

ÉVALUATION DES CONNAISSANCES ET DES BESOINS DE FORMATION D'ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL SUR LES TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT

Fanny-Alexandra Guimond et Jacques Forget

Les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) accueillent des étudiants ayant des troubles envahissants du développement (TED). Toutefois, peu d'études ont porté sur l'intégration de ces étudiants dans les établissements d'enseignement postsecondaire, particulièrement au Québec. Cette étude vise à évaluer les connaissances et les besoins de formation d'enseignants au cégep sur des caractéristiques des étudiants ayant un TED, ainsi que les répercussions potentielles de ces caractéristiques en classe. Quarante-sept enseignants ont ainsi répondu à un questionnaire. Les enseignants rapportent de faibles connaissances sur les caractéristiques des étudiants ayant un TED. Ces faibles connaissances semblent influencer leur perception des répercussions potentielles des caractéristiques en classe.

Très peu d'études ont abordé la thématique de l'intégration des étudiants ayant un trouble envahissant du développement (TED) dans les établissements postsecondaires, contrairement aux milieux scolaires primaires et secondaires où une multitude d'études ont été menées afin de mieux outiller les enseignants face à cette clientèle (Jones, 2006; Jordan, Jones et Murray, 1998; Koegel et Koegel, 1995). Ainsi, la thématique de cette recherche est novatrice, car elle tente de décrire la situation d'enseignants dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) par rapport à leurs connaissances et leurs besoins de formation sur certaines caractéristiques des étudiants ayant un TED, ainsi que les répercussions potentielles de ces caractéristiques en classe. Dans la section suivante, les différentes caractéristiques utilisées dans l'étude seront décrites.

Fanny-Alexandra Guimond, candidate au doctorat, Université du Québec à Montréal. Adresse électronique : guimond.fanny-alexandra@courrier.uqam.ca; Jacques Forget, D.Ps. Université du Québec à Montréal.

CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS QUI PRÉSENTENT UN TED

Selon le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (American Psychiatric Association [APA], 2000), il y a cinq catégories de troubles envahissants du développement (TED) : l'autisme, le syndrome de Rett, le désordre désintégratif de l'enfance, le syndrome d'Asperger et les troubles envahissants du développement non spécifiés. Toutefois, dans les établissements postsecondaires, les étudiants ayant un TED présentent principalement des diagnostics de troubles envahissants du développement non spécifiés, de syndrome d'Asperger et d'autisme de haut niveau (Savard, 2008). Le terme autisme de haut niveau est une distinction clinique parfois utilisée pour catégoriser

L'auteure tient à remercier sa fidèle collaboratrice Odette Raymond qui l'a beaucoup renseignée sur l'intégration des étudiants ayant un TED au cégep et qui l'a supportée tout au long de la rédaction de cet article. Elle remercie également Sylvie de Sadeleer et tout le personnel du cégep qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de l'étude.

les personnes autistiques plus autonomes et sans déficience intellectuelle. Le diagnostic différentiel entre ces différents troubles est controversé, particulièrement pour le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau (Adreon et Durocher, 2007). De ce fait, les étudiants ayant ces différents diagnostics peuvent avoir plusieurs caractéristiques communes.

Les étudiants ayant un TED possèdent, comme tous les étudiants, une personnalité qui leur est propre, des forces, des faiblesses et des particularités. Ces étudiants ont souvent le potentiel de faire des études postsecondaires et peuvent trouver un emploi (Savard, 2008). Ils ont une intelligence égale ou supérieure à la moyenne (Myles et Adreon, 2001) et possèdent souvent une bonne mémoire photographique (Juhel, 2005). Néanmoins, ils peuvent sembler particuliers aux yeux des autres étudiants, car la majorité d'entre eux connaissent peu ces troubles (Taylor, 2005).

Caractéristiques comportementales

Les étudiants qui présentent un TED peuvent avoir des activités répétitives, des mouvements stéréotypés et des comportements d'autostimulation (Hughes, 2008; Lam, Bodfish et Piven, 2008; Rogé, 2003). Ils peuvent avoir des tics et des difficultés motrices (Juhel, 2005). De plus, ils possèdent souvent des champs d'intérêt restreints, stéréotypés ou anormaux (APA, 2000). C'est-à-dire qu'ils peuvent s'intéresser à un sujet très inhabituel ou aimer quelque chose de commun, mais de façon très intense ou même excessive. De plus, ils peuvent démontrer une certaine résistance aux changements (Adreon et Durocher, 2007). Il est souvent laborieux pour eux de s'adapter rapidement lors d'imprévus tels que l'absence d'un professeur ou un changement inhabituel de local.

Difficultés relatives à la communication, aux interactions sociales et problèmes psychologiques

Les étudiants ayant un TED se distinguent également des autres étudiants par leurs difficultés relatives à la communication (APA, 2000; Georgiades et al., 2007) et aux interactions sociales (Adreon et Durocher, 2007; APA, 2000; Billstedt, Gillberg et Gillberg, 2007). Ainsi, ces étudiants

peuvent avoir de la difficulté à débiter ou à maintenir une conversation (Hadwin, Baron-Cohen, Howlin et Hill, 1997). Ils peuvent adopter une intonation monotone, un discours savant et ils ne décèlent que très mal les signes d'ennui ou de désintéressement de leurs interlocuteurs (Juhel, 2005). En effet, ils ne décodent pas adéquatement le langage non verbal et les émotions d'autrui (Adreon et Durocher, 2007; Bauminger, 2002). De plus, ils peuvent avoir de la difficulté à comprendre les règles, les indices sociaux et les normes (Juhel, 2005). Par exemple, ils peuvent gêner un étudiant en s'approchant trop près de celui-ci pour lui parler. Ainsi, il peut être difficile pour eux de travailler en équipe et d'avoir des relations amicales et intimes (Jobe et Williams White, 2007; Taylor, 2005). Parfois, ils préfèrent s'isoler et éviter les interactions sociales. Toutefois, plusieurs d'entre eux sont intéressés à avoir des amis et des relations romantiques et sexuelles, mais ont de la difficulté à y parvenir (Hénault, 2005). Ce manque d'interactions sociales adéquates peut engendrer plusieurs effets négatifs tels qu'une baisse de l'estime de soi, un sentiment de solitude et d'isolement, un sentiment de rejet par les pairs et des symptômes dépressifs (Jobe et Williams White, 2007). Toutefois, les étudiants ayant un TED qui sont habiles dans les interactions sociales sont, eux aussi, à haut risque de développer des symptômes dépressifs (Sterling, Dawson, Estes et Greenson, 2008).

Troubles médicaux associés, hyposensibilité et hypersensibilité sensorielle

Les personnes ayant un TED sont plus sujettes à développer certains troubles médicaux. Elles peuvent avoir, plus fréquemment que la moyenne, des infections de l'oreille (Konstantareas et Homatidis, 1987), des troubles convulsifs (Volkmar et Douglas, 1990), des problèmes gastro-intestinaux chroniques (Molloy et Manning-Courtney, 2003), des troubles alimentaires (Schreck, Williams et Smith, 2004) et des troubles du sommeil (Williams, Sears et Allard, 2004). De plus, elles peuvent être hyposensibles ou hypersensibles à certains stimuli sensoriels (Myles et Adreon, 2001; Taylor, 2005). C'est-à-dire qu'elles ne réagissent pas à certaines stimulations comme de l'eau très froide ou très chaude (hyposensibilité). À l'opposé, elles peuvent réagir très fortement à certaines sensations que les autres ne perçoivent pas (hypersensibilité). Ces sensations peuvent provenir de différentes sources comme des stimulations visuelles,

auditives, olfactives, gustatives, tactiles, proprioceptives et vestibulaires (Hendricks, 2007).

Troubles d'apprentissage et autres caractéristiques

Finalement, ces étudiants peuvent avoir d'autres particularités telles que des troubles d'apprentissage, des troubles de la concentration et de l'attention, des déficits relatifs à la théorie de l'esprit (capacité d'attribuer des états mentaux à soi-même et à autrui), des difficultés sur le plan de la pensée imaginaire et abstraite, et des troubles de l'organisation (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore et Robertson, 1997; Myles et Adreon, 2001; Juhel, 2005).

INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS AYANT UN TED EN MILIEUX COLLÉGIAUX

Au Québec, le premier étudiant ayant un TED répertorié commence ses études collégiales au Cégep de Sainte-Foy en septembre 1999. Cependant, il finit par abandonner le projet quelques semaines plus tard, faute d'encadrement suffisant (Juhel, 2005). Depuis, les demandes d'inscription d'étudiants ayant un TED n'ont cessé d'augmenter. Des services éducatifs et professionnels sont alors élaborés pour pouvoir accueillir cette nouvelle clientèle grandissante. Ainsi, les cégeps du Québec sont regroupés en deux sections (Est et Ouest) concernant les services d'aide à l'intégration des étudiants. En 2005, 18 étudiants ayant un syndrome d'Asperger sont inscrits dans les cégeps de l'Est du Québec (Juhel, 2005). La situation est similaire pour les cégeps de l'Ouest de la province. À la session d'hiver 2008, 44 étudiants ayant un TED sont inscrits dans les cégeps de l'Ouest du Québec (Service d'aide à l'intégration des élèves [SAIDE], 2008). Ces étudiants sont inscrits dans des programmes variés : 48% d'entre eux sont inscrits dans un programme de formation préuniversitaire, 39% sont inscrits dans un programme de formation technique et 14% de ces étudiants sont inscrits dans un programme d'accueil et intégration ou de transition (SAIDE, 2008).

Dépendamment de leurs caractéristiques, les étudiants ayant un TED peuvent nécessiter certains accommodements, tout comme les autres étudiants

ayant des incapacités ou des handicaps (Paquet, 2005). Ils peuvent avoir besoin de s'asseoir à des places spécifiques en classe, d'avoir une personne qui prend leurs notes de cours, de faire les examens dans un endroit calme et avoir du temps supplémentaire pour les compléter (Adreon et Durocher, 2007; Savard, 2008). Ils peuvent nécessiter de services additionnels plus spécifiques. Certains cours peuvent être substitués ou exemptés (Adreon et Durocher, 2007) comme les cours d'éducation physique pour les étudiants qui ont d'importantes difficultés motrices (O. Raymond, communication personnelle, 10 mars 2009). De plus, ils peuvent obtenir des permissions spéciales concernant les travaux de groupe et les présentations orales (Taylor, 2005).

Cependant, tous ces ajustements soulèvent certaines contraintes. Ce n'est que récemment que la clientèle ayant un TED a été reconnue dans les établissements d'enseignement postsecondaire (Luckett et Powell, 2003). De ce fait, les milieux postsecondaires sont beaucoup moins bien outillés pour accueillir ce type de clientèle (Taylor, 2005). En outre, il y a un manque de financement de la part du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec (Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, 2006) et les enseignants des cégeps déplorent l'alourdissement de leurs tâches (Syndicat des professeurs du Cégep du Vieux-Montréal, 2008).

BESOINS DES ENSEIGNANTS

Les enseignants des cégeps jouent un rôle primordial dans l'intégration des étudiants ayant un TED (Fichten et al., 2006). Toutefois, ils ne sont pas nécessairement formés pour accueillir cette clientèle. De plus, ils ont plus de tâches relatives à l'intégration des étudiants ayant des incapacités, comme l'ajustement de travaux et d'examens qui doivent, tout de même, rester équitables pour les autres étudiants (Syndicat des professeurs du Cégep du Vieux Montréal, 2008).

Quelques études ont porté sur les besoins de ces enseignants (McGregor et Campbell, 2001). Ainsi, Helps, Newson-Davis et Callias (1999) ont recruté 72 enseignants du primaire et employés de soutien qui travaillent dans des écoles de Londres. Les auteurs ont mesuré les expériences, les besoins de formation et les connaissances des participants sur les TED. Les

résultats montrent que 70% des participants travaillent avec des élèves ayant un TED. Les enseignants et les employés de soutien sont unanimes dans leur demande d'obtenir plus de formation. De ce fait, 37% des répondants ont affirmé que n'importe quelle formation pourrait être utile, car la majorité des enseignants et employés de soutien n'ont reçu aucune ou peu de formation sur les TED. Une étude semblable a étudié les connaissances, les pratiques employées et les besoins de formation de 498 éducateurs spécialisés qui travaillent avec des élèves ayant un TED de la Virginie-Occidentale (Hendricks, 2007). La majorité des participants ont de bonnes connaissances sur les TED en général, mais ils expriment tout de même des besoins de formation. En effet, sur des échelles de 1 à 5, les participants expriment des besoins modérés (3) de formation.

Somme toute, quelques études ont porté sur les besoins des enseignants dans les écoles primaires et secondaires et ont relevé que la plupart des enseignants et professionnels demandaient plus de formations sur les TED. Toutefois, presque aucune étude n'a abordé cette thématique dans les établissements d'enseignement postsecondaire, particulièrement au Québec.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Comme nous l'avons vu précédemment, les étudiants ayant un TED sont de plus en plus nombreux dans les cégeps et ils ont le potentiel de faire des études collégiales (Juhel, 2005). Cette clientèle présente des caractéristiques particulières, des diagnostics variés et peut nécessiter des accommodements éducatifs spécifiques. Ainsi, les enseignants ont plus de tâches relatives à l'intégration de cette clientèle, mais ne sont pas forcément mieux outillés.

Cette présente étude exploratoire vise à évaluer les connaissances d'enseignants au cégep sur les TED. De plus, elle vise à déterminer les caractéristiques relatives aux TED qui ont le plus de répercussions en classe. Finalement, cette étude vise à déterminer les besoins de formation d'enseignants sur certaines caractéristiques des étudiants ayant un TED.

MÉTHODE

Participants

Cinquante-cinq enseignants d'un cégep de la région de Montréal ont été recrutés pour participer à l'étude. Quarante-sept enseignants ont été retenus pour effectuer les analyses statistiques. Le pourcentage d'acceptation pour participer à l'étude est de 37%. Il est à noter que pour pouvoir participer, les participants doivent être des enseignants temporaires ou permanents du cégep de la région de Montréal.

L'échantillon se compose de 24 femmes et de 23 hommes. Les enseignants proviennent de différents secteurs d'enseignement; 4 proviennent de la formation technique, 13 de la formation préuniversitaire, 28 de la formation générale et 2 personnes enseignent dans plusieurs secteurs. De plus, 8 enseignants connaissent une personne ayant un TED dans leur entourage immédiat (famille, ami, collègue, etc.).

Matériel et procédure

Les enseignants sont recrutés dans les départements de sciences humaines, de formation générale (français, anglais, philosophie et éducation physique) et de technique informatique. Ces trois départements ont été choisis selon certaines considérations. Premièrement, les cours de la formation générale sont obligatoires. À moins d'une exemption, tous les étudiants ayant un TED doivent donc effectuer ces cours. Deuxièmement, dans certains départements tels que la technique informatique, la proportion d'étudiants ayant un TED est plus élevée que d'autres départements. Troisièmement, il y a de plus gros départements tels que le département de sciences humaines qui est composé de plusieurs enseignants et de nombreux étudiants.

Pour recruter les enseignants, une lettre de présentation, un formulaire de consentement et le questionnaire leur ont été envoyés par messagerie électronique. Les enseignants étaient libres d'accepter ou de refuser de remplir le questionnaire. Les enseignants avaient un délai d'un mois pour répondre au questionnaire et une relance du questionnaire a été effectuée deux semaines après l'envoi initial.

Instrument de mesure

Le questionnaire utilisé est une traduction et une adaptation du questionnaire américain *Needs Assessment of Special Educators who Serve Students with autism* (Hendricks, 2007). Le questionnaire est traduit par une technique de traduction inversée par deux étudiants bilingues (Vallerand, 1989). L'adaptation du questionnaire comprend un énoncé de plus que la version originale de huit énoncés. L'énoncé ou thématique ajoutée porte sur les différents problèmes psychologiques associés aux TED. Chacune des neuf thématiques représente une caractéristique des

TED (voir tableau 1). Sous forme d'échelle, trois composantes sont mesurées pour chacune des thématiques, soit le niveau de connaissances de la thématique ($\alpha = .94$), les besoins d'obtenir de la formation sur la thématique ($\alpha = .96$) et les répercussions potentielles en classe de cette thématique ($\alpha = .92$). Pour le niveau des connaissances, l'échelle s'échelonne de 1 (peu de connaissances) à 5 (beaucoup de connaissances). Pour les besoins de formation, l'échelle s'échelonne de 1 (besoin minime de formation) à 5 (besoin majeur de formation). Pour les répercussions potentielles des thématiques en classe, l'échelle s'échelonne de 1 (peu de répercussions) à 5 (beaucoup de répercussions).

Tableau 1

Caractéristiques des TED et les énoncés du questionnaire

Caractéristiques	Énoncés du questionnaire
1. Différence entre les différents diagnostics sur les TED	Les caractéristiques et les différences entre chacun des TED : autisme, troubles envahissants du développement non spécifié, syndrome d'Asperger, syndrome de Rett et désordre désintégratif de l'enfance.
2. Critères diagnostiques du DSM-IV-TR	Les caractéristiques des TED telles que définies par la plus récente version du <i>Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux</i> (DSM-IV-TR).
3. Caractéristiques comportementales	L'étendue des caractéristiques comportementales associées aux TED, incluant les comportements répétitifs, les intérêts restreints et les comportements d'autostimulation.
4. Troubles médicaux associés	Les troubles médicaux et physiologiques associés aux TED, incluant les troubles convulsifs, les infections de l'oreille, les troubles gastro-intestinaux, les troubles alimentaires et les troubles du sommeil.
5. Troubles de la communication	Les différents troubles de la communication associés aux TED, incluant la présence d'écholalie, des déficits dans le langage expressif, dans la compréhension du langage et dans les aptitudes requises pour maintenir une conversation.
6. Problèmes liés à l'apprentissage	Les problèmes d'apprentissage associés aux TED, incluant les difficultés d'attention, d'organisation, de récupérer de l'information, d'inférences et de résolution de problèmes.
7. Hyposensibilité et hypersensibilité sensorielle	Les différents patrons de réactions aux stimulations sensorielles associées aux TED, incluant l'hypo et l'hypersensibilité aux stimulations : visuelles, auditives, alimentaires, olfactives, tactiles, proprioceptives et vestibulaires.
8. Déficit dans les interactions sociales	L'étendue des déficits dans les interactions sociales associées aux TED, incluant les déficits d'attention envers les autres, d'attention conjointe, d'imitation, de communication non-verbale, d'expression émotionnelle et de compréhension de la perspective d'autrui.
9. Problèmes psychologiques	Les différents problèmes psychologiques associés aux TED, incluant la dépression, la solitude, le sentiment d'isolement, la baisse de l'estime de soi et le rejet par les pairs.

RÉSULTATS

Le questionnaire mesure de façon auto-rapportée, le niveau des connaissances d'enseignants sur des thématiques relatives aux TED, les répercussions potentielles en classe de ces thématiques et leurs besoins d'obtenir de la formation sur ces thématiques. En moyenne, pour toutes les thématiques confondues, les enseignants ont un faible niveau de connaissances ($M = 1.89$, $ET =$

0.91). Ils rapportent des besoins de formation plutôt modérés ($M = 3.29$, $ET = 1.23$). De plus, ils jugent que l'ensemble des thématiques ont des répercussions modérées en classe ($M = 3.22$, $ET = 1.01$).

Les thématiques ont été classifiées par moyennes obtenues selon la thématique la plus connue à la moins connue comme le présente le tableau 2.

Tableau 2

**Moyennes obtenues, sur une échelle de 1 à 5,
pour le niveau de connaissances des enseignants sur des thématiques relatives aux TED**

Thématiques	Moyenne	Écart-type
Problèmes psychologiques	2.40	1.30
Problèmes liés à l'apprentissage	2.15	1.16
Différence entre les différents diagnostics des TED	2.04	1.10
Déficit dans les interactions sociales	1.98	1.15
Caractéristiques comportementales	1.85	1.16
Troubles de la communication	1.77	1.11
Troubles médicaux associés	1.77	1.09
Critères diagnostiques du DSM-IV	1.55	1.20
Hyposensibilité et hypersensibilité sensorielle	1.51	0.87

Ensuite, la même procédure est effectuée pour les répercussions en classe et les besoins de formation sur les thématiques (tableau 3 et 4). Les thématiques ont été classifiées selon les moyennes

obtenues, celles ayant les plus grandes répercussions ou les plus grands besoins de formation à celles ayant le moins de répercussions ou les plus faibles besoins de formation.

Tableau 3

**Moyennes obtenues, sur une échelle de 1 à 5,
pour les besoins de formation des enseignants sur des thématiques relatives aux TED**

Thématiques	Moyenne	Écart-type
Troubles de la communication	3.45	1.43
Critères diagnostiques du DSM-IV	3.38	1.55
Caractéristiques comportementales	3.36	1.42
Problèmes liés à l'apprentissage	3.36	1.37
Différence entre les différents diagnostics des TED	3.32	1.49
Déficit dans les interactions sociales	3.30	1.35
Problèmes psychologiques	3.30	1.23
Hyposensibilité et hypersensibilité sensorielle	3.21	1.37
Troubles médicaux associés	2.94	1.44

Tableau 4

**Moyennes obtenues, sur une échelle de 1 à 5,
pour les répercussions potentielles des thématiques en classe selon les enseignants**

Thématiques	Moyenne	Écart-type
Problèmes liés à l'apprentissage	3.57	1.14
Troubles de la communication	3.51	1.33
Déficit dans les interactions sociales	3.45	1.38
Problèmes psychologiques	3.34	1.13
Caractéristiques comportementales	3.30	1.30
Hyposensibilité et hypersensibilité sensorielle	2.72	1.16
Troubles médicaux associés	2.62	1.24

Les corrélations effectuées ne montrent aucun lien significatif entre le niveau de connaissances des enseignants et leurs besoins de formation, $r = -.20$, $p > .05$. Toutefois, il y a une corrélation significative et positive entre les besoins de formation des enseignants et les répercussions des thématiques en classe, $r = .48$, $p < .05$. C'est-à-dire que les enseignants souhaitent être formés sur des thématiques qu'ils jugent pertinentes en classe plutôt que sur des thématiques qu'ils ne connaissent pas.

Ensuite, des tests-t sont effectués pour comparer différents groupes. Cependant, des tests de χ^2 ont été effectués pour le niveau de connaissances des enseignants, car la variable a été transformée en variable dichotomique, soit inférieure ou égale à la médiane ($\leq 1,6$) ou supérieure à la médiane ($> 1,6$). Ceci a été effectué, car 23% de l'échantillon ont répondu 1 (peu de connaissances) pour toutes les thématiques. Ainsi, il y avait un « effet de plancher » et le postulat de normalité n'était pas respecté.

Il y a des différences significatives entre les hommes et les femmes pour le niveau de connaissances, $\chi^2(1) = 4.78$, $p < .05$, les besoins de formation, $t(45) = 2.56$, $p < .05$ et les répercussions des thématiques en classe, $t(45) = 2.32$, $p < .05$. Les femmes ont plus de connaissances sur les thématiques que les hommes. De plus, elles ont de plus grands besoins de formation et elles jugent que les thématiques ont plus répercussions en classe. Toutefois, lorsque les enseignants de psychologie sont exclus des analyses, les différences deviennent

non significatives entre les hommes et les femmes pour les connaissances, $\chi^2(1) = 2.93$, $p > .05$ et pour les répercussions en classe, $t(39) = 1.92$, $p > .05$. Donc, les différences selon les groupes des hommes et des femmes ne sont pas attribuables au sexe, mais plutôt au sous-échantillon des enseignants de psychologie. Néanmoins, il persiste une différence significative entre les hommes et les femmes pour les besoins de formation, $t(39) = 2.82$, $p < .05$. Les femmes rapportent plus de besoins de formation que les hommes.

Le sous-échantillon des enseignants en psychologie est composé de cinq femmes et d'un homme ($n = 6$). Il y a des différences significatives entre les enseignants de psychologie et les autres enseignants selon le niveau des connaissances, $\chi^2(1) = 5.56$, $p < .05$, et les répercussions en classe, $t(45) = 2.32$, $p < .05$. Les enseignants de psychologie ont plus de connaissances sur les TED que les autres enseignants et jugent que les thématiques ont plus de répercussions.

Finalement, il n'y a pas de différence significative si les personnes connaissent un individu ayant un TED ou pas, pour les connaissances, $\chi^2(1) = 1.51$, $p > .05$ les besoins de formation, $t(45) = 1.02$, $p > .05$ et les répercussions en classe, $t(45) = 1.04$, $p > .05$.

DISCUSSION

Les enseignants rapportent qu'ils ont peu de connaissances sur les différentes thématiques reliées aux TED. Ces résultats ne sont pas très surprenants, car ce n'est que récemment que la clientèle ayant un

TED a été reconnue dans les établissements d'enseignement postsecondaire (Luckett et Powell, 2003). En effet, les milieux primaires et secondaires sont en général beaucoup mieux outillés que les milieux postsecondaires pour l'intégration des élèves ayant un TED (Taylor, 2005).

Malgré leurs faibles connaissances, les enseignants ne rapportent pas d'importants besoins de formation. En effet, leurs besoins de formation sont plutôt modérés. Ces résultats sont divergents avec ceux recueillis par Helps, Newson-Davis et Callias (1999) où les enseignants du primaire sont unanimes dans leur demande d'obtenir plus de formation. Cette divergence au niveau des besoins de formation pourrait être expliquée par la différence entre les milieux étudiés, soit les écoles primaires et les cégeps. Ainsi, les enseignants du cégep semblent moins intéressés à obtenir de la formation sur les TED. Étant donné que les étudiants ayant un TED sont une clientèle très récente dans les cégeps (Luckett et Powell, 2003), les enseignants ne prévoient peut-être pas l'intégration de ces étudiants dans leur classe. De plus, il est difficile de savoir si les enseignants ont déjà enseigné à des étudiants présentant un TED. Les enseignants qui enseignent à ces étudiants ont peut-être plus de connaissances et de plus grands besoins de formation. Néanmoins, la présente étude révèle que les enseignants qui connaissent des personnes ayant un TED dans leur entourage immédiat n'ont pas plus de connaissances ni de plus grands besoins de formation. Toutefois, les résultats de l'étude sont semblables à l'étude de Hendricks (2007) où les éducateurs spécialisés rapportent également des besoins modérés de formation. Cependant, ceux-ci sont spécialisés dans le domaine des TED (Hendricks, 2007), contrairement aux enseignants de l'étude.

Les résultats montrent que les besoins de formation des enseignants ne sont pas en lien avec leur niveau de connaissances. Ils sont plutôt en lien avec le niveau de répercussions des thématiques en classe. Ainsi, plus ils jugent qu'une thématique va avoir de répercussions, par exemple des troubles d'apprentissage, plus ils veulent obtenir de la formation sur celle-ci. Toutefois, les enseignants rapportent, en moyenne, que les thématiques ont des répercussions

modérées en classe. Il est étonnant que des thématiques telles que les troubles d'apprentissage et les troubles de la communication n'ont pas, selon les enseignants, de répercussions majeures en classe. Ainsi, les faibles connaissances des enseignants sur des caractéristiques des TED pourraient influencer leur perception des répercussions potentielles des caractéristiques. De ce fait, les enseignants de psychologie, qui ont beaucoup plus de connaissances sur les TED que les autres enseignants, jugent que les thématiques ont plus de répercussions en classe.

LIMITES, APPORTS DE L'ÉTUDE ET RECHERCHES FUTURES

Cette étude exploratoire comporte certaines limites. Tout d'abord, il serait pertinent de faire une étude dans des cégeps où il y a plus d'étudiants qui présentent un TED. Cela pourrait influencer le niveau des connaissances et les besoins de formations des enseignants si la clientèle est plus nombreuse. De plus, les mesures utilisées dans l'étude sont des mesures auto-rapportées. Elles ne mesurent pas de façon objective le niveau de connaissances des enseignants et elles sont sujettes au phénomène de la désirabilité sociale. Toutefois, ce type de mesure a été choisi pour maximiser le nombre de participants et pour éviter que ceux-ci se sentent évalués.

L'étude a permis de faire une description générale des connaissances, des répercussions de thématiques en classe et des besoins de formation d'enseignants au cégep sur certaines caractéristiques des TED. Elle a permis de constater les faibles connaissances des enseignants sur les TED. L'étude a également révélé que certaines thématiques sont mieux connues que d'autres. De plus, même si les répercussions des thématiques en classe et les besoins de formation sont modérés, il y a tout de même des thématiques qui ont plus de répercussions selon les enseignants. Ainsi, les enseignants aimeraient obtenir plus de formation sur ces thématiques plutôt que les autres.

Finalement, il serait intéressant de faire plus d'études sur l'intégration des étudiants ayant un TED et des thématiques relatives telles que la recherche d'emploi, la transition après le cégep, la recherche de logement et les études universitaires.

EXPLORATORY STUDY ABOUT CEGEP'S TEACHERS AND PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDERS

Students with pervasive developmental disorders (PDD) are able to reach postsecondary studies. However, few researches articles discuss the integration of these students in postsecondary educational establishments, particularly in Quebec. This study evaluates knowledge and training needs of collegial teachers on PDD's characteristics. It also evaluates the potential impact of these characteristics in class. A total of 47 teachers answered a questionnaire and results so far show weak knowledge, on their part, about PDD's characteristics. This lack of knowledge seems to influence their perception of the potential repercussions of these characteristics in class.

BIBLIOGRAPHIE

- ADREON, D., DUROCHER, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in school and clinic, 42*, 271-279.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text revision)*. Washington : American Psychiatric Press.
- BARON-COHEN, S., JOLLIFFE, T., MORTIMORE, C., ROBERTSON, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 813-822.
- BAUMINGER, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism : Intervention Outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*, 283-298.
- BILLSTEDT, E., GILLBERG, I. C., GILLBERG, C. (2007). Autism in adults: symptom patterns and early childhood predictors. Use of the DISCO in a community sample followed from childhood. *Journal of child psychology and psychiatry, 48*, 1102-1110.
- FICHTEN, C., JORGENSEN, S., HAVEL, A., BARILE, M. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir*. Réseau de recherche Adaptech, Québec : Rapport final présenté à FQRSC.
- GEORGIADES, S., SZATMARI, P., ZWAIGENBAU, L., DUKU, E., BRYSON, S., PROBERTS, W., ET AL. (2007). Structure of the Autism Symptom Phenotype: A Proposed Multidimensional Model. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46*, 188-196.
- HADWIN, J., BARON-COHEN, S., HOWLIN, P., HILL, K. (1997). Does Teaching Theory of Mind Have an Effect on the Ability to Develop Conversation in Children with Autism?. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 519-537.
- HELPS, S., NEWSOM-DAVIS, I. C., CALLIAS, M. (1999). Autism : the teacher's view. *Autism, 3*, 287-298.
- HÉNAULT, I. (2005). *Le syndrome d'Asperger et la sexualité : de la puberté à l'âge adulte*. Montréal : Chenelière Éducation.
- HENDRICKS, D. R. (2007). *A descriptive study of special education teachers serving students with autism : knowledge, practices employed, and training needs* (Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University, 2007).

- HUGHES, J. R. (2008). A review of recent reports on autism: 1 000 studies published in 2007. *Epilepsy & Behavior*, 13, 425-437.
- JOBE, L. E., WILLIAMS WHITE, S. (2007). Loneliness, social relationships, and a broader autism phenotype in college students. *Personality and Individual Differences*, 42, 1479-1489.
- JONES, G. (2006). Department for Education and Skills/Department of Health Good Practice Guidance on the education of children with autistic spectrum disorder. *Child : Care, Health and Development*, 32, 543-552.
- JORDAN, R., JONES, G., MURRAY, D. (1998). *Educational Interventions for Children with Autism : A Literature Review of Recent and Current Research*. Sudbury : DfEE publications.
- JUHEL, J.-C. (2005). L'intégration au collégial d'étudiants ayant un syndrome d'Asperger. *Revue québécoise de psychologie : les troubles envahissants du développement*, 26, 239-255.
- KOEGEL, R. L., KOEGEL, L. K. (1995). *Teaching Children with Autism : Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- KONSTANTAREAS, M., HOMATIDIS, S. (1987). Brief Report : Ear Infections in Autistic and Normal Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 585-594.
- LAM, K. S. L., BODFISH, J. W., PIVEN, J. (2008). Evidence for three subtypes of repetitive behaviour in autism that differ in familiarity and association with other symptoms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 1193-1200.
- LUCKETT, T., POWELL, S. (2003). Students with autism and Asperger's syndrome. In Powell, S., *Special Teaching in Higher Education: Successful Strategies for Access and Inclusion* (pp. 159-176). London : Kogan Page.
- McGREGOR, E., CAMPBELL, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5, 189-207.
- MOLLOY, C. A., MANNING-COURTNEY, P. (2003). Prevalence of Chronic Gastrointestinal Symptoms in Children with Autism and Autistic Spectrum Disorders. *Autism*, 7, 165-171.
- MYLES, B. S., ADREON, D. (2001). *Asperger syndrome and adolescence : Practical solutions for school success*. Shawnee Mission : Autism Asperger Publishing.
- PAQUET, A. (2005). Enquête sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement = Survey on mainstreaming practices of children with pervasive developmental disorders. *Revue québécoise de psychologie*, 26, 173-181.
- ROGÉ, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir*. Paris : Dunod.
- SAVARD, H. (2008). *Sans discrimination ni privilèges... Pour mieux comprendre l'étudiant ayant le syndrome d'Asperger*. Cégep de Sainte-Foy : Services adaptés.
- SCHRECK, K. A., WILLIAMS, K., SMITH, A. F. (2004). A Comparison of Eating Behaviors Between Children with and Without Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 433-438.
- SERVICE D'AIDE À L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES. (2008). *Prévalence des étudiants TED dans les cégeps de l'Ouest de la province du Québec*. Manuscrit non-publié, Cégep du Vieux-Montréal.
- STERLING, L., DAWSON, G., ESTES, A., GREENSON, J. (2008). Characteristics Associated with Presence of Depressive Symptoms in Adults with Autism Spectrum

- Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1011-1018.
- SYNDICAT DES PROFESSEURS DU CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL. (2008). Numéro spécial sur les transferts fédéraux. *Pédagogie entre autres*, 16, 1-6.
- TAYLOR, M. J. (2005). Teaching students with autistic spectrum disorders in HE. *Education + Training*, 47, 484-495.
- VALLERAND, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Canadian psychology/Psychologie Canadienne*, 30, 662-680.
- VOLKMAR, F. R., DOUGLAS, N. (1990). Seizure Disorders in Autism. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 127-129.
- WILLIAMS, P. G., SEARS, L. L., ALLARD, A. (2004). Sleep problems in children with autism. *Journal of sleep research*, 13, 265-268.