

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INFLUENCE DU CONTEXTE SUR LA QUALITÉ DE L'INTÉGRATION
SOCIALE D'ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU
DÉVELOPPEMENT

MÉMOIRE DE MAÎTRISE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CATHERINE ROUX

AVRIL 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement M. Eric Dion, mon directeur de recherche pour son soutien constant, sa confiance, sa disponibilité, son écoute et ses précieux conseils sans lesquels je n'en serais pas à écrire ces remerciements. Un merci tout particulier à M. Robert Doré, mon co-directeur, qui m'a soutenue, écoutée, conseillée et encouragée avec enthousiasme tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Merci à Julie Marcoux et Marielle Vaucelle qui m'ont aidée en participant à la réalisation de cette recherche.

Merci aussi à tout ceux dont le soutien a été précieux...Marlène de Oliveira, Gilbert Leroux, Karmen Bédard.

Merci à ma famille et mes ami(e)s, vous vous reconnaissez, Yvan, Suzette et les autres...de votre confiance et de votre support constant.

Enfin, un merci tout particulier à ceux sans qui je n'aurais pas de raisons de faire de la recherche, mes amours, mes enfants, mes élèves autistes...ces magiciens!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	IV
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES ABBRÉVIATIONS	VI
RÉSUMÉ	VII
CHAPITRE I	2
PROBLÉMATIQUE	2
1.1 L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TED	2
1.2 L'IMPORTANCE DES INTERACTIONS ET DE LA RELATION SOCIALE	3
1.3 L'INFLUENCE DU CONTEXTE SUR LES INTERACTIONS SOCIALES	5
CHAPITRE II	7
CADRE CONCEPTUEL	7
2.1 L'AUTISME.....	7
2.2 L'INTÉGRATION.....	9
2.3 LA QUESTION DE RECHERCHE.....	11
CHAPITRE IV	18
LES RÉSULTATS	18
4.1 LES INTERACTIONS SOCIALES À LA RÉCRÉATIONS	18
4.2 LES INTERACTIONS SOCIALES EN DYADES	22
CHAPITRE V	29
LA DISCUSSION	29
CONCLUSION	36
APPENDICE A	37
TABLEAU 4 DÉFINITIONS DES CATÉGORIES D'ACTIVITÉS SOLITAIRES ET SOCIALES DURANT LA RÉCRÉATION AVEC LE TYPE DE PARTENAIRE	38
APPENDICE B	40
TABLEAU 5 DÉFINITIONS DU CONTENU DES INTERACTIONS DYADIQUES	41
APPENDICE C	42
LETTRES DE CONSENTEMENT	43
CATHERINE ROUX	45
NOM DE L'ENFANT _____	45
OUI _____	45
NON _____	45
SIGNATURE DU PARENT OU TUTEUR _____	45
RÉFÉRENCES	46

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.3.1 Affiliations en clique des élèves présentant un TED et des élèves ordinaires des classes de première année.....	35

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1.1 Les caractéristiques individuelles des élèves.....	20
4.1.1 Les proportions des types de jeu et des partenaires à la récréation pour chaque participant.....	27
4.2.2 Les proportions du contenu des situations dyadiques pour chaque participant.....	30
4.2.3 Les proportions des affects des participants dans les situations dyadiques	33
4 Les définitions des catégories d'activités solitaires et sociales durant la récréation avec le type de partenaire.....	44
5 Définitions du contenu des interactions dyadiques.....	47

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

APA : American Psychiatric Association.

DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

TEACCH : Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped CHildren.

TED : Trouble envahissant du développement.

RÉSUMÉ

L'intégration sociale d'élèves présentant un trouble envahissant du développement (TED) est un sujet d'intérêt à la fois pour les parents, les praticiens et les chercheurs. Depuis quelques années, de plus en plus d'élèves avec un diagnostic de TED entrent à l'école. Dû à la caractéristique centrale du syndrome, soit la difficulté à interagir avec leur environnement social, l'intégration de ces élèves pose un problème particulier. Ce mémoire vise à évaluer l'intégration sociale des élèves présentant un TED intégrés en classe ordinaire.

Trois aspects de l'intégration de quatre élèves sont évalués: leurs activités à la récréation, leurs interactions en dyades et leurs affiliations en cliques. Les élèves ont été filmés lors de 15 récréations et de deux situations d'interaction dyadique, avec et sans incitation directe à interagir de la part de l'adulte. Enfin, les affiliations en cliques ont aussi été identifiées à l'aide d'entrevues individuelles auprès des élèves ordinaires de première année.

Les résultats indiquent que les élèves présentant un TED sont souvent impliqués dans des activités peu constructives lors de la récréation, ce qui appuie les résultats d'études antérieures. Dans un même ordre d'idées, les élèves présentant un TED ne font pas partie des cliques de leurs pairs ordinaires. Ils sont néanmoins actifs socialement en situation d'interactions dyadiques. Dans l'ensemble, les résultats soulèvent des doutes en ce qui concerne la qualité de l'intégration des élèves présentant un TED en classe ordinaire. Des suggestions sont formulées pour faciliter leur intégration et mieux comprendre la nature de leurs difficultés.

Mots-clés : affiliation en clique, autisme, intégration, interaction dyadique, interaction sociale.

INTRODUCTION

L'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est un sujet qui suscite la controverse, particulièrement lorsque le handicap de l'enfant est sévère. Les commissions scolaires procèdent néanmoins à l'intégration de plus en plus d'élèves, notamment les élèves présentant un trouble envahissant du développement (TED) dont les élèves autistes.

En raison de la nature de leur handicap, l'intégration sociale des élèves présentant un TED pose un défi particulier. Dans ce mémoire, nous décrivons l'intégration sociale des élèves présentant un TED d'une classe spéciale jumelée à une classe d'élèves ordinaires de premier cycle du primaire dans des activités scolaires et sociales. Trois aspects de l'intégration sociale de ces élèves sont évalués : les activités à la récréation, les interactions dyadiques et enfin, les affiliations en cliques. Nous tentons ce faisant de déterminer si les élèves participent aux activités sociales avec leurs pairs ordinaires et établissent des liens avec ces derniers.

Le premier chapitre présente la problématique. Il est question de la contribution des interactions et des relations sociales au développement de l'élève. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel. L'autisme et l'intégration y sont définis. Le troisième présente la méthodologie, c'est-à-dire l'échantillon, les instruments de mesure et le schème de recherche. Le quatrième et le cinquième chapitres présentent, respectivement, les résultats et la discussion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'autisme fait partie de la grande catégorie des TED et est diagnostiqué dès la petite enfance. La caractéristique centrale de ce trouble est la difficulté de l'enfant à comprendre son environnement social, à interagir avec cet environnement et à s'y adapter. Comme l'autisme se présente sur un continuum (Wing et Gould, 1979), la sévérité du déficit est moins marquée chez certains élèves. Il est probable que ces élèves autistes, ceux dits de haut niveau, soient à un stade de leur développement où ils peuvent réaliser des apprentissages importants sur le plan social en autant que le contexte y soit favorable. Plusieurs spécialistes de l'adaptation scolaire avancent que la meilleure stratégie pour favoriser ces apprentissages est l'intégration en milieu régulier avec des pairs ordinaires (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman et Kinnish, 1995). De nombreux parents souhaitent également l'intégration de leur enfant autiste ou présentant un TED en classe ordinaire (Roux, Leroux et Dion, soumis).

1.1 L'intégration des élèves présentant un TED

L'observation de pairs compétents est susceptible de contribuer aux apprentissages sociaux des élèves handicapés, mais le simple fait d'observer est probablement insuffisant en soi, surtout pour les élèves présentant un TED qui ont de la difficulté à comprendre les émotions et les motivations des autres (Baron-Cohen, Leslie et Frith, 1985). Pour que les élèves handicapés bénéficient réellement de leur présence en milieu ordinaire, il faut qu'ils *interagissent* avec leurs pairs (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman et Kinnish, 1995). Ainsi, l'absence d'interactions et l'isolement

social sont problématiques. Malheureusement, il semble que ces élèves sont à risque de vivre un tel isolement, en particulier lorsque leur handicap est sévère (Anderson et al., 2004; Guralnick, 1986b; Guralnick et Groom, 1987b), ce qui préoccupe d'ailleurs leurs parents (ex. : Guralnick, 1994). Les résultats des études s'étant intéressées à cette problématique sont examinés dans ce qui suit.

1.2 L'importance des interactions et de la relation sociale

Pour Hartup (1979), les pairs contribuent de façon significative au développement des compétences sociales. En interagissant avec ses pairs, l'élève apprend à comprendre la perspective d'autrui et à respecter le rythme et la réciprocité des interactions sociales (entre autres, les tours de parole). Il apprend à jouer de façon appropriée, à résoudre des conflits et à formuler des demandes adéquates pour obtenir ce qu'il désire. Plusieurs auteurs (ex. : Guralnick, 1986a) soutiennent que c'est en interagissant de manière soutenue et répétée dans un contexte naturel avec des pairs compétents que tous les enfants développent leurs habiletés sociales. Il apparaît donc important de déterminer si les élèves présentant un TED interagissent effectivement avec leurs pairs ordinaires lorsqu'ils le peuvent, c'est-à-dire lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire.

Bien qu'essentielle, la capacité à interagir socialement d'une manière compétente n'en demeure pas moins insuffisante. En effet, l'intégration sociale passe nécessairement par l'établissement et le maintien de relations positives avec un nombre restreint de pairs (Hinde, 1979). La relation sociale se caractérise par des échanges répétés et réciproques avec des pairs. En établissant des relations privilégiées avec un nombre restreint de pairs, l'élève se crée un environnement social valorisant et sécurisant, où sa compagnie est recherchée, et dans lequel l'isolement social devient improbable.

L'amitié est la relation la plus recherchée des élèves du primaire (Bukowski & Hoza, 1989) et leurs parents estiment crucial qu'ils entretiennent de telles relations (Quirk, Sexton, Ciottono, Minami et Wapner, 1984). La relation d'amitié se caractérise par un sentiment positif réciproque et par un soutien émotionnel important. Elle est un indicateur de la compétence sociale de l'enfant ainsi qu'un contexte qui lui permet de développer davantage ses compétences (Hartup et Sancilio, 1986). Malheureusement, la relation d'amitié n'est vraisemblablement pas à la portée des élèves présentant un TED, même ceux de haut niveau. L'établissement de telles relations exige effectivement des compétences sociales poussées de la part de l'enfant, notamment une compréhension plutôt approfondie de la perspective et des sentiments d'autrui (Gottman, 1983; Guralnick et al., 1996). Les élèves présentant un TED ont justement de la difficulté à avoir de l'empathie et à comprendre certaines émotions complexes (ex. : la jalousie).

Ceci ne signifie pas que les élèves présentant un TED sont incapables d'entretenir des relations sociales positives avec leurs pairs. Même s'ils n'ont pas d'ami au sens restreint du terme, les élèves handicapés ou en difficulté peuvent effectivement faire partie d'un groupe de jeu, c'est-à-dire d'une clique. La clique est constituée d'élèves se regroupant spontanément autour d'activités sociales communes et ce, sur une base régulière (Hallinan, 1980). L'affiliation à une clique représente une forme de relation plus superficielle que la relation d'amitié et elle exige moins de compétences sociales de la part de l'enfant. Elle lui permet néanmoins de se créer un environnement social stable et valorisant. L'affiliation à une clique est en ce sens une forme d'intégration sociale plus accessible que l'amitié et plusieurs élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage sont effectivement membres d'une clique (Kindermann, 1998). C'est le cas notamment des élèves ayant des troubles du comportement (Cairns et al., 1988). L'affiliation à une clique est donc un indice d'intégration sociale pertinent. La capacité des élèves autistes à entretenir de telles affiliations avec leurs pairs ordinaires n'a jamais été évaluée.

1.3 L'influence du contexte sur les interactions sociales

Il est probablement moins facile pour les élèves présentant un TED d'interagir avec leurs pairs dans certaines situations. C'est vraisemblablement le cas lorsque plusieurs pairs sont présents, que le niveau d'activité est élevé et que plusieurs activités se déroulent simultanément. Dans de telles situations, il apparaît possible que les élèves présentant un TED soient en retrait. En effet, dans une situation de jeux libres en groupe réunissant des élèves ordinaires et des élèves autistes, Kamps et ses collègues (1992) ont observé que les élèves autistes n'étaient en interaction que 6% du temps, en comparaison avec 23% pour les élèves ordinaires. Odom et Strain (1986) rapportent que, même en petit groupe (7 élèves dont 3 élèves autistes et 4 élèves ordinaires), les interactions sociales entre élèves autistes et élèves ordinaires sont rares. Dans cette étude, les élèves autistes interagissaient moins de 1% du temps. Finalement, Laurin (2003) a observé que les élèves présentant un TED n'interagissaient que 18,5% du temps sur la cour de récréation et qu'ils interagissaient plus souvent entre eux qu'avec des pairs ordinaires. En fait, les interactions avec les pairs ordinaires n'occupaient que 1,4% du temps des élèves présentant un TED. Ces derniers consacraient leurs récréations à des jeux solitaires et à des activités ritualisées. Ils observaient aussi souvent les jeux de leurs pairs à distance ou étaient tout simplement inoccupés.

Ceci donne l'impression que la cour de récréation du primaire n'est pas le contexte le plus propice aux interactions entre élèves présentant un TED et élèves ordinaires. L'étude des approches éducatives efficaces pour les élèves autistes a démontré que ces derniers fonctionnent de manière optimale dans un environnement structuré (ex. : Schopler, Reichler et Lansing, 1988), ce qui n'est certainement pas le cas de la cour de récréation (ex. : Laurin, 2003). Les jeux des élèves ordinaires sur la cour de récréation sont régis par des règles probablement difficiles à comprendre pour

les élèves présentant un TED. Dans cette perspective, il apparaît pertinent de simplifier et de structurer la situation pour faciliter les interactions des élèves présentant un TED. Une façon évidente de procéder est de limiter à un le nombre de partenaire d'interaction. L'observation d'élèves présentant un retard de développement indique que ces élèves interagissent deux fois moins lorsqu'ils sont dans une situation où plusieurs partenaires potentiels sont disponibles que lorsqu'ils se trouvent dans une situation où ils n'ont qu'un seul partenaire de jeux. En effet, ces élèves n'interagissent que 7% du temps dans la première situation (Guralnick et Groom, 1985), mais jusqu'à 19% du temps dans la deuxième situation (Guralnick et Groom, 1987a). Meyer et ses collègues (1987) ont aussi réussi à inciter des élèves autistes à interagir avec un pair ordinaire en offrant un soutien considérable (encouragements, directives, etc.) aux élèves. Même si le degré de soutien offert aux élèves n'est vraisemblablement pas à la portée de la plupart des milieux scolaires, ces résultats suggèrent que l'interaction dyadique est effectivement un contexte qui facilite la participation sociale des élèves présentant un TED. Aucune étude n'a toutefois examiné directement cette question en comparant la participation sociale des mêmes élèves présentant un TED en groupe et en dyade.

Les résultats de Meyer et de ses collègues (1987) suggèrent que le fait de restreindre le nombre de partenaires de jeux n'est pas la seule façon de structurer la situation pour faciliter les interactions des élèves présentant un TED. Il est aussi évident que l'adulte peut la structurer en formulant des directives aux élèves (c.-à-d. en demandant à l'élève autiste et à son partenaire de jouer ensemble). Sontag (1997) a observé les activités d'élèves avec une difficulté de langage intégrés en milieu régulier. Ces élèves étaient trois fois plus susceptibles d'interagir avec un pair suite à une incitation directe de l'adulte à cet effet que lorsque une telle incitation n'était pas formulée. Il apparaît donc que la participation sociale des élèves présentant un TED est susceptible d'être optimale en situation dyadique lorsque l'adulte incite les deux élèves à interagir.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 L'autisme

Le plus connu des TED est le syndrome de l'autisme. Ce syndrome a été décrit pour la première fois il y a plus de 50 ans par Kanner (1943). Les 11 enfants suivis par le médecin présentaient des caractéristiques communes: des maniérismes (ex.: agiter ses doigts devant ses yeux), des troubles du langage, un besoin de maintenir leur environnement stable et de s'isoler socialement. Pour Kanner, la caractéristique centrale du syndrome présenté par ces enfants était une inhabilité à former des liens affectifs.

Il aura fallu plus de 20 ans pour que le syndrome décrit par Kanner soit officiellement reconnu et que sa description soit intégrée aux manuels diagnostiques. Le syndrome était alors considéré comme une psychopathologie, c'est-à-dire une psychose infantile de l'ordre de la schizophrénie. En 1980, un changement majeur a été apporté au Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III). L'autisme a été placé dans la catégorie des troubles envahissants du développement (TED). Comme le souligne Rogé (2003), ce changement nosologique a contribué à améliorer l'image du syndrome aux yeux des professionnels et du public.

Selon la définition la plus récente du syndrome de l'autisme, trois sphères du fonctionnement sont particulièrement touchées : les interactions sociales, la

communication et les comportements. Les élèves autistes présentent souvent des caractéristiques très particulières, notamment un fort attachement à un objet, une absence de contact visuel et des crises de larmes ou de fous rires sans raison apparente. De plus, certains élèves n'aiment pas se faire toucher, se bouchent les oreilles, répètent sans arrêt les mêmes phrases ou semblent ignorer les consignes verbales. L'ensemble de ces manifestations n'est pas nécessairement présent chez tous les enfants. Le diagnostic de TED non spécifié est utilisé lorsque l'ensemble des critères diagnostiques de l'autisme ne sont pas présents (American Psychiatric Association (APA), 2004).

La difficulté des élèves autistes à comprendre et à interagir avec leur environnement social a fait l'objet de plusieurs études. Une des hypothèses avancées pour expliquer cette difficulté concerne l'incapacité de ces élèves à comprendre les états mentaux (émotions, pensées et motivations) des personnes avec lesquelles ils interagissent. Privé de cette information essentielle, les élèves autistes ne pourraient pas comprendre le sens des comportements des personnes qui les entourent et interagir avec ces dernières de manière compétente (Baron-Cohen, Leslie et Frith, 1985; Craig et Baron-Cohen, 1989). Les travaux réalisés auprès d'élèves ordinaires confirment d'ailleurs que la capacité à comprendre les émotions d'autrui est une compétence sociale essentielle (ex. : Gottman, Katz & Hooven, 1996).

D'autres particularités liées à l'autisme doivent être notées, notamment en ce qui concerne l'intégration sensorielle. Les élèves autistes se situent souvent aux extrêmes du continuum d'acuité des sens. Certains des sens de ces élèves sont hypo ou hypersensibles (ex. : hypersensibilité à certains sons). De plus, ils peuvent avoir de la difficulté à distinguer les informations importantes des autres, leur accordant toutes un même degré d'importance (ex. : l'élève peut avoir de la difficulté à différencier les sons ambiants de la voix de l'enseignante). Les élèves autistes présentent aussi un profil de développement inégal ou atypique : certains des aspects de leur

développement peuvent évoluer normalement, tandis que d'autres sont ralentis (ex. : l'élève autiste possède les habiletés mathématiques d'un enfant de huit ans et les compétences sociales d'un enfant de 4 ans.) (Peeters, 1996). Enfin, plusieurs conditions s'observent en conjonction avec l'autisme, notamment le retard mental. Entre 70-75% des élèves autistes présentent effectivement un tel problème de développement cognitif (APA, 2004).

La prévalence de l'autisme est plutôt faible. Elle est estimée à 21 sur 10 000 dans la population générale (Wing et Potter, 2002), dont quatre fois plus de garçons que de filles (APA, 2004). Même si la prévalence de l'autisme demeure faible en termes absolus, elle aurait augmenté au cours des dernières années, notamment chez les enfants d'âge scolaire. À la Commission scolaire de Montréal (2004), le nombre d'élèves diagnostiqués avec un TED, incluant l'autisme, a augmenté de 337% entre 1998 et 2004. Les causes de cette importante augmentation de la prévalence sont vraisemblablement multiples, incluant l'utilisation de critères diagnostiques plus précis et plus inclusifs, une sensibilisation des professionnels et de la population générale ainsi que la mise en place de services spécialisés (Roux et al., soumis). Les écoles québécoises utilisent les critères diagnostiques du DSM-IV-TR (APA, 2004). C'est par conséquent la définition qui sera retenue pour ce mémoire.

2.2 L'intégration

L'intégration scolaire réfère généralement à un placement en classe ordinaire plutôt qu'en classe ou en école spéciale. La loi québécoise prévoit que les élèves handicapés ou en difficulté doivent être éduqués dans l'environnement le plus normal possible (Ministère de l'Éducation, 1999). Le placement en classe ordinaire de l'élève handicapé ou en difficulté doit être bénéfique pour ce dernier, tant du point de vue scolaire que social. De plus, il ne doit pas nuire à l'éducation des élèves ordinaires de

sa classe. Lorsque le placement en classe ordinaire ne remplit pas ces conditions, le système scolaire doit être en mesure d'offrir des options de placement alternatives aux élèves handicapés ou en difficulté, incluant les élèves autistes.

Cette approche semble généralement acceptée par la communauté des personnes préoccupées du bien-être et de l'éducation des élèves présentant un TED (Peeters, 1996). Pour certains élèves, l'intégration en classe ordinaire est souhaitable en autant qu'elle s'accompagne de services spécialisés (ex. : orthophonie), alors que pour d'autres, la classe spéciale en école ordinaire apparaît préférable. Finalement, les élèves autistes présentant des troubles graves du comportement (ex.: l'élève mord et frappe ses pairs) et des besoins éducatifs très spécifiques semblent mieux desservis par un placement en école spéciale. Des efforts importants ont été réalisés afin de mettre en place une panoplie d'options de placement de qualité pour les élèves présentant un TED (Roux et al., soumis).

Les tenants de l'inclusion critiquent le principe de l'environnement le moins restrictif et l'existence d'options de placement autres que la classe ordinaire, considérant que ce système offre une trop grande marge de manœuvre aux écoles et ne les incite pas à faire les efforts nécessaires pour maintenir les élèves handicapés en classe ordinaire. Les tenants de cette approche soupçonnent en fait que les options de placement à l'extérieur de la classe ordinaire ne servent qu'à évacuer du milieu régulier les élèves que les enseignants refusent d'éduquer pour des motifs discriminatoires ou même racistes (Gartner et Lipsky, 1987). Par conséquent, ils suggèrent d'abolir toutes les autres options de placement et de changer radicalement les pratiques pédagogiques en classe ordinaire de manière à être en mesure de répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves, incluant les élèves les plus sévèrement atteints, dont les élèves autistes (Stainback et Stainback, 1990). Tout en reconnaissant l'importance d'intégrer le plus grand nombre possible d'élèves handicapés ou en difficulté, un nombre croissant d'auteurs questionnent le fondement

des accusations formulées par les tenants de l'inclusion à l'égard du système scolaire (ex. : Fuchs et Fuchs, 1995). Ces auteurs soulignent l'importance de déterminer dans quelle mesure la classe ordinaire est effectivement capable de répondre aux besoins de tous les élèves avant d'abolir les options de placement autre que la classe ordinaire (ex. : Kauffman, Lloyd, Baker & Riedel, 1995).

Le présent mémoire vise à évaluer la capacité du milieu ordinaire à répondre aux besoins des élèves autistes sur le plan du développement social lorsque aucune intervention particulière n'est mise en place. Ceci permettra d'estimer l'ampleur des moyens à mettre en place et, indirectement, d'évaluer la faisabilité de telles interventions.

2.3 La question de recherche

Dans le cadre de ce mémoire, nous observerons les interactions sociales des élèves présentant un TED dans différents contextes et recueillerons des informations sur leur affiliation à une clique. Ces données sont essentiellement recueillies afin de répondre à la question suivante : est-ce que les élèves présentant un TED placés en classe ordinaire s'intègrent au groupe de leurs pairs ordinaires? Nous tenterons aussi d'identifier des éléments susceptibles de faciliter les interactions des élèves présentant un TED avec leurs pairs, en particulier le nombre de pairs présents ainsi que les directives de l'adulte. L'étude intensive d'un petit nombre d'élèves est privilégiée pour répondre à ces questions. La présentation des données quantitatives est enrichie par des descriptions qualitatives de l'intégration sociale des élèves.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

3.1 L'échantillon

L'échantillon est formé de trois élèves ayant un diagnostic de TED non spécifié et d'un élève diagnostiqué autiste (voir Tableau 3.1.1). L'élève autiste est le seul présentant un quotient intellectuel normal. Tous les élèves pour lesquels une évaluation est disponible présentent des retards langagiers sévères. Un seul élève (présentant un TED) ne manifeste pas de déficit au niveau des comportements adaptatifs. Les élèves participants sont tous des garçons. Ils sont âgés entre 7 et 9 ans et sont scolarisés dans une classe spéciale en école ordinaire. Les activités éducatives en classe spéciale s'inspirent du modèle Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped CHildren (TEACCH; Schopler, Reichler et Lansing, 1988). La classe spéciale est jumelée à une classe ordinaire pour certaines activités sociales et d'apprentissage. Les élèves autistes sont intégrés en classe ordinaire en moyenne 75% du temps. Les deux classes sont contiguës et reliées par une porte qui reste ouverte la plupart du temps. Les élèves participants prennent leur récréation en même temps que les autres élèves de l'école. La participation à l'étude est conditionnelle à l'obtention du consentement écrit des parents.

Tableau 3.1.1 Les caractéristiques individuelles des élèves.

	Participants			
	David	Paul	Jonathan	Marc
Âge chronologique	7 ans	9 ans	8 ans	7 ans
Diagnostic	TED non-spécifié (4 ans)	Autisme (4 ans)	TED non-spécifié (5 ans)	TED non-spécifié (4 ans)
QI	Non-verbal : Déficience Intellectuelle légère (4 ans)	Leiter : Non-verbal dans la moyenne normale (5 ans)	WISC-III : Déficience intellectuelle moyenne (verbal), limite déficience intellectuelle légère et normalité (non-verbal) (5 ans)	WIPPSI-III : déficience Intellectuelle légère (non-verbal dans la moyenne) (6 ans)
Comportements adaptatifs	Déficit léger (4 ans)	VABS : Déficit moyen (5 ans)	ÉQCA : Déficit moyen (5 ans)	ÉQCA : Absence de déficit (6 ans)
Langage	Retard très sévère : expressif et réceptif (4 ans)	Retard sévère : expressif et réceptif (4 ans)	Retard sévère : expressif et réceptif (4 ans)	Non disponible

Note. L'âge de passation du test est entre parenthèses. TED : trouble envahissant du développement. WISC-III : Wechsler Intelligence Scale (Wechsler, 1992). WIPPSI-III: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (Wechsler, 2002). Leiter : Test d'intelligence non-verbal (Boid et Miller, 1997). VABS : Vineland Adaptive Behavior Scale (Sparrow, Balla et Cicchetti, 1985). ÉQCA : Échelle Québécoise des Comportements Adaptatifs (Université du Québec à Montréal, 1997).

3.2 La procédure

Les élèves ont été observés deux situations, c'est-à-dire à la récréation et en dyade. L'observation en dyade est divisée en deux phases, sans consigne et avec consigne de l'adulte d'interagir. Les affiliations en clique des élèves ont été évaluées dans le cadre d'entrevue.

Chaque élève a été filmé pendant 15 périodes de récréation à raison d'une période par jour et de trois minutes par période. Il n'y avait pas à ce moment d'activité imposée. La cour de récréation est équipée de jeux de marelle, de ballon-poings (ballon poire), de cordes à danser et de cerceaux. Les élèves peuvent aussi jouer au ballon chasseur et au basketball. La distance entre l'élève et la personne qui filmait était d'environ 3 mètres. Une caméra numérique a été utilisée.

Pour la situation d'interaction dyadique, l'expérimentatrice a demandé à l'enseignante de classe ordinaire de désigner un partenaire compétent socialement à chaque élève présentant un TED. L'enseignante devait aussi choisir un élève ordinaire avec qui l'élève présentant un TED s'entendait bien. Chaque dyade a été filmée pendant deux périodes consécutives de dix minutes pour un total de 20 minutes. Lors de la première période, les deux élèves ont été filmés en situation de jeu libre. Ils avaient accès à des jeux d'imagination (ex. : voitures, livres, petites figurines) et des jeux de tables (ex. : jeu de mémoire, dominos et serpent et échelles). Lors de la seconde période, les partenaires ont reçu la consigne de jouer ensemble au jeu du dinosaure (Dino-rex de Jocus), un jeu de table requérant la coopération. Les élèves pigent des cartes d'os à tour de rôle et doivent ramasser le plus de cartes possible pour bâtir un dinosaure. Les dyades ont été filmées dans l'aire de jeu de la classe ordinaire à l'aide d'une caméra numérique. Les deux élèves étaient seuls dans la classe avec l'assistante de recherche. Le reste du groupe était au local d'informatique.

L'entrevue sur les affiliations en cliques s'est déroulée dans un local à proximité de la classe. Tous les élèves de la classe ordinaire ont été rencontrés individuellement par l'assistante de recherche. Dus à leurs difficultés de compréhension de communication verbale, les élèves présentant un TED n'ont pas été interviewés. L'information sur leurs affiliations en cliques a été fournie par leurs pairs ordinaires.

3.3 Les instruments

Les activités des élèves présentant un TED sur la cour de récréation ont été observées à l'aide de la grille utilisée par Doré et ses collègues (1999). La grille permet de distinguer les activités sociales des activités solitaires, incluant : le jeu de groupe (ex. : ballon-chasseur), la conversation (c.-à-d. une interaction verbale), la chamaille (ex. : implication dans une situation d'agression verbale ou physique), l'observation (ex. : regarde ses pairs jouer à distance), le jeu solitaire (c.-à-d. joue seul de façon appropriée) et le temps inoccupé (c.-à-d. l'absence d'activité structurée). Les initiations d'activité sociale sont observées et le type de partenaire (élève présentant un TED, élève ordinaire ou adulte) impliqué dans les activités sociales des élèves présentant un TED est noté. Ces catégories ont été utilisées dans un nombre important d'études. Elles permettent de distinguer les élèves ordinaires en fonction de leur degré de compétence sociale (ex. : Putallaz et Wasserman, 1989). Elles reflètent également de manière adéquate le niveau de développement social des élèves présentant un handicap (ex. : Guralnick et al., 1995).

Les enregistrements vidéo des activités sur la cour de récréation sont segmentés en intervalles de 10 secondes. Plus d'une catégories pouvaient être utilisées pour décrire les activités de l'élève durant un intervalle. Un second observateur a codifié 25% des enregistrements recueillis sur la cour de récréation, ce qui a permis d'évaluer la fidélité des observations. Les séquences retenues pour l'accord ont été choisies au

hasard. Tel que recommandé par Bakeman et Gottman (1986), l'accord inter-juges a été évalué à l'aide du pourcentage d'accords et du coefficient Kappa (k). Le pourcentage d'accord inter-juges pour le type d'activité à la récréation est de 85% ($k = .79$), tandis que ce pourcentage est de 94% ($k = .77$) pour le type de partenaire à la récréation. Les désaccords lors de la codification ont été résolus en révisant et en discutant des définitions de la grille d'observation.

Les interactions dyadiques des élèves autistes et de leurs partenaires ont été codifiées à l'aide d'une adaptation de grilles conçue par Gottman (1983) et par Wilson (1999). Sept catégories ont été utilisées afin de codifier le contenu verbal des interactions, comme notamment la question (ex. : «Est-ce que c'est mon tour?»), la directive (ex. : «Brasse les dés!»), et la vocalisation (ex. : «Vroum! Vroum!») (voir Appendice B pour une liste complète des catégories et des définitions). Trois catégories d'affect ont été utilisées : le rire, l'affect neutre (c.-à-d. une expression ni positive ni négative) et le mécontentement (ex. : l'élève fronce des sourcils). L'utilisation de ces catégories de contenu et d'affect permet de refléter adéquatement la qualité de l'interaction entre de jeunes élèves ordinaires (Gottman, 1983) et entre des élèves présentant un retard de développement et leurs pairs ordinaires (Wilson, 1999).

Durant l'observation des extraits vidéos des interactions dyadiques, les séquences observées étaient fragmentées en intervalles de dix secondes chacune, pour chaque intervalle observé, plusieurs catégories pouvait être retenues pour décrire chaque séquence. Afin d'évaluer la fidélité des observations, 25% des enregistrements d'interaction dyadique ont été codifiés par un second observateur. Comme pour les activités à la récréation, les séquences retenues pour l'accord ont été choisies au hasard. Le calcul de l'accord a été réalisé sans tenir compte de la présence ou de l'absence d'une consigne, en combinant les observations recueillies dans les deux situations. Pour le contenu verbal le pourcentage d'accord est de 84% ($k = .81$), alors

que ce pourcentage est de 96% ($k = .86$) pour l'affect des élèves. Encore une fois, les désaccords ont été résolus en révisant et en discutant des définitions de la grille d'observation.

Les affiliations en cliques des élèves présentant un TED ont été évaluées en interrogeant individuellement tous les élèves ordinaires de la classe. Au moment de l'entrevue, chaque répondant avait devant lui les photos de tous les élèves ordinaires de première année et de ses pairs présentant un TED, des photos que l'expérimentateur avait pris soin de numéroter à l'endos. Lors de l'entrevue, l'assistante de recherche posait la question suivante à l'élève: «Peux-tu me montrer quels élèves jouent souvent ensemble?» Le répondant regroupait les photos des élèves qui jouent ensemble et plaçait ces photos dans un cercle. La procédure était répétée pour chacun des groupes identifiés par le répondant. Les cercles étaient présentés un à la fois pour ne pas influencer les réponses. Il était spécifié à chaque élève que lorsqu'il n'était plus certain ou qu'il n'avait plus d'idée, il était libre d'arrêter. La confidentialité de l'entrevue a été assurée au répondant. Les données recueillies dans le cadre de cette entrevue fournissent des données valides sur les affiliations des élèves de tous les niveaux du primaire, incluant la première année (Estell, Cairns, Farmer et Cairns, 2002). Les élèves identifiés comme membres d'une même clique jouent effectivement plus souvent ensemble que les élèves de cliques différentes et la composition des cliques est relativement stable dans le temps (Cairns, Perrin et Cairns, 1985).

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Les analyses des données d'observation sont essentiellement descriptives. Ces données ont été compilées sous forme de proportions, séparément pour chacun des élèves et chacune des situations (récréation, interaction dyadique sans consigne, interaction dyadique avec consigne). Des descriptions, moment par moment, des interactions sont aussi présentées afin de compléter l'information fournie par les données quantitatives (ex. : Fuchs et al., 2000).

4.1 Les interactions sociales à la récréations

Le tableau 4.1.1 présente les proportions du temps de récréation consacré à chaque activité, séparément pour chaque élève. Le temps consacré aux activités sociales est également ventilé en fonction du type de partenaire (élève ordinaire, pair présentant un TED, adulte). L'examen du tableau révèle que les élèves présentant un TED consacrent en général peu de temps au jeu de groupe, l'activité typique des élèves ordinaires de ce groupe d'âge lors de la récréation (ex. : Putallaz et Wasserman, 1989). Les données révèlent aussi d'importantes différences individuelles. À un extrême, David est très actif socialement et la plupart de ses activités sociales impliquent des pairs ordinaires plutôt que d'autres élèves présentant un TED ou des adultes. Il consacre en effet plus du deux tiers de son temps de récréation aux jeux de groupe et il n'est que rarement seul et inoccupé. À l'autre

extrême, Paul et Jonathan ne s'impliquent que très rarement dans des activités sociales. Jonathan, en particulier, ne participe jamais à des jeux de groupe. Paul et Jonathan sont inoccupés ou impliqués dans des rituels durant l'essentiel de leur temps de récréation. Entre ces deux extrêmes, Marc est inoccupé durant près de la moitié de son temps, mais il consacre environ le quart de ses récréations au jeu de groupe. Ses activités sociales impliquent plus souvent des élèves présentant un TED que des élèves ordinaires.

Tableau 4.1.1 Les proportions individuelles de temps de récréation consacrées aux types de jeu et aux partenaires.

	Participants			
	David	Paul	Jonathan	Marc
Activités solitaires				
Inoccupé	.09	.74	.76	.49
Rituel	.03	.12	.15	.02
Observateur	.04	.01	.01	.06
Jeu solitaire	.01	.06	.05	.01
Activités sociales				
Est sollicité	.02	.01	.01	.02
Initie la conversation	.02	.01	.00	.02
S'insère dans un jeu de groupe	.01	.00	.00	.01
Chamaille	.05	.00	.00	.08
Conversation	.03	.02	.01	.06
Jeu de groupe	.69	.03	.00	.24
Type de partenaire				
Élève ordinaire	.88	.02	.01	.16
Élève présentant un TED	.01	.02	.01	.25
Adulte	.01	.05	.04	.04

Note. Les proportions d'activité ont été calculées en divisant le nombre d'intervalle au cours desquels l'élève a été observé dans un type d'activité par le nombre total d'intervalles recueillis pour cet élève. Les proportions pour les types de partenaires ont été calculées en divisant le nombre d'intervalles au cours desquels l'élève interagissait avec un partenaire par le nombre total d'intervalles recueillis pour cet élève. La somme des proportions pour les types de partenaire peut être inférieure à 1 si l'élève n'était pas en activité sociale durant tout le temps d'observation.

Les deux élèves présentant les profils d'activité les plus clairement différenciés, David et Jonathan, ont été sélectionnés pour les descriptions narratives. Une période de récréation (trois minutes d'enregistrement) représentative des activités de chacun des deux élèves a été sélectionnée. Le contraste entre David, l'élève le plus actif, et Jonathan, l'élève le moins actif, est évident.

David : L'élève joue au ballon-poing (ou ballon poire), un jeu qui se joue généralement à deux, un partenaire de chaque côté d'un ballon accroché par une sangle à une barre horizontale. David et son partenaire frappent à tour de rôle le ballon. David a le contrôle du ballon. Il récite des comptines pour marquer le rythme des échanges, il est souriant et respecte les règles du jeu. L'échange continue. D'autres élèves attendent en file qu'un des deux partenaires manque un coup pour le remplacer. David manque un coup, mais il continue de jouer. Il ne fait que céder le contrôle du jeu à son partenaire.

Jonathan : L'élève se promène seul en sautillant. Il se dirige vers le fond de la cour près de la clôture. Il limite ses déplacements à un secteur de la cour de récréation. Il change de direction à plusieurs reprises. Il marche, puis sautille. Il regarde par terre, marche un moment sur la ligne qui délimite le jeu de ballon-chasseur et retourne à proximité de la clôture au fond de la cour. Il continue de sautiller, en ralentissant à l'occasion sans raison apparente et en regardant par terre. Il sourit et continue de suivre la clôture en se regardant les pieds ou en regardant à terre. Il s'arrête parfois et change de direction. Jonathan ne manifeste à aucun moment d'intérêt envers les autres élèves ou envers leurs activités.

4.2 Les interactions sociales en dyades

Le tableau 4.2.2 présente les résultats pour le contenu verbal des échanges lors des interactions dyadiques. Les nombres correspondent à la proportion de temps consacré à chaque type de contenu, séparément pour l'élève présentant un TED et son partenaire et selon la situation d'interaction. La proportion totale de temps de parole (toute catégorie combinée) est également rapportée.

Les données sur le contenu verbal des interactions indiquent que les élèves présentant un TED sont généralement actifs en situation d'interaction dyadique. En particulier, ils émettent fréquemment des vocalises et des commentaires sur l'activité de jeu en cours. La directive est par contre un type d'intervention plus caractéristique des partenaires. En fait, ces derniers consacrent en moyenne près du quart du temps d'interaction à émettre des directives. En comparaison, les élèves présentant un TED formulent des directives environ six fois moins souvent. Une telle asymétrie donne l'impression que les élèves ordinaires sont généralement en contrôle de l'interaction. Cette impression est renforcée par le fait que les élèves ordinaires sont toujours plus actifs verbalement (toutes catégories de contenu confondues) que les élèves présentant un TED.

Tableau 4.2.2 Les proportions individuelles de temps (élève cible et partenaire) en fonction du contenu verbal lors des situations dyadiques.

Situation et catégorie	David		Paul		Jonathan		Marc	
	é.-c.	par.	é.-c.	par.	é.-c.	par.	é.-c.	par.
Jeu libre								
Directive	.03	.23	.00	.33	.00	.09	.06	.30
Demande	.00	.00	.00	.02	.03	.11	.05	.08
Réponse	.00	.00	.01	.00	.05	.00	.05	.02
Approbation	.01	.00	.01	.00	.00	.02	.00	.00
Désapprobation	.02	.05	.00	.01	.00	.00	.04	.02
Commentaire	.06	.08	.03	.26	.07	.17	.16	.19
Vocalise	.26	.20	.00	.03	.01	.00	.00	.00
Total	.38	.56	.05	.65	.16	.39	.36	.61
Consigne								
Directive	.04	.19	.02	.26	.00	.28	.06	.31
Demande	.00	.00	.00	.00	.00	.01	.04	.02
Réponse	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.02
Approbation	.00	.00	.00	.00	.01	.01	.00	.00
Désapprobation	.02	.04	.00	.01	.00	.01	.03	.02
Commentaire	.19	.24	.29	.11	.10	.46	.24	.25
Vocalise	.17	.08	.00	.09	.00	.03	.01	.01
Total	.42	.55	.31	.47	.11	.80	.38	.63

Note. é.-c. : élève cible, par. : partenaire. Les proportions sont calculées en divisant le nombre d'intervalles au cours desquels le type de contenu a été observé par le nombre total d'intervalles recueillis pour la dyade. La somme des proportions est inférieure à 1 pour la plupart des dyades en raison de l'absence de verbalisation durant certains intervalles.

De manière analogue à ce qui a été observé lors de la récréation, Jonathan demeure l'élève le moins actif socialement. Il parle peu, tant en situation de jeu libre qu'en situation de jeu avec consigne, et ce malgré les efforts de son partenaire dans cette dernière situation (cf. les proportions de directives et de commentaires du

partenaire). La situation est plus complexe pour Paul, l'autre élève très peu actif socialement lors de la récréation. En fait, cet élève ne parle presque pas à son partenaire lors de la situation de jeu libre. Toutefois, suite à l'introduction de la consigne par l'adulte, le temps de parole de Paul augmente de façon marquée. D'une manière plus générale, et contrairement à ce qui était attendu, la consigne de l'adulte n'a pas eu d'effet détectable sur l'implication verbale des autres élèves. Tel que mentionné précédemment, Jonathan a continué à ne presque pas parler à son partenaire et David et Marc, pour leur part, à être actifs socialement.

La différence entre David – l'élève le plus actif socialement sur la cour de récréation et les autres élèves présentant un TED ressort clairement lorsque les affects exprimés en situation d'interaction dyadique sont examinés (tableau 4.2.3). Alors que les interactions de David avec son partenaire sont très animées, avec beaucoup de rires et à l'occasion du mécontentement, les interactions dyadiques des autres élèves sont continuellement (Paul) ou presque continuellement (Jonathan) neutres, ce qui donne l'impression que les échanges sont contraints ou même ennuyants (il s'agit en principe d'une situation de jeu). Les interactions de Marc avec son partenaire lors de la situation avec consigne représentent une exception notable. Dans ce dernier contexte, Marc et son partenaire rient près du cinquième du temps et Marc exprime à l'occasion du mécontentement, ce qui donne l'impression que les échanges avec son partenaire sont plutôt animés (même s'ils le sont clairement moins que ceux de David).

Encore une fois, les deux élèves présentant les profils d'activité les plus clairement différenciés, David et Jonathan, ont été sélectionnés pour les descriptions narratives. Un extrait de trois minutes de l'interaction en situation de jeu libre a été sélectionné au hasard pour chaque élève. Les extraits se distinguent clairement en ce qui concerne le niveau d'engagement des deux élèves présentant un TED.

David : L'élève et son compagnon sont assis face à face à une table rectangulaire et jouent avec des voitures miniatures. Ils imitent des bruits de voiture (Vroum!). L'élève ordinaire dit à David de se choisir une voiture. Chaque élève s'en choisit une et la frappe à celle de l'autre pour simuler une collision. L'élève ordinaire annonce à David que c'est son tour de jouer. David pointe une voiture : «C'est ma préférée celle-là». Les élèves continuent à simuler des collisions. L'élève ordinaire interpelle son partenaire à plusieurs reprises annonçant que c'est à son tour de jouer ou, à l'inverse, que c'est celui de David. Il dicte aussi les règles du jeu (ex. : «T'as pas le droit de faire ça!»). Les deux élèves sont excités par leur jeu. Ils sont souriants et joyeux et éclatent de rire à plusieurs reprises.

Jonathan : Les deux élèves sont assis à une grande table rectangulaire. Ils sont à plus d'un mètre de distance. Chaque élève joue séparément à un jeu de table différent. Jonathan parle de manière incompréhensible, tandis que l'élève ordinaire répète des consignes à voix haute. Jonathan range son jeu, se lève et prend un nouveau jeu. Il revient s'asseoir à la table et continue de faire des remarques incompréhensibles qui ne semblent pas adressées à son compagnon. Ce dernier se lève et range son jeu. Il annonce à Jonathan qu'il va jouer avec lui. Il s'assoit à côté de Jonathan et lui demande ce qu'il a dans les mains et lui dit :«Il faut que tu devines Jonathan.».

Tableau 4.2.3 Les proportions individuelles de temps (élève cible et partenaire) en fonction de l'affect lors des situations dyadiques.

Situation et catégorie	David		Paul		Jonathan		Marc	
	é.-c.	par.	é.-c.	par.	é.-c.	par.	é.-c.	par.
Jeu libre								
Rire	.68	.67	.00	.00	.02	.07	.04	.04
Neutre	.28	.33	1.00	1.00	.98	.93	.91	.96
Mécontentement	.03	.00	.00	.00	.00	.00	.05	.00
Consigne								
Rire	.54	.53	.00	.00	.03	.05	.20	.21
Neutre	.34	.47	1.00	1.00	.97	.95	.70	.79
Mécontentement	.12	.00	.00	.00	.00	.00	.10	.00

Note. é.-c. : élève cible, par. : partenaire. Les proportions sont calculées en divisant le nombre d'intervalles au cours desquels l'affect a été observé par le nombre total d'intervalles recueillis pour la dyade.

4.3 Les affiliations sociales en cliques.

Les réponses aux entrevues de clique ont été compilées à l'aide du logiciel SCM 4.0 (Cairns et al., 1991). Ce logiciel permet d'identifier les cliques sur la base du consensus émergeant des descriptions fournies par l'ensemble des répondants. Le logiciel convertit les affiliations en groupes en affiliations dyadiques et transpose cette information dans une matrice où la fréquence de nomination de chacune des dyades possibles est transcrite dans une cellule (voir Cairns, Perrin, & Cairns, 1985). Les cliques sont identifiées en organisant l'ordre des colonnes et des lignes de la matrice de manière à ce que les enfants qui sont affiliés aux mêmes pairs se

regroupent dans la même région de la matrice. Chacune de ces régions correspond à une clique.

Les cliques ainsi identifiées sont représentées à la figure 4.3.1. En tout, 43 élèves ont été nommés lors des entrevues. Les élèves ordinaires sont représentés par des cercles blancs, alors que les élèves présentant un TED sont représentés par des cercles noirs. Ces 43 élèves sont regroupés en huit cliques de tailles variables. L'intégration sociale des élèves présentant un TED apparaît limitée dans la mesure où ces élèves sont regroupés dans une même petite clique qui n'inclut qu'un seul élève ordinaire. En d'autres termes, les élèves présentant un TED sont affiliés entre eux et isolés au sein de la structure sociale des classes de première année. Une interprétation possible de ces résultats est que tous les élèves, incluant les élèves présentant un TED, s'affilient exclusivement ou presque avec des pairs du même groupe-classe qu'eux. Ça ne semble pas être le cas. Les élèves ordinaires des deux classes de première année s'affilient fréquemment en cliques avec des pairs ordinaires qui ne sont pas du même groupe-classe qu'eux. En fait, 71% des élèves ordinaires sont membre d'une clique formée de pairs ne provenant pas exclusivement du même groupe-classe. La situation des élèves présentant un TED est donc particulière à cet égard.

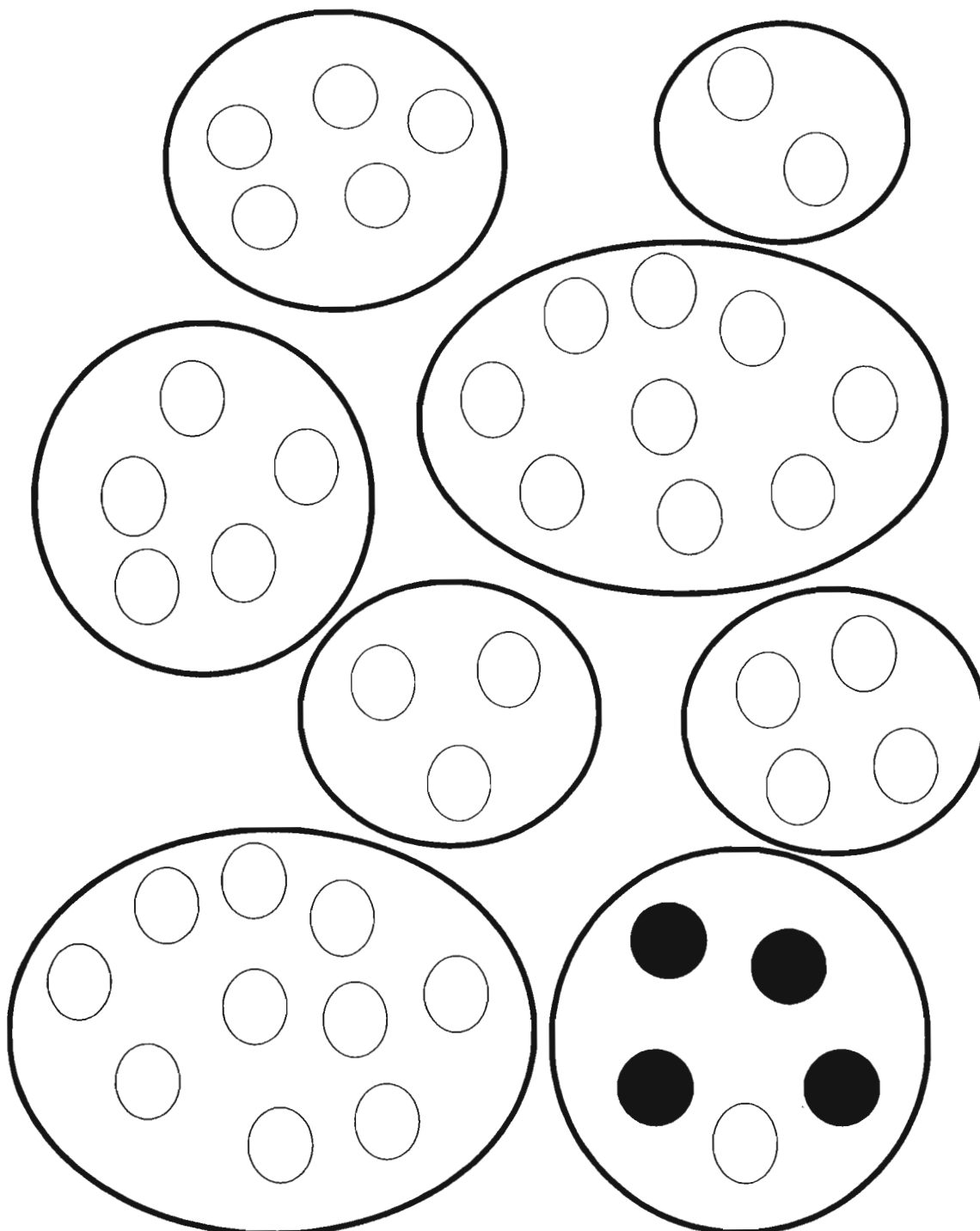


Figure 4.3.1 Affiliations en clique des élèves présentant un TED et des élèves ordinaires des classes de première année.

1. Les élèves présentant un TED sont représentés par des cercles noirs et les élèves ordinaires par des cercles blancs.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

L'objectif de ce mémoire était d'évaluer l'intégration sociale d'élèves présentant un TED scolarisés en classe ordinaire. À cette fin, différents aspects des relations de ces élèves avec leurs pairs ont été explorés. L'échantillon était formé de quatre élèves présentant un TED intégrés en classe ordinaire de première année. Différents contextes d'interactions ont été observés, soit les activités à la récréation et l'interaction dyadique avec ou sans incitation directe à interagir de la part de l'adulte. Ces différents contextes ont été examinés pour tenter de cerner les facteurs qui facilitent ou, à l'inverse, rendent plus difficile la participation sociale des élèves présentant un TED. Finalement, afin de déterminer si ces élèves entretiennent des relations avec leurs pairs ordinaires, les affiliations en cliques ont aussi été évaluées. Nous interprétons dans ce qui suit les résultats sur les activités durant la récréation, les affiliations en clique et les interactions en situation dyadique.

Notons, avant d'interpréter les résultats, que nous n'avons pas remarqué de lien entre les caractéristiques diagnostiques et cognitives des élèves (quotient intellectuel, comportement adaptatif, déficit langagier) et leur intégration sociale dans les différents contextes observés. À titre d'exemple, le seul élève présentant un quotient intellectuel normal n'était pas le mieux intégré socialement. L'absence de lien entre ces caractéristiques et l'intégration est probablement attribuable à la petitesse de l'échantillon (voir Borden et Ollendick, 1994).

À la récréation, les élèves présentant un TED participants étaient le plus souvent solitaires et impliqués dans des activités qu'il serait difficile de considérer comme étant constructives. En particulier, ces élèves étaient fréquemment inoccupés ou en train de manifester des comportements ritualisés (ex. : ils marchaient seuls sans but). Ces résultats appuient ceux des études précédentes. Ils confirment en effet que les élèves présentant un TED se retrouvent souvent isolés en situation de jeux libres impliquant un groupe d'élèves ordinaires comme la période de récréation (Anderson et al., 2004; Kamps et al., 1992; Laurin, 2003; Odom et Strain, 1986). La récréation est un contexte visiblement désorientant pour plusieurs élèves présentant un TED. Le rythme des activités est rapide et les règles de jeu sont parfois subtiles. Il est possible que les élèves présentant un TED soient intimidés par les jeux vigoureux de leurs pairs ou encore qu'ils n'en comprennent tout simplement pas les règles. Il est aussi possible que ce soit par manque d'intérêt que les élèves présentant un TED ne s'impliquent pas dans des activités sociales pendant la récréation. Il est important de noter à ce sujet que le seul élève présentant un TED très actif socialement lors des observations réalisées durant la période de récréation (David) se distinguait par son intérêt évident envers ses pairs ordinaires. Finalement, la faible participation sociale des élèves présentant un TED durant la récréation peut aussi être le résultat d'attitudes et de conduites de leurs pairs ordinaires. La réticence de ces derniers à s'associer publiquement aux élèves intégrés a déjà été notée. En raison de limites sur le plan des compétences sociales, les élèves présentant un développement atypique sont souvent considérés comme des partenaires de jeu moins intéressants (Farmer, Pearl et Van Acker, 1996). Par conséquent, les élèves ordinaires craignent probablement d'être perçus comme incapables de se lier à des partenaires de jeu plus intéressants s'ils s'associent aux élèves intégrés (ex. : Evans et Eder, 1993). Le problème relèverait donc, du point de vue des élèves ordinaires, du caractère public et volontaire des interactions sur la cour de récréation.

L'intégration sociale des élèves présentant un TED a aussi été évaluée en considérant les affiliations en cliques de ces élèves et de leurs pairs ordinaires. En comparaison à la relation d'amitié, l'affiliation à une clique est plus superficielle et beaucoup moins exclusive. Alors que les élèves ordinaires n'entretiennent qu'un nombre restreint d'amitiés, typiquement moins de trois, il n'est pas rare que ces mêmes élèves soient membres d'une clique de grande taille, c'est-à-dire un groupe comptant plus de dix membres (cf. Cairns et al., 1991). S'il aurait été irréaliste, dans cette perspective, d'anticiper que les élèves ordinaires se lient de manière exclusive et privilégiée avec les élèves présentant un TED (c.-à-d. qu'ils entretiennent une amitié), il était certainement raisonnable de penser que les élèves ordinaires auraient pu intégrer les élèves présentant un TED à leurs grands groupes de jeu (c.-à-d. à leur clique). Ce n'est malheureusement pas le cas. Au même titre que les observations durant la période de récréation, l'identification des cliques à partir des données d'entrevue trace un portrait plutôt négatif de l'intégration des élèves présentant un TED. Ces derniers étaient regroupés dans une clique, plutôt que d'être dispersés dans les cliques de leurs pairs ordinaires, ce qui donne l'impression qu'un statut particulier leur était conféré et qu'ils étaient exclus du réseau plus vaste de relations de la majorité des élèves du même niveau scolaire. Ceci appuie l'interprétation selon laquelle les élèves présentant un TED sont peu recherchés comme compagnons de jeu par leurs pairs ordinaires et qu'ils n'entretiennent pas vraiment de relation avec ces derniers. Il faut noter que même l'élève le plus actif socialement sur la cour de récréation (David) était exclu des cliques en compagnie de ses pairs ordinaires. De l'avis de l'enseignante titulaire de la classe ordinaire dans laquelle les élèves présentant un TED étaient intégrés, les élèves ordinaires intégraient David à leurs activités, mais en lui conférant un statut particulier, considérant qu'il ne faisait pas vraiment partie de leur groupe. Ceci illustre à quel point il est difficile pour les élèves présentant un TED de s'intégrer socialement.

Les observations recueillies en situation d'interaction dyadique dressent un portrait plus positif de l'implication sociale des élèves présentant un TED. Alors que ces derniers sont souvent isolés lors de la récréation et qu'ils sont systématiquement exclus des cliques de leurs pairs ordinaires, ils sont généralement actifs socialement en situation dyadique. Ceci appuie l'idée selon laquelle cette situation facilite la participation sociale des élèves présentant un TED. Des résultats similaires ont d'ailleurs été obtenus auprès d'autres clientèles de jeunes élèves présentant un développement atypique (Guralnick et Groom, 1985; Guralnick et Groom, 1987a). La période de récréation et la situation d'interaction dyadique se distinguent à plusieurs égards et il est impossible dans le cadre de la présente étude d'identifier avec assurance les facteurs responsables de la plus grande implication sociale des élèves présentant un TED. Nous proposons que la situation dyadique observée ici facilite l'interaction sociale de ces élèves parce qu'elle est relativement simple et structurée. Cette interprétation repose sur trois arguments. Premièrement, les stratégies d'enseignement très structurées sont efficaces auprès de ces élèves (cf. Lovaas, 1987; Schopler et al., 1988). Deuxièmement, puisque qu'il s'agit d'une situation qui est simple et structurée, elle est relativement prévisible. La recherche d'environnements prévisibles et stables est une caractéristique diagnostique de l'élève présentant un TED (APA, 2004). Troisièmement, les élèves ordinaires ont été très directs, ce qui suggère qu'ils ont ressenti le besoin de structurer la situation pour les élèves présentant un TED. Du point de vue des élèves ordinaires, la situation d'interaction dyadique leur a probablement fourni un prétexte pour interagir avec les élèves présentant un TED sans porter atteinte à leur réputation sociale. Finalement, il est à noter que contrairement à ce qui était attendu l'incitation directe à interagir n'a pas eu d'effet sur la participation sociale des élèves présentant un TED et de leur partenaire. En effet, les élèves présentant un TED et leur partenaire n'ont en général pas interagit davantage après l'adulte ait explicitement structuré la situation de jeu. À notre avis, ce résultat ne doit pas être interprété comme une indication de l'incapacité des adultes (c.-à-d. les membres du personnel scolaire) à influencer positivement les relations

entre les élèves présentant un TED et leurs pairs ordinaires (voir Sontag, 1997). Probablement que le fait de réunir l'élève présentant un TED et l'élève ordinaire seuls dans une pièce constituait une incitation implicite, mais néanmoins claire, à interagir et que la directive en ce sens s'est avérée tout simplement superflue.

L'objectif principal de cette étude était de déterminer si les élèves présentant un TED placés en classe ordinaire s'intégraient socialement aux activités de leurs pairs ordinaires et établissaient des relations avec ces derniers. Malheureusement, les données recueillies sur la cour de récréation et dans le cadre des entrevues avec les élèves ordinaires nous incitent à douter de la qualité de l'intégration sociale de la plupart des élèves présentant un TED de notre échantillon. Des auteurs en faveur de l'inclusion comme Stainback et Stainback (1990) noteraient sûrement que ces élèves n'étaient pas intégrés à temps complet en classe ordinaire. Ces auteurs attribueraient les difficultés sociales des élèves au caractère partiel de leur intégration. Dans un même ordre d'idées, Farmer et ses collègues (1996) avancent que la marginalisation sociale des élèves handicapés ou en difficultés est attribuable au fait que ces élèves sont associés à un secteur à part de l'école (c.-à-d. aux classes spéciales). Dans cette perspective, il suffirait d'intégrer à temps plein les élèves handicapés ou en difficulté pour que ces derniers s'intègrent socialement. Nos résultats nous incitent à ne pas partager cet optimisme (voir aussi Fuchs et Fuchs, 1995). Il nous apparaît que si certains élèves (ex. : David) bénéficient de leur présence en classe ordinaire et de la possibilité d'interagir avec des élèves ordinaires, d'autres (ex. : Jonathan) semble évoluer dans un environnement social qu'ils ne comprennent pas, qui ne les intéresse peu ou pas du tout et dont ils ne retirent en apparence pas grand chose. Nos résultats incitent d'autant plus à la prudence que le milieu dans lequel s'est déroulé l'étude nous semblait particulièrement propice à l'intégration des élèves présentant un TED. L'intégration de cette clientèle fait partie de la mission de l'école et la classe ordinaire dans laquelle les participants étaient intégrés était sous la responsabilité d'une enseignante initialement formée en adaptation scolaire, qui connaissait bien les

élèves présentant un TED et qui manifestait un souci évident pour leur bien-être. Nous soupçonnons que la plupart des élèves présentant un TED sont intégrés dans des milieux moins soutenant.

L'étude comporte des forces et limites. Sur le plan des forces, l'intégration sociale des élèves a été évaluée à l'aide de différentes stratégies (l'observation et l'entrevue), dans différents contextes (la récréation et l'interaction dyadique), en considérant plusieurs points de vue (celui des observateurs et celui des élèves ordinaires). Les résultats ont aussi été examinés en profondeur en combinant une approche quantitative à une approche qualitative. Ces multiples regards nous ont permis de tracer un portrait vivant et détaillé de l'intégration des élèves présentant un TED participants. Sur le plan des limites, il faut bien sûr noter la petitesse de l'échantillon et le caractère particulier du milieu dans lequel l'étude a été réalisée. Ces facteurs limitent inévitablement la généralité des résultats. Aussi, comme dans la plupart des études (ex. : Guralnick et Groom, 1987a), les élèves présentant un TED ont été observés en situation d'interaction dyadique avec un seul de leur pair ordinaire. Ce pair n'a pas été sélectionné au hasard. Il l'a plutôt été en raison de ses compétences sociales et de ses affinités avec l'élève cible. En ce sens, le comportement de ce dernier n'est probablement pas représentatif de ses interactions dyadiques en général. Finalement, nos observations, indépendamment de leur valeur descriptive, ont été recueillies à un seul moment dans le temps. Pour étudier de manière sérieuse les effets de l'intégration, il est essentiel de manipuler expérimentalement le placement afin de pouvoir comparer l'élève à lui-même, avant et pendant l'intégration (ex. : Doré, Dion, Wagner & Brunet, 2002). À notre connaissance, ce schème n'a pas encore été utilisé pour étudier l'intégration d'élèves présentant un TED.

En terminant, il serait intéressant d'étudier davantage l'impact de la situation et de ses caractéristiques (ex. : à quel point elle est structurée) sur la participation des élèves présentant un TED et sur les compétences sociales qu'ils manifestent. Une

telle approche pourrait vraisemblablement permettre de mieux comprendre la nature exacte des difficultés des élèves présentant un TED et tout en étant utile pour identifier des stratégies pour aider les élèves à surmonter les difficultés en question. Thelen et Ulrich (1991) ont utilisé cette approche pour étudier le développement de la capacité à marcher debout chez les très jeunes enfants. En plaçant leurs participants dans des situations facilitantes, les chercheurs ont pu découvrir des aptitudes jusque là insoupçonnées chez ce groupe d'âge tout en faisant progresser grandement nos connaissances sur le phénomène du développement de la marche. Le style de conduite inusité des élèves présentant un TED dissimule sûrement plusieurs compétences sociales qu'il est important de faire émerger.'

CONCLUSION

L'objectif principal de ce mémoire était d'évaluer l'intégration sociale d'élèves présentant un TED en milieu ordinaire et plus spécifiquement au premier cycle du primaire. Les divers indicateurs d'intégration sociale considérés nous incitent à penser que plusieurs de ces élèves présentant un TED ne sont pas intégrés socialement à leur groupe de pairs ordinaires et qu'ils sont peu susceptibles de bénéficier de cette intégration. Dans cette perspective, nous considérons qu'il faut à ce stade développer des critères pour identifier les élèves présentant un TED les plus susceptibles de bénéficier d'une intégration en classe ordinaire et élaborer des stratégies pour maximiser les bénéfices qu'ils retirent de cette intégration. Nos résultats sur l'interaction en situation dyadiques suggèrent que l'organisation par le milieu scolaire de telles situations pourrait s'avérer pertinente. Il reste à voir, bien entendu, s'il s'agit d'une stratégie pratique.

APPENDICE A

Tableau 4 Définitions des catégories d'activités solitaires et sociales durant la récréation avec le type de partenaire.

Catégories	Définitions
Activités solitaires	
Inoccupé	L'élève est seul et ne s'engage pas dans une activité organisée. Par exemple, il est assis par terre, il erre apparemment sans but et sans porter attention aux autres élèves.
Rituel	L'élève manifeste des comportements stéréotypés et répétitifs.
Observateur	L'élève est à proximité (6 pieds ou moins), d'un surveillant, d'un autre élève ou d'un groupe d'élèves. Il (le) les regarde et démontre un intérêt dans (ses) leurs activités. Cependant, il ne cherche pas directement à s'insérer dans ces activités ou à entrer en contact autrement qu'en restant à proximité.
Jeu solitaire	L'élève observé est actif. Il joue seul en utilisant du matériel d'une façon appropriée et dans un but évident, sans porter attention aux activités des autres élèves et sans transgresser les règles de fonctionnement en vigueur sur la cour de récréation.
Activités sociales	
Est sollicité	L'élève est incité par un autre élève ou par un adulte à s'engager dans une conversation ou dans un jeu de groupe. La sollicitation est faite d'une manière appropriée et constitue une proposition (verbale ou non) de changement d'activité.
Initie la conversation	L'élève s'approche d'un autre élève ou d'un adulte et commence à parler avec lui. Il s'insère dans la conversation en cours entre deux autres élèves ou plus. L'élève est actif dans l'initiation de la conversation. Il initie la conversation d'une manière appropriée.
S'insère dans un jeu de groupe	L'élève s'insère dans le jeu de groupe d'autres élèves. Il est actif dans l'initiation et s'insère d'une manière appropriée.

Tableau 4 (suite)

Catégories	Définitions
Activités sociales	
Chamaille	L'élève pousse ou est poussé par un autre élève, il est agressif physiquement (ex. : tape, crie) ou verbalement ou fait l'objet d'agression physique ou verbale de la part d'un autre élève. La chamaille peut être à caractère ludique ou non (agressivité).
Conversation	L'élève est impliqué dans une interaction à caractère strictement verbale avec un pair ou un adulte. Il écoute un autre élève ou un adulte qui s'adresse directement à lui.
Jeu de groupe	L'élève participe activement à une activité à caractère sportive ou qui implique l'utilisation de matériel en compagnie d'un ou plusieurs élèves.
Type de partenaire	
Élève ordinaire	L'élève parle avec un ou plusieurs élèves ordinaires ou est impliqué dans un jeu de groupe avec celui-ci (ceux-ci).
Élève présentant un TED	L'élève parle avec un ou plusieurs autres élèves présentant un TED ou est impliqué dans un jeu de groupe avec celui-ci (ceux-ci).
Adulte	L'élève parle à un adulte ou le touche (tient par la main). L'adulte peut être un enseignant, un surveillant ou un aide pédagogique.

APPENDICE B

Tableau 5 Définitions du contenu des interactions dyadiques.

Catégories	Définitions
AFFECT	
Rire	L'élève sourit clairement ou rit en contexte durant le jeu.
Neutre	L'élève démontre une expression faciale qui n'est ni négative ni positive, (ex : l'élève ne rit pas, ne sourit pas ou n'est pas mécontent.).
Mécontentement	L'élève fronce des sourcils et semble insatisfait du jeu (désaccord verbal qui l'accompagne).
Contenu verbal	
Questions	L'élève pose une question à un autre élève quelque soit la nature de la question.
Directives	L'élève expose ou explique les règles d'un jeu ou donne une directive autre que liée au jeu ou dit quoi faire à l'autre élève. (ex. : continu à jouer).
Réponse	L'élève répond à une question.
Approbation	L'élève approuve d'une action ou d'un énoncé (ex : approuve d'une directive ou d'un commentaire.).
Désapprobation	L'élève désapprouve d'une action ou d'un énoncé, d'une directive ou d'un commentaire.
Vocalisations	Onomatopées liées au jeu (ex. : vroum vroum, wow!).
Commentaires	L'élève émet un commentaire sur l'activité en cour qui n'est pas une directive; c'est une verbalisation compréhensible. (Ex : un, deux, trois....ex : c'est un dinosaure) ou l'élève ajoute une explication supplémentaire à une directive ou il répète exactement ce que l'autre dit, peut être l'imitation exacte et immédiate d'un geste ou l'élève encourage l'autre élève par des paroles. (Ex : bravo!, continue! T'es bon!).

APPENDICE C

LETTRES DE CONSENTEMENT

Montréal, le 3 mars 2005

Madame, Monsieur,

La direction de l'école que fréquente votre enfant a accepté que certains élèves participent à un projet de recherche mené par l'Université du Québec à Montréal. La présente lettre a pour but de vous informer de ce projet et de vous demander l'autorisation afin que votre enfant participe à cette recherche.

Ainsi, sachant que votre enfant participe à un projet qui jumelle deux classes ensemble, soit une classe régulière et une classe spéciale, l'objectif de cette recherche est d'évaluer à l'aide d'une entrevue simple et de grilles d'observation, quel est le degré d'intégration sociale de votre enfant et le niveau de relations sociales qu'il a atteint dans le groupe classe.

Les élèves autistes de la classe spéciale jumelée et les élèves de la classe régulière du premier cycle du primaire jumelée participeront à cette recherche. Les élèves passeront une entrevue et seront filmés pour évaluer quelles sont les relations sociales qu'ils entretiennent à l'école.

Il est important de noter que la recherche à laquelle participent vos enfants prend très peu de temps. Cette recherche ne pénalisera donc pas votre enfant au niveau scolaire.

Le nom de votre enfant ne sera jamais divulgué puisque les participants seront représentés par un nom fictif. En tout temps, votre enfant pourra se retirer librement de la recherche si lui ou vous le désirez. Aussi, sa collaboration nous aidera grandement à acquérir des connaissances sur le sujet qui nous intéresse. Ces données ajoutées à celles recueillies par d'autres chercheurs serviront à mieux réussir l'intégration des élèves autistes dans notre communauté.

Si cette invitation vous convient et convient à votre enfant, nous vous demandons de bien vouloir remplir le coupon-réponse ci-joint. De plus, si vous avez des questions ou des commentaires, vous pouvez me les acheminer au numéro ou à l'adresse ci-dessous mentionnés.

Merci de votre collaboration,

(suite)

Catherine Roux

Université du Québec à Montréal

roux.catherine@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514-987-3000 poste 3464

COUPON-RÉPONSE

Nom de l'enfant : _____

Date de naissance : _____

Nom de l'enseignant : _____

J'accepte que mon enfant participe au projet de recherche de Catherine Roux :

OUI NON

Date : _____

Signature du parent ou tuteur : _____

Mardi, le 25 mai 2004.

Madame, Monsieur,

Vous avez déjà consenti à ce que votre enfant participe à une recherche que je réalise. Suite à la collecte des données, j'ai réalisé que j'aurais besoin d'informations complémentaires.

Je vous demande donc cordialement l'accès au dossier de votre enfant, que je ne consulterai qu'en présence de la psychologue de l'école St-Étienne, Mme Bellehumeur. J'ai besoin des résultats d'évaluations verbales, du diagnostique et des résultats de tests de quotient intellectuel pour compléter ma recherche. Soyez assuré que les informations obtenues demeureront strictement confidentielles et qu'elles ne serviront qu'aux fins de ma recherche.

Pour consulter ce dossier, je dois absolument avoir votre consentement écrit. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter, il me fera un plaisir de répondre à vos questions.

Catherine Roux
Étudiante à la maîtrise en éducation spécialisée
Université du Québec à Montréal
Tél. : 514-987-3000 ext. 3464
courriel : roux.catherine@courrier.uqam.ca

Nom de l'enfant _____

Je consens à ce que Mme Catherine Roux consulte le dossier de mon enfant:

Oui _____

Non _____

Signature du parent ou tuteur _____

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association. 1980. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 3rd ed.* Washington : Auteur.
- American Psychiatric Association (Guelfi, J. D. et M.-A. Crocq, Dirs. Trad.) 2004. *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, texte révisé.* Paris : Masson.
- Anderson, A., D. W., Moore, R., Godfrey et C. M. Fletcher-Flinn. 2004. «Social skills assessment of children with autism in free-play situation.» *Autism*, vol. 8, p. 369-385.
- Bakeman, R., et J. M. Gottman. 1986. *Observing interaction : an introduction to sequential analysis.* Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Baron-Cohen, S., A. M., Leslie et U. Frith. 1985. «Does the autistic child have a “Theory of Mind”?», *Cognition*, vol. 21, p. 37-46.
- Boid, G. H., et L. J. Miller. 1997. *Leiter international performance scale-revised.* Wood Dale : Stoelting.
- Borden, M. C., et T. H. Ollendick. 1994. «An examination of the validity of social subtypes in autism.» *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 24, p. 23-37.
- Bukowski, W. M., et B. Hoza. 1989. «Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome.» In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development (pp. 15-45)*. New York: Wiley.
- Cairns, R. B., B. D., Cairns, H. J., Neckerman, S. D., Gest et J. L. Gariépy. 1988. «Social networks and aggressive behavior: peer support or peer rejection?», *Developmental Psychology*, vol. 24, p. 815-823.
- Cairns, R. B., J.-L., Gariépy, T. A., Kindermann et M.-C. Leung. 1991. *Identifying Social Clusters in Natural Settings.* Document non-publié. University of North Carolina at Chapel Hill.

- Cairns, R. B., J. E., Perrin et B. D. Cairns. 1985. « Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns.» *Journal of Early Adolescence*, vol. 5, p. 339-355.
- Commission scolaire de Montréal, Sous-comité des activités éducatives (rédigé par Johanne Lebel). 2004. *Les services éducatifs aux élèves handicapés par des troubles envahissants du développement à la Commission scolaire de Montréal-mise à jour du portrait de situation 2003-2004*. Commission Scolaire de Montréal, document interne : non-publié.
- Craig, J., et S. Baron-Cohen. 1998. « Do children with autism talk about their dreams? Predictions from the « Theory of Mind » hypothesis ». (L'hypothèse de la théorie de l'esprit : Les enfants autistes parlent-ils de leurs rêves?). *Psychologie française*, vol. 43, p. 169-176.
- Doré, R., S., Wagner et J.-P. Brunet. 1996. *Réussir l'intégration scolaire : La déficience intellectuelle*. Montréal, Canada: Les Éditions Logiques.
- Doré, R., É., Dion, T., Chapdelaine, J.-P., Brunet et S. Wagner. 1999. « Activités d'élèves ayant une déficience intellectuelle sur trois types de cour de récréation. » *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, vol. 10, p. 39-53.
- Doré, R., É., Dion, S., Wagner. et J.-P. Brunet. 2002. « High school inclusion of adolescents with 'mental retardation: A multiple case study. » *Education and Training in Mental Retardation*, vol. 37, p. 253-261.
- Estell, D. B., R. B., Cairns, T. W., Farmer et B. D. Cairns. 2002. « Aggression in inner-city early elementary classrooms: Individual and peer-group configurations. » *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 48, p. 52-76.
- Evans, C., et D. Eder. 1993. « «No exit»: Processes of social isolation in the middle school. » *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 22, p. 139-170.
- Farmer, T. W., R., Pearl et R. M. Van Acker. 1996. « Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. » *The Journal of Special Education*, vol. 30, p. 232-256.
- Fuchs, D., et L. S. Fuchs. 1995. « What's 'special' about special education? » *Phi Delta Kappan*, vol. 76, p. 522-530.

- Fuchs, L. S., D., Fuchs, S., Kazdan, K., Karns, M. B., Calhoon, C. L., Hamlett et S. Hewlett. 2000. « Effects of work group structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. » *Elementary School Journal*, vol. 100, p. 183-212.
- Gartner, A., et D. K. Lipsky. 1987. «Beyond special education: Toward a quality system for all students.» *Harvard Educational Review*. vol 57, p. 367-395.
- Gottman, J. M. 1983. *How children become friends*. Monographs of the society for research in child development, serial no. 201, vol. 48, no. 3. Chicago, IL: Society for Research in Child Development.
- Gottman, J. M., L. F., Katz et C. Hooven. 1996. «Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data.» *Journal of Family Psychology*, vol. 10, p. 243-268.
- Guralnick, M. J. 1986a. «The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children.» In P. S. Strain, M. J. Guralnick et H. M. Walker. 1986. *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*. Orlando, FL: Academic Press.
- Guralnick, M. J. 1986b. «The application of child development principles and research to preschool mainstreaming.» In C. J. Meisel (Éd.), *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies, and new directions* (pp. 21-41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guralnick, M. J. 1994. «Mothers' perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming.» *Journal of Early Intervention*, vol. 18, p. 168-183.
- Guralnick, M. J., R. T., Connor, M., Hammond, J. M., Gottman et K. Kinnish. 1995. «Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children.» *American Journal on Mental Retardation*, vol. 100, p. 359-377.
- Guralnick, M. J., J. M., Gottman, et M. A. Hammond. 1996. «Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status.» *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 17, p. 625-651.
- Guralnick, M. J., et J. M. Groom. 1985. «Correlates of Peer-Related social competence of developmentally delayed preschool children.» *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 90, p. 140-150.

- Guralnick, M. J., et J. M. Groom. 1987a. «Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped preschool children.» *American Journal on Mental Deficiency*, vol. 92, p. 1978-1993.
- Guralnick, M. J., et J. M. Groom. 1987b. «The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups.» *Child Development*, vol. 58, p. 1556-1572.
- Hallinan, M. T. 1980. «Patterns of cliquing among youth.» In H. C. Foot, A. J. Chapman & J. R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 321-342). New York: John Wiley & Sons.
- Hartup, W. W. 1979. «Peer relations and the growth of social competence.» In M. W. Kent et J. E. Rolf (Éds.), *Primary prevention to psychopathology* (vol. 3, pp. 150-170). Hanover, NH: University Press of New England.
- Hartup, W. W., et M. F. Sancilio. 1986. «Children's friendships.» In E. Schopler et G. B. Mesibov (Eds.), *Current issues in autism: Social behaviour in autism* (pp. 61-79). New York: Plenum.
- Hinde, R. A. 1979. *Towards understanding relationships*. New York: Academic Press.
- Kamps, D. M., B. R., Leonard, S., Vernon, E. P. Dugan, J. C., Delquadri, B., Gershon, L., Wade et L. Folk. 1992. «Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom» *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 25, p. 281-288.
- Kanner, L. 1943. «Autistic disturbances of affective contact.» *Nervous Child*, vol. 2, p. 217-250.
- Kauffman, J. M., J. W., Lloyd, J., Baker et T. M. Riedel. 1995. «Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again.» *Phi Delta Kappan*, vol. 76, p. 542-546.
- Kindermann, T. 1998. «Children's development within peer groups: Using composite social maps to identify peer networks and to study their influences.» In W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (Eds.). 1998. *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group*, No. 80 (pp. 55-82). San Francisco: Jossey-Bass.

- Laurin, M.-H. 2003. «Effets d'un programme de tutorat par les pairs et de l'utilisation de scénarios sociaux sur les interactions sociales entre élèves ordinaires et artistes.» Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lovaas, O. I. 1987. «Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children.» *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 55, p. 3-9.
- Meyer, L. H., A., Fox, A., Schermer, D., Ketelsen, N., Montan, K., Maley et D. Cole. 1987. «The effects of teacher intrusion on social play interactions between children with autism and their nonhandicapped peers.» *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 17, p. 315-332.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire.* Québec:Gouvernement du Québec.
- Odom, S. L., et P. S. Strain. 1986. «A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers.» *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 19, p. 59-71.
- Peeters, T. 1996. *L'Autisme de la Compréhension à l'Intervention.* Paris: Dunod.
- Putallaz, M., et A. Wasserman. 1989. «Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective.» *Developmental Psychology*. vol 25, p. 297-305.
- Quirk, M., M., Sexton, R., Ciottone, H., Minami et S. Wapner. 1984. «Values held by mothers for handicapped and non-handicapped preschoolers.» In M. J. Guralnick, R. T. Connor et M. Hammond. 1995. «Parent perspectives of peer relationships and Friendships in Integrated and specialized programs.» *American Journal on Mental Retardation*, vol. 99, p. 457-476.
- Rogé, B. 2003. *Autisme, comprendre et agir.* Paris : Dunod.
- Roux, C., G., Leroux et E. Dion. soumis. «Évolution de l'enseignement aux élèves artistes dans la région de Montréal.» *Revue Canadienne de l'Éducation*.
- Schopler, E., R.-J., Reichler et M. Lansing (Catherine Milcent, Tr.). 1988. *Stratégies éducatives de l'autisme et des autres troubles du développement.* Paris : Masson.
- Sontag, J. C., 1997. « Contextual factors influencing the sociability of preschool children with disabilities in integrated and segregated classrooms. » *Exceptional Children*, vol. 63, p. 389-404.

- Sparrow, S. S., D. A., Balla et D. V. Cicchetti. 1985. *Vineland Adaptive Behavior, classroom edition*. Pines, MN: American Guidance Service Circle.
- Stainback, S., et W. Stainback. 1990. «Inclusive schooling.» *In* W. Stainback et S. Stainback. *Support networks for inclusive schooling*. (pp. 3-23), Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Thelen, E., et B. D. Ulrich. 1991. «Hidden skills: A dynamic systems analysis of treadmill stepping during the first year.» *Monographs of the Society for Research in Child Development*. vol. 56 [Serial No 223], p. 104.
- Université du Québec à Montréal. 1997. *ÉQCA, version scolaire*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- Wechsler, D. 2002. *Wechsler preschool and primary scale of intelligence, 3^e éd.* San Antonio, TX : Psychological Corporation.
- Wechsler, D. 1992. *Wechsler Intelligence Scale for Children. 3^e éd.*, San Antonio, TX : Psychological Corporation.
- Wilson, B. J. 1999. «Entry behavior and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys.» *Developmental Psychology*, vol. 35, p. 214-222.
- Wing, L., et J. Gould. 1979. «Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification.» *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 9, p. 11-29.
- Wing, L., et D. Potter. 2002. «The epidemiology of autistic spectrum disorders : Is the prevalence rising?» *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, vol. 8, p. 151-161.