

# Comportements des élèves de classes ordinaires dans des groupes de jeux intégrés avec des enfants ayant un trouble envahissant du développement

## Integrated play groups: Behaviors of students from regular classes with children having pervasive developmental disorders

Valérie Rousseau, Véronique Richard, Georgette Goupil and André Achim

Volume 38, Number 1, 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1096894ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1096894ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rousseau, V., Richard, V., Goupil, G. & Achim, A. (2009). Comportements des élèves de classes ordinaires dans des groupes de jeux intégrés avec des enfants ayant un trouble envahissant du développement. *Revue de psychoéducation*, 38(1), 1–14. <https://doi.org/10.7202/1096894ar>

Article abstract

Studies have shown that the Integrated Play Groups (Wolfberg & Schuler, 1992) lead to improvements regarding play and interactions of children with pervasive developmental disorder (PDD). However, few studies have examined the behaviors of typical peers participating as expert players. Seeking possible improvement in the program, the present study quantifies the behavior of four peers from regular classes in this context. While increased interactions are noted, some behaviors taught during the training session are rarely used leading to suggestions to improve the program.

# Comportements des élèves de classes ordinaires dans des groupes de jeux intégrés avec des enfants ayant un trouble envahissant du développement

## *Integrated play groups: Behaviors of students from regular classes with children having pervasive developmental disorders*

V. Rousseau<sup>2</sup>

V. Richard<sup>3</sup>

G. Goupil<sup>4</sup>

A. Achim<sup>4</sup>

2. Département de psychologie,  
Université du Québec à Montréal

3. Centre de Réadaptation de l'Ouest de Montréal

4. Département de psychologie,  
Université du Québec à Montréal

### Correspondance :

CP 8888, Succ. Centre-Ville  
Montréal, Québec  
H2L 5B1  
[rousseau.valerie@courrier.uqam.ca](mailto:rousseau.valerie@courrier.uqam.ca)

### Résumé

*Les groupes de jeux intégrés de Wolfberg et Schuler (1992) visent à favoriser les comportements sociaux et de jeux des enfants ayant un trouble envahissant du développement (TED<sup>1</sup>). Toutefois, peu d'études ont examiné les comportements des enfants de classes ordinaires qui jouent avec ces derniers. La présente étude décrit les comportements de quatre élèves de classes ordinaires participant à des groupes de jeux intégrés. À la suite d'une formation pour collaborer au programme, les résultats montrent, une augmentation des interactions de ces enfants avec leurs pairs ayant un TED. Toutefois, malgré la formation et le soutien de l'adulte, certains comportements enseignés lors du programme sont peu mis en application.*

**Mots clés :** pairs, troubles envahissants du développement, groupe de jeux intégrés, jeu

### Abstract

*Studies have shown that the Integrated Play Groups (Wolfberg & Schuler, 1992) lead to improvements regarding play and interactions of children with pervasive developmental disorder (PDD). However, few studies have examined the behaviors of typical peers participating as expert players. Seeking possible improvement in the program, the present study quantifies the behavior of four peers from regular classes in this context. While increased interactions are noted, some behaviors taught during the training session are rarely used leading to suggestions to improve the program.*

**Key words:** typical peers, pervasive developmental disorders, integrated playgroups, play

---

1. Tout au long de cet article, les termes « enfant ayant un TED » seront utilisés en référence à un enfant ayant un trouble autistique ou un trouble envahissant du développement non spécifié.

Les troubles envahissants du développement (TED) se caractérisent, entre autres, par des déficits aux plans de la communication, de l'imagination, du jeu symbolique et des relations sociales (American Psychiatric Association, 2000). Afin de favoriser l'intégration des enfants ayant un TED, des programmes d'intervention visent le développement d'habiletés sociales ou ludiques de ces enfants (Bauminger, 2002; Kroeger, Schultz, & Newson, 2007; Laushley & Heflin, 2000). Pour améliorer ces habiletés, les groupes de jeux intégrés de Wolfberg et Schuler (1992) misent sur des activités avec des pairs sans difficulté, de même âge chronologique, dans des groupes incluant entre trois et cinq participants. Ces groupes se fondent sur la théorie socioconstructiviste de Vygotsky et sont sous la responsabilité d'un intervenant adulte qui guide les enfants et les soutient par l'échafaudage (scaffolding) de leurs interactions (Wolfberg, 1999; 2004). Ces groupes s'adressent à des enfants âgés entre trois et onze ans.

Les groupes de jeux intégrés encouragent le jeu symbolique. Ce type de jeu requiert l'utilisation de plusieurs fonctions cognitives favorisant ainsi le développement de compétences sociales. Le jeu symbolique est d'ailleurs reconnu comme un élément important de l'apprentissage, tout particulièrement à la période préscolaire (Bass & Mulick, 2007; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). L'enfant y apprend à imiter, à observer et à se coordonner avec d'autres dans une situation réunissant plusieurs enfants.

Les séances de groupes de jeux intégrés ont lieu dans une aire bien délimitée où les jouets choisis favorisent le jeu symbolique. Elles se déroulent, sous la supervision d'un intervenant adulte, au cours de périodes d'une durée de 30 à 60 minutes, deux à trois fois par semaine en fonction de l'âge des enfants, de leurs habiletés et de leurs caractéristiques.

L'intervenant adulte explique aux enfants qui joueront avec les enfants ayant un TED les caractéristiques des troubles envahissants du développement et leur apprend des comportements visant à inciter leurs camarades au jeu et à renforcer les comportements sociaux et de jeux de ces derniers (Wolfberg, 1999 et 2003; Richard, 2005). Les comportements enseignés sont à la fois verbaux (par exemple, dire le prénom de l'enfant, lui demander ce qu'il veut, lui dire qu'on aime ce qu'il fait et utiliser divers renforçateurs verbaux) et non verbaux (par exemple, prendre la main de l'enfant, pointer à son intention ou lui donner un jouet, l'encourager par des gestes et par d'autres renforçateurs non verbaux). Des jeux de rôle consolident ces apprentissages. Dans l'aire de jeu, des affiches illustrent les comportements enseignés. L'intervenant adulte rappelle aussi ces comportements aux enfants. Wolfberg (1999) recommande cependant l'estompage de ce soutien au fur et à mesure que les enfants deviennent capables d'initier des interactions avec les enfants ayant un TED.

Plusieurs études démontreraient l'efficacité de ces groupes de jeux intégrés. Ainsi, Wolfberg (1999) note une réduction du jeu solitaire chez les enfants ayant un TED et plus d'interactions sociales réciproques. Des recherches conduites dans divers pays obtiennent des résultats positifs (Bury, 1992; Hallé, 1998; Wolfberg, 1999; Yang, Wolfberg, Wu, & Hwu, 2003; Zercher, Hunt, Schuler, & Webster, 2001). En contexte québécois, Richard (2005) observe que les enfants ayant un TED développent des comportements de jeux fonctionnels et diminuent

leurs activités solitaires. Cependant, si les groupes de jeux intégrés semblent prometteurs, certains soulignent le peu de sujets impliqués dans les études et le manque de groupes de contrôle (Lantz, n.d.).

Dans plusieurs études sur les groupes de jeux intégrés, les comportements des enfants ayant un TED ont été mesurés systématiquement. Toutefois, les comportements de leurs pairs sans difficulté ont fait l'objet de moins d'attention de la part des chercheurs. Les perceptions de ces enfants ont cependant été rapportées par Wolfberg (1999) et Richard et Goupil (2007). Richard et Goupil constatent que si les enfants sans difficulté apprécient leur expérience de jeux intégrés, ils souhaiteraient cependant plus de soutien de la part de l'intervenante adulte et des rencontres plus nombreuses de rétroaction entre les séances de jeux. Ces auteures notent que si les enfants se souviennent des moyens d'inciter au jeu leurs compagnons ayant un TED, ils ont peu de souvenirs des moyens de renforcement enseignés.

Le programme des groupes de jeux intégrés a donné lieu à des révisions depuis sa parution initiale et à plusieurs études (Wolfberg & Schuler, 1992; Wolfberg 1999; Wolfberg, 2003; Yang, Wolfberg, Wu, & Hwu, 2003). Or, le soutien, dans ce programme, provient en grande partie des enfants sans difficulté. Il semble donc important de connaître comment ces derniers agissent, au cours des séances de jeux, envers les enfants ayant un TED et quelles interventions proposées par l'intervenant adulte sont effectivement utilisées.

### **Objectifs**

Le but de cette étude exploratoire est de décrire de façon quantitative et qualitative les comportements d'élèves de classes ordinaires à l'intérieur des groupes de jeux intégrés avec des enfants ayant un TED. Plus précisément, cette étude vise les objectifs suivants :

- Décrire la fréquence des comportements des enfants de classes ordinaires avec les enfants ayant un TED lors de la phase du niveau de base, de la phase d'intervention et de la phase de maintien du programme de jeux intégrés.
- Analyser et décrire de manière quantitative et qualitative le contenu des interactions verbales des enfants de classes ordinaires avec leurs pairs ayant un TED.

### **Méthodologie**

#### **Banque de données utilisée pour l'étude**

Les vidéocassettes utilisées dans cette étude proviennent de la banque de données de Richard (2005). Celle-ci a appliqué, pendant vingt semaines (trois semaines de niveau de base, treize d'intervention et quatre de maintien), le programme de jeux intégrés en contexte scolaire auprès de quatre enfants ayant un TED et de six enfants de classes ordinaires de maternelle ou de première année. Les groupes de jeux mis en place par Richard (2005) incluent, à chaque séance, cinq enfants à la fois: deux enfants ayant un TED et trois enfants de classes

## 4

ordinaires. Chaque enfant ayant un TED a participé, pendant les vingt semaines, aux séances deux fois par semaine. Il est à noter que les enfants ne furent pas toujours assignés au même groupe afin de maximiser, tel que l'a recommandé Wolfberg (2003), les contacts avec des enfants différents.

Toutes les séances de jeux ont été enregistrées intégralement au cours des trois phases du programme (niveau de base, intervention et maintien) et la caméra a filmé un plan d'ensemble de l'aire de jeu afin de conserver un enregistrement des interactions des enfants entre eux. Ces séances avaient une durée d'environ trente minutes chacune. Les comportements des élèves ayant un TED ont été observés et analysés (Richard & Goupil, 2005). Toutefois, les comportements des enfants de classes ordinaires n'avaient donné lieu à aucune analyse.

### **Participants**

La présente étude a pour objectifs de décrire les comportements des élèves des classes ordinaires envers les enfants ayant un TED. Toutefois afin de mieux comprendre les réactions des élèves de classes ordinaires, il importe non seulement de décrire leurs caractéristiques mais aussi celles des enfants ayant un TED car ils entrent en interaction avec ces derniers.

#### *Enfants de classes ordinaires*

Les comportements de quatre enfants de classes ordinaires de la banque de données de Richard (2005) ont fait l'objet d'observations systématiques pour la présente étude. Deux filles (Caroline<sup>2</sup> et Amélie) et un garçon (Simon) provenaient d'une classe de première année au primaire et une fille (Camille) était en maternelle. Ces enfants sont âgés entre cinq et sept ans. Selon les dossiers scolaires, ces élèves ne présentaient pas de difficulté d'apprentissage ou de comportement.

#### *Enfants ayant un TED*

Le projet de Richard (2005) incluait quatre enfants sélectionnés dans deux classes spéciales d'une école ordinaire : un garçon de sept ans, deux garçons de six ans et une fille de cinq ans. Le garçon de sept ans avait un diagnostic d'autisme, alors que les trois autres enfants présentaient un diagnostic de trouble envahissant du développement non spécifié. Ils étaient tous identifiés comme ayant un trouble envahissant du développement selon la nomenclature du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999). Ces enfants étaient tous capables de s'exprimer par de courtes phrases, à l'aide de pictogrammes ou à l'aide de gestes. Ils ne présentaient pas de comportement violent ou d'automutilation de manière fréquente. Le garçon de sept ans et la fillette avaient une intelligence se situant dans la normale. Les deux autres garçons présentaient une déficience intellectuelle légère.

### **Procédure de sélection des enfants de classes ordinaires et formation offerte à ceux-ci**

Le projet a été offert à des élèves de classes ordinaires fréquentant une école où il y avait également des classes spéciales pour élèves ayant des troubles envahissants du développement.

---

2. Les prénoms utilisés sont fictifs

S'inspirant de Wolfberg et Schuler (1992), Richard (2005) a offert une formation de deux heures aux enfants de classes ordinaires entre la troisième et la quatrième semaine du programme. Cette formation portait sur les caractéristiques des troubles envahissants du développement, sur l'apprentissage de différentes stratégies pour susciter le jeu chez les pairs ayant un TED et sur des moyens pour renforcer les comportements. Ces stratégies ont été présentées sous différentes rubriques : quoi faire (exemples: rester proche, prendre la main); quoi dire (exemples: appeler l'enfant par son prénom, lui demander ce qu'il veut) et montrer aux amis que nous aimons ce qu'ils font (exemples des renforçateurs enseignés : sourire, applaudir, dire «bravo», «super» ou «bien»). Les affiches exposées dans l'aire de jeu ont rappelé ces enseignements à l'aide de pictogrammes, après la formation et lors de la période d'intervention. Lors de cette formation, les comportements appris ont été pratiqués par les enfants à l'aide de jeux de rôles.

### **Grille d'observation**

Une grille d'observation par échantillonnage de temps de cinquante intervalles de dix secondes d'observation, suivi chacun d'un intervalle de notation de dix secondes, a permis de recueillir les comportements des enfants des classes ordinaires.

La grille permet d'abord de noter si l'enfant, au moment de chaque intervalle de dix secondes d'observation, est en interaction avec l'adulte, avec un élève de classe ordinaire ou avec un enfant ayant un TED. S'il est en interaction avec un enfant ayant un TED, l'observateur enregistre ensuite les comportements de l'élève de la classe ordinaire selon les catégories suivantes.

- 1) *Comportements de jeu* : L'élève de classe ordinaire joue avec l'enfant ayant un TED, s'engage avec lui dans des activités ou partage des jeux. Exemple : les enfants font une construction ensemble.
- 2) *Comportements d'aide* : L'élève de classe ordinaire a un comportement d'aide envers l'enfant ayant un TED. Par exemple, il peut lui montrer comment se servir d'un objet, l'aider à se déguiser, lui apprendre une chanson.
- 3) *Renforçateur verbal* : Comportement verbal qui manifeste une appréciation. L'élève de classe ordinaire dit, par exemple, à l'enfant ayant un TED « *Bravo, super, bien, tu es bon, continue.* »
- 4) *Renforçateur non verbal* : Comportement non verbal pour manifester une appréciation : l'enfant sourit, applaudit, tape dans la main de l'enfant ayant un TED. Il lui indique apprécier ce qu'il fait.

5) *Autres comportements* : Cette catégorie inclut les comportements entre l'élève de classe ordinaire et l'enfant ayant un TED qui ne correspondent pas aux catégories précédentes. Par exemple, l'élève de classe ordinaire montre un objet à l'enfant ayant un TED ou ne fait que l'interpeller par son prénom.

Code de l'élève de classe ordinaire observé :								
Codes des élèves de classes ordinaires en présence :								
Codes des élèves ayant un TED en présence :								
Étape du programme :								
Niveau de base : <input type="checkbox"/> Intervention : <input type="checkbox"/> Maintien : <input type="checkbox"/>								
Date de l'observation :								
Intervalles d'observation	Personnes avec qui l'élève de classe ordinaire agit							
	L'adulte	Un élève de classe ordinaire	ID	Un enfant ayant un TED				
				Comportements observés				
			Jeu	Aide	Renforceur verbal	Renforceur non verbal	Autres	
1								
2								
↓								
↓								
50								
Commentaires de l'observateur :								

Pour chaque intervalle, l'observateur doit cocher si l'élève de classe ordinaire est en interaction avec l'adulte, avec un autre pair ou avec un enfant ayant un TED. Lorsqu'en interaction avec un enfant ayant un TED, l'observateur doit préciser dans la case *ID* de quel enfant il s'agit, en utilisant les abréviations proposées (Ag7, Cg6, Bg6, Df5). Lorsqu'il y a une interaction avec un enfant ayant un TED, l'observateur indique le type d'interaction en cochant dans la case appropriée (jeu, aide, renforçateur verbal ou non verbal, et autres).

**Figure 1. La grille d'observation**

Cette grille d'observation permet donc d'obtenir des informations sur la proportion du temps d'observation où les enfants des classes ordinaires interagissent respectivement avec : 1) l'adulte; 2) leurs pairs de classes ordinaires; 3) les enfants ayant un TED. En outre, s'il s'agit d'un comportement à l'égard d'un enfant ayant un TED, elle permet de décrire le type de comportement observé en fonction des cinq catégories décrites plus haut. Cette grille a été validée par trois experts qui font de la recherche dans le domaine de l'autisme. La figure 1 présente celle-ci.

## Procédure d'observation

Chaque enfant de classe ordinaire fut observé, à l'aide de la grille de cinquante intervalles, trois fois au niveau de base (à l'exception de Caroline, observée deux fois en raison d'une absence à l'école), huit fois à la phase de l'intervention et trois fois à la phase de maintien. Cinquante-cinq grilles ont donc été remplies au total.

Les observations ont été réalisées en synchronie avec le compteur de temps incrusté dans les images vidéo. Ce compteur a facilité l'établissement des indices de fidélité entre deux observatrices entraînées qui ont décodé indépendamment les vidéocassettes. L'analyse fut considérée valide lorsqu'il y avait un accord minimal de 0,80 entre les observatrices. L'accord moyen fut de 0,86 basé sur 30% de toutes les séances observées.

## Relevé des verbatim

Le contenu intégral des verbatim entre les enfants des classes ordinaires et les enfants ayant un TED est transcrit à partir des segments de vidéocassettes faisant l'objet d'un encodage sur la grille d'observation.

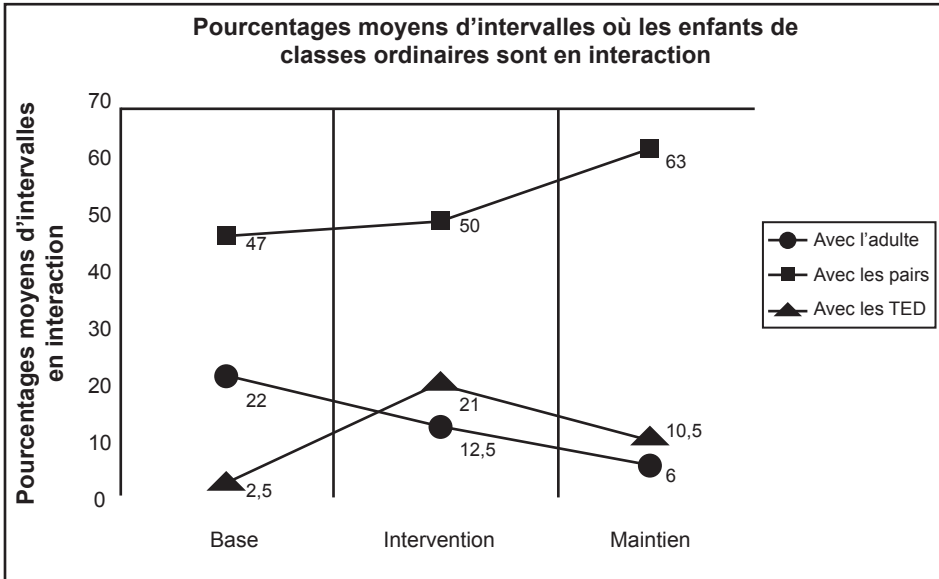
## Résultats

Les pourcentages d'intervalles d'observation où les enfants des classes ordinaires ont un comportement envers l'adulte, leurs pairs de classes ordinaires et les enfants ayant un TED ont été calculés. Des moyennes ont été établies pour chaque enfant de classe ordinaire pour le niveau de base, la phase d'implantation et celle du maintien. Le tableau 1 présente les données pour chaque enfant de classe ordinaire et la figure 2 illustre l'évolution des comportements des enfants en fonction des trois phases du projet.

**Tableau 1. Pourcentages des intervalles d'observation où les enfants des classes ordinaires ont des comportements avec l'adulte, les pairs de classes ordinaires et les enfants ayant un TED**

Enfants	Avec l'adulte			Avec les enfants de classes ordinaires			Avec les enfants ayant un TED		
	Base	Inter- vention	Main- tien	Base	Inter- vention	Main- tien	Base	Inter- vention	Main- tien
Caroline	15%	12%	8%	73%	38%	73%	1%	18%	11%
Simon	27%	14%	4%	56%	65%	67%	6%	17%	7%
Amélie	15%	9%	3%	31%	48%	38%	2%	36%	19%
Camille	31%	15%	9%	29%	49%	75%	1%	13%	5%
Moyenne	22%	12,5%	6%	47%	50%	63%	2,5%	21%	10,5%





**Figure 2. Évolution des comportements des élèves de classes ordinaires en fonction des trois phases du programme**

L'analyse des données indique que les enfants des classes ordinaires ont tendance à avoir plus de comportements envers leurs pairs provenant des mêmes classes qu'envers les enfants ayant un TED. En effet, au niveau de base, à la phase d'intervention et de maintien, respectivement pendant 47%, 50% et 63% des intervalles observés, les élèves de classes ordinaires entrent en interaction entre eux. Une ANOVA à mesures répétées n'indique pas d'effet significatif de temps (niveau de base, intervention, maintien) entre les comportements relevés aux différentes phases entre les enfants de classes ordinaires,  $F(2,6) = 1,136$ ,  $p = 0,38$ .

Les résultats permettent aussi de constater qu'avant la formation, les enfants de classes ordinaires jouent peu avec les enfants ayant un TED. En moyenne, il y a un comportement avec un enfant ayant un TED dans seulement 2,5% des intervalles. Toutefois, après la formation, et en bénéficiant du soutien de l'adulte, les comportements des enfants des classes ordinaires avec les enfants ayant un TED augmentent. En moyenne, dans 21% des intervalles d'observation, il y a interaction avec ces derniers. Cette proportion diminue toutefois à 10,5% lors de la phase de maintien lorsque l'adulte retire en grande partie son soutien et enlève les affiches de l'aire de jeu. Néanmoins, le pourcentage demeure plus élevé qu'au niveau de base. Une analyse à mesures répétées présente un effet significatif entre le niveau de base, l'intervention et le maintien,  $F(2; 6) = 11,22$ ,  $p \leq 0,05$ . Une analyse à contrastes a priori a donc été effectuée pour décomposer l'effet. Cette analyse indique un effet quadratique significatif,  $F(1; 3) = 15,43$ ,  $p \leq 0,05$ .

Finalement, les comportements des enfants avec l'adulte tendent à diminuer avec le temps. Une analyse à mesures répétées illustre un effet significatif entre le niveau de base, l'intervention et le maintien,  $F(2; 6) = 15,04$ ,  $p \leq 0,05$  qui

justifie la décomposition de l'effet. Ainsi, une analyse à contrastes à priori a été effectuée et celle-ci indique un effet linéaire significatif,  $F(1, 3) = 16,88, p \leq 0.05$ .

### Les types de comportements observés

En ce qui concerne les observations sur les types de comportement, à savoir les comportements de jeu, d'aide, de renforcement verbal, de renforcement non verbal ou autres, les comportements de la première catégorie dominant, et ce, chez les quatre élèves de classes ordinaires. Les comportements relatifs à l'aide et au renforcement se sont peu manifestés. Le tableau 2 décrit la fréquence des comportements des quatre enfants pour la totalité des séances observées.

**Tableau 2. Fréquence des comportements envers les élèves ayant un TED observée chez les élèves de classes ordinaires pour l'ensemble des séances**

Enfants	Jeu	Aide	Renforcement verbal	Renforcement non verbal	Autres
Caroline	61	4	0	1	16
Simon	60	7	0	0	12
Amélie	127	4	7	8	18
Camille	36	2	0	0	19
Moyenne	71	4,25	1,75	2,25	16,25

### Les contenus des verbatim des élèves de classes ordinaires

Les verbatim ont été retenus lorsqu'un enfant de classe ordinaire parle avec un enfant ayant un TED lors d'un intervalle d'observation. Au total, 69 verbatim entre les enfants de classes ordinaires et les enfants ayant un TED ont été ainsi recueillis. Les observations révèlent que pour chacun de ces verbatim, c'est un enfant de la classe ordinaire qui initie la communication verbale. Plus précisément, Amélie a fait 57% des interventions verbales, Simon 16%, Caroline 17% et Camille 10%. Dans l'ensemble de ces 69 verbatim, à seulement cinq reprises, un enfant ayant un TED a répondu verbalement à l'enfant de la classe ordinaire et simplement par « oui » ou « non ».

L'analyse qualitative de ces verbatim a été effectuée selon six catégories d'analyse de contenu: 1) les ordres; 2) les avertissements; 3) les invitations à jouer; 4) les renforçateurs verbaux; 5) les questions et 6) une catégorie ouverte «autres». Les catégories «ordres», «avertissements» et «invitations à jouer» représentent chacune 23,19% ( $N=16$ ) des verbatim, soit 69,57% ( $N=48$ ) de toutes ces interventions. Les questions posées à l'enfant ayant un TED et les renforçateurs verbaux représentent respectivement 11,59% ( $N=8$ ) et 15,94% ( $N=11$ ) des verbatim. Seulement deux verbatim (2,9%) se classent dans la catégorie «autres», il s'agit d'un « merci » et de la mention du prénom d'un enfant pour attirer son attention. Il est à noter qu'approximativement 20% des verbatim sont en lien direct avec le jeu

symbolique. Les verbatim des élèves de classes ordinaires sont brefs et dépassent rarement plus de cinq mots. Les phrases des élèves de classes ordinaires sont simples. En voici quelques exemples: «*Non, pas dans la bouche!*», «*Tu veux jouer avec moi?*» et «*Tape là-dedans!*».

### Discussion

Il est possible de mettre en relief certaines similitudes entre les résultats des quatre participants. Tout d'abord, au niveau de base, malgré l'espace limité de l'aire de jeu, les joueurs de classes ordinaires entrent rarement en interaction avec les enfants ayant un TED (Caroline : 1%, Simon : 6%, Amélie : 2% et Camille : 1%). Lors de ce niveau de base, les joueurs des classes ordinaires se regroupent plutôt entre eux de manière spontanée. Plusieurs recherches vont dans le même sens (Harris & Handleman, 1997; Rogers, 2000; Wolfberg & Schuler, 1993). La proximité physique entre les enfants ayant un TED et les enfants sans difficulté ne garantit pas leurs interactions. Durant l'intervention, il y a une augmentation de la fréquence des comportements chez tous les enfants de classes ordinaires avec leurs compagnons ayant un TED (Caroline : 18%, Simon : 17%, Amélie : 36% et Camille : 13%). Cette augmentation significative des comportements des enfants de classes ordinaires indique que la session de formation, le soutien de l'adulte et les rappels par images ont modifié leurs comportements et les ont effectivement incités à aller vers leurs pairs ayant un TED. Toutefois, les comportements manifestés sont surtout relatifs au jeu.

À la phase de maintien, lors de la diminution du soutien de l'adulte et du retrait des affiches rappelant les comportements, les élèves des classes ordinaires interagissent moins fréquemment avec les enfants ayant un TED (Caroline : 11%, Simon : 7%, Amélie : 19% et Camille : 5%). Cette baisse des comportements interactifs s'explique, en partie du moins, par le retrait des images rappelant les comportements et la diminution des renforçateurs de l'intervenante. En effet, cette dernière, bien que présente dans la pièce, réduit sa présence dans l'aire de jeu.

Ces différentes observations relatives au peu de comportements d'interactions avant la formation et à leur diminution à la phase de maintien soulignent l'importance du soutien des intervenants adultes dans les programmes visant l'intégration des enfants en difficulté. Ces données soulignent aussi la prudence avec laquelle les intervenants doivent agir et la nécessité d'évaluer les comportements des enfants lors de la diminution de ce soutien. L'utilisation du renforcement intermittent devrait être envisagée afin de favoriser le maintien des comportements. Cette situation peut être complexe dans un contexte où les intervenants souhaitent également que les enfants initient d'eux-mêmes les contacts avec leurs pairs ayant une déficience.

L'analyse des verbatim indique que, lors de l'intervention, les enfants de classes ordinaires utilisent peu les renforçateurs verbaux, objet pourtant d'une partie de la formation. Comment expliquer ce peu d'usage des renforçateurs? Est-ce parce que ces comportements de renforcement sont peu adaptés à des enfants de cinq, six et sept ans? À cet effet, Vandromme (2000) a observé les actes communicatifs d'enfants âgés entre six et dix ans lorsqu'ils sont en interaction avec un partenaire autiste. Les enfants plus jeunes ont tendance à donner

beaucoup d'ordres. Or, les enfants de ce projet âgés entre cinq et sept ans donnaient effectivement des ordres. Ce constat va dans le même sens que les résultats de ce chercheur. De plus, selon Richard (2005), les enfants de classes ordinaires auraient apprécié avoir plus de temps lors de leur formation pour les jeux de rôles. Cette pratique supplémentaire les aiderait peut-être, en effet, à mieux assimiler les comportements associés au renforcement.

D'autre part, les enfants de classes ordinaires ont reçu peu de réponses verbales de la part des enfants ayant un TED. Ces derniers ont répondu à cinq interventions des enfants de classes ordinaires sur soixante-neuf interventions verbales initiées par ces derniers, et ce, simplement par un «oui» ou un «non». Il s'agit de jeunes enfants, et il est probable que, sans le soutien de l'adulte, il y ait extinction de leurs interventions, puisqu'elles ne sont pas renforcées. Ce manque de renforcement des interventions ajoute à la difficulté d'établir des interactions verbales entre de jeunes enfants et leurs pairs ayant un TED. Liber, Frea et Symon (2008) indiquent d'ailleurs que le désintérêt des enfants autistes décourage les autres enfants dans leurs interactions. Ce problème est susceptible d'être encore plus aigu avec des enfants ayant un TED et dont le langage n'est pas développé, ce qui n'était pas le cas ici puisque tous les participants pouvaient s'exprimer.

### **Limites**

Rappelons d'abord ici le caractère exploratoire de cette étude qui décrit les comportements de seulement quatre élèves des classes ordinaires. Malgré cette dimension exploratoire, il est possible cependant de constater que les comportements des quatre enfants suivent une évolution similaire (voir figure 2) en fonction des trois phases de mesure dans le projet : peu de comportements d'interactions lors du niveau de base, augmentation à l'intervention et diminution en phase de maintien.

Une autre limite est le nombre peu élevé des enfants ayant un TED. Toutefois, ce nombre restreint de participants est courant dans les études sur les groupes de jeux intégrés : Bury (1992), deux enfants; Hallé (1998), deux enfants; Wolfberg et Schuler (1993), trois enfants et finalement Yang, Wolfberg, Wu, & Hwu (2003), deux enfants. De plus, il est difficile de faire une étude où le groupe de participants avec qui les enfants de classes ordinaires interagiraient serait représentatif de la population des enfants ayant un TED. La variabilité des symptômes des troubles envahissants, les degrés variables de l'intensité de ces symptômes, les grands écarts dans le quotient intellectuel, les niveaux forts variables dans le langage (souvent absent) rendent quasi impossible la constitution d'un groupe représentatif des enfants ayant un TED. De plus, il faut considérer que les enfants ayant un TED étaient, dans la présente étude, tous verbaux, ce qui n'est pas le cas de tous les enfants ayant un TED (American Psychiatric Association, 2000).

### **Recommandations et recherches ultérieures**

Les résultats de cette étude permettent de noter que les jeunes enfants de classes ordinaires ayant participé au programme augmentent leurs interactions après la formation, et qu'ils ont de la difficulté à renforcer le comportement de leurs pairs ayant un TED et à interagir avec eux sans le soutien de l'adulte. Ceci va dans

le sens du constat déjà fait par différents auteurs (Bass & Mulick, 2007). De plus, Richard (2005) n'a utilisé qu'une seule séance de formation. Il serait utile de vérifier si l'ajout de séances de formation, au cours de la période d'intervention, permettrait un meilleur apprentissage chez les élèves de classes ordinaires. Ces séances pourraient être mises en place lorsque les élèves ont déjà pratiqué les comportements enseignés et qu'ils ont une meilleure connaissance des réactions des enfants qui ont un TED.

Il serait aussi pertinent de vérifier l'influence de l'âge des joueurs des classes ordinaires sur l'utilisation des divers comportements enseignés durant les séances de groupes de jeux et lors des formations, et ce, particulièrement, pour les comportements liés à l'utilisation du renforcement. Ces observations permettraient de détecter les forces et les faiblesses des interventions des élèves de classes ordinaires de manière à ce que l'intervenant adulte donne de meilleures rétroactions sur leurs interventions et choisisse des comportements plus faciles à comprendre pour les élèves selon leur âge. De plus, comme les enfants ayant un TED représentent un groupe très hétérogène, la sévérité du trouble et les caractéristiques des enfants impliqués dans les programmes devront être prises en considération.

Dans un autre ordre d'idées, il pourrait aussi être utile de s'intéresser à l'identification des activités qui, à l'intérieur des groupes, favorisent les interactions entre les joueurs et celles qui semblent au contraire limiter les contacts. Il serait pertinent de vérifier si les interactions augmentent lorsque l'adulte organise et suggère des mises en situation de jeu symbolique (exemples : restaurant, maison, clinique médicale) où chaque enfant joue un rôle et doit interagir avec l'autre afin que le scénario prenne forme. Wolfberg (2003) a publié une nouvelle version des groupes de jeux accordant plus d'importance à la sélection des jeux grâce à un inventaire, le *Play Preference Inventory*. Certains jeux ou jouets incitent à l'interaction alors que d'autres se prêtent davantage à des jeux individuels. Elle suggère aussi de retirer les jouets qui perdent leur attrait. Wolfberg (2003) propose aussi que les pairs planifient leurs activités avant chaque séance; ils seraient ainsi moins enclins à oublier d'intervenir auprès des enfants ayant un TED.

### **Conclusion**

Les enfants des classes ordinaires tiennent un rôle important dans les groupes de jeux intégrés. L'observation systématique des comportements des élèves des classes ordinaires a permis de mettre en lumière la difficulté des élèves de classes ordinaires de maternelle et première année à utiliser certains comportements enseignés lors de la session de formation. Il importe donc de poursuivre les études sur la pertinence de ces comportements en fonction de l'âge des élèves et sur la manière de les présenter aux enfants.

## Références

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ième éd., texte révisé). Washington, DC: Auteur.
- Bass, J.D., & Mulick, J.A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapist. *Psychology in the Schools*, 44, 727-735.
- Bauminger, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism: Intervention Outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 283-298.
- Bury, F. (1992). *Les groupes de jeux intégrés : Comment aider les enfants handicapés et non-handicapés à jouer ensemble*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Mons-Hainaut, Mons, Belgique.
- Hallé, S. (1998). *Évaluation des groupes de jeux intégrés auprès d'enfants d'âge préscolaire présentant des troubles sévères de la communication et des interactions sociales*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada.
- Harris, S. L., & Handleman, J. S. (1997). Helping children with autism enter the mainstream. Dans E. Schopler et G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp.305-319). New-York: Plenum Press.
- Kroeger, K.A., Schultz, J.R., & Newson, C. (2007). A comparison of two Group-Delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 808-817.
- Laushley, M. K., & Heflin, J. L. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 183-193.
- Lantz, J. (n.d.). *Play Time: An Examination of Play Intervention Strategies for Children with Autism Spectrum Disorders*. Indiana Resource Center for Autism. Référence en ligne retirée le 27 septembre, 2008, de <http://www.iidc.indiana.edu/irca/SocialLeisure/playtime.html>
- Liber, D.B., Frea, W. D., & Symon, J.B.G. (2008). Using Time-delay to improve social play skills with peers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 312-323.
- McConnell, S.R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 351-372.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 133-146.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Richard, V. (2005). *Les groupes de jeux intégrés : Une stratégie d'intervention favorisant les interactions sociales et le jeu symbolique chez les enfants ayant un trouble envahissant du développement*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.

- Richard, V., & Goupil, G. (2007). Les groupes de jeux intégrés destinés aux enfants ayant un trouble envahissant du développement : modalités de participation et perceptions des pairs de classes ordinaires. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 109-128.
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 399-409.
- Sainato, D. M., Goldstein, H., & Strain, P. S. (1992). Effects of self-evaluation on preschool children's use of social interaction strategies with their classmates with autism. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 25, 127-141.
- Vandromme, L. (2000). Évolution chez l'enfant des modalités de communication interactive avec un interlocuteur présentant un trouble autistique. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 29, 153-169.
- Wolfberg, P.J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. New-York : Teachers College Press, Columbia University.
- Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination. Integrated Play Groups field manual*. Kansas: Autism Asperger Publishing.
- Wolfberg, P.J. (2004). Guiding children on the autism spectrum in peer play: Translating theory and research into effective and meaningful practice. *The Journal of Developmental and Learning Disorder*, 8, 7-25.
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1992). *Integrated play groups: Resource manual*. San Francisco, CA: San Francisco State University.
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 467-489.
- Yang, T. R., Wolfberg, P. J., Wu, S. C., & Hwu, P. Y. (2003). Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 7, 437-453.
- Zercher, C., Hunt, P., Schuler, A., & Webster, J. (2001). Increasing joint attention, play and language through peer supported play. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5, 374-398.