

Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes

Leading practices for autistic students' transition to secondary school

Pauline Beaupré, Martine Gauthier and Marie-Paule Germain

Volume 5, November 2017

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1043355ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1043355ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (print)

1929-8544 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Beaupré, P., Gauthier, M. & Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73–99. <https://doi.org/10.7202/1043355ar>

Article abstract

In a context of inclusive school, this paper aims to demonstrate good practices to implement, to promote autistic students' academic success in regular classes during the primary to secondary school transition. The information gathered is based on an action research conducted during two years in three schools from two different Quebec administrative regions. Stakeholders ($n=25$), autistic students ($n=11$), and their parents ($n=10$), have helped to outline the salient aspects of the practices implemented to promote an inclusive education for all. Our conclusions show that it is imperative to provide professional development on understanding the scheme of thinking of autistic students, to regular classroom stakeholders. It is also important that decision-makers give time to set up collaboration between primary and secondary level resources, as well as those of community and rehabilitation networks.



Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes

Pauline Beaupré

Université du Québec à Rimouski

Martine Gauthier

Commission scolaire des Navigateurs

Marie-Paule Germain

Université du Québec à Rimouski

Introduction

Au Québec, l'incidence du trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans la population scolaire est estimée à plus de 1 % (Fédération québécoise de l'autisme, 2016). Selon les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec, le taux d'élèves autistes doublerait à tous les quatre ans (Des Rivières-Pigeon, Noiseux et Poirier, 2012; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015). De plus en plus d'élèves autistes, selon leur niveau de fonctionnement, sont inclus en classe ordinaire¹. Le pourcentage d'élèves ayant un TSA fréquentant une classe ordinaire est passé de 34,9 % en 2002-2003 à 43,7 % en 2009-2010, soit une augmentation de 8,8 % (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010). Plusieurs enseignants et autres intervenants du secondaire estiment manquer de connaissances quant aux pratiques efficaces à mettre en place pour les élèves autistes (Rattaz et al., 2013). De même, le passage au secondaire est mentionné comme étant une étape anxiogène pour ces élèves et leur famille (Angel, Bock,

¹ Le terme « classe ordinaire » réfère au cheminement général suivi par la majorité des élèves, plutôt qu'à un cheminement particulier destiné aux élèves en difficulté.

House et Stoner, 2007; Dann, 2011; Hannah et Topping, 2012; Leroux-Boudreault, 2013). Bien que certains chercheurs se soient penchés sur l'importance de préparer cette transition (Dann, 2011; Hudon, 2010), force est de constater que peu d'entre eux se sont préoccupés de la mise en œuvre de cette transition, auprès de plusieurs élèves, dans plusieurs écoles (Tobin et al., 2012). Rares sont ceux qui ont cherché à obtenir le point de vue des différents acteurs œuvrant auprès des élèves autistes. Bien que quelques recherches se soient intéressées aux acteurs des différents microsystèmes² gravitant autour de l'élève avec un TSA (Dann, 2011) et de ses parents (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015; Dillon et Underwood, 2012) lors de la transition vers le secondaire, les pratiques éducatives mises en place par plusieurs intervenants pour favoriser l'inclusion scolaire et répondre aux besoins des élèves autistes demeurent peu documentées.

Contexte et cadre théorique

La Convention des personnes handicapées, ratifiée, entre autres, par la France (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2006) et par le Québec (MELS, 2010), reconnaît le droit aux personnes ayant des besoins particuliers d'avoir une participation pleine et entière à la vie en société, notamment à l'école. En contexte d'inclusion scolaire, l'environnement éducatif se doit d'être accessible à tous. Selon Legendre (2005), les pratiques éducatives assurent « effectivement le développement d'un élève, qui permet la réussite de ses apprentissages » (p. 1066). Le terme *pratiques gagnantes*³, emprunté au secteur agro-alimentaire, implique « une expérience réussie, testée et validée, au sens large, répétée, qui mérite d'être partagée afin qu'un plus grand nombre de personnes se l'approprient » (Food and Agriculture Organization of the United Nations, non daté, p. 1). Selon Potvin (2015), il y a peu de pratiques vraiment probantes en éducation. Selon l'auteur, il faut accepter l'utilisation du concept de *pratiques prometteuses* à développer. Ce concept permettrait davantage la créativité et l'innovation. Quant à l'inclusion scolaire, elle se définit dans une perspective pédagogique ou organisationnelle (Rousseau, 2015). Ceci implique que l'élève, selon ses besoins, est inclus dans un milieu situé le plus proche possible de son école de quartier et dans une classe d'élèves d'un âge chronologique semblable. Les pratiques pédagogiques des enseignants doivent s'adapter aux particularités

² Voir Bronfenbrenner et Morris (1998)

³ ou « bonnes pratiques »

et aux besoins spécifiques de chacun des élèves (AuCoin et Vienneau, 2015). Ceci nécessite l'usage de matériel et de techniques spécifiques propices à la réussite scolaire de ces élèves (Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007). Afin d'éviter une stigmatisation de l'élève autiste, il est recommandé que le soutien apporté s'adresse à tout le groupe d'élèves, une conception souple et plus inclusive.

Cette recherche s'appuie sur le cadre théorique du *Modèle de développement humain et de Processus de production du handicap* (MDH-PPH) de Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et Saint-Michel (1998). Ce modèle met l'accent sur l'interaction entre les caractéristiques personnelles d'une personne ayant des incapacités et les facteurs environnementaux (p. ex., le système éducatif, les règles sociales, le réseau social, l'infrastructure physique). Selon ce modèle, plus les facteurs environnementaux sont facilitants, plus la participation sociale de la personne peut être maximisée. Au contraire, si les obstacles sont plus nombreux, la personne risque de se retrouver en situation importante de handicap.

Il importe de connaître les défis de l'inclusion scolaire selon l'ordre d'enseignement. Tout comme lors de la transition vers la maternelle, qui est bien documentée (Gascon, Julien-Gauthier, Tétreault et Garant, 2014), il existe certaines différences spécifiques observées lors de la transition entre le primaire et le secondaire. Premièrement, le primaire et le secondaire constituent deux structures différentes. Au primaire, les élèves évoluent majoritairement à l'intérieur d'un même local. Les élèves ont à s'adapter aux exigences d'un nombre restreint d'intervenants. La réalité est différente à l'ordre secondaire. Tout d'abord, au Québec, les élèves placés en classe ordinaire au secondaire sont tenus de suivre le contenu du *Programme de formation à l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006), lequel prévaut dans leur classe. Les élèves autistes ont donc à participer aux différentes matières prévues dans le cheminement général au secondaire. Les exigences pédagogiques sont donc maintenues, bien qu'une certaine différenciation pédagogique (flexibilité, adaptation) soit mise en place dans certains cas, et ce, selon la compétence 7 du *Programme de formation à l'enseignement* (MEQ, 2001) spécifiant qu'il faut « adapter ses interventions pédagogiques aux besoins et aux caractéristiques des clientèles présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (p. 102). Une telle différenciation pédagogique constitue une compétence professionnelle sur laquelle repose, entre autres, le brevet d'enseignement.

Contrairement à ce qu'ils avaient connu à l'école primaire, les élèves autistes inscrits au cheminement général au secondaire doivent effectuer plus de déplacements, compte tenu de la grandeur de l'école (Leroux-Boudreault, 2013). Également, contrairement au primaire, puisque le nombre d'intervenants augmente au secondaire, ils doivent s'adapter à des personnes ayant diverses façons d'enseigner, à des tons divers, à des dynamiques différentes.

Cet état de situation est particulièrement préoccupant pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Selon le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2015, p. 59), les caractéristiques de ce trouble sont des déficits persistants de la communication sociale réciproque et des interactions sociales (critère A) et le mode restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités (critère B). En contexte d'inclusion au secondaire, les élèves autistes sont confrontés à d'autres défis particuliers. Les attentes envers les élèves sont moins explicites (Attwood, 2009). Ils se voient davantage laissés à eux même, au plan de l'autonomie, ne sachant pas toujours ce que l'on attend d'eux en termes de cheminement scolaire.

Un autre défi de l'inclusion consiste à faire face à la méconnaissance des élèves autistes, chez les enseignants et chez le personnel scolaire qui intervient en classe ordinaire, surtout au secondaire (Loiacono et Valenti, 2010). Tous les élèves, au Québec, incluant les élèves autistes, passent un minimum de sept ans à l'école, de la maternelle à la 6^e année (un an à la maternelle et six ans au primaire). Ils sont connus par les différents intervenants du milieu. Cette proximité peut faire en sorte que le milieu devient plus protecteur envers les élèves, contribuant sans le vouloir à les rendre moins autonomes. En ce qui concerne les interventions à privilégier auprès des élèves autistes, les avantages et les désavantages de certaines stratégies d'intervention sont mieux connus pour l'ordre primaire (Corneau, Dion, Juneau, Bouchard et Hains, 2014). Lorsque les élèves débutent le secondaire, ils font face à un changement de culture (Attwood, 2009). Il est plus difficile pour les intervenants, qui rencontrent moins fréquemment des élèves autistes, d'interpréter et de traduire le sens de leurs comportements. Or, la communication avec les élèves autistes est un facteur de succès de leur inclusion (Sansosti et Sansosti, 2012). Lors de la transition au secondaire, les élèves autistes éprouvent souvent de la difficulté à s'adapter aux contextes variés qu'on y retrouve (Vermeulen, 2005, 2010, 2015). Il faut prendre en considération que les élèves autistes ont une

façon particulière d'apprendre et de se comporter en classe (Attwood, 2009, 2014; Frith, 2010; Harrisson et Saint-Charles, 2010, 2017; Mottron, 2006, 2016; Sousa, 2006; Vermeulen, 2010, 2015). Or, leur participation académique, dès le début du secondaire, est un facteur prédictif de la transition aux études post-secondaire (Chiang, Cheung, Hickson, Xiang et Tsai, 2012).

Les enseignants de classe ordinaire au secondaire ne sont pas nécessairement préparés à répondre aux besoins spécifiques des élèves autistes (Hannah et Topping, 2012; Rattaz et al., 2013). Au Québec, les programmes de formation initiale, spécifiques à chacun des ordres d'enseignement, ne préparent pas adéquatement les futurs enseignants à accompagner les élèves autistes inclus en classe ordinaire. Une seule université, au Québec, a un cours de trois crédits dans son programme de formation initiale qui soit spécifique à la clientèle des élèves autistes. En général, les étudiants des programmes réguliers en enseignement ont un cours de trois crédits portant sur les connaissances et l'intégration des *élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA); ces derniers représentent 17,4% de l'effectif des élèves au secondaire, dont plus de 60% sont en classe ordinaire (MELS, 2009a). Or, les enseignants ont besoin d'être mieux outillés pour accueillir, dans leur classe, ce type d'élèves (Hugues, Banks et Terras, 2013; Rattaz et al., 2013). Pour les soutenir dans cette tâche, il faut qu'ils soient entourés d'une équipe d'intervenants, dont font partie les parents des élèves autistes (Beaupré, Landry et Milot, 2013; Booth et Ainscow, 2011; Falkmer, Parsons et Granlund, 2012).

S'ajoute à tous ces facteurs le fait que les élèves doivent vivre le stress inhérent à la période de l'adolescence (Angel et al., 2007; Dann, 2011; Leroux-Boudreault, 2013). Ils sont notamment confrontés aux changements physiologiques qu'ils vivent (Adreon et Stella, 2001; Hénault, 2010). Cette situation est combinée à leurs particularités autistiques sur les plans de la communication et des interactions sociales (Fleury et al., 2014; Hugues et al., 2013).

La présente recherche empirico-inductive vise à réunir toutes les conditions pour extraire, sur le terrain, les réponses aux questions souhaitées, sans subir les contraintes d'hypothèses préalables. Elle consiste à faire état de bonnes pratiques pour faciliter la transition du primaire au secondaire et l'inclusion, au secondaire, des élèves autistes.

Méthodologie⁴

La méthodologie est de l'ordre d'une recherche-action. Ce type de recherche est une « approche de recherche à caractère social associée à une stratégie d'intervention évoluant dans un contexte dynamique » (Lavoie, Marquis et Laurin, 2005, p. 42). Pour Desgagné (2007), elle consiste en « un va-et-vient entre l'expérience de pratique et la réflexion sur cette expérience » (p. 91). Il appert que ce type de recherche est largement utilisé en situation d'inclusion scolaire d'élèves à besoins particuliers scolarisés (Ainscow, 2005), et ce, notamment au secondaire (Bergeron, 2014). La présente recherche a deux objectifs : 1) mettre en place des stratégies éprouvées favorisant une meilleure transition chez les élèves autistes; et 2) documenter des pratiques d'intervention jugées novatrices et efficaces par les personnes impliquées dans l'inclusion des élèves autistes, favorisant la réussite scolaire et sociale de cette clientèle.

Participants

Vingt-cinq intervenants ($n=25$) ont participé à cette étude. Ceux-ci provenaient de deux commissions scolaires des régions administratives de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches, situées dans la région de Québec. Il s'agit d'enseignants au secondaire ($n=18$) de classe ordinaire, six dispensant des cours en première année et douze en deuxième année du premier cycle du secondaire dans des disciplines variées (anglais, arts, éthique, français, mathématiques, sciences, univers social) et de professionnels non enseignant ($n=7$) (deux psychologues, une psychoéducatrice, trois éducatrices spécialisées, une orthopédagogue). Les intervenants impliqués avaient tous un lien avec les élèves autistes ($n=11$), quatre filles ($M = 14$ ans) et sept garçons ($M = 13$ ans 7 mois). Ils ont été ciblés pour le projet à partir d'informations obtenues des commissions scolaires participantes. Ils étaient déjà diagnostiqués autistes à l'ordre primaire. Ces élèves étaient inclus au premier cycle du secondaire : trois ont été suivis lors de leur première année, quatre lors de leur deuxième année du secondaire, et quatre lors de leurs deux premières années au secondaire. Ils fréquentaient tous la même école de la région de la Capitale-Nationale. Dix parents ($n=10$) ont également été impliqués dans la recherche.

⁴ Les exigences déontologiques ont été respectées dans cette étude. Un certificat d'éthique de l'Université du Québec à Rimouski a été émis (CER-81-546).

Modalités de collecte des données

Afin de répondre aux objectifs visés, six communautés d'apprenants (CAP) ont été constituées au cours du projet de deux ans, soit trois CAP par année. Les rencontres, au cours desquelles la conseillère pédagogique impliquée dans le projet exerçait un rôle-conseil, portaient sur le partage de vécus et la présentation de capsules informatives. Dans le but de favoriser une compréhension cohérente de l'élève autiste, commune à l'ensemble des participants, ceux-ci ont été conviés à des formations spécialisées. Les thèmes des formations étaient choisis selon les préoccupations des participants :

- 1) le schème de la pensée autistique;
- 2) l'élève autiste au secondaire;
- 3) la différenciation pédagogique;
- 4) les fonctions exécutives.

Un journal de bord, rédigé par les co-chercheuses, a permis de consigner les informations marquantes émergeant de ces rencontres. Comme anticipé, les trois CAP annuelles traitaient d'expériences vécues, d'outils développés, de partage de formations reçues, et ce, afin d'alimenter la démarche réflexive et d'approfondir les connaissances. Des rencontres individuelles se sont tenues auprès de conseillers scolaires possédant une expertise de plusieurs années en inclusion scolaire des élèves autistes au secondaire.

Comme autre source d'informations, afin de documenter des conditions mises en place dans des milieux vivant une situation de transition réussie, des visites de certaines commissions scolaires ont été effectuées, à partir de références de personnes impliquées dans l'inclusion d'élèves autistes. Les commissions scolaires visitées avaient des services d'inclusion pour les élèves autistes, perçus comme novateurs par l'équipe de recherche. À titre d'exemple, des rencontres ont eu lieu dans des milieux présentant différents types de services auprès d'élèves autistes, tels le service d'intégration des élèves autistes de la polyvalente Charlesbourg à Québec et de l'école Père-Marquette à Montréal, ainsi que le service multi-sens de l'école Oasis à Charlesbourg et de la *Quebec High School* de la Commission scolaire *Central Quebec*. Les observations issues de ces visites ont également été consignées dans le journal de bord.

La participation de la conseillère pédagogique exerçant un rôle-conseil et, à l'occasion, de la chercheuse principale ou d'une assistante de recherche, à certaines conférences offertes par des organismes

impliqués auprès des personnes autistes, a permis de documenter d'autres approches probantes. Ces conférences ont été offertes par la Fédération québécoise de l'autisme, la Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en autisme, le Réseau national d'expertise en autisme, le Service québécois d'expertise en troubles graves du comportement et le Centre Gold (Fondation Miriam). Ces participations avaient pour but de susciter, chez les intervenants lors des CAP, des discussions sur la pertinence de retenir les approches documentées. Ces approches ont été retenues comme moyens pour favoriser la réussite de la transition au secondaire des élèves autistes.

Les retombées des pratiques recensées furent recueillies deux fois par année au moyen d'entrevues. Les entrevues portaient sur les besoins de l'élève et ceux de l'enseignant (voir tableau 1) ainsi que les stratégies d'intervention spécifiques utilisées (voir tableau 2), comme par exemple les bons coups ainsi que les défis rencontrés par les intervenants. Ces informations ont été recueillies au moyen d'un questionnaire-maison, de discussions lors de CAP, d'échanges informels, à l'école, effectués par la conseillère pédagogique, en contexte d'observation en classe ou de réunion de suivi de plan d'intervention. Les quelques entrevues réalisées auprès des élèves se sont déroulées dans leur école respective, et ce, dans la mesure de leurs capacités de communication. C'est un intervenant seul, en qui ils ont confiance, qui leur a posé des questions auxquelles ils pouvaient répondre oralement.

Tableau 1

Questions du protocole d'entrevue permettant de faire ressortir les besoins de l'élève et ceux de l'enseignant

Besoins de l'élève
<ul style="list-style-type: none">• Quels sont les défis particuliers que rencontre l'élève autiste inclus dans votre classe?• Comment ça va entre (nom de l'élève) et les pairs de la classe?• Avez-vous d'autres commentaires concernant (nom de l'élève) dans votre classe?• Selon vous, quels sont les indices qui vous permettent d'affirmer que l'élève ayant un TSA est intégré dans l'école?
Besoins de l'enseignant
<ul style="list-style-type: none">• Décrivez le vécu scolaire de (nom de l'élève) dans vos cours.• Y a-t-il des aspects sur lesquels vous voudriez avoir plus d'informations, afin de vous sentir plus à l'aise dans l'inclusion de (nom de l'élève) dans vos cours?• Quel autre type d'aide concrète aimeriez-vous recevoir?

Tableau 2

Questions du protocole d'entrevue permettant de faire ressortir les défis rencontrés et les stratégies mises en place par l'enseignant

Défis rencontrés par l'enseignant
<ul style="list-style-type: none">• S'il y a lieu, quels sont les défis particuliers que vous rencontrez dans l'inclusion de (nom de l'élève)?• Quels sont les défis personnels rencontrés dans la différenciation de votre façon d'enseigner?
Stratégies mises en place
<ul style="list-style-type: none">• Décrivez le vécu scolaire de (nom de l'élève) dans vos cours.• Avez-vous mis en place, dans vos cours, des façons de faire particulières pour enseigner à (nom de l'élève)?

Déroulement

Outre les rencontres de CAP, l'emploi du temps des participants pouvait être assoupli, à raison d'une ou deux journées, pour leur permettre d'assister également à des formations offertes par d'autres spécialistes en autisme. La majorité des rencontres ont été tenues en milieu scolaire, dans une école de la région de Québec. À certaines occasions, les intervenants de deux écoles se sont regroupés afin de maximiser le nombre de participants aux CAP.

Une rencontre a également eu lieu entre les intervenants des deux commissions scolaires. Cet échange a offert l'occasion d'aborder les interventions préconisées, les stratégies d'enseignement et la structure du service d'intégration préconisé par les intervenants du milieu ayant plus d'expérience en matière d'inclusion, ainsi que les diverses pratiques efficaces propres à chaque école.

Méthode d'analyse qualitative des données

Des comptes rendus d'observations et d'entreviens, consignés au journal de bord, ont été effectués tout au long du processus de la recherche-action. Un processus inductif de codification des données a été appliqué pour les condenser et en extraire les informations principales. Les thèmes ressortis ont été catégorisés et validés (Blais et Martineau, 2006; Desgagné, 2007; Paillé et Mucchielli, 2012) par un codage manuel, réalisé en parallèle, à l'aveugle, par deux évaluateurs indépendants.

Cette procédure à l'aveugle visait la complémentarité plutôt que l'accord inter-juges. Les idées récurrentes ont été retenues, mais non documentées en termes de fréquences, en raison de la fluctuation du nombre et du statut des participants lors des rencontres (enseignants et professionnels non enseignant). Un croisement de données par triangulation entre les différentes sources d'informations a permis de faire émerger certaines constantes.

Cette démarche a permis d'identifier des conditions facilitantes et des obstacles à la réussite des élèves autistes, en contexte de transition au secondaire. Les thèmes retenus ont permis d'obtenir des résultats observables et mesurables, tant sur le plan des facteurs personnels qu'environnementaux (Fougeyrollas et al., 1998).

Résultats

Facteurs environnementaux

L'analyse de l'ensemble des données provenant de différentes sources (échanges dans le cadre de CAP, entrevues individuelles, observations en classe) a permis de faire ressortir certains facteurs facilitant l'inclusion scolaire des élèves autistes au secondaire. Les idées principales seront ici présentées et illustrées par des extraits de réponses aux entrevues et d'échanges effectués dans le cadre des CAP. Elles sont divisées en trois grandes catégories, relevant des facteurs sociaux, issues du modèle du MDH-PPH de Fougeyrollas et al. (1998). Il s'agit du réseau social, de l'infrastructure et du système éducatif.

Le réseau social

En ce qui concerne les facteurs environnementaux relevant du réseau social, il est possible d'observer une augmentation des échanges au sein de l'équipe-école gravitant autour de l'élève (enseignant, éducateur spécialisé, psychologue, direction, orthopédagogue, ainsi que certains parents). Il importe d'avoir des rencontres fixes et fréquentes entre les intervenants impliqués auprès de l'élève, afin de mieux développer une compréhension commune de l'autisme. Ceci peut se traduire par l'ajout de souplesse dans l'horaire de travail pour favoriser une concertation formelle entre les divers intervenants. Selon un enseignant :

« Il faut mettre en place des moments seulement pour les enseignants qui désirent se concerter, qui se sentent concernés par leurs élèves. » [ENS009]

Un autre facteur concerne des échanges plus fréquents avec le personnel en charge des ressources en autisme pour soutenir l'école (intervenante de l'élève provenant du centre de réadaptation offrant des services pour les personnes autistes, conseillère pédagogique en autisme, ressources régionales de soutien en autisme). Ceci peut se traduire par la présence régulière de ressources spécialisées au sein de l'école et par l'implication de la communauté. Un partage d'expertises, d'expériences, de perceptions entre intervenants va faciliter l'adhésion à la philosophie du service d'inclusion pour les élèves autistes. Une visite d'une école ayant acquis de l'expertise en inclusion d'élèves autistes et des échanges sur les pratiques mises en place s'avèrent des atouts importants. Ainsi, pour un professionnel non enseignant :

« La concertation est une condition gagnante pour le bien-être des élèves. » [PNE004]

L'analyse des données issues des entrevues et des observations en classe, consignées au journal de bord, a également permis de faire ressortir d'autres facteurs facilitant la mise en place de pratiques d'interventions efficaces lors de l'inclusion au secondaire des élèves autistes. Il importe de viser la stabilité du personnel, d'offrir du soutien direct complémentaire en classe lorsque nécessaire, ainsi que des formations continues au personnel impliqué auprès des élèves. Un enseignant en sciences exprime ainsi l'importance d'avoir une présence directe pour soutenir l'inclusion de l'élève ayant un TSA :

« En ayant une aide en tout temps dans une classe, c'est très aidant. Honnêtement, je n'y arriverais pas sans elle. Je ne crois pas que les élèves seraient en réussite sans cette aide. Avec 32 élèves, dont plusieurs TDAH et d'autres en grande difficulté, ça serait impossible. » [PNE010]

L'importance de la formation continue est relevée par un enseignant en mathématiques :

« Sur le volet motivation, communication et comportemental. Comment réagir dans ces domaines. » [ENS011]

L'infrastructure

Les analyses ont permis de faire ressortir quelques pratiques d'intervention jugées efficaces, reliées à l'infrastructure. Tout d'abord,

il importe de viser la stabilité des lieux de scolarisation des élèves autistes au secondaire, en faisant en sorte qu'ils puissent effectuer tout leur parcours, à cet ordre d'enseignement, dans le même établissement scolaire. Certains milieux ont misé sur un nombre restreint d'enseignants par groupe-classe, contrairement à ce qui se passe généralement au secondaire.

Une autre pratique reliée à l'organisation physique, qui s'est avérée très pertinente et qui a suscité beaucoup d'intérêt de la part d'autres commissions scolaires vivant des situations d'inclusion d'élèves autistes, est l'offre d'un service de soutien direct à l'élève, tel le service d'inclusion pour élèves autistes (local REPAIR⁵ de la polyvalente de Charlesbourg, dans la région de la Capitale-Nationale). Ce service est en place depuis quatre ans. Il fait suite à un service similaire implanté, il y a quelques années, à l'école primaire Oasis de la même commission scolaire. Au local REPAIR, il est possible de trouver un espace spécifique pour les jeunes. Selon les intervenants du milieu, ce service permet :

- 1) une proximité des intervenantes en tout temps;
- 2) des rencontres d'intégration personnalisées;
- 3) la présence d'une intervenante au local pour répondre aux besoins immédiats des élèves autistes et travailler en prévention;
- 4) un accès en tout temps au local REPAIR;
- 5) l'accueil et le suivi à l'école;
- 6) un soutien direct complémentaire pour les apprentissages;
- 7) un soutien pour l'organisation;
- 8) la création de matériel pédagogique afin de s'adapter à la structure de pensée autistique;
- 9) des périodes d'orthopédagogie (en mode individuel, ou encore en mode collectif — la classe ou un petit groupe).

Ce type de service a également été observé à l'école secondaire Père-Marquette de Montréal, laquelle accueille plus d'une trentaine d'élèves autistes, inclus en classe ordinaire.

Le système éducatif

La collecte d'informations a permis d'identifier des pratiques d'intervention efficaces reliées davantage au système éducatif. Les participants relèvent qu'il importe de mettre en place une différenciation

⁵ L'acronyme REPAIR signifie Respect — Estime de soi, écoute, entraide — Persévérance — Accompagnement — Intégration — Rôle-conseil, réussite.

pédagogique plus efficace et plus fréquente pour soutenir les élèves artistes, en 1^{re} et en 2^e secondaires. Des enseignants mentionnent comment ils différencient davantage leur enseignement afin de prendre en considération les besoins particuliers des élèves ayant un TSA. Ces pratiques sont :

- 1) une structure de routine prévisible;
- 2) un enseignement explicite; et
- 3) de la souplesse dans les transitions.

Ces extraits des témoignages de cinq enseignants (en arts, en sciences, en anglais et en français) soulignent l'importance de l'adaptation pour les élèves artistes:

« En arts plastiques, j'utilise des critères très simples et nous travaillons de manières visuelles et séquentielles. Donc, les élèves artistes ont de la facilité à suivre. » **[ENS018]**

« Pour l'élève, je dois complètement changer ma façon de donner mes notes au tableau. Je n'ai pas le droit à l'erreur. Je ne peux pas dire "Oups, on efface et on recommence". C'est très dérangent pour lui. » **[ENS010]**

« Je m'efforce de planifier à long terme mes cours afin de pouvoir l'informer le plus en avance possible des travaux et évaluations à venir. » **[ENS012]**

« Les plans de cours au tableau sont détaillés. J'inscris les informations importantes au tableau en plus de les répéter souvent. » **[ENS013]**

« [...] lui donne les consignes détaillées par écrit, au tableau, notes personnelles... Comme avec tous les élèves TSA, je prends le temps de m'asseoir avec eux et de travailler avec eux sur leurs projets. » **[ENS007]**

En définitive, malgré les défis occasionnés par l'inclusion des élèves artistes en classe ordinaire au secondaire, la plupart des personnes impliquées en classe déclarent avoir adapté leurs stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. Pour certaines personnes, la présence de l'élève dans leur classe leur

a même permis de développer des stratégies qui ont pu être utiles pour d'autres élèves de leurs groupes. Par contre, certaines personnes soulèvent la présence de défis relatifs à l'enseignement dans certaines matières, telles les sciences et les langues. L'une d'elles s'exprime ainsi :

« Ma crainte est toujours de savoir si je suis en adaptation. Il y a aussi le regard des autres collègues. » [ENS008]

Facteurs personnels de l'élève autiste

En ce qui concerne le bien-être des élèves, dans l'ensemble, les informations recueillies permettent de constater que les services de soutien à l'inclusion pour les élèves autistes contribuent à son amélioration. Ceci se manifeste, notamment, par le maintien d'un bon niveau académique chez les élèves. De plus, malgré que certaines situations pouvant causer de l'anxiété chez les élèves (p. ex., la passation d'examens), les aménagements mis en place ont fait en sorte d'aider les élèves dans des moments plus difficiles. Par exemple, il peut s'agir du soutien des professionnelles du service d'inclusion (techniciennes en éducation spécialisée, psychoéducatrices, orthopédagogues, psychologues) pour les élèves autistes et de l'utilisation du local REPAIR, dans l'une des écoles impliquées dans le projet. Selon les perceptions des personnes interrogées, l'estime de soi des élèves est aussi généralement bonne. De plus, chez les élèves suivis sur deux ans, l'amélioration des habiletés sociales et l'inclusion avec les pairs de la classe ordinaire au secondaire sont deux éléments qui nous incitent à interpréter l'inclusion scolaire au secondaire comme une belle réussite chez ce sous-échantillon d'élèves autistes.

Les propos d'un enseignant décrivent les façons de faire particulières mises en place auprès des élèves autistes :

« [...] *WordQ*⁶, temps supplémentaire lors d'examens, plan d'intervention adapté, certaines lectures à lire en avance afin de se faire une idée. » [ENS016]

6 *WordQ* est un logiciel d'aide à la lecture et à l'écriture.

Discussion

L'impératif de soutenir l'inclusion scolaire

Il est reconnu que le passage au secondaire pour les élèves autistes et leur famille est une source d'anxiété (Angel et al., 2007; Dann, 2011; Leroux-Boudreault, 2013). Cette source d'anxiété vécue lors de la transition du primaire au secondaire peut s'expliquer, en partie, par le fait que les intervenants de l'ordre d'enseignement primaire et de l'ordre d'enseignement secondaire n'ont pas assez d'occasions pour se parler. Il n'y a pas suffisamment d'occasions de travail d'équipe, de collaboration entre les deux.

De plus, pour mieux comprendre le problème relié à la transition du primaire au secondaire, il importe de savoir que les intervenants se heurtent à une méconnaissance des besoins des élèves. Ceci se vérifie surtout chez ceux du secondaire (Hugues et al., 2013). Les intervenants des deux ordres d'enseignement ne sont pas familiers avec la façon dont les élèves autistes apprennent. Il s'avère donc impératif de porter attention aux caractéristiques de la personne autiste et à ce qui peut expliquer l'anxiété vécue (Angel et al., 2007; Dann, 2011; Hannah et Topping, 2012; Leroux-Boudreault, 2013). Il est également important de se pencher sur la préparation et la mise en œuvre de la transition au secondaire, afin de l'améliorer (Dann, 2011; Hudon, 2010; Tobin et al., 2012). En effet, le vécu des élèves autistes, lors d'une entrée au secondaire, influencerait l'obtention du premier diplôme (Rousseau, Tétreault, Fréchette et Théberge, 2012).

Un autre élément à prendre en considération concerne le fait qu'au secondaire, les enseignants de classe ordinaire sont spécialistes de leur(s) matière(s) et le nombre d'élèves est plus élevé qu'au primaire. Il est plus difficile pour eux d'établir une relation de proximité avec les élèves, compte tenu du nombre de groupes auprès desquels ils enseignent.

Il y a aussi un possible manque d'adaptation, au secondaire, lié à la méconnaissance des élèves autistes. Ces propos sont en conformité avec ceux exprimés par Loiacono et Valenti (2010). Les attentes sont à l'effet que ces élèves soient aussi autonomes que tous les autres élèves (Hugues et al., 2013). Or, pour les élèves autistes, les attentes au secondaire sont moins claires, moins explicites (Atwood, 2009). Le rythme est plus rapide qu'au primaire. Les élèves doivent s'ajuster à plusieurs contextes, comme le soutient Vermeulen (2010, 2015). Ils ont

besoin de plus de soutien afin de les préparer à leur réussite future au plan académique (Chiang et al., 2012).

Il importe également de rappeler que pour les élèves autistes, l'entrée au secondaire s'effectue en parallèle avec le début de l'adolescence. C'est la période durant laquelle il faut tenter de comprendre qui l'on est, apprendre à se situer parmi les autres. C'est aussi l'étape de l'importance des amitiés. La socialisation est un facteur des plus importants, car elle constitue souvent l'un des plus grands obstacles à l'intégration des élèves autistes durant leur première année au secondaire (Dillon et Underwood, 2012; Hugues et al., 2013). D'ailleurs, selon Hénault (2010), l'éveil à la sexualité est entravé et les difficultés à établir des relations interpersonnelles satisfaisantes sont exacerbées par le manque d'habiletés sociales et les problèmes de communication des personnes autistes.

Les élèves autistes peuvent être confrontés à un manque de soutien pour les préparer au développement d'habiletés sociales (Hugues et al., 2013; Sansosti, 2010), à la vie dans la communauté et à l'insertion professionnelle (Fleury et al., 2014). En effet, la préparation de la transition entre le primaire et le secondaire s'avère indispensable (Gauthier, 2016). Cette préparation à la transition devrait d'ailleurs commencer par celle de l'élève (Beaupré et Bouchard, 2014; Tobin et al., 2012). Leur implication dans le processus de transition est souvent négligée (Poirier et Goupil, 2011). S'il y avait un diagnostic général à porter sur la problématique de l'insertion scolaire des élèves avec un TSA au secondaire, ce serait un manque de préparation et de connaissances, chez les intervenants, sur ce qu'il faut à l'élève autiste pour évoluer dans les dédales du secondaire.

Quelques pistes de solutions

Quelques recommandations ont émergé de cette étude. Elles sont ici subdivisées en deux catégories, soit les facteurs facilitant l'inclusion : 1) pour les élèves autistes; et 2) pour les enseignants.

Les facteurs facilitant l'inclusion des élèves autistes

Les principaux facteurs identifiés dans cette étude qui facilitent l'inclusion pour les élèves autistes, lors de la transition entre le primaire et le secondaire, sont regroupés au tableau 3.

Tableau 3

Les facteurs personnels des élèves autistes facilitant l'inclusion lors de la transition primaire/secondaire

Facteurs	Appuis théoriques
Une connaissance de l'environnement physique et social par l'élève, par des visites, des prises de photos	Hébert et Robichaud (2011); Hudon (2010); Iovannone, Dunlap, Huber et Kincaid (2003)
Un protocole de routine prévisible	Dann (2011); Leroux-Boudreault (2013)
Un programme d'habiletés sociales	Richoz et Rolle (2015)
Un enseignement explicite	Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010); Fleury et al. (2014)
Une implication de pairs volontaires en soutien à l'élève	Fleury et al. (2014); Symes et Humphrey (2010)
Un soutien à la préparation des élèves autistes, puisqu'ils peuvent devenir des travailleurs méticuleux, spécialisés dans leur domaine, utiles pour la société (p. ex., en informatique)	Agence France-Presse (2016)
Une stabilité des groupes-classes (s'assurer que les élèves ont une personne significative pour eux dans le même groupe)	Hébert et Robichaud (2011)
Un espace spécifique pour les jeunes et des ressources attirées (p. ex., École Père-Marquette, Polyvalente de Charlesbourg)	Bastien et Faucher (2015)
Une présence durable des personnes ressources dédiées au soutien à l'intégration à l'école secondaire (ressources spécialisées, formation interdisciplinaire d'enseignants)	Gauthier et Beaupré (2016)
Une présence de partenaires provenant des réseaux scolaire, communautaire et de la réadaptation, pour favoriser le passage du primaire au secondaire, la transition entre milieux de vie et la cohérence des interventions, de même que l'estime de soi et la réduction de l'anxiété	Gauthier et Beaupré (2016, 2017)

Les facteurs facilitant l'inclusion reliés aux enseignants

Les facteurs identifiés dans le projet de recherche et qui facilitent, pour les enseignants, l'inclusion des élèves autistes lors de la transition entre le primaire et le secondaire sont présentés au tableau 4.

Tableau 4

Les facteurs environnementaux reliés aux enseignants facilitant l'inclusion des élèves ayant un TSA lors de la transition primaire/secondaire

Facteurs	Appuis théoriques
Un soutien aux enseignants, une reconnaissance de l'importance de l'équipe	Falkmer, Parsons et Granlund (2012)
Des ressources spécialisées disponibles sur place (p. ex., entente avec un centre de réadaptation offrant des services aux personnes autistes pour permettre la présence, à l'école, d'une technicienne en éducation spécialisée au service des élèves autistes)	Gauthier et Beaupré (2016, 2017)
Un partage d'expertises, d'expériences, de perceptions entre intervenants et implication des parents dans les échanges	Beaupré et al. (2013); Falkmer et al. (2012); Iovannone et al. (2003); Pillet (2006)
L'ajout de souplesse dans l'horaire de travail pour favoriser une concertation formelle entre divers intervenants	MELS (2012)
Une sensibilisation des intervenants aux caractéristiques et au schème de pensée spécifique des élèves autistes	Corneau et al. (2014); Gauthier et Beaupré (2016); Sansosti et Sansosti (2012); Vermeulen (2015)
Des formations offertes aux enseignants afin que ceux-ci puissent parfaire leurs compétences sur l'inclusion des élèves autistes en classe ordinaire	Adreon et Stella (2001); Bandura (1983); Corneau et al. (2014); Fleury et al. (2014); Loiacono et Valenti (2010); Sansosti et Sansosti (2012)

Conclusion

Une bonne pratique d'inclusion scolaire, qui veut favoriser la réussite de tous (Slee, 2011), ne peut s'effectuer sans bien comprendre les schèmes de pensée des élèves autistes, et ce, afin d'aider à faire les bons choix au

plan pédagogique. Il importe de prendre le temps pour mieux connaître les élèves autistes et pour identifier leurs besoins (Gauthier et Beaupré, 2016) afin de dépasser le simple codage de ces élèves. La principale stratégie d'implantation de l'inclusion des élèves autistes consiste à faire en sorte que les personnes impliquées auprès de ceux-ci puissent avoir un langage commun. Pour y arriver, il importe que les gens se sentent en confiance, en offrant, notamment, de la formation en petits groupes, dans le milieu scolaire des personnes impliquées dans l'inclusion des élèves (Beaupré et Poulin, 1997). En effet, chaque intervenant a son rôle à jouer dans chaque étape de la vie des élèves. Ainsi, il serait impératif que ces intervenants se perfectionnent, au moyen de formations adaptées aux différents besoins des élèves autistes, afin de répondre le plus adéquatement possible à ceux-ci. C'est l'union des connaissances de chacun, dans un esprit d'ouverture, qui permet d'être utile aux élèves et à leur famille. La maxime de Saint-Exupéry (1943) s'applique bien ici : « *Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente.* »

Il est possible d'affirmer que la recherche-action réalisée dans le cadre de cette étude s'inscrit tout à fait dans l'optique de la philosophie de la Politique de l'adaptation scolaire du Québec (MELS, 2008, 2009b; MEQ, 1999, p. 21), en ce sens qu'elle prône l'importance de l'adaptation par une attitude ouverte quant à la différence et par la créativité dans la recherche de moyens pour répondre aux besoins variés des élèves. En définitive, l'inclusion des élèves autistes au secondaire oblige à remettre en question les pratiques et à repenser l'organisation des ressources. Il importe de faire une bonne réflexion à cet effet. C'est lorsque les jalons sont bien posés, que les élèves sont bien soutenus dans leur inclusion en classe ordinaire au secondaire, tant au plan académique que social, que cela les prépare à leur inclusion à la communauté. Pour y arriver, il incombe de faire preuve de souplesse, de créativité et d'une bonne dose de générosité.

Références

- Adreon, D. et Stella, J. (2001). Transition to middle and high school: Increasing the success of students with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 266- 271.
- Agence France-Presse (2016). L'autisme, un atout à Silicone Valley. *Journal Le Soleil*, publié le 28 août. Récupéré le 17 février 2017 de <http://www.lapresse.ca/le-soleil/affaires/actualite-economique/201608/28/01-5014847-lautisme-un-atout-a-silicon-valley.php>

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris, France: Elsevier Masson.
- Angel, M. E, Bock, S.J., House, J.J. et Stoner, J.B. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(1). Récupéré le 14 mars 2016 de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10882-007-9034-z>
- Attwood, T. (2009). *Le syndrome d'Asperger: le guide complet*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Attwood, T. (2014, octobre). *Comportements stéréotypés et inadaptés chez les enfants présentant un TSA : prévention et intervention*. Conférence internationale organisée par le Service québécois d'expertise en troubles graves du comportement, Montréal, Québec, Canada.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.) (p. 65-87). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, France : De Boeck.
- Bastien, I. et Faucher, C. (2015, février). *Service TSA*. Polyvalente de Charlesbourg. Présentation dans le cadre de la Journée portes ouvertes.
- Beaupré, P. et Bouchard, G. (2014). Interventions novatrices en classe primaire favorisant l'inclusion des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Dans P. Beaupré (dir.), *Déficiência intellectuelle et autisme. Pratiques en inclusion scolaire* (p. 75-120). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beaupré, P., Landry, L. et Milot, É. (2013). Les parents et l'école communautaire : une avenue prometteuse de rapprochement. Dans N. S. Trépanier (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire* (p. 139-157). Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Beaupré, P. et Poulin, J.-R. (1997). Le perfectionnement des maîtres en intégration scolaire: l'expérience d'une université québécoise. Dans G. Magerotte, S. Ionescu et M. Mercier (dir.), *La qualité de vie pour tous* (p. 287-303). Mons, Belgique : Association Internationale de Recherche en faveur des personnes Handicapées Mentales et Université Mons-Hainaut.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre de l'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières.

- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Angleterre : CSIE.
- Boucher-Gagnon, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2015). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353-384.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology. Vol. 1 - Theoretical models of human development* (p. 993-1029). New York, NY: Wiley.
- Chiang, H., Cheung, Y, Hickson, I., Xiang, R. et Tsai, L.Y. (2012). Predictive factors of participation in postsecondary education for high school leavers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 685-696.
- Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J. et Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36.
- Dann, R. (2011). Secondary transition experiences for pupils with autistic spectrum conditions (ASCs). *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 293-312.
- Des Rivières-Pigeon, C., Noiseux, M. et Poirier, N. (2012). L'augmentation de la prévalence du Trouble envahissant du développement est-elle liée exclusivement à un meilleur diagnostic ? *Les Cahiers de la Recherche*, 2(1), 15.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 89-121). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dillon, G. V. et Underwood, J.D.M. (2012). Parental perspectives of students with autism spectrum disorders transitioning from primary to secondary school in the United Kingdom. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 27(2), 111-121.

- Falkmer M., Parsons, R. et Granlund, M. (2012). Looking through the same eyes? Do teachers' participation rating match with ratings of students with autism spectrum conditions in mainstream schools? *Autism Research and Treatment*. Article ID 656981, 13 p. doi : 10.1155/2012/656981
- Fédération québécoise de l'autisme. (2016). *Le taux de prévalence*. Récupéré le 5 janvier 2017 de <http://www.autisme.qc.ca/tsa/recherche/le-taux-de-prevalence.html>
- Fleury, V.P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D.M., Thompson, J.L., Fallin, K., ... Vaughn, S. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education, *Remedial and Special Education*, 35(2), 68-79.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations. (non daté). Canevas pour les bonnes pratiques. Récupéré le 5 avril 2017 de <http://www.fao.org/knowledge/goodpractices/gphone/fr/>
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et Saint-Michel, G. (1998). *Processus de Production du Handicap, Classification québécoise*. Québec, Québec : Réseau International sur le Processus de Production du Handicap.
- Frith, U. (2010). *L'énigme de l'autisme*. Paris, France : Odile Jacob.
- Gascon, H., Julien-Gauthier, F., Tétreault, S. et Garant, M. (2014). L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : une transition à planifier. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-29.
- Gauthier, M. (2016). *Bien planifier le passage primaire-secondaire de mon élève ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), pour une transition harmonieuse*. Formation offerte auprès des intervenants et des directions de la commission scolaire des Navigateurs.
- Gauthier, M. et Beaupré, P. (2016, avril). *Des stratégies efficaces pour comprendre et accompagner les élèves autistes scolarisés au secondaire régulier*. Présentation au 41^e congrès annuel de l'Institut des troubles d'apprentissage, Montréal, Québec.
- Gauthier, M. et Beaupré, P. (2017). L'inclusion de l'élève ayant un TSA au secondaire régulier : pratiques d'intervention efficaces. *L'Express*, 10, 19-21.
- Hannah, E.F. et Topping, K. J. (2012). Anxiety levels in students with autism spectrum disorder making the transition from primary to secondary school. *Educational and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 47(2), 198-209.
- Harrisson, B. et Saint-Charles, L. (2010). *L'autisme : au-delà des apparences. Le fonctionnement interne de la structure de pensée autiste*. Rivière-du-Loup, Québec : ConsultED.
- Harrisson, B. et Saint-Charles, L. (2017). *L'autisme expliqué aux non-autistes*. Montréal, Québec : Trécarré.

- Hébert, M. et Robichaud, P. (2011). *Coffre à outils. Intégration de l'élève présentant un TSA en classe ordinaire au secondaire*. Récupéré le 15 septembre 2016 de <http://www.educationmonteregie.qc.ca/archives/jourpedag/2011/documentation/BB423%20-%20Robichaud%20P.ppt>
- Hénault, I. (2010). *Sexualité et syndrome d'Asperger : éducation sexuelle et intervention auprès de la personne autiste*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Hudon, A. (2010). *Mon passage du primaire au secondaire*. Québec, Québec : Service régional TED de la Capitale Nationale et de Chaudière-Appalaches.
- Hugues, A. L., Banks, P. et Terras, M.M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: A literature review. *British Journal of Learning Support*, 28(1), 24-38.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. et Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165. doi : 10.1177/10883576030180030301.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (2005). *La recherche action. Théorie et pratique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Leroux-Boudreault, A. (2013). L'adolescence. Dans N. Poirier et C. Des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme* (p. 159-179). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Loiacono, V. et Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25(3), 24-32.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire — Édition 2014*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *À la même école - les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *L'école, j'y tiens!* Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation, Document d'appui à la réflexion, Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation à l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Mottron, L. (2006). *L'autisme : une autre intelligence. Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Mottron, L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes, nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*. Bruxelles, Belgique : Mardaga
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. New York, NY: UNESCO.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Pillet, S. (2006). École pour tous : quelles compétences pour quels enseignants? Dans H. Gascon, J.-R. Poulin, J.-J. Detraux, D. Boisvert et M.-C. Haelewyck (dir.), *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action* (p. 35-39). Cap-Rouge, Québec : Presses Inter Universitaires et Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 459-472.
- Potvin, P. (2015). *Pratiques innovantes en éducation*. Récupéré le 2 avril 2017 de <http://pierrepotvin.com/wp/index.php/2015/05/27/bonne-pratique-et-donnees-probantes/>

- Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G. et Baghdadli, A. (2013). La scolarisation des enfants avec Troubles du spectre autistique (TSA) en France : l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4, 255-270.
- Richoz, M. et Rolle, V. (2015). *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck/Solal.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (3^e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Tétrault, K., Fréchette, S. et Théberge, N. (2012). Mieux faire l'école pour nous aider à voir grand! Le cas des adolescents handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Dans P. Curchod, P.A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 235-258). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Exupéry, A. (de). (1943). Extrait de « *Lettre à un otage* ». Récupéré le 17 août 2016 de <http://dicitations.lemonde.fr/citations/citation-124087.php>
- Sansosti, F.J. (2010). Teaching social skills to children with autism spectrum disorders using tiers of support: A guide for school-based professionals. *Psychology in the Schools*, 47(3), 257-281.
- Sansosti, J.M. et Sansosti, F.J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders : Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917-931. doi: 10.1002/pits.21652
- Slee, R. (2011). *The irregular school, exclusion, schooling and inclusive education*. New York, NY: Routledge.
- Sousa, D.A. (2006). *Un cerveau pour apprendre...différemment. Comprendre comment fonctionne le cerveau des élèves en difficulté pour mieux leur enseigner*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Symes, W. et Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478-494. doi:10.1177/0143034310382496
- Tobin, H., Staunton, S., Mandy, W., Skuse, D., Hellriegel, J., Baykaner, O. et Murin, M. (2012). A qualitative examination of parental experience of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. *Educational & Child Psychology*, 29(1), 75-85.
- Vermeulen, P. (2005). *Comment pense une personne autiste?* Paris, France : Dunod.
- Vermeulen, P. (2010). *Je suis spécial. Manuel psycho-éducatif pour autistes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vermeulen, P. (2015, avril). *L'autisme en tant qu'aveuglement contextuel*. Conférence présentée au Centre Gold sur les tendances actuelles en TSA, Montréal, Québec.

Correspondance :

Pauline Beaupré

Unités départementales du secteur disciplinaire des sciences de l'éducation

Université du Québec à Rimouski

Campus de Lévis

1595, boulevard Alphonse-Desjardins

Lévis, Québec

Canada, G6V 0A6

Tél. : +1 418 833-8800, poste 3257

Courriel: pauline_beaupre@uqar.ca

Résumé

Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. Cette étude s'inscrit dans l'optique de l'école inclusive en voulant relever de bonnes pratiques éducatives à mettre en place pour favoriser la réussite scolaire des élèves autistes en classe régulière, dans le cadre du passage entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire. Les données recueillies s'appuient sur une recherche-action menée durant deux ans dans trois écoles de deux régions administratives du Québec. Des intervenants ($n=25$), des élèves autistes ($n=11$) et leurs parents ($n=10$) ont fait ressortir des aspects marquants relatifs à des pratiques à mettre en place pour favoriser l'éducation inclusive de tous. Les résultats indiquent qu'il s'avère impératif d'offrir des formations aux intervenants de classe ordinaire, sur la compréhension du schème de pensée de l'élève autiste. Les résultats soulignent également l'importance, pour les décideurs, d'assouplir les horaires de travail pour favoriser la mise en place d'une collaboration entre ressources des ordres d'enseignement primaire et secondaire et celles des réseaux communautaires et de réadaptation.

Mots clés : inclusion scolaire; autisme; transition primaire-secondaire; pratiques d'intervention; formation; coopération.

* * *

Abstract

Leading practices for autistic students' transition to secondary school. In a context of inclusive school, this paper aims to demonstrate good practices to implement, to promote autistic students' academic success in regular classes during the primary to secondary school transition. The information gathered is based on an action research conducted during two years in three schools from two different Quebec administrative regions. Stakeholders ($n=25$), autistic students ($n=11$), and their parents ($n=10$), have helped to outline the salient aspects of the practices implemented to promote an inclusive education for all. Our conclusions show that it is imperative to provide professional development on understanding the scheme of thinking of autistic students, to regular classroom stakeholders. It is also important that decision-makers give time to set up collaboration between primary and secondary level resources, as well as those of community and rehabilitation networks.

Keywords : inclusive education; autism; primary to secondary school transition; intervention practices; professional development; cooperation.