner en classe et de réussir à apprendre malgré certaines difficultés [...] » (p. 82). Cette affirmation illustre bien que moins les difficultés sont marquées sur le plan du comportement, plus il a de chance d'être intégré en classe ordinaire de façon partielle : « le faible degré de sévérité

des manifestations du TSA a un impact positif sur l'inclusion de cet élève. » (Lavallée, 2017, p. 87.)

5.2.2 Constat 2 – Bien connaître les intérêts et les compétences de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 représente un facilitateur à son intégration partielle

Le fait de bien connaître l'élève et de choisir, selon ses intérêts et ses forces, le ou les domaine(s) de formation pour lequel/lesquels il sera intégré en classe ordinaire représente un facilitateur à son intégration partielle. En effet, selon (Martin et al., 2019) et comme nous avons pu le constater dans le cadre de notre recherche, l'intérêt qu'a un élève ayant un TSA de niveau 2 vis-à-vis les contenus et les tâches scolaires qui lui sont présentés est un facilitateur à l'intégration partielle en classe ordinaire. Par exemple, dans notre étude, l'élève A ayant un TSA de niveau 2 et qui a un grand intérêt pour les sciences était capable de demeurer assis et attentif pendant toute la durée du cours de sciences, en classe ordinaire. L'enseignante A de la classe ordinaire a précisé ne pas avoir besoin de mettre en place de pratiques différenciées lors des cours, exceptées lorsqu'il fallait retranscrire certaines informations ou lorsqu'il y avait une évaluation et que l'élève pouvait répondre à l'oral plutôt qu'à l'écrit ou avoir droit à un scripteur. Il en a été de même pour l'élève B ayant un TSA de niveau 2 et qui est intégré en éducation physique. Son grand intérêt et sa force pour ce domaine facilitent grandement son intégration, car il est motivé, il veut participer et il s'applique. Ces constats rejoignent l'approche écosystémique de Cappe et Boujut (2016). En effet, ces auteurs mentionnent l'importance de tenir compte des caractéristiques individuelles des élèves, dont leurs intérêts et leurs compétences, afin de faciliter leur intégration.

5.2.3 Constat 3- La communication efficace entre l'enseignante de la classe spéciale et l'enseignante de la classe ordinaire représente un facilitateur à l'intégration partielle.

Un troisième constat qui a émergé lors de notre projet de recherche concerne le fait que la communication efficace entre les enseignantes de la classe spéciale et celles de la classe ordinaire facilite grandement l'intégration partielle. Ce constat rejoint celui de Wolfe et Hall (2003) qui soulignent que la collaboration entre les enseignantes de la classe ordinaire et celles de la classe spéciale s'avère essentielle pour répondre aux besoins scolaires et sociaux des élèves HDAA, dont font partie les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3.

Dans le cadre de notre projet de recherche, les 5 enseignantes qui y ont participé ont soulevé de façon unanime que la communication efficace représentait un facilitateur à l'intégration partielle. Les enseignantes d'éducation physique ont d'ailleurs dit : « Les gens à l'école sont ouverts, on se parle beaucoup, c'est très aidant. On a des rencontres qui sont prévues, mais on a aussi beaucoup de rencontres informelles et si on n'a pas eu la chance de se communiquer une information de vive voix, on échange par courriel. » En ce qui a trait à l'enseignante B de la classe spéciale, elle précise qu'il soit important pour elle de prendre un petit deux minutes après les périodes d'intégration afin d'aller voir les spécialistes, de prendre le pouls, leur demander comment ça s'est passé pendant que l'éducatrice et la préposée restent avec son groupe.

Toujours en lien avec la communication, l'enseignante A de la classe spéciale précise qu'il y a des rencontres collaboratives, une fois aux deux semaines (des rencontres CAP). Celles-ci sont dans l'horaire cycle, pendant tout un après-midi, les enseignantes des classes TSA discutent toutes ensemble, avec la direction et selon les besoins, avec

l'orthophoniste et l'ergothérapeute. Ensemble, elles partagent leurs observations, les défis, discutent du cheminement de leurs élèves, des stratégies qui fonctionnent, celles qui fonctionnent moins bien, etc. Les enseignantes de la classe spéciale ont confirmé que ces rencontres étaient très aidantes et ont suggéré qu'éventuellement, les enseignantes de la classe ordinaire qui intègrent de façon partielle les élèves ayant un TSA pourraient également être libérées pour y participer.

5.2.4 Constat 4 – Le pairage stratégique entre l'enseignante en classe ordinaire et l'élève ayant un TSA de niveau 2 permet de faciliter son intégration partielle

Selon les témoignages des enseignantes d'éducation physique intégrant de façon partielle l'élève B ayant un TSA de niveau 2, un des facilitateurs à son intégration partielle était lié au fait qu'elles le connaissaient déjà, elles avaient déjà un lien avec lui. Les enseignantes en éducation physique soutiennent qu'il a été aidant pour elles d'intégrer de façon partielle l'élève B dans leur cours d'éducation physique, car elles lui avaient déjà enseigné et connaissaient ses forces et ses défis. Cette relation de confiance entre les enseignantes d'éducation physique, l'enseignante de la classe spéciale et l'élève ayant un TSA de niveau 2, et ce, avant même le début de l'intégration partielle, a permis de réduire le stress lié à cette intégration partielle, tel que l'a démontré l'étude de Starr et ses collaborateurs (2016).

5.2.5 Constat 5 – Le pairage stratégique entre l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 et un élève neurotypique est un facilitateur à l'intégration partielle

Les enseignantes de la classe ordinaire interrogées ont dit avoir recours à un pairage stratégique entre l'élève ayant un TSA intégré et un élève de leur groupe qui est neurotypique et de nature responsable. Selon l'enseignante de science en classe ordinaire et les

enseignantes d'éducation physique, le fait de jumeler l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 avec un élève responsable et altruiste permet d'offrir un modèle positif, de réduire les comportements dérangeants et d'améliorer les habiletés sociales. Ces observations coïncident avec les conclusions de plusieurs d'auteurs qui constatent qu'une grande partie des acquis sur le plan des habiletés sociales sont attribuables à l'attitude des pairs typiques envers eux (Attwood, 1995; Branda et al., 2010; Dahle, 2003; Disalvo et Oswald, 2002; Kamps et al., 2002; McHale et Gambie, 1986; Owen-Deschryver et al., 2008). De plus, le tutorat par les pairs tel que proposé par Laurin et Doré (2003) et par Topping (1988), permet d'aider l'élève ayant un TSA intégré de façon partielle en classe ordinaire, tout comme l'ont soulevé les enseignantes de la classe ordinaire.

5.2.6 Constat 6 - La culture inclusive du milieu est un facilitateur à l'intégration partielle

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous constatons que le macrosystème qui réfère ici à la culture de l'école et du conseil scolaire contribue à faciliter l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2. En effet, les 5 enseignantes ayant participé au projet ont nommé le fait qu'une grande force de leur milieu scolaire est son ouverture et son caractère inclusif : « L'inclusion est tellement naturelle ici. » « Ce qui est facilitant, je pense, c'est l'ouverture dans l'équipe. Dans le sens que nous, à l'école, les valeurs d'ouverture sont très présentes. Tout le monde a vraiment un bon sentiment d'appartenance, une grande ouverture et de respect envers les classes TSA, ce que je trouve vraiment incroyable pour avoir vécu d'autres milieux. C'est vraiment facilitant. Je me sens à l'aise de parler de notre réalité de classe, d'aller demander si quelque chose est faisable ou si une ressource est disponible pour nos élèves ayant un TSA. »

Aussi, le fait qu'à l'école, les classes spéciales ont leur récréation en même temps que le régulier fait en sorte que les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 sont exposés à différents enseignants et aux autres élèves de l'école; ils les voient aussi dans le corridor, lors des rassemblements au gymnase et lors des périodes d'intégration inversée avec les élèves de 6^e année.

Cette approche d'ouverture et de respect des enseignantes et des élèves qui gravitent autour des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 font partie d'un macrosystème (Cappe et Boujut, 2016) qui représente un facilitateur à l'intégration partielle. Comme l'équipe-école est ouverte et est encline à participer au processus d'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, cela contribue à faciliter le processus d'intégration partielle. Comme le soulignent Paquet et Magerotte (2012a) « il est nécessaire de passer d'un modèle qui se focalise sur les déficiences et incapacités, à un modèle qui considère que l'enfant apprend à tout âge, si les conditions d'environnement lui sont favorables. » (p.276). Ouimet (2019) propose de passer à « une approche éducative basée sur le modèle de la neurodiversité qui s'appuie sur la diversité » (p. 92).

De plus, à la lumière des témoignages recueillis lors des entrevues semi-dirigées avec les enseignantes, l'appui de la direction et leur attitude positive envers l'intégration représentent un facilitateur important dans le processus d'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 (Lipsky et Gartner, 1998; Lynch et Irvine, 2009). En effet, l'attitude positive et d'ouverture de la direction au regard de l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 a un effet direct sur les décisions de placement de ces derniers, puisque c'est la direction qui, ultimement, doit approuver (Horrocks et al., 2008).

5.3 Obstacles à la transition entre la classe spéciale et la classe ordinaire

Afin de répondre au deuxième volet de notre second objectif de recherche, nous vous présentons maintenant les constats concernant les obstacles à l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3.

5.3.1 Constat 1- Les changements fréquents des intervenants représentent un obstacle à l'intégration partielle

Dans le cadre des entrevues avec les enseignantes, celles-ci ont soulevé qu'un des obstacles à l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 correspond au changement fréquent des intervenantes. En effet, comme l'ont mentionné les deux enseignantes de la classe spéciale, il y a un roulement de personnel assez substantif chez les enseignantes, les éducatrices et les techniciennes en éducation spécialisée, ce qui fait en sorte qu'il est difficile de trouver du temps pour partager toutes les informations concernant le profil et les besoins de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 intégré de façon partielle en classe ordinaire. Ces changements quant au personnel qui gravite autour de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 représente un obstacle sur le plan microsystemique et peut occasionner de l'anxiété chez les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 qui sont connus pour y être plus susceptibles que leurs pairs neurotypiques, particulièrement lors des transitions (Leroux-Boudreault, 2017; Simonoff et al., 2008). Ces changements fréquents d'intervenants au cours d'une même année scolaire peuvent perturber le bon déroulement des transitions entre la classe spéciale et la classe ordinaire, car l'élève n'est pas familier avec les nouvelles intervenantes et cela nécessite un certain temps pour bâtir un lien de confiance. De plus, ce ne sont pas toutes les enseignantes/éducatrices/technicienne en éducation spécialisée qui se sentent aptes à créer des liens avec les élèves ayant un TSA qui peuvent démontrer des

difficultés à établir une réciprocité sociale et émotionnelle avec autrui. Des liens peuvent être faits avec la recherche de Browndyke (2002) et celle de Ruel et al. (2014) qui soulèvent que cette relation peut présenter certaines limites en raison de l'intensité de certains déficits manifestés par les élèves ayant un TSA, notamment la rigidité face à la nouveauté. Doudin et Curchod-Ruedi (2012) rappellent les résultats de la méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996) selon laquelle la majorité des enseignants en classe ordinaire sont en faveur de l'intégration des élèves ayant un TSA, mais qu'une faible minorité de ces enseignants se sentent compétents à la réaliser. Les ressources, jugées insuffisantes, sont également rapportées par les enseignants comme étant un obstacle à la mise en œuvre d'une intégration réussie (LeVasseur, 2018). Ainsi, les enseignantes ont besoin d'être accompagnées dans l'intégration des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 (Beaupré et al., 2017; Gadbois et Dubé, 2020; Paquet et Magerotte, 2012b; Rattaz et al., 2013). Toutefois, comme les enseignantes en classe distinctes qui ont participé à notre recherche l'ont dit, il peut arriver qu'elles manquent de temps pour partager à nouveau toutes les informations avec les nouvelles éducatrices, TES ou enseignantes de la classe ordinaire. Ces obstacles microsystemiques peuvent ainsi freiner le processus d'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, car les enseignantes se sentant en surcharge, elles ont la perception de ne plus pouvoir bien répondre aux différents besoins de tous leurs élèves dont ceux ayant un TSA de niveau 2 ou 3 (Curchod-Ruedi et al., 2013).

5.3.2 Constat 2- L'horaire cycle représente un obstacle dans la planification de l'intégration partielle d'un élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3

Un deuxième obstacle abordé se rapporte aux changements à l'horaire d'intégration. L'enseignante de la classe spéciale explique que l'horaire des spécialistes ne changent pas,

mais les enseignantes en classe ordinaire, parfois, vont changer l'horaire, inverser les périodes de certaines matières et ne pas aviser l'enseignante de la classe spéciale. Cette situation peut poser obstacle à l'intégration partielle de l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 qui est intégré de façon partielle dans un domaine bien précis. Cet obstacle touche le chronosystème puisqu'il s'agit de la planification et de la logistique de l'horaire et de la communication de celle-ci entre les enseignantes de la classe ordinaire et de la classe spéciale. Or, une préparation insuffisante du plan de transition entre la classe spéciale et la classe ordinaire ainsi qu'une mauvaise communication représentent des obstacles à la mise en œuvre de l'intégration de la classe spéciale vers la classe ordinaire. Plusieurs auteurs ont reconnu qu'il était primordial de préparer et de planifier l'intégration scolaire plusieurs mois à l'avance et que cela représentait un facilitateur dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3 (Cappe et Boujut, 2016; Martin et al., 2019). De plus, afin d'éviter d'exacerber l'anxiété et les problèmes de comportements chez les élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, il importe pour les enseignantes de la classe spéciale et de la classe ordinaire de respecter le plus possible l'horaire d'intégration.

5.3.3 Constat 3- Le non-vouloir de certains parents représente un obstacle à l'intégration partielle d'élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3

Sur le plan du mésosystème, les enseignantes de la classe spéciale ont soulevé le fait que le non-vouloir des parents face à l'intégration partielle représente un obstacle majeur au processus d'intégration partielle. En effet, sans l'accord des parents, l'élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 ne pourra pas être scolarisé en classe ordinaire de façon partielle. Si les parents croient que la classe spéciale soit la seule alternative possible pour leur enfant ayant

un TSA de niveau 2 ou 3, cette croyance représentera certainement un obstacle à la mise en place de pratiques différenciées de classe spéciale vers la classe ordinaire. D'ailleurs, l'étude de Starr et al. (2016) soutient que les parents peuvent nuire au processus de transition de la classe spéciale vers la classe ordinaire. La relation entre les enseignantes et la famille peut être délicate et anxiogène lorsque les parents remettent en doute les observations et les pratiques différenciées employées par les enseignantes ou lorsque les parents abordent des problématiques à l'administration scolaire sans en avoir fait part au préalable aux enseignantes. À cet effet, Martin et al. (2019) ont signifié qu'au contraire, afin de faciliter le processus d'intégration partielle et la mise en place de pratiques différenciées, il serait gagnant que l'initiative même de cette intégration partielle vienne des parents. La collaboration et l'implication parentale est sont des éléments clés pour une intégration réussie (Benson, Karlof, Siperstein, 2008 : cités dans Fahmi, 2013; Lipsky et Gartner, 1998; Lynch et Irvine, 2009).

Limites de l'étude

La présente étude comporte certaines limites qui sont notamment d'ordre méthodologique. Premièrement, le type de recherche et la taille de l'échantillon (n=5) ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population d'enseignantes de classe distinctes et de classe ordinaire participant au processus d'intégration partielle d'élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3. Notre échantillon composé d'un petit nombre de participantes en est un de convenance plutôt qu'aléatoire. Il faut souligner que nous avons opté pour un devis méthodologique permettant une analyse plus approfondie des données auprès d'un petit nombre de cas étudiés. De plus, il est à noter qu'il peut y avoir des biais

potentiels liés à la cueillette de données par entrevue et l'observation, soit la subjectivité et l'interprétation des propos des personnes interrogées (Savoie-Zacj, 2010). La désirabilité sociale, qui consiste en la tendance des individus à vouloir se présenter de manière favorable à ses interlocuteurs (Hoden, 2010), pourrait aussi être une limite. Une autre limite de cette étude est liée au contexte dans lequel les participantes évoluent. La majorité des enseignantes ayant participé à notre projet de recherche mentionnent que les traits autistiques des élèves intégrés de façon partielle étaient plus faibles et ne perturbaient pas le fonctionnement du groupe classe. De plus, les enseignantes qui ont participé à notre projet de recherche semblent vivre une expérience d'intégration partielle positive. Il se peut que ce contexte brosse un portrait incomplet et possiblement biaisé quant à l'intégration partielle d'élèves ayant un TSA niveau 2 ou 3, en classe ordinaire, au Québec. En effet, les enseignantes qui éprouvent des difficultés significatives en contexte d'intégration partielle d'un élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 sont probablement moins enclines à se porter volontaires pour participer à une telle recherche. L'énoncé de ces limites incite à la prudence quant à l'interprétation et l'extrapolation des résultats de la recherche.

CONCLUSION

En conclusion, à la lumière des données recueillies ce projet de recherche permettra de faire avancer les connaissances qui sont peu nombreuses relativement aux facilitateurs et aux obstacles à la mise en place de pratiques différenciées favorisant l'intégration partielle des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3, entre la classe spéciale et la classe ordinaire. Les pratiques et les facilitateurs soulevés pourraient contribuer à mieux outiller les enseignantes et à permettre d'accroître leur sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'elles accueillent un ou des élèves ayant un TSA de niveau 2 ou 3. D'ailleurs, dans un prochain projet de recherche, il serait intéressant d'explorer la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes qui participent à l'intégration partielle d'un élève ayant un TSA de niveau 2 ou 3 et la fréquence de mise en place des pratiques différenciées.

RÉFÉRENCES

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. [Document de travail]. <http://hdl.handle.net/2268/114839>
- Agence de la santé publique du Canada. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada 2018*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/maladies-et-affections/trouble-spectre-autisme-enfants-adolescents-canada-2018.html>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. <http://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20%20DSM-5%20%28%20PDFDrive.com%20%29.pdf>
- Attwood, T. (1995). *Asperger 's syndrome: A guide for parents and professionals*. Philadelphia, PA: Kingsley.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 32-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Beaupied, M., Bourgoïn, T., Dutilleux, G., Jacquet, D., Payen, P., Perrin, F., Philip, C., Seknadjé-Askénazi, J., Sigwalt, P., et Touaty, E. (2009). Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement. *Futuroscope: CNDP*.
- Beaupré, P., Gauthier, M. et Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73-99. <https://doi.org/10.7202/1043355ar>
- Bélanger, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 349-368. <https://doi.org/10.7202/1065662ar>
- Bélanger, S. (2006). *Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignantes du primaire*. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2009). *Analyses des représentations d'enseignantes de niveau préscolaire face à l'intégration d'enfants ayant un trouble envahissant du développement/mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation* par Geneviève Bergeron;[directrice de recherche, Delphine Odier-Guedj].

- Bergeron, G., Point, M., et Prud'homme, L. (2013). Éducation inclusive au Canada: analyse comparative. *Trois-Rivières, Québec: Laboratoire international sur l'inclusion scolaire*.
- Bernier, C. S. C., Tremblay, I., St-Charles, L., et Harrisson, B. (2022). L'autisme vu comme trouble neurodéveloppemental de la conscience selon l'hypothèse du Fonctionnement interne de la structure de pensée autistique (FISPA). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 70(5), 229-234.
- Blakeley-Smith, A., Carr, E. G., Cale, S. I. et Owen-DeSchryver, J. S. (2009). Environmental fit: A model for assessing and treating problem behavior associated with curricular difficulties in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(3), 131-145.
<https://doi.org/10.1177/1088357609339032>
- Blouin, M. (2018). *Description des interventions adaptées en éducation musicale selon les principes de la différenciation pédagogique en contexte scolaire: application aux élèves du primaire ayant des problématiques d'anxiété*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec
- Bonnot-Briey, S. (2012). *Point de vue d'une personne TED sur la scolarisation des élèves avec autisme*.
- Branda, D.R., Hart, S.L., et Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619-625.
- Browndyke, J. N. (2002). Autistic behavior: Etiology and evaluation. Neuropsychology Central. Repéré à http://www.neuropsychologycentral.com/interface/content/resources/page_rnateriallresources_general_rnaterials_pages/resources_document_pages/autistic_behavior_etiology_and_evaluation.Pdf
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental processes*. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 993-1028). John Wiley et Sons Inc.

- Brown, L., Shigara, B., Ford, A., Nisbet, J., Van De Venter, P. Swett, M., York, J., et Loomis, R. (1986). Teaching Severely Handicapped Students to Perform Meaningful Work in Non-Sheltered Vocational Environments. In R. Buron, K. D., et Curtis, M. (2003). *The incredible 5-point scale: Assisting students with autism spectrum disorders in understanding social interactions and controlling their emotional responses*. AAPC Publishing.
- Cantin, C., et Mottron, L. (2004). Pédagogie et réadaptation spécialisées pour les enfants avec trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle au niveau primaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 93-115.
- Cappe, É. et Boujut, É. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant*, 28(143-4), 391-401. <https://www.researchgate.net/publication/308937780>
- Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010*. Repéré à http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6302a1.htm?s_cid=ss6302a1_w
- Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec [COPHAN] et Association du Québec pour l'intégration sociale [AQIS]. (2016, 11 novembre). Mémoire sur le document de consultation "Pour une politique sur la réussite éducative - L'éducation, parlons d'avenir"
- Commission scolaire de Montréal. (2004). *Les services éducatifs aux élèves handicapés par des troubles envahissants du développement à la Commission scolaire de Montréal. mise à jour du portrait de situation 2003-2004*. Montréal: CSDM.
- Conroy, M. A., Asmus, J. M., Ladwig, C. N., Sellers, J. A., et Valcante, G. (2004). The effects of proximity on the classroom behaviors of students with autism in general education strategies. *Behavioral Disorders*, 29, 119-129.
- Council, N. R. (2001). *Educating children with autism*. National Academies Press.
- Crête, J. (2010). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la*

- problématisation à la collecte des données (p. 263-285). Sainte-Foy, QC: Presse de l'Université du Québec.
- Croen, L. A., Zerbo, O., Qian, Y., Massolo, M. L., Rich, S., Sidney, S. et Kripke, C. (2015). The health status of adults on the autism spectrum. *Autism: the international journal of research and practice*, 19(7), 814-823.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). *De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social*. *Alter*, 7(2), 135-147.
- Dahle, K. B. (2003). Service to include young children with autism in the general classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31, 65-70.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M. et Latham, D. (2001). Administrators and Teachers Perceptions of the Collaboration Efforts of Inclusion in the Elementary Grades. *Education*, 121(2).
- Deacy, E., Jennings, F. et O'Halloran, A. (2015). Transition of students with autistic spectrum disorders from primary to post-primary school: A framework for success. *Support for Learning*, 30(4), 292-304. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12102>
- Denkyirah, A. M. et Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 265-270.
- Des Rivières-Pigeon, C., et Courcy, I. (2014). *Autisme et TSA: quelles réalités pour les parents au Québec?: santé et bien-être des parents d'enfant ayant un trouble dans le spectre de l'autisme au Québec*. PUQ.
- 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.
- Disalvo, C.A. et Oswald, D.P. (2002). Peer-Mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207.
- Doucet, V. (2016). *Inclusion de L'enfant Qui Présente Un Trouble Du Spectre de L'autisme en Centre de la Petite Enfance: Analyse Des Besoins de Soutien Et de Formation Du Personnel Éducateur* (Dissertation doctorale, Université de Sherbrooke).
- 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.
- Fahmi, N. (2013). Le milieu scolaire. Dans N. Poirier et C. des-Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances* (p. 139-158). Presses de l'Université du Québec.
- Fédération québécoise de l'autisme. (2021). *Qu'est-ce que l'autisme?* <https://www.autisme.qc.ca/tsa/quest-ce-que-le-tsa.html>
- Fombonne, E. (2003). The prevalence of autism. *Jama*, 289 (1), 87-89.
- Gadbois, M.-E. et Dubé, F. (2020). Adaptation d'un protocole de collaboration basé sur les niveaux d'interdépendance et les besoins des intervenants au sein d'une école primaire soutenant la scolarisation d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire. *Formation et profession*, 28(1), 57-68. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.519>
- Gascon, H., Julien-Gauthier, F., Tétreault, S. et Garant, M. (2014). L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : une transition à planifier. *Canadian Journal of Education*, 37(4), 1-29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1613>
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. et Edelman, S. W. (2001). Teacher Engagement With Student With Disabilities: Differences Between Paraprofessional Service Delivery Models. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 26, 75-86.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Future Horizons.
- Grove, R., Hoekstra, R. A., Wierda, M., et Begeer, S. (2018). Special interests and subjective wellbeing in autistic adults. *Autism Research: Official Journal Of The International Society For Autism Research*, 11(5), 766-775. <https://doi.org/10.1002/aur.1931>
- Grove, R., Roth, I., et Hoekstra, R. A. (2016). The motivation for special interests in individuals with autism and controls: Development and validation of the Special Interest Motivation Scale. *Autism Research*, 9(6), 677-688. <https://doi.org/10.1002/aur.1560>
- Hameury, L., Mollet, M., Massé, S., Lenoir, P. et Barthélémy, C. (2006). Scolariser l'enfant autiste: objectifs et modalité. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54,375-378.
- Hamilton-Jones, B. et Vail, C. O. (2013). Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-Service Teachers' Beliefs and Perspectives. *International Journal of Special Education*, 28(1), 56-68.
- Hanson, J., Randall, V. et Colston, S. (1999). Parent advisors: enhancing services for

- young children with special needs. *Infants et Young Children*, 12(1), 17-25.
- Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Chou, H. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*, 68(1), 65-83.
- Harris, S. L. et Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four-to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 137-142. <https://doi.org/10.1023/A:1005459606120>
- Harrower, J. K., et Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 25, 762-784
- Heifetz, M. (2019). *Trouble du spectre de l'autisme (TSA) au Canada*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/trouble-du-spectre-de-lautisme-au-canada>
- Hemmingson, H., Borell, L. et Gustavason, A. (2003). Participation in school: School assistants crating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research*, 23,88-98.
- Hoden, M. (2010). *Constraints to participation in an outdoor orientation program*. West Virginia University.
- Horrocks, J. L., White, G. et Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1462-1473. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0522-x>
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R. et Kopechanski, L. (2007). *Starting kindergarten: transition issues for children with special needs*. Canadian Journal of Education, 30(3), 628-648. <https://doi.org/10.2307/20466656>
- 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.
- Kamps, D. M., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., Camazzo, K., Morrison, L. et Garrison Kane, L. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional children*, 68(2), 173-187.
- Karsenti, T. et Demers S. (2011). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e éd.) (p.229-252). Montréal: ERPI (1re éd. 2004.).

- Kehle, T. J., Bray, M. A., Theodore, L. A., Jenson, W. R., et Clark, E. (2000). A multi-component intervention designed to reduce disruptive classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 37(5), 475-481.
- Kritikos, E. P. et Birnbaum, B. (2003). General Education and Special Education Teachers' Beliefs regarding Collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 93-100.
- Lanou, A., Hough, L., et Powell, E. (2012). *Case studies on using strengths and interests to address the needs of students with autism spectrum disorders*. *Intervention in School and Clinic*, 47, 175-182.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J., et Couturier, Y. (2006). Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs. *Enfances, familles, générations* (4), 1-17.
- Laurin, M.-H. et Doré, R. (2003). Effet d'un programme de tutorat par les pairs et de l'utilisation de scénarios sociaux sur les interactions sociales entre élèves ordinaires et autistes. Acte du colloque recherche défi 2003. Numéro spécial, mai 2003.
- Lavallée, B. (2017). Les pratiques enseignantes au primaire favorisant l'inclusion d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. <http://di.uqo.ca/id/eprint/919>
- Leaf, R., et McEachin, J. (2006). *Autisme et A.B.A.: Une pédagogie du progrès*. Paris : Pearson Education. <https://doi.org/10.7202/1099488ar>
- Leroux-Boudreault, A. (2017). La perception des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire lors du passage vers le secondaire [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/9496/>
- LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives*, 22(1), 173-191, <https://doi.org/10.3917/raised.022.0173>
- Lipsky, D. K. et Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational Leadership*, 56(2), 7881.
- Lynch, S. L. et Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845-859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>
- Lussier-Desrochers, D., et Caouette, M. (2013). Perception de dirigeants de CRDITED sur l'implantation et la place des technologies. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 165-177.

- Martin, T., Dixon, R., Verenikina, I. et Costley, D. (2019). Transitioning primary school students with Autism Spectrum Disorder from a special education setting to a mainstream classroom: successes and difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 640-655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568597>
- McHale, S. M. et Gambie, W. C. (1986). Mainstreaming handicapped children in public school settings. Dans E. Schopler et G. G. Mesibov (dir.). *Social Behavior in Autism* (p. 191-212). New York, NY: Plenum.
- Mesibov, G. B., Shea, V. et Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science et Business Media.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_ser_v_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec* (Rapport COPEX). Gouvernement du Québec.
- Noiseux, M. (2018). *Troubles du spectre de l'autisme. Portfolio thématique*.
- 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.
- Mancil, G., et Pearl, C. E. (2008). Restricted interests as motivators : improving academic engagement and outcomes of children on the autism spectrum. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(6).
- Monzée, J., Ouimet, M., Schovanec, J. et Singer, J. (2019). La neurodiversité : 20e anniversaire de la naissance d'un concept. Plaidoyer pour la reconnaissance positive de la diversité humaine et pour son avenir. Parents éclairés.
- Owen-DeSchryver, J.S., Carr, E.G., Cale, S. I. et Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28.

- Paillé, P. et A. Mucchielli (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Paris : Armand Colin.
- 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 linclusion* (p. 265-283). Paris : Dunod.
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N., et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286.
- Poirier, N., Abouzeid, N., Taieb-Lachance, C., et Smith, E. L. (2017). Le programme de formation et les stratégies éducatives déclarées offerts aux adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent une classe spécialisée. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 457-485.
- Porter, N. (2012). Promotion of pretend play for children with high-functioning autism through the use of circumscribed interests. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 161-167.
- Quintero, N. et McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411-420.
<https://doi.org/10.1007/s10643-010-0427-8>
- Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée [COPEX] (1976). *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G. et Baghdadli, A. (2013). La scolarisation des enfants avec Troubles du spectre autistique (TSA) en France: l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 255-270.
<https://doi.org/10.3917/nras.064.0255>
- Réseau Info Éducation AMEQ en ligne. (n.d.). *Une première au Québec - Lancement d'une trousse numérique en adaptation scolaire*. AMEQ En Ligne.
<https://ameqenligne.com/article/education/niveau/primaire-secondaire/3/522667/une-premiere-au-quebec-lancement-d-une-trousse-numerique-en-adaptation-scolaire.html>
- Rivard, M., et Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques psychologiques*, 12(3), 271-295.
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2006.03.002>

- Romero, M., Manuel Aguilar, J., Del-Rey-Mejias, A., Fermin, M., Rapado, M., Pecifita, M., Angel Barbancho, M., Ruiz-Veguilla, M. et Pablo Lara, J. (2016). Psychiatrie comorbidities in autism spectrum disorder: A comparative study between DSM-IV-TR and DSM-5 diagnosis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(3), 266-275.
- Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53, 147-156.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd. ed.). Presses de l'Université du Québec.
- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2014). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61.
- SACCADE - Centre d'expertise en autisme. (2023, October 18). *Qu'est-ce que le modèle SACCADE - Saccade - Centre d'expertise en autisme*. Saccade - Centre D'expertise En Autisme. <https://saccade.ca/tsa/quest-ce-que-le-modele-saccade/>
- Schopler, E. (1997). Implementation of TEACCH Philosophy. In D.J. Cohen, et F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, (pp. 767-795). New York: John Wiley.
- Scruggs, T. E., et Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. et Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors 130 in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child et Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929.
- Starr, E. M., Martini, T. S. et Kuo, B. C. H. (2016). Transition to Kindergarten for Children With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 115-128.
- Stokes, M. A., Thomson, M., Macmillan, C. M., Pecora, L., Dymond, S. R., et Donaldson, E. (2016). Principals' and teachers' reports of successful teaching strategies with children with high-functioning autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 192-208. doi:10.1177/0829573516672969
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J. et Jones Bock, S. (2007). Transitions: Perspectives from Parents of Young Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(1), 23-39.

- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée: répondre aux besoins de tous les élèves*. Montréal: Chenelière.
- Tomlinson, C. A. (2010a). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal : Chenelière Éducation. Tomlinson, C. A (2010b). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2e éd.). ASCD.
- Topping, K. J. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning*. Great Britain: Billing et Sons Limited.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Vasa, R. A., Mazurek, M. O., Mahajan, R., Bennett, A. E., Pilar Bernai, M., Nozzolillo, A. A., Arnold, L. E. et Coury, D. L. (2016). Assessment and Treatment of Anxiety in Youth With Autism Spectrum Disorders. *Academie Pediatrics, 137*(2), 115-123.
- Weiss, M. J., et Harris, S. L. (2001). *Reaching out, joining in: Teaching social skills to young children with autism*. Woodbine house.
- White, W. S., Oswald, D., Ollendick, T., et Scahill, L. (2009). Anxiety in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Clinical psychology Review, 29*(3), 216-229.
- Wolery, M., Werts, M. G., Lisowski, L., Caldwell, N. K., & Snyder, E. D. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 15*-26.

APPENDICE A: Grille d'observations - Pratiques différenciées

Contexte d'intégration partielle élèves TSA de niveau 2 ou 3

Enseignante: _____

Personnes présentes: _____

École: _____

Période: _____

Date: _____

Durée: _____

Contenus d'apprentissage					
<i>Cochez la colonne qui correspond au profil de l'enseignante</i>	Non observé 0 fois sur 5	Décrit peu 1 fois sur 5	Décrit modérément 2 fois sur 5	Décrit beaucoup 3 fois sur 5 et +	Commentaires
Ajuster le niveau de complexité de la tâche					
Adaptation des contenus d'apprentissage					
Modification des contenus selon l'année d'étude					
Morceler la tâche					
Offrir des supports visuels					
Offrir du matériel de manipulation					
Création de matériel pédagogique afin de s'adapter à la structure de pensée autistique					
Structure simplifiée et répétitive de la tâche à accomplir					

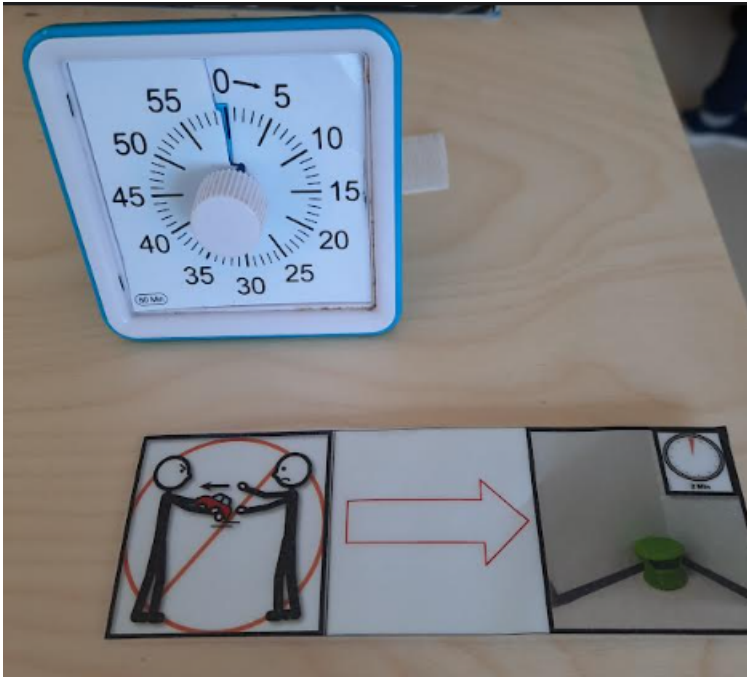
Processus d'enseignements-apprentissages					
<i>Cochez la colonne qui correspond au profil de l'enseignante</i>	Non observé 0 fois sur 5	Décrit peu 1 fois sur 5	Décrit modérément 2 fois sur 5	Décrit beaucoup 3 fois sur 5 et +	Commentaires
Enseignement explicite					
Ateliers individuels					
Groupement de travail stratégique					
Jeux					
Scénarios sociaux					
Modélisation					
Utilisation des technologies					
Productions des élèves					
<i>Cochez la colonne qui correspond au profil de l'enseignante</i>	Non observé 0 fois sur 5	Décrit peu 1 fois sur 5	Décrit modérément 2 fois sur 5	Décrit beaucoup 3 fois sur 5 et +	Commentaires
Utilisation du système de communication suppléante					
Dessins					
Entretien avec l'enseignante					
Observations de l'enseignante					
Utilisation des technologies					
Simplification des consignes					
Morcelage de la tâche					

Temps supplémentaire					
Structures organisationnelles					
<i>Cochez la colonne qui correspond au profil de l'enseignante</i>	Non observé 0 fois sur 5	Décrit peu 1 fois sur 5	Décrit modérément 2 fois sur 5	Décrit beaucoup 3 fois sur 5 et +	Commentaires
Offrir des pauses sensorielles					
Offrir des coquilles					
Placement stratégique					
Horaire visuel					
Accès à la salle multi-sensorielle					

Appendice B

Classe spéciale de l'élève A

Minuterie afin de signaler visuellement à l'élève le temps restant pour l'activité



Pictogrammes au vestiaire afin de signifier à l'élève où placer ses items



Outils de gestion des émotions



Coin calme/sensoriel dans la classe



Bacs de travaux 1-2-3 inspiré du modèle TEACCH



Siège adapté



Affiche pour rappeler les signes en lien avec le volume de voix attendu

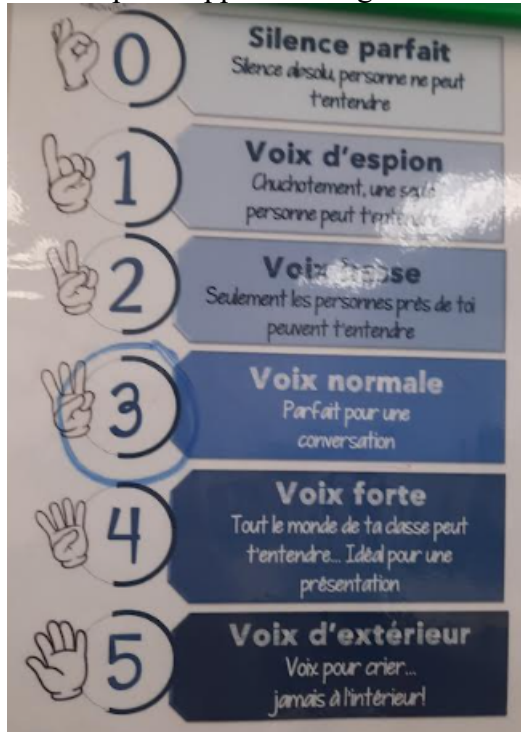
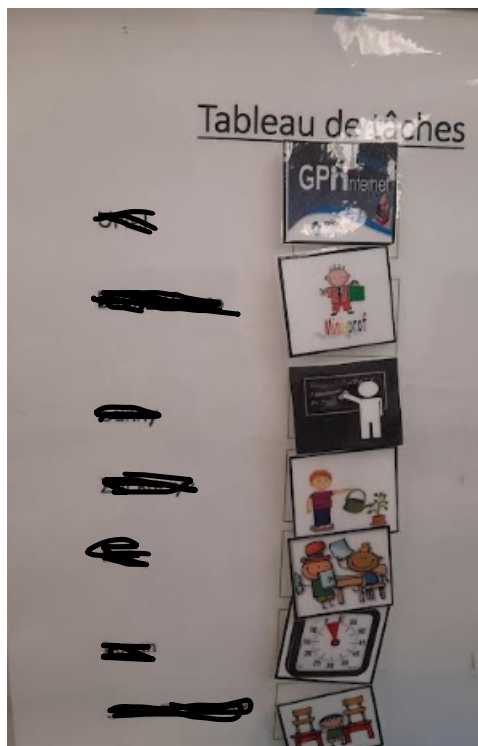


Tableau visuel des tâches attribuées aux élèves



Classe spéciale de l'élève B

Minuterie



Tamiseur de lumières



Dictionnaire



Dictionnaire Eurêka



Matériel sensoriel



Système de renforcement positif



Modèle pour compléter l'activité de la phrase à analyser avec la marche à suivre

aine-2023-01-09.notebook January 13, 2023

Phrase à analyser

1. Lis la phrase deux fois.
2. Trouve le verbe.
3. Trace la majuscule et le point (1?)
4. Identifie les noms (n)
5. Identifie les déterminants (dét)
6. Identifie les adjectifs (adj)

ne pas

Le papa lave sa voiture .

dét N adj V X

Règle afin de lire une ligne à la fois

