

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

Nathalie Poirier

Université du Québec à Montréal

Nadia Abouzeid

Université du Québec à Montréal

Catherine Taieb-Lachance

Université du Québec à Montréal

Erika-Lyne Smith

Université du Québec à Montréal

Résumé

Cet article discute des modalités du programme de formation de l'école québécoise et les stratégies éducatives utilisées auprès d'élèves du secondaire ayant un trouble du

spectre de l'autisme (TSA) et fréquentant une classe spécialisée en école ordinaire. L'article présente les résultats d'une étude à laquelle quinze enseignantes en adaptation scolaire ont participé. D'abord, les données révèlent que les classes, bien que se voulant homogènes, apparaissent plutôt hétérogènes. Les enseignantes interrogées suivent le parcours de formation générale et font appel à une diversité de stratégies éducatives pour répondre aux différents besoins des élèves; le soutien de la technicienne en éducation spécialisée devient alors essentiel à l'adaptation de leur enseignement. Enfin, peu de ressources sont disponibles pour encadrer le travail des enseignantes quant au choix de stratégies éducatives efficaces.

Mots-clés : trouble du spectre de l'autisme, adolescents, services scolaires, stratégies éducatives, classe spécialisée

Abstract

This article discusses the Quebec education program and the educational practices used to teach adolescents with autism spectrum disorder (ASD) in a specialized educational setting. The results of the study in which 15 special education teachers participated are presented. Findings reveal heterogeneous classes. Most teachers employ the regular education program, use a diversity of educational practices to meet the students' various needs and the support of the special care counsellor becomes essential to adapting their teaching to address specific difficulties. Finally, few resources are available to effectively guide teachers in their educational practices.

Keywords: autism spectrum disorder, adolescents, school program, educational practices, special education

Remerciements

Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), financement obtenu par la première auteure.

Contexte théorique

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) d'origine neurodéveloppementale se caractérise par des déficits sur le plan des interactions et de la communication sociale ainsi que sur le plan des comportements et des intérêts. Trois niveaux de sévérité se distinguent par le degré de soutien requis en rapport avec les deux sphères déficitaires du TSA. Le premier se définit par un besoin de soutien, le deuxième par un besoin substantiel de soutien et le troisième niveau par un besoin très substantiel de soutien (American Psychiatric Association [APA], 2013). Près d'un pour cent des enfants d'âge scolaire auraient un TSA (APA, 2013 ; Fombonne, Zakarian, Bennett, Meng, & McLean-Heywood, 2006 ; Lamontagne, 2011 ; Lazoff, Zhong, Piperni, & Fombonne, 2010 ; Newschaffer et al., 2007 ; Weintraub, 2011). Une étude épidémiologique effectuée dans différentes provinces canadiennes rapporte une augmentation constante de la prévalence du TSA (Ouellette-Kuntz et al., 2012). Celle-ci se reflète également au Québec, tout particulièrement par la hausse du nombre d'élèves TSA fréquentant le système scolaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2014b ; Noiseux, 2015).

Classes spécialisées

En 1989, la Commission scolaire de Montréal (CSDM) inaugure, dans une de ses écoles ordinaires, une première classe spéciale pour les élèves présentant un TSA. La CSDM compte maintenant plus de 75 classes réparties dans ses écoles ordinaires et spécialisées. Les données du MELS¹ mentionnent que près de 55 % des élèves du Québec, qui présentent un TSA et qui sont de niveau primaire ou secondaire, cheminent dans une classe ou une école spécialisée (MELS, 2014b). Le milieu scolaire doit s'adapter à cette nouvelle réalité et offrir des services répondant aux besoins de cette clientèle. Un effort en ce sens a été réalisé en 2008, alors que le MELS publiait un plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

¹ Depuis 2016, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) se nomme le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

(EHDA). Malgré les directives, il y a encore peu d'informations concernant les services offerts. Entre autres, les modalités d'enseignement n'y sont pas inscrites. En revanche, plusieurs études et documents américains identifient les facteurs essentiels à la réussite scolaire des élèves ayant un TSA : a) une évaluation individuelle de l'élève ; b) la mise en place d'un programme d'enseignement basé sur les meilleures pratiques et répondant aux besoins de l'élève ; c) une révision des progrès de l'élève ; d) un travail de collaboration entre les divers intervenants du milieu scolaire ; e) un partage efficace des tâches ; f) l'implication des parents ; g) des rôles clairement identifiés concernant les professionnels, h) l'utilisation efficace du personnel de soutien ; i) un plan d'intervention (PI) ; j) la planification de l'intégration et des transitions ; et i) la gestion des comportements problématiques (Colorado Education Department, 2013 ; Iovannone, Dunlap, Huber, & Kincaid, 2003 ; Spann, Kohler, & Soenksen, 2003 ; Starr, Foy, Cramer, & Singh, 2006).

Programme de formation de l'école québécoise

Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est celui qui est prescrit par le MELS (2007). Au niveau secondaire, les objectifs pédagogiques du PFEQ se divisent en deux cycles, selon l'année scolaire de l'élève. Le programme de formation du premier cycle du secondaire englobe les objectifs d'enseignement pour la formation de base commune et s'adresse aux élèves de première et de deuxième secondaire. Il cible cinq domaines d'apprentissage, soit : a) les arts, b) les langues, c) l'univers social, d) le développement personnel ainsi que e) les mathématiques, les sciences et les technologies (MELS, 2007). Le programme de deuxième cycle offre une formation de base diversifiée pour les élèves de la troisième à la cinquième année du secondaire. Il comporte les mêmes domaines d'apprentissage que le programme du premier cycle, mais le domaine du développement professionnel y est également inclus (MELS, 2007). De manière générale, le PFEQ se caractérise par quatre objectifs visant : a) le développement actif des compétences des élèves ; b) l'intégration des matières enseignées ; c) la perpétuation d'apprentissages transversaux ; et d) la contribution de tous les intervenants scolaires (MELS, 2007).

Le PFEQ offre trois types de cheminement scolaire : a) le parcours de formation générale ; b) le parcours de formation générale appliquée ; et c) le parcours de formation axée sur l'emploi. Les deux premiers parcours permettent l'obtention d'un diplôme

d'études secondaires (DES). Ce diplôme donne accès à : a) la formation professionnelle, qui permet l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP); et b) la formation collégiale, qui mène au diplôme d'études collégiales (DEC). Par ailleurs, le troisième parcours donne accès à : a) la formation préparatoire au travail; et b) la formation menant à un métier semi-spécialisé. Ces deux types de formation permettent l'obtention d'un certificat. Bien qu'il soit possible, à certaines conditions, d'accéder à la formation nécessaire pour recevoir un DES, ces types de formation n'ont pas de cheminement direct à la diplomation (MELS, 2007).

Le MELS favorise la différenciation pédagogique dans le but d'amener tous les élèves à la réussite éducative. Dans les cas où des élèves présentent des difficultés à satisfaire les exigences du PFEQ, la flexibilité pédagogique, ainsi que la mise en place de mesures d'adaptation et de modification du PFEQ sont possibles (MELS, 2014a). La flexibilité pédagogique inclut le soutien et l'ouverture envers les intérêts et les motivations de chacun des élèves. L'enseignant peut, par exemple, ajuster des stratégies, des modalités ou des outils d'enseignement pour accommoder un élève en difficulté. Pour les élèves nécessitant un soutien plus important, des plans d'intervention peuvent être élaborés dans lesquels des adaptations ou des modifications au PFEQ sont appliquées (MELS, 2014a). Une adaptation consiste à mettre en place des stratégies d'intervention sans changer les objectifs fondamentaux du PFEQ. Elle peut se faire par divers moyens, comme par le changement de l'environnement de travail, des conditions de réalisation des activités ou par l'amplification du soutien aux tâches. En revanche, une modification transforme les objectifs d'apprentissage, entraînant une réduction des attentes liées aux exigences du PFEQ. C'est ainsi que de nouvelles attentes, convenues selon les besoins de l'élève, mais ne permettant pas de réaliser les tâches inhérentes au PFEQ, sont adoptées. Bien que la modification des objectifs d'apprentissage puisse réduire les difficultés que présentent certains élèves, la diplomation ne peut être accordée tant que les exigences du PFEQ ne sont pas réalisées (MELS, 2014a).

Programmes d'intervention spécifiques aux élèves ayant un TSA

Devant l'augmentation de la prévalence des enfants et des adolescents présentant un TSA et détenant une meilleure connaissance des facteurs favorisant la réussite scolaire de ces élèves, il devient impératif d'implanter, dans les écoles québécoises, des

programmes d'intervention ayant démontré leur efficacité et permettant d'adapter les stratégies d'enseignement préconisées par le Ministère pour mieux répondre aux besoins de ces élèves. La majorité des ministères de l'Éducation des provinces canadiennes ont développé des guides de pratiques efficaces et spécifiques aux élèves ayant un TSA (Alberta Learning, 2003; British Columbia Ministry of Education, 2000; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007; Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2012; Ministère de l'Éducation du Manitoba, 2005; Ministère de l'Éducation et Université de l'Île-du-Prince-Édouard, 2006; NLDE/SSSD, 2003; Saskatchewan Education, 1999). Le Nouveau-Brunswick et le Québec sont les deux seules provinces qui n'ont pas établi de guide encadrant l'enseignement de cette clientèle, quel que soit son classement scolaire. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2014) a toutefois rédigé un rapport annuel des services octroyés aux élèves présentant un TSA, tandis que le MELS (2011) précise ses lignes directrices pour l'intégration scolaire des EHDAA, qui incluent les élèves ayant un TSA.

Dans l'ensemble, les documents décrivent : a) la symptomatologie des élèves ayant un TSA; b) la planification des programmes éducatifs, dont le PI; c) les stratégies d'enseignement; d) la gestion des comportements-défis; e) la planification de la transition; f) l'intégration; et g) la participation parentale. Tous les documents ministériels préconisent l'analyse appliquée du comportement (AAC) comme méthode d'intervention, mais ils suggèrent d'autres programmes tels que le *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* (TEACCH) (Schopler, Brehm, Kinsbourne, & Reichler, 1971) et le *Strategies Teaching based on Autism Research* (STAR) (Arick, Loos, Falco, & Krug, 2004).

Dans le cadre de ces programmes, des grilles d'évaluation sont utilisées afin de mesurer les besoins scolaires des élèves, soit : a) la *Strategies Teaching based on Autism Research* (STAR); b) le *Functionnal Assessment and Curriculum for Teaching Everyday Routine* (FACTER) (Arick, Nave, & Hoffman, 2004); c) le *TEACCH Transition Assessment Profile* (TTAP) (Mesibov, Thomas, Chapman, & Schopler, 2007); d) l'*Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised* (ABLBS-R) (Partington & Sundburg, 2007); e) le *Comprehensive Autism Planning System* (CAPS) (Henry & Myles, 2007); et f) la grille du modèle Ziggurat (Aspy & Grossman, 2007).

Stratégies éducatives

Les élèves ayant un TSA présentent des profils d'apprentissage distincts qui varient selon la sévérité du trouble, les forces et les difficultés cognitives ainsi que par la présence de troubles psychologiques associés (Murray et al., 2007). Ainsi, aucun plan éducatif ne peut convenir à tous les élèves ayant un TSA (National Autism Center, 2015). Un enseignement individualisé est nécessaire (Koegel, Matos-Freden, Lang, & Koegel, 2012). La littérature identifie des stratégies pouvant faciliter les apprentissages ainsi que la réussite éducative des élèves. L'enseignement individualisé ainsi que les stratégies pédagogiques basées sur les données empiriques sont mis de l'avant, tels qu'exposés dans le programme TEACCH et ceux basés sur l'intervention comportementale intensive (Leaf, Taubman, & McEachin, 2008 ; Panerai et al., 2009).

Individualisation des enseignements. L'individualisation des enseignements permet d'offrir un apprentissage approprié et de qualité à l'élève ayant un TSA (Koegel et al., 2012). Premièrement, les forces de l'élève représentent un élément crucial. En effet, les interventions qui misent sur celles-ci permettent de pallier les domaines plus faibles, optimisant ainsi les apprentissages. Par la suite, les stratégies tenant compte des centres d'intérêt de l'élève augmentent la motivation (Gunn & Delafield-Butt, 2015). Il est donc essentiel de les identifier et de les considérer lors de la planification des stratégies d'apprentissage. La motivation joue un rôle important dans l'acquisition des apprentissages, car elle promeut l'attention, le plaisir d'apprendre, le temps alloué à la tâche et assure ainsi l'accomplissement (Koegel, Kim, Koegel, & Schwartzman, 2013).

Analyse appliquée du comportement. Plusieurs études démontrent l'efficacité de l'analyse appliquée du comportement (AAC) auprès des élèves ayant un TSA (Virus-Ortega, 2010). Basée sur la théorie de l'apprentissage et du comportement, cette approche utilise des stratégies variées incluant, entre autres, l'enseignement direct par essais distincts. Ce type d'enseignement se caractérise par le fractionnement des comportements ou des compétences à acquérir en petites étapes, mesurables et observables, qui sont documentées et analysées. L'enseignement est réalisé par microétapes, jusqu'à la maîtrise des comportements ou des apprentissages attendus. Les techniques de l'AAC incluent la répétition, les incitations ainsi que leur estompage dès que possible, puis, l'utilisation de

procédés de renforcement. Cette technique d'enseignement suit la séquence suivante : « stimulus, réponse et conséquence » (Maurice, Green, & Luce, 1996/2006).

Structure de l'environnement. L'aménagement physique des lieux (p. ex., la position des pupitres, des aires de travail et des paravents) peut favoriser les apprentissages et réduire les distractions. De plus, la structure de l'environnement (p. ex., calendrier quotidien, routines, indices visuels) permet d'améliorer l'autonomie de l'élève et ses apprentissages (Schreibman et al., 2015). Les périodes de transition et d'attente ainsi que les activités de la vie quotidienne peuvent être accompagnées de soutiens visuels pouvant agir comme rappels continus. Ceux-ci doivent être adaptés à la compréhension et aux préférences de l'élève (Schreibman et al., 2015). De plus, ils sont utilisés pour favoriser la transition entre les diverses tâches, pour se familiariser avec l'emploi du temps et pour anticiper les changements à l'horaire et dans l'environnement (Schreibman et al., 2015).

Analyse de tâches. Lors de l'introduction de nouveaux concepts ou lorsque les notions s'avèrent plus complexes pour l'élève, l'analyse de tâches se doit d'être employée. Cette stratégie consiste à segmenter l'activité d'apprentissage en plusieurs étapes (National Autism Center, 2015 ; Odom, Collet-Klingenberg, Rogers, & Hatton, 2010). Elle ne s'applique pas strictement aux travaux scolaires (Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafoos, & Lancioni, 2007). En fait, elle peut favoriser l'apprentissage dans divers domaines. Par exemple, il est possible de décomposer les étapes d'une activité sociale (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2012). Cette même stratégie peut être utilisée lors des consignes verbales. Les élèves présentant un TSA requièrent souvent plus de temps que leurs pairs pour assimiler l'information verbale et ainsi produire une réponse (Asaro-Saddler & Saddler, 2010). D'autant plus que les élèves ayant un TSA ont souvent des difficultés à comprendre les consignes verbales complexes. La simplification et la décomposition de celles-ci, combinées aux soutiens visuels, peuvent augmenter leur compréhension (National Autism Center, 2015).

Soutien visuel. Les jeunes ayant un TSA démontrent une meilleure réponse aux éléments visuels. Les stratégies utilisant des modalités visuelles sont donc recommandées pour soutenir les enseignements (Hume, Wong, Plavnick & Schultz, 2014 ; Odom et al.,

2010 ; Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2012). En fait, le soutien visuel favorise la communication, les apprentissages, l'organisation ainsi que l'autonomie (National Autism Center, 2015). L'utilisation d'outils visuels (p. ex., horaire, cahier de communication, lexique, photographies, images, pictogrammes et mots écrits) permet une meilleure compréhension des notions, puisque les indices visuels apportent un soutien permanent alors que l'information présentée oralement est momentanée (National Autism Center, 2015 ; Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2012 ; Odom et al., 2010). Afin d'optimiser la pertinence de ces outils, le niveau de compréhension de l'élève se doit d'être considéré pour adapter l'outil en conséquence (Odom et al., 2010).

Modèles sur vidéo. Une manière efficace d'enseigner est de réaliser une démonstration télévisuelle de l'apprentissage. Les modèles sur vidéo utilisent ce principe en présentant un enregistrement des étapes du comportement cible afin que l'élève comprenne plus aisément les tâches qui lui sont demandées (Bellini & Akullian, 2007 ; Ergenekon, Tekin-Iftar, Kapan, & Akmanoglu, 2014 ; Murray & Nolan, 2013 ; Odom et al., 2010). La vidéo peut représenter l'enseignant, le parent, un camarade ou l'élève lui-même exécutant le comportement désiré. De nombreuses études ont permis d'explorer cette technologie afin d'assurer l'apprentissage des habiletés scolaires (Kinney, Vedora, & Stromer, 2003), de la communication (Apple, Billingsley, & Schwartz, 2005), des habiletés sociales (MacDonald, Sacramone, Mansfield, Wiltz, & Ahearn, 2009 ; Paterson & Arco, 2007), des comportements adaptatifs (Keen, Brannigan, & Cuskelly, 2007) et de l'autonomie (Akmanoglu & Tekin-Iftar, 2011).

Selon les informations repérées dans la littérature scientifique portant sur la scolarisation en classe spécialisée ainsi que sur les programmes et les stratégies éducatives, il s'avère pertinent d'explorer le contexte scolaire dans lequel évolue l'adolescent présentant un TSA.

Objectif de l'étude

Cette étude exploratoire, qui s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste, a pour objectif de décrire, selon les propos de 15 enseignantes en adaptation scolaire, les programmes et les stratégies éducatives utilisés auprès d'élèves du secondaire ayant un TSA et fréquentant une classe spécialisée en école ordinaire.

Méthode

Cette section décrit les caractéristiques des participants recrutés dans le cadre de cette étude, les instruments utilisés pour recueillir les données, la procédure ayant permis le recrutement et l'expérimentation, ainsi que la méthode d'analyse qualitative privilégiée.

Participants

Quinze enseignantes² intervenant en classe spécialisée dans une école ordinaire auprès d'adolescents présentant un TSA ont participé à l'étude. En plus de leur baccalauréat en adaptation scolaire, ces enseignantes possèdent entre 5 et 20 ans d'expérience en enseignement, dont un minimum de 5 ans auprès d'élèves ayant un TSA. Elles travaillent en classe spécialisée pour les élèves ayant un TSA, dans huit écoles ordinaires de sept commissions scolaires — incluant celles de la Pointe-de-l'Île et de Montréal (Montréal), des Affluents (Repentigny), des Patriotes et Marie-Victorin (Montréal), de la Capitale (Québec) et de Sherbrooke (Sherbrooke).

Les différentes formations spécialisées en TSA suivies en cours d'emploi par les enseignantes incluent une formation sur la structure de l'environnement et l'analyse de tâches s'inspirant du programme TEACCH ($N = 9$), le *Picture Exchange Communication System* (PECS) ($N = 8$), les scénarios sociaux™ ($N = 7$), l'analyse appliquée du comportement (AAC) ($N = 3$), les composantes du modèle Saccade ($N = 3$), le soutien visuel ($N = 1$) et les modèles sur vidéo ($N = 1$).

Instruments

Un entretien semi-structuré a été réalisé auprès des enseignantes, au cours duquel deux instruments ont été utilisés, soit une fiche signalétique et une grille d'entretien.

2 Un enseignant a participé à cette étude. Cependant, comme ce sont majoritairement des enseignantes qui ont participé, le féminin sera employé pour représenter la majorité des participants.

Fiche signalétique. La fiche signalétique est intégrée au questionnaire d'entrevue semi-structurée et comprend cinq sphères de questions visant à connaître : a) la formation universitaire des enseignantes ; b) leur nombre d'années d'expérience ; c) leur nombre d'années d'expérience auprès de la clientèle présentant un TSA ; d) le nombre, la durée et les thèmes liés à la formation spécialisée en TSA ; et e) le type de classe dans laquelle elles enseignent.

Grille d'entretien. La grille d'entretien semi-structuré comporte 75 questions fermées et ouvertes à court développement ciblant les domaines suivants : a) les connaissances et les habiletés d'enseignement ; b) le programme scolaire ; c) les notions enseignées ; d) le PI ; e) la collaboration avec les parents et les professionnels du milieu scolaire ; f) les modalités d'intégration des élèves ; g) la formation souhaitée ; h) l'aide à l'enseignant ; i) les tâches supplémentaires ; j) les attentes et les préoccupations de l'enseignant ; k) les stages ; et l) l'emploi. La grille d'entretien semi-structuré est un outil original élaboré en fonction des questions de recherche et de la littérature scientifique sur le sujet. Cette grille a été évaluée par deux experts, soit une enseignante du secondaire travaillant auprès d'élèves présentant un TSA et une personne-ressource des commissions scolaires francophones de Montréal travaillant auprès des élèves ayant un TSA. Puis, le protocole d'entrevue a été utilisé dans le cadre d'une préexpérimentation auprès d'une enseignante du secondaire.

Procédures

Suite à l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal, les participantes ont été sollicitées par le biais des personnes-ressources en autisme des diverses commissions scolaires du Québec. La collecte de données s'est effectuée de septembre à décembre 2014. Les enseignantes ont été rencontrées sur leur lieu de travail, lors d'une période libre ou de leur période de dîner. La durée des entretiens individuels variait entre 60 et 90 minutes. Chacun des entretiens a été enregistré, afin de permettre la transcription intégrale du verbatim.

Analyse des données

Une analyse descriptive a été retenue dans le cadre de cette étude. Les entrevues retranscrites intégralement et les informations issues des fiches signalétiques ont permis la codification des données sur Excel. Des fréquences et des moyennes ont été extraites afin de décrire les éléments relatifs à la scolarisation d'adolescents présentant un TSA selon les propos des 15 enseignantes interrogées.

Résultats

Les résultats ne ciblent que les questions en lien avec le nom et le type de classes, les caractéristiques des élèves, les programmes employés et les stratégies éducatives utilisées.

Nom et type de classes

Le titre attribué aux classes spécialisées diffère selon les régions ou les commissions scolaires et ne correspond pas nécessairement à la catégorisation officielle du PFEQ, malgré le nom employé. Quelques enseignantes nomment leurs classes comme étant des classes de formation préparatoire au travail (FPT) ($N = 4$), que ce soit catégorisé comme tel dans le programme de formation ou non. Deux se nomment « Satellite », deux portent le nom « Unik » et deux autres ont le titre de classes d'habiletés sociales. À cela s'ajoute une classe TED ($N = 1$), une classe de relation ($N = 1$), une classe de soutien émotif ($N = 1$), une de formation adaptée et de parcours scolaire adapté ($N = 1$), et une ayant pour nom PACTE/DÉFIS ($N = 1$).

Malgré le fait que les classes aient des appellations distinctes, plus de la moitié des enseignantes mentionnent qu'elles enseignent dans une classe de type homogène ($N = 9$), soit une classe qui ne regroupe que des adolescents ayant une seule grande catégorie de difficulté, soit le TSA. Cependant, elles dressent un portrait diversifié de leurs élèves. D'abord, ceux-ci possèdent des habiletés de communication considérablement différentes : certains sont non-verbaux ($N = 4$) ou utilisent un outil de communication ou une synthèse vocale ($N = 3$), tandis que d'autres communiquent avec des mots ($N = 8$) ou des phrases ($N = 15$). De plus, elles nomment la présence d'une variété de comorbidités

chez leurs élèves. Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ($N = 11$), l'anxiété ($N = 10$), la déficience intellectuelle ($N = 4$) et le syndrome de la Tourette ($N = 4$) étant les plus fréquemment rapportés. Elles précisent également le trouble oppositionnel avec provocation ($N = 3$), le trouble grave du comportement ($N = 1$), le trouble obsessionnel compulsif ($N = 1$), les troubles d'apprentissage ($N = 3$), la dyspraxie ($N = 3$), les déficits auditifs et visuels ($N = 1$), les troubles de la personnalité ($N = 2$), et le syndrome de Prader-Willi ($N = 1$). En plus de ces troubles, les enseignantes rapportent un grand nombre de difficultés sur le plan des apprentissages et du fonctionnement. D'abord, elles sont nombreuses à identifier des lacunes par rapport aux connaissances et à la compréhension des consignes ($N = 9$). Ensuite, des notions de base, telles que la lecture et l'écriture ($N = 5$), le calcul et la résolution de problèmes ($N = 2$), représentent des défis rencontrés dans leurs classes. Cela peut donc se traduire par un niveau scolaire plus faible ($N = 2$). En ce qui a trait aux difficultés de fonctionnement, plusieurs relèvent des caractéristiques inhérentes au TSA. Les enseignantes indiquent des déficits sur le plan de la communication et de la socialisation ($N = 4$). De plus, elles notent des habiletés métacognitives sous-développées ($N = 1$); des retards moteurs fins et globaux ($N = 1$); une lenteur d'exécution ($N = 2$); une incapacité à se concentrer ($N = 2$), à s'organiser ($N = 3$) et à suivre la routine ($N = 3$); une autonomie limitée ($N = 3$); ainsi que des difficultés de régulation émotionnelle ($N = 3$). Le tableau 1 rapporte leurs difficultés. D'ailleurs, lorsque les enseignantes sont interrogées sur leur perception du niveau scolaire de leurs élèves, elles révèlent une très grande hétérogénéité au sein d'une même classe. Bien que leurs élèves fréquentent une classe de premier ou de deuxième cycle du secondaire, ceux-ci démontrent des habiletés qui correspondent à des niveaux bien inférieurs à ceux attendus pour leur âge, s'échelonnant de la prématernelle au premier cycle du secondaire. De plus, selon l'ensemble des données recueillies, il apparaît que le niveau scolaire rapporté chez ces adolescents est indépendant de leur cycle d'études. Il peut donc s'avérer plus faible que celui de leurs pairs fréquentant un cycle inférieur ou, à l'inverse, plus élevé que celui de leurs pairs fréquentant un cycle supérieur. Le tableau 1 rapporte des difficultés plus spécifiques, mentionnées par les enseignantes, qui entravent les capacités d'apprentissage et le fonctionnement des élèves. Malgré la faiblesse des niveaux scolaires déclarés par les enseignantes, il est intéressant de constater que cela préoccupe une minorité d'entre elles lorsqu'elles sont interrogées sur les difficultés

d'apprentissage de leurs élèves. Par ailleurs, elles soulignent davantage de difficultés sur le plan de leur fonctionnement.

Tableau 1. Difficultés des élèves

Difficultés	Nombre d'enseignantes rapportant ces difficultés dans leur classe
<i>Apprentissage</i>	
Connaissance et compréhension (consigne)	9
Lecture et écriture	5
Calcul et résolution de problèmes	2
Niveau scolaire bas	2
<i>Fonctionnement</i>	
Socialisation et communication	4
Habiletés métacognitives	1
Lenteur d'exécution	2
Concentration	2
Organisation	3
Routine	3
Autonomie	3
Motricités fine et globale	1
Régulation émotionnelle	3

Programme de formation de l'école québécoise

Parmi les 15 enseignantes de l'étude, 12 suivent officiellement le PFEQ : a) 10 enseignantes adhèrent au parcours de formation générale menant au DES ; et b) 2 enseignantes adoptent le parcours de formation axée sur l'emploi, et ce, dans le but d'octroyer le certificat de formation préparatoire au travail à leurs élèves. Les trois autres enseignantes n'utilisent pas le PFEQ. Elles suivent plutôt les programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE) en combinaison avec la démarche éducative favorisant l'intégration (DÉFI). Ces programmes, reconnus par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1996 et en 1997, ont été conçus pour les élèves présentant une déficience intellectuelle de niveau moyen à sévère. Seule une attestation (certificat) de l'achèvement de tels programmes est octroyée. Ceux-ci ne

permettent pas la diplomation au niveau secondaire et ne donnent accès ni à la formation subséquente ni à un métier professionnel (MEQ, 1996, 1997).

Toutes les enseignantes de l'étude ($N = 15$) mentionnent faire des adaptations à leur programme de formation. Pour une tâche donnée, elles vont changer la structure et simplifier la consigne, octroyer une période de temps plus longue et permettre l'utilisation d'outils technologiques. D'ailleurs, neuf de ces enseignantes rapportent utiliser des mesures de modification dans lesquelles les objectifs ainsi que les exigences du programme sont altérés. Ces modifications sont surtout adoptées pour les domaines d'apprentissage en français et en mathématiques.

Présence d'une technicienne en éducation spécialisée. Afin de pallier les difficultés des élèves de leur classe, toutes les enseignantes de l'étude précisent avoir le soutien d'une technicienne en éducation spécialisée (TES) à temps plein dans leur classe (30 à 35 heures par semaine). Les TES occupent une variété de fonctions au sein de la classe qui prennent la forme de soutien direct ou indirect à l'élève. Les TES sont responsables de la gestion des comportements des adolescents ($N = 4$). Elles promeuvent le développement de leur autonomie ($N = 7$) en les accompagnant lors des transitions ou des moments d'intégration, et en les guidant dans certaines tâches, telles que l'habillage en préparation aux cours d'éducation physique. Elles fournissent des outils d'intervention ou pédagogiques ainsi que des explications supplémentaires lors des tâches, tout en aidant les élèves à s'organiser ($N = 4$). Outre le soutien apporté directement à l'élève, elles soutiennent leurs collègues enseignantes dans leurs activités en contribuant à l'élaboration de notes et de rapports d'observation ou d'évolution ($N = 4$) et en participant à la rédaction du plan d'intervention ($N = 3$). Le tableau 2 montre ici les diverses fonctions des TES qui semblent s'étendre au-delà des responsabilités et des rôles prévus dans le cadre du programme de formation les menant à l'exercice de leur travail. Parallèlement, la nature de leurs activités, telle que rapportée par les enseignantes, se présente de manière distincte alors qu'elles œuvrent au sein d'un même réseau scolaire et que la convention collective détermine des tâches bien précises pour les TES.

Tableau 2. Fonctions des TES

Fonctions	Nombre d'enseignantes ayant répondu
La gestion comportementale des élèves	12
La promotion de l'autonomie	7
L'organisation et l'explication du matériel et des tâches (p. ex., scénarios sociaux, travaux scolaires, etc.)	4
L'élaboration des notes/rapports d'observation et d'évolution	4
La participation à la rédaction du PI	3

De plus, quatre enseignantes rapportent avoir une préposée dans leur classe pour subvenir aux besoins de base de leurs élèves (p. ex., hygiène et transport), pour les aider dans l'accomplissement d'activités (p. ex., loisirs et éducation physique) et pour les soutenir dans la préparation du matériel et l'organisation des tâches. Le nombre d'heures attribuées par semaine étant de 15 heures ($N = 2$), 5 heures ($N = 1$), ou sur demande ($N = 1$).

La présence de TES et de préposées s'avère essentielle pour répondre aux besoins de soutien très substantiels et variables des élèves de ces classes spécialisées, sur le plan fonctionnel, mais également sur le plan scolaire.

Stratégies éducatives

Lorsque les enseignantes sont interrogées sur leur style pédagogique, elles identifient diverses stratégies éducatives. Tout d'abord, près de la moitié des enseignantes mentionnent structurer l'environnement scolaire ($N = 7$). De plus, elles sont nombreuses ($N = 13$) à centrer leur enseignement sur l'individualisation en tenant compte de la motivation de l'élève, de son rythme, de ses besoins et de ses intérêts. De plus, certaines mentionnent utiliser du soutien visuel pour faciliter les apprentissages ($N = 3$). D'autres rapportent utiliser l'AAC ou l'analyse de tâches, incluant des stratégies telles que l'adaptation du vocabulaire ($N = 1$), la répétition de la séquence « stimulus, réponse et conséquence » ($N = 1$) et l'utilisation de renforçateurs ($N = 1$). Aucune enseignante ne mentionne utiliser la technique de modèle sur vidéo.

Discussion

Nom et type de classe

Bien que chacune de ces classes soit spécifiquement conçue pour les accueillir, les données de l'étude révèlent une hétérogénéité quant aux noms attribués aux classes spécialisées que fréquentent les élèves présentant un TSA; selon leur région ou leur commission scolaire, le nom des classes diffère. Aucune information à ce sujet n'est documentée dans les documents ministériels. En ce qui a trait à la composition des classes, les enseignantes rapportent qu'elles sont homogènes puisqu'elles regroupent des élèves ayant le même diagnostic. Malgré cette volonté de former des groupes d'adolescents aux profils similaires, une variabilité importante s'observe et s'explique en partie par la présence de troubles concomitants, tels que la déficience intellectuelle, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et le trouble anxieux, qui accompagnent les déficits primaires de leur TSA. Les résultats obtenus corroborent les données de la littérature quant à la présence de troubles de santé mentale chez environ 70 % des personnes ayant un TSA (APA, 2013). Des divergences sur le plan des habiletés de communication sont aussi soulevées alors que les enseignantes révèlent qu'une partie de leurs élèves ne parlent pas, mais qu'ils utilisent un système de communication pour exprimer leurs désirs et leurs besoins. Des difficultés d'apprentissage, notamment sur le plan de la lecture et de l'écriture, contribuent également à la diversité du portrait des élèves. En lien avec ce qui précède, il est étonnant de constater que le niveau scolaire des élèves, sous la responsabilité des enseignantes interrogées, se situe entre la prématernelle et le premier cycle du secondaire. L'ensemble des difficultés énoncées précédemment aura également pour effet d'altérer le fonctionnement des individus à plusieurs égards.

Programme de formation de l'école québécoise

La plupart des enseignantes suivent le parcours de formation générale du PFEQ menant au DES. Lorsque le PFEQ est privilégié, une différenciation pédagogique, la mise en place d'adaptations et, pour l'ensemble des enseignantes interrogées, la modification des objectifs fondamentaux du programme s'imposent afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves et leur permettre de développer leurs compétences. D'une

part, les adaptations et les modifications requises occasionnent des divergences dans l'enseignement du programme et augmentent le niveau de difficulté pour les enseignantes à offrir un enseignement riche et complexe à leurs élèves, ce qui pourrait contribuer aux difficultés observées et rapportées sur le plan des apprentissages et dans le développement des compétences des élèves évoluant en classes spécialisées (Busby, Ingram, Bowron, Oliver, & Lyons, 2012). D'autre part, les modifications apportées au programme d'enseignement éliminent les chances d'accéder à une diplomation puisque l'atteinte de la totalité des exigences du PFEQ est essentielle à l'obtention du DES (MELS, 2007; MELS, 2014a). À cela s'ajoute la constitution actuelle des services éducatifs offerts aux élèves de 15 ans et plus qui font le passage vers le deuxième cycle du secondaire. Compte tenu de leurs difficultés et de l'insuccès des objectifs du PFEQ, les élèves sont dirigés vers un programme de formation pour la préparation au travail qui vise leur qualification et leur intégration professionnelles, mais qui ne mène pas à l'obtention du DES (MEQ, 1996; MEQ, 1997). Ainsi, aucune voie d'accès à une diplomation pour ces élèves n'existe, alors que ceux poursuivant leur scolarisation en classe ordinaire peuvent cheminer vers l'obtention d'un DES. Certaines passerelles vers des programmes de formation générale, de formation générale appliquée et de formation professionnelle ont été développées afin de favoriser la continuité de formation des jeunes en difficulté d'apprentissage (MELS, 2010). L'accessibilité à une diplomation soulève l'enjeu de l'employabilité des finissants. Force est de constater que le taux d'obtention d'un emploi chez les jeunes adultes présentant un TSA ayant terminé leurs études secondaires est faible; il l'est davantage pour ceux n'ayant pas de diplomation reconnue. Il est à noter toutefois que des initiatives, tel le plan de transition de l'école à la vie active (TEVA), ont été déployées pour favoriser l'intégration sociale et professionnelle des personnes présentant un TSA (MELS, 2012; Stoner, Angell, House, & Jones, 2007). Cependant, à ce jour, peu d'études ont été réalisées afin d'évaluer les effets de ce programme (Hamel & Dionne, 2007).

Présence d'une technicienne en éducation spécialisée. Les élèves en classes spécialisées bénéficient du soutien d'une TES dont les rôles et les responsabilités correspondent à ce qui est prévu par l'organisation des services éducatifs complémentaires (MEQ, 2002). Les TES assument plusieurs responsabilités qui se traduisent à la fois par l'aide apportée aux élèves, pour favoriser leur fonctionnement,

et par le soutien prodigué au personnel enseignant. Ce sont d'ailleurs des informations similaires qui émergent d'une recherche récemment réalisée pour la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) quant au rôle des TES (Boutin, Bessette, & Dridi, 2015). Il convient de rappeler que le soutien offert par les TES prend parfois la forme d'aide pédagogique auprès des élèves. Cependant, bien que ce soutien semble apprécié par leurs collègues enseignantes, les TES ne possèdent pas de formation spécifique pour favoriser l'acquisition des objectifs d'apprentissage des programmes scolaires des élèves (Sous-comité régional des services en adaptation scolaire et aux services complémentaires de la Montérégie [SCRASSC], 2004).

Selon nos données, près du tiers des enseignantes bénéficieraient également de la présence de préposées pour les soutenir dans leur préparation, pour accompagner les élèves lors des périodes d'enseignement de matières secondaires (p. ex., musique, anglais, arts plastiques), dans l'accomplissement des activités de la vie quotidienne ainsi que dans leur participation sociale. Dans certains cas, les limites entre les fonctions des enseignantes, des TES et des préposées semblent ambiguës. Néanmoins, elles partagent des objectifs communs ; elles visent à répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves afin de contribuer activement à leur qualification, à leur instruction et à leur socialisation.

Stratégies éducatives

Bien que le nombre d'élèves présentant un TSA en milieu scolaire soit en hausse (Noiseux, 2015), aucune étude québécoise n'a examiné les méthodes pédagogiques utilisées auprès des élèves ayant un TSA en classe spécialisée. La présente étude permet de documenter les stratégies éducatives employées auprès de cette clientèle. Tout d'abord, les résultats démontrent une variabilité quant au choix de pédagogie utilisée. En fait, comme proposé par plusieurs auteurs, quelques enseignantes ont recours à la structure de l'environnement et l'enseignement individualisé afin de répondre aux besoins de leurs élèves (Koegel et al., 2012 ; National Autism Center, 2015 ; Virués-Ortega, 2010). Bien que les stratégies telles que l'ACC, l'analyse des tâches, le soutien visuel et les modèles sur vidéo aient démontré leur efficacité auprès des élèves ayant un TSA (Bond et al., 2016), seul un faible nombre d'enseignantes utilisent ces stratégies en classe spécialisée. De plus, au Québec, peu de ressources sont disponibles pour bien encadrer les enseignantes quant au choix des stratégies éducatives efficaces auprès des élèves

présentant un TSA. Il n'est donc pas surprenant que ces stratégies soient peu employées. Néanmoins, l'utilisation de stratégies éducatives basées sur des données empiriques s'avère essentielle afin de répondre aux particularités scolaires des élèves présentant un TSA (Crimmins, Durand, Theurer-Kaufman, & Everett, 2001 ; National Autism Center, 2015 ; Wong et al., 2015).

Conclusion

Cet article visait à faire état de la situation scolaire actuelle des adolescents présentant un TSA qui évoluent dans des classes spécialisées en école ordinaire par le biais d'entrevues réalisées auprès de 15 enseignantes. Des données quant a) aux noms et au type de classes ; b) aux caractéristiques des élèves, c) au programme de formation et d) aux stratégies éducatives ont été recueillies.

À la lumière des résultats de l'étude, une harmonisation de l'appellation permettant d'identifier les classes spécialisées serait souhaitable. Notamment, pour faciliter la compréhension des parents, dont les enfants fréquentent ces milieux, pour refléter plus justement le type de services spécialisés qu'offrent ces classes, et ainsi avoir une meilleure idée de la possibilité ou non d'obtenir un DES en fin de parcours.

Malgré le dévouement des enseignantes, peu d'entre elles peuvent mener leurs élèves vers la diplomation. Quelques enseignantes suivent des programmes conduisant d'emblée à la certification (et non à la diplomation) de leurs élèves. Cependant, cette étude révèle qu'en général, même celles adhérant au parcours de formation générale ne peuvent assurer la diplomation de leurs élèves, et ce, en vertu de l'instauration répandue de modifications au PFEQ. Plusieurs pistes de solution pourraient être explorées afin d'optimiser le potentiel de diplomation de ces élèves. D'abord, une révision des techniques de remédiation serait pertinente afin de recentrer celles employées ; des adaptations plus substantielles seraient envisageables afin d'éviter l'utilisation de modifications, et enfin, l'intégration de ces élèves en classe ordinaire à compter du deuxième cycle du secondaire, plutôt que de les diriger vers les parcours qualifiants (c.-à-d., FPT, FMS), serait bénéfique, d'autant plus que cela pourrait favoriser une transition graduelle ainsi que l'élaboration de plans de transition vers la diplomation.

En ce qui a trait au type de classes, bien qu'elles soient décrites comme étant homogènes, le contraire est constaté. La variabilité des profils des adolescents nécessite la réalisation d'adaptations de la part des enseignantes. Le programme universitaire en adaptation scolaire inclut la formation sur le TSA, mais n'inclut que peu de cours sur les troubles fréquemment associés au TSA, alors que cela s'avère essentiel pour permettre aux enseignantes d'ajuster leurs interventions face à l'éventail des besoins que présentent ces élèves. Le constat quant à la formation des TES est similaire, quoique leur présence et les fonctions qu'elles occupent soient incontestablement appréciées. Cela dit, l'étude actuelle n'a pas permis de mettre en évidence les stratégies qu'elles emploient pour intervenir auprès des élèves pour la gestion des comportements-défis, l'organisation du matériel et la promotion de l'autonomie de leurs élèves.

Stratégies éducatives

Les données de l'étude indiquent que les adolescents ayant un TSA présentent un niveau scolaire inférieur à ce qui est attendu pour leur âge et qu'ils ne suivent pas le parcours leur permettant d'accéder à une diplomation d'études secondaires. Ainsi, un guide des stratégies éducatives efficaces et spécifiques aux élèves ayant un TSA au Québec, tel qu'offert par la plupart des provinces canadiennes, est impératif. La diffusion ministérielle de cette information favoriserait l'utilisation de méthodes pédagogiques fondées sur des données probantes ainsi que sur des stratégies éducatives efficaces auprès des élèves présentant un TSA. Cette documentation serait utile afin d'encadrer les enseignants et d'augmenter la réussite de leurs interventions pédagogiques. De plus, en répondant adéquatement aux divers besoins éducatifs des élèves ayant un TSA, cela permettrait de favoriser leurs apprentissages et d'optimiser les perspectives d'obtention d'une diplomation.

Références

- Akmanoglu, N. & Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism, 15*(2), 205–222.
- Alberta Learning. (2003). *Teaching students with autism spectrum disorders*. Edmonton, AB: Special Programs Branch, Alberta Government. Repéré à <https://education.alberta.ca/media/385138/teaching-students-with-asd-2003.pdf>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Auteur.
- Apple, A. L., Billingsley, F., & Schwartz, I. S. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high-functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*(1), 33–46.
- Arick J. R., Loos, L., Falco, R., & Krug, D. A. (2004). *The STAR program : Strategies for teaching based on autism research*. Austin, TX: Pro-ed.
- Arick, J. R., Nave, G., & Hoffman, T. (2004). *FACTER: Functional Assessment and Curriculum for Teaching Everyday Routines*. Austin, TX: Pro-ed.
- Asaro-Saddler, K. & Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 77*(1), 107–124. <https://doi.org/10.1177/001440291007700105>
- Aspy, R. & Grossman, B. (2007). *The Ziggurat model: A framework for designing comprehensive interventions for individuals with high-functioning autism and Asperger syndrome*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*(3), 264–287.
- Bond, C., Symes, W., Hebron, J., Humphrey, N., Morewood, G., & Woods, K. (2016). Educational interventions for children with ASD: A systematic literature review 2008–2013. *School Psychology International, 37*(3), 303–320. doi : 10.1177/0143034316639638

- Boutin, G., Bessette, L., & Dridi, H. (2015). *Rapport de recherche 2013-2015 : L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec*. Montréal, QC : UQAM.
- British Columbia Ministry of Education. (2000). *Teaching students with autism : A resource guide for schools*. Victoria, BC: Special Programs Branch, British Columbia Government.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27–35.
- Colorado Education Department. (2013). *Autism Program Quality Indicators*. Colorado.
- Crimmins, D. B., Durand, V. M., Theurer-Kaufman, K., & Everett, J. (2001). *Autism program quality indicators: A self-review and quality improvement guide for schools and programs serving students with autism spectrum disorders*. Albany, NY: New York State Education Department.
- Ergenekon, Y., Tekin-Iftar, E., Kapan, A., & Akmanoglu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), 200–213.
- Fombonne, E., Zakarian, R., Bennett, A., Meng, L., & McLean-Heywood, D. (2006). Pervasive developmental disorders in Montreal, Quebec, Canada: prevalence and links with immunizations. *Pediatrics*, 118(1), 139–150.
- Gunn, K. C. & Delafield-Butt, J. T. (2015). Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice. *Review of Educational Research*, 86(2), 408–430. <https://doi.org/10.3102/0034654315604027>.
- Hamel, G. & Dionne, C. (2007). La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Éducation et francophonie*, 35(1), 23–36.
- Henry S. A. & Myles, B. S. (2007). *The Comprehensive Autism Planning System (CAPS) for individuals with Asperger syndrome, autism and related disabilities: Integrating best practices throughout the student's day*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.

- Hume, K., Wong, C., Plavnick, J., & Schultz, T. (2014). Use of visual supports with young children with autism spectrum disorders. Dans J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey, & J. L. Matson (dir.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice* (p. 293–313). New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4939-0401-3_15
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 150–165.
- Keen, D., Brannigan, K. L., & Cuskelly, M. (2007). Toilet training for children with autism: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(4), 291–303. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9044-x>
- Kinney, E. M., Vedora, J., & Stromer, R. (2003). Computer-presented video models to teach generative spelling to a child with an autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(1), 22–29.
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral practice, 19*(3), 401–412.
- Koegel, R., Kim, S., Koegel, L., & Schwartzman, B. (2013). Improving socialization for high school students with ASD by using their preferred interests. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(9), 2121–2134.
- Lamontagne, A. J. (2011). *Le taux de prévalence des troubles envahissants du développement (TED)*. Trois-Rivières: RNETED.
- Lazoff, T., Zhong, L., Piperni, T., & Fombonne, E. (2010). Prevalence of pervasive developmental disorders among children at the English Montreal School Board. *The Canadian Journal of Psychiatry, 55*(11), 715–720. Repéré à <https://doi.org/10.1177/070674371005501105>
- Leaf, R., Taubman, M., & McEachin, J. (2008). *It's time for school ! Building quality ABA educational programs for students with autism spectrum disorders*. New York, NY: DRL Books Inc.

- MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K., & Ahearn, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(1), 43–55.
- Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafoos, J., & Lancioni, G. E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*(3), 229–246.
- Maurice, C., Green, G., & Luce, S. C. (1996/2006). *Intervention comportementale auprès de jeunes enfants autistes*. Austin, TX: Pro-ed.
- Mesibov, G., Thomas, J. B., Chapman, S. M., & Schopler, E. (2007). *TTAP: TEACCH Transition Assessment Profile* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-ed.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007). *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme : Guide pratique*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. (2012). *Élaboration et mises en œuvre de programmes pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme*. Halifax: Gouvernement de la Nouvelle-Écosse.
- Ministère de l'Éducation du Manitoba. (2005). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide de l'Élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique*. Winnipeg: Gouvernement du Manitoba.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1996). *DÉFIS : Démarche éducative favorisant l'intégration sociale - Enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/defis-demarche-educative-favorisant-lintegration-sociale-enseignement-secondaire/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1997). *PACTE : Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles - Enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/pacte_secondaire_prog_adaptes.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2014). *Rapport annuel 2012-2013*. Fredericton, NB: Auteur. Repéré à <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/Publications/RapportAnnuel2012-2013.pdf>
- Ministère de l'Éducation et Université de l'Île-du-Prince-Édouard. (2006). *Guide de ressources pour les parents d'enfants autistes : Soutien de la pratique d'inclusion*. Charlottetown : Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Le choix de notre école à l'heure du bulletin unique : Document de soutien à l'intention des équipes-écoles pour la révision des normes et modalités d'évaluation des apprentissages*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/LesChoixDeNotreEcole_DocSoutien_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014a). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014b). *Effectif scolaire ayant un trouble envahissant du développement (code 50) à la formation générale des jeunes, selon l'ordre d'enseignement, l'intégration ou non à une classe ordinaire et le type de regroupement détaillé, années scolaires 2007-2008 à 2011-2012*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Murray, M. M., Christensen, K. A., Umbarger, G. T., Rade, K. C., Aldridge, K., & Niemeyer, J. A. (2007). Supporting family choice. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 111–117. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0191-6>
- Murray, S. & Nolan, B. (2013). *Video modeling for young children with autism spectrum disorder: A practical guide for parents and professionals*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA.
- Newfoundland and Labrador Department of Education, Student Support Services Division (NLDE/SSSD). (2003). *Programming for individual needs: Teaching Students with Autism Spectrum Disorders*. St. John's, NF: Auteur. Repéré à <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/studentsupportservices/publications/TeachingStudentsAutism.pdf>
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E.,... Windham, G. C. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Review of Public Health*, 28, 235–258. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.28.021406.144007>
- Noisieux, M. (2015). *Portfolio thématique : Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps*. Longueuil: Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, Surveillance de l'état de santé de la population. Repéré à <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/surveillance-etat-sante/portrait-type-thematique.fr.html>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 275–282.

- Ouellette-Kuntz, H., Coo, H., Lam, M., Breitenbach, M. M., Hennessey, P. E., Jackman, P. D., ... Chung, A. M. (2014). The changing prevalence of autism in three regions of Canada. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(1), 120–136.
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: The role of TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 39(6), 874–882.
- Partington J. W. & Sundburg, M. L. (2007). *Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (ABLLS-R)*. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts.
- Paterson, C. R. & Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior modification*, 31(5), 660–681.
- Saskatchewan Education, Special Education Unit. (1999). *Teaching students with autism: A guide for educators*. Regina: Saskatchewan Government.
- Schopler, E., Brehm, S. S., Kinsbourne, M., & Reichler, R. S. (1971). Effects of treatment structure on development in autistic children. *Archives of General Psychiatry*, 24(5), 415–421.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. doi: 10.1007/s10803-015-2407-8
- Sous-comité régional des services en adaptation scolaire et aux services complémentaires de la Montérégie (SCRASSC). (2004). *Vitamine C : L'intervention du technicien en éducation spécialisée auprès de l'élève présentant un trouble envahissant du développement*. Montérégie : SRSE DI-TED.
- Spann, S., J., Kohler, F., W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228–237.
- Starr, E., M., Foy, J., B., Cramer, K., M., & Singh, H. (2006). How are schools doing? Parental perceptions of children with autism spectrum disorders, down syndrome and learning disabilities: A comparative analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 315–332.

-
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Jones, S. (2007). Transitions : Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(1), 23–39.
- Virués-Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: Meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical psychology review, 30*(4), 387–399.
- Weintraub, K. (2011). The prevalence puzzle: Autism counts. *Nature, 479*(7371), 22–24. doi: 10.1038/479022a
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 1951–1966.