

Les groupes de jeux intégrés destinés aux enfants ayant un trouble envahissant du développement : modalités de participation et perceptions des pairs de classes ordinaires

Integrated Play Groups for Children with Pervasive Development Disorders: Modalities for Participation and Perception by Ordinary Peers

Véronique Richard et Georgette Goupil

Volume 36, numéro 1, 2007

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097198ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097198ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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), 109–127. <https://doi.org/10.7202/1097198ar>

Résumé de l'article

Il a été démontré que les groupes de jeux intégrés de Wolfberg et Schuler (1992; Wolfberg, 2003) améliorent les comportements de jeux et les interactions sociales des enfants autistes qui y participent. Toutefois, peu d'études ont, jusqu'à ce jour, tenté de décrire les perceptions des pairs qui y exercent le rôle de joueur expert. Cet article présente les modalités d'implantation de ce programme dans une école primaire québécoise et rend compte des perceptions de six élèves provenant des classes ordinaires. Les données recueillies à l'aide d'observations participantes et d'entrevues semi-structurées indiquent que les pairs sont en général satisfaits de leur expérience dans les groupes de jeux intégrés. Par ailleurs, certaines observations et des résultats provenant de l'entrevue permettent de mettre en relief quelques suggestions pertinentes à une éventuelle application.

Les groupes de jeux intégrés destinés aux enfants ayant un trouble envahissant du développement : modalités de participation et perceptions des pairs de classes ordinaires

Integrated Play Groups for Children with Pervasive Development Disorders: Modalities for Participation and Perception by Ordinary Peers

V. Richard¹

G. Goupil²

1. Centre de réadaptation de l'Ouest de Montréal
2. Université du Québec à Montréal

Résumé

Il a été démontré que les groupes de jeux intégrés de Wolfberg et Schuler (1992; Wolfberg, 2003) améliorent les comportements de jeux et les interactions sociales des enfants autistes qui y participent. Toutefois, peu d'études ont, jusqu'à ce jour, tenté de décrire les perceptions des pairs qui y exercent le rôle de joueur expert. Cet article présente les modalités d'implantation de ce programme dans une école primaire québécoise et rend compte des perceptions de six élèves provenant des classes ordinaires. Les données recueillies à l'aide d'observations participantes et d'entrevues semi-structurées indiquent que les pairs sont en général satisfaits de leur expérience dans les groupes de jeux intégrés. Par ailleurs, certaines observations et des résultats provenant de l'entrevue permettent de mettre en relief quelques suggestions pertinentes à une éventuelle application.

Mots clés : jeux, intégration, enfants autistes, pairs, habiletés sociales

Abstract

Studies have shown that Integrated Play Groups (Wolfberg & Schuler, 1992; Wolfberg, 2003) are efficient in increasing autistic children's play skills and social interactions. However, few studies have tried to explain the typical peer's perceptions toward their participation in the role of expert players. This article presents implementation methods in a Quebec's elementary school and the perceptions of six students who come from regular classrooms. Data collected with observations and semi-structured interviews indicate a general appreciation of their experience in the Integrated Play Groups. Moreover, some observations and interview's results highlight suggestions relevant to a future implementation.

Key words : play, inclusion, autistic children, typical peers, social skills

Correspondance :

8000 Notre-Dame ouest,
Lachine (Qc),
H8R 1H2

Tél. : (514) 363-3025 # 2267

Télec. : (514) 363-5855

richard.veronique@courrier.uqam.ca

L'intégration scolaire, sous certaines conditions, fournit aux enfants ayant un trouble envahissant du développement (TED¹) de nombreuses occasions de socialiser avec leurs pairs². L'exposition à des modèles « compétents socialement » permet, entre autres, d'augmenter la fréquence des comportements sociaux (Harris & Handleman, 1997; McHale & Gamble, 1986; Wooten & Mesibov, 1986). Malgré cet avantage, il semble que la majorité des élèves ayant un TED fréquentent encore des environnements éducatifs spéciaux (MÉQ, 1999) où ils sont regroupés entre eux.

Par ailleurs, il demeure important de planifier des activités avec les pairs non handicapés. Un élève ayant un TED qui fréquente une classe spéciale peut néanmoins profiter d'autres occasions d'intégration si sa classe est située dans une école ordinaire. Les récréations, les moments de jeux sont des exemples. Les occasions de rencontres peuvent y être plus ou moins planifiées tandis que d'autres surviennent au fil du quotidien. Le fait d'être placé à proximité d'autres enfants ne favorise pas nécessairement l'intégration sociale; cette dernière doit être un objectif ciblé activement par l'intervention (Baillargeon, 1986; Gresham, 1982; Harris & Handleman, 1997; Rogers, 2000). Ainsi, divers programmes ont été développés pour faciliter ces interactions et les rendre le plus profitables possible.

Certains de ces programmes portent principalement sur l'apprentissage d'habiletés sociales en mettant l'accent sur leur enseignement systématique et graduel. D'autres utilisent des situations plus naturelles telles que le jeu (Kohler, Anthony, Steighner, & Hoyson, 2001; McGee, Morrier, & Daly, 1999). En effet, pour tout enfant, le jeu aide au développement du langage, des habiletés sociales et de l'imagination et aussi à l'assimilation de règles sociales (Schuler, Prizant, & Wetherby, 1997; Wolfberg, 1995, 1999).

Dans ce contexte, d'autres auteurs ont mis sur pied des programmes dans lesquels des pairs accompagnent les enfants ayant un TED dans l'acquisition de diverses habiletés (jeu spontané, jeu avec des objets) par le moyen d'activités ludiques. De plus, ces interventions ont pour effet de développer de meilleures habiletés de jeu avec les pairs, capacités étant considérées déficitaires chez les enfants ayant un TED (Bednersh & Peck, 1986; Goldstein & Cisar, 1992; Goldstein, Kaczmarek, Pennington, & Shafer, 1992; Hwang & Hughes, 2000; Kohler et al., 2001; Laushey & Heflin, 2000; Libby, Powell, Messer, & Jordan, 1998; Lord & Hopkins, 1986; Meyer et al., 1987; Odom & Strain, 1984, 1986; Wolfberg et al., 1999).

¹. Dans le présent article, les termes « enfant ayant un TED » réfèrent à un enfant ayant un trouble autistique ou un trouble envahissant du développement non spécifié.

². Dans le présent article, le terme « pair » désigne un enfant n'ayant aucun retard de développement, aucune déficience intellectuelle, ni aucun trouble envahissant du développement.

Groupes de jeux intégrés

L'efficacité du programme *Integrated Play Groups* (groupes de jeux intégrés) de Wolfberg et Schuler (1992; Wolfberg, 1995, 2003) a fait l'objet de différentes études auprès d'enfants ayant un TED. Ce programme semble développer le jeu social et symbolique (Bury, 1992; Hallé; 1998; Wolfberg, 1999; Wolfberg & Schuler, 1993a, 1993b, 1999; Yang, Wolfberg, Wu, & Hwu, 2003 ; Zercher, Hunt, Schuler, & Webster, 2001). Les pairs non handicapés reçoivent une formation structurée qui les rend plus habiles à interagir avec des enfants ayant un TED. Destiné à des enfants de trois à onze ans, ce modèle d'intervention s'inspire, entre autres, des recherches de Vygotsky et de ses collaborateurs (1978). Le concept de l'échafaudage (scaffolding), qui consiste en l'ajustement des niveaux de soutien apporté aux enfants par l'adulte, du plus au moins intrusif, fait partie des principes sur lesquels reposent les groupes de jeux intégrés.

Caractéristiques des groupes de jeux intégrés

Les groupes comprennent habituellement entre trois et cinq enfants des deux sexes. Ces enfants ont des habiletés variées. Leur âge peut présenter une certaine variabilité. Il y a une plus grande proportion de pairs que d'enfants ayant un TED (par exemple : trois joueurs experts et deux joueurs novices). Les espaces de jeu doivent être restreints, délimités, confortables, faciles d'accès et organisés selon des thèmes. Le matériel favorise les interactions, convient à l'âge, est diversifié sur les plans du sexe, de la culture et des habiletés des enfants. Les jouets doivent aussi encourager le jeu symbolique et de construction. Enfin, il y a des routines et des horaires structurés, constants et prévisibles (calendriers, indices visuels personnalisés, nombre fixe de rencontres par semaine, rituels de début et de fin des séances).

Les pairs apprennent à utiliser des techniques et des stratégies qui ont pour but de les aider dans leurs interactions avec leurs camarades ayant un TED. La formation qu'ils reçoivent porte sur les caractéristiques des enfants ayant un TED (joueurs novices) et l'acceptation de leurs différences. Les pairs apprennent aussi à « lire » les stratégies sur des images affichées comme aide-mémoire pour guider les interactions (Wolfberg, 1989). Dans les séances de jeux, ils sont encouragés à appliquer de manière autonome leurs nouvelles habiletés de joueurs experts.

L'adulte modèle les comportements sociaux et de jeux adéquats selon les principes de l'échafaudage. Il supervise les initiations, encourage les interactions (soutien verbal, gestuel ou physique), guide la communication sociale et oriente les comportements des enfants en parallèle ou en se joignant au jeu. Son soutien (verbal, gestuel ou physique) est estompé graduellement à mesure que les interactions entre les enfants ayant un TED et leurs pairs se développent (Wolfberg, 1999). L'adulte doit aussi prendre garde de ne pas diriger entièrement le jeu.

Études sur les groupes de jeux intégrés

Dans leur utilisation des groupes de jeux intégrés, Wolfberg et Schuler ont noté chez les enfants ayant un TED des changements positifs sur le plan des interactions et de la communication avec les pairs (dimension sociale du jeu) et sur le plan du jeu symbolique (dimension cognitive du jeu). Ces habiletés se sont également généralisées à d'autres activités, notamment dans celles qui étaient pratiquées sur la cour d'école (Wolfberg, 1999; Wolfberg & Schuler, 1993a, 1993b, 1999; Yang et al., 2003; Zercher et al., 2001).

Bury (1992), en milieu scolaire belge, et Hallé (1998), en garderie dans la région de Sherbrooke, ont implanté le programme auprès d'enfants francophones. Dans chacune des deux études, la durée des périodes de jeux a été fixée à 30 minutes. Dans l'étude de Bury, le programme est appliqué pendant sept semaines auprès d'un garçon de 11 ans ayant une trisomie et d'une fillette de 8 ans ayant le syndrome de Kinsbourne. Dans l'étude de Hallé, le garçon présente une dysphasie et la fillette un trouble envahissant du développement non spécifié. Le programme se déroule sur une période de deux mois. Bury et Hallé constatent, tout comme Wolfberg et Schuler (1993a, 1993b ; Wolfberg, 1999), une évolution positive des comportements de jeux et des interactions. L'étude de Bury ne rapporte aucune donnée sur les comportements ou les perceptions des trois pairs âgés de huit et neuf ans. Hallé a, pour sa part, observé les comportements prosociaux des trois pairs âgés de quatre ans. Elle a constaté que les comportements d'initiative sociale des camarades de jeux à l'égard des enfants intégrés augmentaient suite à l'intervention, mais qu'ils ne se maintenaient pas.

En plus de Hallé, Wolfberg (1999) rapporte quelques citations de pairs reflétant leurs perceptions de leur rôle de joueur expert. Notons également qu'en 2003 Yang et al. ont mené des entrevues semi-structurées auprès de deux pairs dans une étude réalisée à Taiwan. Les auteurs se contentent d'indiquer que les pairs ont apprécié leur expérience et que les enfants ayant un TED sont maintenant leurs amis.

Il paraît important, dans ce contexte, non seulement d'examiner les effets des groupes de jeux intégrés sur les élèves ayant un TED, mais aussi sur les pairs (joueurs experts). Jusqu'à présent, peu d'études ont évalué les réactions des pairs non handicapés en situation d'intégration. Il est essentiel de connaître leurs perceptions, car si ces enfants qui jouent le rôle de modèle n'apprécient pas leur expérience, ils auront tendance à ne pas maintenir et généraliser leurs apprentissages en contexte naturel avec leurs camarades ayant un TED. Par ailleurs, les informations obtenues peuvent servir éventuellement à bonifier le programme.

Objectifs de recherche

Les objectifs de la présente étude sont de présenter les modalités d'application des groupes de jeux intégrés ainsi que de vérifier les perceptions des

élèves des classes ordinaires qui y ont participé à titre de joueurs experts. Plus précisément, il s'agit de savoir ce que pensent ces enfants de la formation reçue, de leurs interactions avec leurs camarades ayant un TED, des améliorations à apporter au programme et finalement du programme lui-même en général. Les résultats présentés ici illustrent donc les perceptions des pairs plutôt que des données concernant les élèves ayant un TED, puisque à notre connaissance peu d'études portant sur ce modèle ont tenté de démontrer comment ces partenaires de jeux perçoivent leurs interventions.

Méthode

Le programme des groupes de jeux intégrés a été appliqué pendant 20 semaines auprès de quatre élèves ayant un TED et de six élèves provenant de classes ordinaires âgés de cinq à sept ans dans une école ordinaire comprenant six classes spécialisées pour enfants ayant un TED. Suite à l'application du programme, les six pairs des classes ordinaires ont été rencontrés en entrevue en vue de recueillir leurs commentaires. Les sections qui suivent décrivent les participants, les modalités d'application du programme, les instruments de cueillette des données et les résultats³.

Participants

Participants ayant un TED. Deux garçons de six ans, un de sept ans et une fillette de cinq ans, fréquentant deux classes spéciales d'une école ordinaire, participent au projet. Le garçon de sept ans présente un trouble autistique. Le diagnostic des trois autres est un trouble envahissant du développement non spécifié. Tous ont la cote 50 (trouble envahissant du développement) établie selon les normes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Ces enfants sont capables de s'exprimer par de courtes phrases, par des pictogrammes ou des gestes. Ils ne présentent pas de manière fréquente des comportements violents ou d'automutilation. Selon les évaluations les plus récentes, le garçon de sept ans et la fillette ont une intelligence se situant dans la normale et les deux autres garçons présentent une déficience intellectuelle légère.

Participants provenant des classes ordinaires. Deux filles et un garçon proviennent d'une classe de maternelle et deux filles et un garçon fréquentent une classe de premier cycle. Ils ont entre cinq et sept ans et ne présentent aucune difficulté grave d'apprentissage, de comportement ou de conduite. Leur participation est volontaire.

³ Les résultats présentés dans cet article proviennent d'une expérimentation plus vaste où les comportements des élèves ayant un TED ont fait l'objet d'observations systématiques et d'observations participantes, et où les perceptions des enseignantes, des éducatrices et des parents ont aussi été recueillies, comme celles des pairs, à l'aide de questionnaires et d'entrevues.

L'étude se déroule dans une école favorisant les projets d'intégration des élèves ayant un TED avec les élèves des classes ordinaires. En effet, les récréations sont communes aux deux clientèles. De plus, certains élèves ayant un TED fréquentent le service de garde régulier après l'école. Les pairs de la présente étude ont donc tous déjà été en contact avec leurs compagnons ayant un TED, mais ils n'ont encore jamais fait partie de groupes de jeux intégrés.

Environnement

L'aire de jeux est aménagée dans le local d'arts plastiques de l'école. L'espace est structuré et organisé selon des thèmes : coin cuisine, bricolage, etc. On y trouve des poupées, des ours, des voitures miniatures, des meubles et des accessoires de magasin et de cuisine.

Procédure d'implantation du programme

L'implantation du programme se déroule pendant les heures de classe. La fréquence est de deux périodes hebdomadaires de 30 minutes de jeux dans l'après-midi, pendant une durée de six mois (20 semaines d'école de janvier à juin 2003). Une étudiante au doctorat en psychologie applique le programme et procède à la formation des élèves des classes ordinaires.

Toutes les semaines, les sous-groupes de cinq élèves (deux élèves ayant un TED et trois élèves des classes ordinaires) sont interchangeables, de façon à ce que tous les partenaires de jeux se rencontrent au moins une fois. Toutes les séances comportent des rituels et des horaires structurés, constants et prévisibles.

La description qui suit illustre le déroulement habituel d'une séance de jeux. Elle débute par une courte période de salutations, où les enfants se disent bonjour un à un en appelant leurs camarades par leur prénom. Tous s'assoient en cercle et une chanson est initiée par l'expérimentatrice (et graduellement par les enfants à mesure que se déroule le programme). Les jeux libres occupent les 20 minutes suivantes (avec le soutien plus ou moins actif de l'expérimentatrice ou des pairs selon l'étape d'application). À toutes les séances, l'expérimentatrice informe les élèves du temps qu'il leur reste avant de ranger les jouets. Environ cinq minutes avant la fin de la séance, elle aide les élèves à ranger le matériel. Les dernières minutes sont réservées à la discussion et au partage de commentaires (ce qu'on a aimé, moins aimé, trouvé facile, plus difficile, ce qu'on suggère pour la prochaine séance, etc.).

Étapes d'application du programme

La procédure d'application du programme inclut successivement : une phase de sensibilisation, une rencontre de formation pour les pairs, l'application du programme (images, interventions des pairs et de l'expérimentatrice) et le retrait des

soutiens (images et interventions de l'expérimentatrice). Chacune de ces étapes est décrite ci-après.

Sensibilisation. Les pairs participent d'abord à six séances de jeux, pendant trois semaines, sans intervention spécifique. Cette première étape permet aux élèves ayant un TED et à ceux des classes ordinaires de faire connaissance. L'expérimentatrice est toujours présente, mais ses consignes se limitent à encourager le jeu libre.

Formation des partenaires de jeux. Entre la sixième et la septième séance de jeux, les pairs reçoivent une formation sans la présence des élèves ayant un TED. La formation est donnée dans le local alloué aux groupes de jeux et est d'une durée de deux heures.

Les pairs sont d'abord incités à verbaliser les difficultés rencontrées durant les six premières séances. Suit une discussion sur les caractéristiques des élèves ayant un TED. Les déficits sur les plans de la communication et de la socialisation et leurs jeux répétitifs sont spontanément évoqués par les pairs. L'expérimentatrice apporte alors une explication des troubles envahissants du développement qui est adaptée à l'âge des enfants. Plusieurs exemples de différences pouvant être observées entre les personnes sont ensuite rapportés en groupe. L'accent est mis sur l'importance d'accepter les différences entre les individus.

L'expérimentatrice encourage ensuite les pairs à trouver des stratégies susceptibles d'aider leurs amis « différents » à interagir dans des jeux plus variés, tels les jeux symboliques. Les suggestions des pairs concordent avec les techniques enseignées par la suite. Ces dernières sont classées en deux catégories : les stratégies verbales et non verbales. L'expérimentatrice présente aussi une troisième catégorie de techniques servant à encourager et à renforcer les comportements de jeux appropriés. L'expérimentatrice utilise les idées des enfants pour illustrer les stratégies d'aide. Ces dernières sont exposées sur trois affiches. Chaque moyen d'intervention est représenté par une image. Le Tableau 1 présente ces stratégies.

La rencontre de formation se termine par des jeux de rôles. Ces jeux de rôle mettent en pratique les moyens d'intervention. Chaque enfant joue en alternance le rôle d'un joueur expert et d'un joueur novice. Groupés par trois à chaque mise en situation, les enfants utilisent librement les jouets. Ensuite, l'expérimentatrice les incite à identifier les stratégies ainsi que les moyens de renforcement utilisés. L'expérimentatrice les renforce (par exemple : encouragements verbaux, autocollants) et fait des commentaires pendant ou après ces mises en situation. La rencontre se clôt sur un résumé du contenu et sur une période de questions qui permettent de vérifier la compréhension des élèves.

Intervention. Les groupes de jeux se déroulent avec le soutien de l'expérimentatrice pendant les treize semaines suivantes. Aussi, chaque stratégie d'aide et chaque moyen de renforcement appris lors de la formation sont tous

Tableau 1. Tableau récapitulatif des stratégies d'aide verbale et non verbale et des stratégies de renforcement

QUOI DIRE	
DIRE LENOM	Image de prénoms inscrits dans une bulle au-dessus de la tête d'un enfant
Tu peux dire à tes ami(e)s : « QU'EST-CE QUE TU VEUX? » « EST-CE QUE TU VEUX...? » « QU'EST-CE QUE TU FAIS? »	... d'un point d'interrogation dans une bulle
« MONTRE-MOI... »	... d'une main qui pointe dans une bulle
« DONNE-MOI... »	... d'un enfant pointant des objets sur une étagère dans une bulle
« C'EST LE TOUR À QUI? »	... de flèches tournant autour de quatre enfants dans une bulle
QUOI FAIRE	
REGARDE	Image d'une paire de yeux
RESTE PROCHE	... d'un enfant à proximité d'un autre
TOUCHE LE BRAS	... d'un enfant touchant le bras d'un autre
PRENDS LA MAIN	... d'un enfant tenant la main d'un autre
POINTE	... d'une main qui pointe
DONNE UNOBJET	... d'un enfant donnant un objet à un autre
CHACUN SONTOUR	... de flèches tournant autour de quatre enfants
MONTRER AUX AMI(E)S QUE NOUS AIMONS CE QU'ILS FONT	
SOURIRE	Image d'une bouche souriante
APPLAUDIR	... de mains applaudissant
TAPER DANS LA MAIN VERS LE HAUT	... d'une main frappant dans une autre vers le haut (« high five »)
TAPER DANS LA MAIN VERS LE BAS	... d'une main frappant dans une autre vers le bas (« give me five »)
DIRE : « Bravo! Super! Bien! »	... de ces mots inscrits dans une bulle au-dessus de la tête d'un enfant

Note. Les images utilisées au cours de l'expérimentation s'inspirent du programme original de Wolfberg et Schuler (1992), mais proviennent du logiciel Boardmaker4, dont les droits d'utilisation étaient accordés à l'école, afin que les illustrations ressemblent davantage à celles retrouvées dans le milieu scolaire des participants. Cette recommandation fait maintenant partie du nouveau manuel de Wolfberg (2003, p.184).

affichés dans l'aire de jeux dès la quatrième semaine. Les pairs peuvent donc s'y référer pendant les 26 prochaines séances de jeux.

Par ailleurs, même si les pairs sont maintenant formés à utiliser des techniques et des stratégies, l'expérimentatrice peut pointer les images, les y diriger verbalement ou même physiquement pour les encourager à les utiliser. Chaque fois qu'un pair emploie une stratégie (verbale, non verbale) ou un moyen de renforcement, l'expérimentatrice le renforce immédiatement par une parole ou un geste.

L'expérimentatrice peut soit diriger et modeler les comportements sociaux et de jeux adéquats, soit utiliser l'incitation verbale (ou pointer les images), ou tout simplement ne pas intervenir. Elle peut aussi rappeler les stratégies apprises dès qu'elle remarque que les pairs ont de la difficulté à initier, répondre ou maintenir une interaction. Enfin, elle peut guider le jeu ou se joindre aux activités des élèves. À partir de la dixième semaine du projet, comme les pairs emploient plus spontanément les stratégies et que le niveau des interactions entre les pairs et les enfants ayant un TED s'est amélioré (selon les observations recueillies), l'expérimentatrice estompe graduellement son soutien tout en continuant d'assurer la supervision, ainsi que le recommandent Wolfberg et Schuler.

Retrait du soutien aux pairs. Wolfberg et Schuler prévoient de retirer, dans les dernières semaines, le soutien de l'adulte et les affiches afin de mesurer le maintien des apprentissages chez les enfants. Au cours du présent projet, cette procédure a été utilisée lors des quatre dernières semaines (huit séances). Les pairs doivent alors continuer d'appliquer les moyens d'intervention appris lors de leur formation, mais sans soutien visuel. Tout au long des huit dernières séances de jeux, les pairs sont renforcés de manière intermittente par l'expérimentatrice lorsqu'ils initient les interactions et dirigent eux-mêmes les activités.

Instruments de cueillette des données auprès des joueurs experts

Les données sont recueillies au moyen d'un protocole d'entrevue semi-structurée. Les questions de l'entrevue sont de type fermé (choix de réponses) et de type ouvert (réponses doivent être expliquées, justifiées). Le protocole est présenté au Tableau 2. Il faut préciser qu'il comporte aussi des indications concernant les fréquences des réponses obtenues aux questions fermées.

Le protocole d'entrevue de 19 questions est construit à partir des écrits et soumis à des experts (cinq psychologues scolaires, un professeur de psychologie, six étudiants de baccalauréat et quatre étudiants de doctorat en psychologie) afin d'en valider le contenu.

À l'aide du protocole révisé suite à la validation, l'expérimentatrice procède à la cueillette des données au cours d'une entrevue d'environ 30 minutes enregistrée sur bande audio. Une affiche représentant des émotions est utilisée pour aider les élèves

Tableau 2. Le protocole d'entrevue auprès des pairs après validation et description des fréquences pour les réponses fermées

Formation	
1.	Tu te rappelles des premières périodes de jeux où il n'y avait pas encore d'images affichées pour t'aider et nous n'avions pas encore eu le cours pour nous apprendre comment mieux jouer avec les amis autistes. Essaie de te rappeler comment tu te sentais la première fois que tu as dû jouer avec les amis autistes. Étais-tu ...
a)	content, 2/10 ^a
b)	excité, 4/10
c)	stressé, 1/10
d)	peur, 0/10
e)	triste, 0/10
f)	autre? Gênée 1/10, bizarre 1/10, curieuse 1/10
2.	Tu te rappelles de la rencontre que nous avons eu au début du projet après quelques semaines de périodes de jeux. On avait parlé des amis autistes qui sont différents de nous dans leurs façons de parler, de comprendre et de jouer et _____ et toi aviez fait des mises en situation. Est-ce que tu avais appris quelque chose sur...
a)	ce qu'on peut faire pour jouer avec les amis autistes? Si oui, qu'est-ce qu'on peut faire par exemple?
b)	ce qu'on peut dire aux amis autistes pour les aider à jouer avec nous? Si oui, qu'est-ce qu'on peut dire par exemple?
c)	ce qu'on peut faire ou dire pour montrer aux amis autistes qu'on est content de ce qu'ils font? Si oui, qu'est-ce qu'on peut faire ou dire par exemple?
3.	Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans ce cours?
4.	Qu'est-ce que tu as le moins aimé dans ce cours?
5.	Est-ce qu'après ce cours tu te sentais prêt à mieux aider les amis autistes dans les périodes de jeux?
1	(pas du tout) 2 (un peu) 3 (moyen) 4 (beaucoup) 5 (extrêmement)
	0/6 2/6 2/6 2/6 0/6
Intervention	
6.	Après notre petit cours, j'ai affiché les images pour t'aider dans notre local de jeux. Aurais-tu aimé que moi, je t'aide plus à ce moment-là à jouer avec les amis autistes? Explique-moi.
7.	Trouves-tu que je t'aidais assez lorsque tu avais de la difficulté, que je te donnais assez de trucs pour jouer avec les enfants autistes? Explique-moi.
8.	Trouves-tu que les périodes de jeux étaient...
a)	trop courtes, 2/6
b)	juste correctes, 4/6
c)	trop longues? 0/6
	Pourquoi?
9.	Crois-tu que tu manquais des choses importantes (p.ex. de la matière, des informations, des activités) en classe lorsque tu venais avec moi participer aux périodes de jeux? Non. 3/6 Si oui, comme quoi? 3/6
10.	Après chaque période de jeux, on discutait toujours ensemble de ce qui a bien été et ce qui a moins bien été durant la période. Aurais-tu aimé qu'on se voit aussi entre les périodes de jeux, sans les amis autistes, pour parler des choses que tu aimais ou qui te dérangeaient des périodes de jeux? Explique-moi.

Aspects généraux

11. Comment as-tu trouvé cela de jouer avec les amis autistes?

- a) Facile, 3/8
 - b) Difficile, 0/8
 - c) Ennuyant, 2/8
 - d) Excitant? 3/8
-

12. Qu'est-ce que tu as trouvé le plus facile quand tu penses à toutes les fois que tu es venu jouer avec les amis autistes?

13. Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile quand tu penses à toutes les fois que tu es venu jouer avec les amis autistes?

14. Tu m'as dit tantôt que les premières fois que tu venais jouer avec les amis autistes, tu te sentais ____. Les dernières fois que tu as joué avec eux durant les périodes de jeux, comment te sentais-tu?

- a) content, 2/10
 - b) excité, 3/10
 - c) stressé, 1/10
 - d) peur, 0/10
 - e) triste, 2/10
 - f) autre? Fatiguée 1/10, déçue 1/10
-

15. Avant le projet, donc avant Noël, est-ce que tu jouais des fois avec des amis des classes « autistes »?

Si oui, qu'est-ce que tu faisais avec lui (elle) ou eux? 6/6 Si non, pourquoi? 0/6

16. Aujourd'hui, est-ce que tu joues plus avec des amis des classes « autistes »?

- a) Oui. 5/6
 - b) Non. 1/6
-

17. Aujourd'hui, est-ce que tu vas voir les élèves autistes qui ont participé au projet avec toi...

- a) Lors des récréations,
(oui 6/6, non 0/6)
 - b) Au dîner,
(oui 3/6, non 3/6)
 - c) Au service de garde,
(oui 5/6, non 1/6)
 - d) Lorsqu'ils te visitent dans ta classe (où que tu les visites dans leur classe),
(oui 6/6, non 0/6)
 - e) Dans les corridors?
(oui 4/6, non 1/6, N/A 1/6)
Si oui, qu'est-ce que tu fais avec lui (elle) ou eux?
Si non, sais-tu pourquoi?
-

18. Qu'est-ce que tu as appris en participant à ce projet?

19. Si quelqu'un te demandait de participer l'an prochain à un projet de jeux avec des amis autistes, qu'est-ce que tu répondrais?

- a) Oui. Pourquoi? 5/6
 - b) Non. Pourquoi? 1/6
-

^a Pour un certain nombre de questions, les fréquences totalisent plus de six, car des enfants donnaient plus d'une réponse.

à répondre à certaines questions. Ce protocole d'entrevue est administré dans la dernière semaine de l'expérimentation.

Des observations font également partie des données. À la fin de chacune des séances, l'expérimentatrice complète une feuille synthèse pour recueillir des informations relatives aux types d'intervention effectuée, à l'intensité du soutien, à des événements particuliers ainsi que les principaux commentaires émis par les enfants. Des enregistrements vidéo des séances de jeux et de formation permettent de documenter les comportements des élèves.

Analyse des données

Les données recueillies étant en partie de type qualitatif, une analyse de contenu est appropriée afin de répondre aux questions de recherche concernant l'opinion des pairs. Les thèmes principaux qui ressortent de l'analyse des verbatim des entrevues sont groupés dans une matrice (Deslauriers, 1987; Huberman & Miles, 1991; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990).

Les informations recueillies sur bande audio auprès des pairs des classes ordinaires au cours des entrevues sont d'abord lues par l'expérimentatrice et une étudiante au baccalauréat en psychologie. Les directives sont de surligner les transcriptions représentant un lien direct avec les questions. Les éléments de réponses pertinents sont comparés de façon à obtenir des accords inter-juges de près de 80 % (75,4 %). Par la suite, ces catégories de réponses sont soumises à la lecture d'une seconde étudiante afin d'obtenir une autre comparaison (fidélité inter-juges de 89,4 %). À l'aide d'une matrice, quatre thèmes ressortent de l'analyse des 19 questions : les perceptions sur la formation, sur les interactions avec leurs camarades ayant un TED, sur les améliorations à apporter au programme et les perceptions générales concernant le programme.

En dernier lieu, les fréquences des réponses sont calculées. Il faut noter que certains élèves ont parfois fourni plus d'une réponse, totalisant ainsi jusqu'à dix éléments pour certains thèmes. Le Tableau 2 indique les fréquences pour les questions fermées.

Résultats et discussion

Perceptions de la formation reçue

Les enfants disent avoir apprécié cette activité. Les jeux de rôles sont particulièrement prisés. Ils disent aussi avoir aimé faire des apprentissages relativement à l'acceptation de la différence. Ils évaluent positivement le soutien de l'adulte. Tous avouent avoir rencontré, à un moment ou à un autre, des difficultés dans leurs interactions avec leurs pairs TED. Il s'agit généralement de situations isolées.

Au cours de la formation, les enfants ont appris différentes stratégies. Ce sont surtout les stratégies d'aide verbale ou non verbale que les enfants disent avoir apprises ou utilisées. D'ailleurs, en entrevue, deux enfants semblent avoir oublié l'apprentissage des stratégies de renforcement, car ils n'en font pas mention. Sur la question de savoir si les enfants se sentaient prêts, à la suite de la formation, à aider leurs amis ayant un TED, les réponses varient : deux enfants disent avoir été « un peu » prêts, deux « moyennement » et deux autres « beaucoup ». Les valeurs extrêmes de l'échelle, « pas du tout » et « extrêmement », ne sont pas choisies par les enfants. Malgré le fait qu'ils aient été préparés, la moitié des enfants disent qu'ils auraient voulu avoir plus d'aide de l'adulte, car comme le dit l'un d'entre eux, « c'était difficile au début ».

Perceptions de leurs interactions avec leurs camarades ayant un TED

Les enfants indiquent que, avant le projet, ils avaient eu différentes interactions avec leurs amis ayant un TED. En effet, l'école favorise l'intégration des enfants par plusieurs activités : récréations communes pour les classes spéciales et ordinaires, projet de comédie musicale à la fin de l'année, etc.

Toutefois, après la fin du programme, cinq enfants précisent jouer davantage avec les amis ayant un TED à la récréation et dans les jeux en classe. Trois enfants rapportent une augmentation de leurs interactions à l'heure du midi. Ne dînant pas à l'école, trois autres enfants n'ont cependant pas eu cette possibilité. Les interactions semblent aussi plus nombreuses au service de garde pour ceux qui le fréquentent (cinq d'entre eux).

Perceptions des améliorations à apporter au programme

La durée des séances de jeux, soit 30 minutes, paraît convenir à quatre des six enfants. Les deux autres la trouvent trop courte. Trois enfants déplorent avoir manqué des activités en classe parce qu'ils participaient au programme dans un autre local. Les enfants sont unanimes à demander un plus grand nombre de rencontres de rétroaction pour discuter des séances de jeux et de leurs interactions avec les amis ayant un TED. De plus, deux enfants désirent que seuls les joueurs experts aient des rencontres de rétroaction afin que les discussions se déroulent dans le calme. Une élève dit être gênée par le fait que ses amis ayant un TED assistent aussi à ces réunions : « *Des fois j'ai peur de le dire devant les autres* ».

Perceptions générales du programme

Cinq des six élèves indiquent avoir appris de nouvelles façons de jouer avec les amis ayant un TED et un autre précise que le programme lui a permis de connaître des personnes différentes de lui : « *Lorsqu'on commence à plus s'habituer à jouer avec eux, on commence à les connaître mieux et ils sont capables de jouer avec nous* ».

Un seul élève répond par la négative à la proposition de participer à nouveau à ce programme l'année suivante. Il dit qu'il a aimé son expérience, mais qu'il ne pourra la renouveler parce qu'il déménagera l'année prochaine.

Informations relatives aux observations

Les pairs disent avoir joué avec leurs amis ayant un TED avant la mise en application du programme, mais les observations qui ont été menées indiquent qu'un isolement spontané s'effectue entre les deux groupes durant les trois premières semaines du programme (semaines de sensibilisation). La situation change toutefois après la formation. De plus, l'adulte donne moins de soutien parce que moins nécessaire. Cependant, les stratégies de renforcement enseignées ont été moins utilisées que l'aide verbale et non verbale. D'ailleurs, dans les entrevues finales, les enfants font peu mention des stratégies de renforcement.

Selon les observations qui ont été faites durant les dernières semaines, un certain nombre de pairs veulent faire valider leurs interventions par l'expérimentatrice pendant ou après les séances. En effet, l'expérimentatrice doit à plusieurs reprises rediriger les élèves vers l'intérieur de l'aire de jeux. Elle doit aussi répondre à leurs questionnements et inquiétudes concernant leurs interventions durant les discussions à la fin des séances. Il est possible d'établir un rapport entre cette dépendance des pairs face au soutien de l'adulte et le désir d'avoir un plus grand nombre de rencontres de rétroaction qui a été très fréquemment exprimé au cours des entrevues.

Conclusion

Les entrevues et les observations révèlent que les pairs sont au fait de leurs interventions et qu'ils sont capables de préciser quels sont les éléments à bonifier et ceux qui leur ont plu dans le programme. De plus, ils paraissent conscients des effets de leurs interventions sur les élèves ayant un TED. Les études portant sur les perceptions des pairs des classes ordinaires dans un contexte d'intégration sont encore peu nombreuses. Bien que plusieurs écrits mettent en évidence les avantages que comporte un contexte normalisant, peu s'attardent à explorer les perceptions des pairs. Dès lors, la présente étude contribue à accroître les connaissances sur l'intégration.

Les appréciations faites par les élèves des classes ordinaires indiquent aussi qu'ils accordent de l'importance à une formation préalable (jeux de rôles) et au soutien de l'adulte dans l'intervention. D'où la nécessité de bien préparer les pairs ainsi que les adultes chargés de les soutenir dans leurs interventions. L'échafaudage des interventions recommandé par Wolfberg et Schuler prend ici toute sa signification. Il faut également tenir compte du fait qu'il est important d'aider les élèves dans les moments difficiles, car les élèves ayant un TED ont parfois un comportement imprévisible qui demande un plus large soutien. Plusieurs élèves ont d'ailleurs rapporté des difficultés ponctuelles.

La plupart des élèves qui ont participé à l'étude ont apprécié leur rôle de joueur expert et ils affirment avoir fait des apprentissages. De plus, cinq des six élèves sont prêts à s'associer à nouveau à un projet semblable. Le fait d'apprécier leur expérience peut probablement favoriser la généralisation des interactions en contexte naturel.

Limites

La principale limite de l'étude est la possibilité d'un biais de désirabilité sociale. Comme c'est l'expérimentatrice qui a mené les entrevues avec les pairs, certaines opinions émises par ces derniers peuvent avoir été influencées positivement. Mais il faut tenir compte du fait qu'une autre personne aurait pu intimider ces jeunes enfants. D'autre part, cela n'a pas empêché la plupart d'entre eux de parler librement des aspects négatifs, des éléments moins appréciés et des lacunes du programme.

Une autre limite est le nombre peu élevé d'élèves participants. Toutefois, la plupart des études sur le sujet ont été menées auprès d'un petit groupe d'enfants. Dans les recherches répertoriées sur les groupes de jeux intégrés, de trois à sept pairs sont formés à intervenir auprès d'un à trois camarades ayant un TED.

Le fait que cette expérimentation ait été effectuée dans une école ordinaire comportant de nombreuses classes spéciales soulève aussi des questions quant à la généralisation des résultats. Lorsqu'un seul élève ayant un TED est intégré dans une école ou une classe ordinaire, peut-on s'attendre à recueillir des données équivalentes? Il peut être plus facile pour des pairs qui côtoient quotidiennement plusieurs élèves ayant un TED, sur la cour d'école ou au dîner, d'appliquer d'eux-mêmes, spontanément, des stratégies d'aide.

Une dernière limite tient à l'âge des participants. Bien qu'il y ait des avantages à former des groupes de jeux à un âge précoce, la question de l'âge peut avoir influé sur l'opinion des répondants. Dans le cadre d'une recherche sur les perceptions des pairs, le recrutement d'enfants plus âgés permettrait probablement de recueillir des opinions plus raisonnées.

Recommandations

Certains commentaires relatifs aux entrevues suggèrent des modifications à une éventuelle application du programme. La préparation des pairs pourrait, entre autres, être davantage planifiée de façon à diminuer l'anxiété des enfants au début du projet. Il semble également que la durée des discussions à la fin de chaque séance ne soit pas assez longue. Il y a lieu toutefois de préciser que comme l'expérimentation s'est échelonnée de septembre 2002 à juin 2003, elle s'est basée sur l'édition de 1992 du manuel de Wolfberg et Schuler sur les groupes de jeux. Wolfberg a publié une nouvelle version de ce programme en 2003. Elle a apporté plusieurs modifications qui correspondent aux suggestions exprimées par les pairs de la présente étude. Il est intéressant de constater que grâce aux diverses

expérimentations, des améliorations ont déjà été apportées à ce programme depuis 1992.

Aussi, il importe de se demander s'il est vraiment nécessaire de retirer les soutiens visuels et l'aide de l'adulte dans les dernières semaines. Il convient pour les fins de la recherche de vérifier si les acquis se maintiennent après l'intervention. Par ailleurs, au quotidien dans les écoles, il apparaît utile de laisser les affiches sur les murs toute l'année comme aide-mémoire et de diminuer graduellement l'aide de l'adulte. Ainsi, le transfert des interventions de l'adulte aux pairs serait assuré, tout en éliminant le risque d'oubli des stratégies.

Recherches ultérieures

Lors d'études futures, il serait opportun de constituer des groupes de jeux intégrés auprès d'un plus grand nombre d'enfants. Comme il est spécifié précédemment, les résultats rapportés ici concernent les perceptions de seulement six élèves. Les conclusions sont intéressantes, mais il est difficile de faire des généralisations.

Les attitudes de tolérance et d'acceptation des élèves des classes ordinaires face aux élèves ayant un TED ainsi que les comportements d'initiative qu'ils émettent à l'égard de ces derniers pourraient être observés systématiquement dans des recherches futures. Des grilles d'observation, des définitions opérationnelles, des questionnaires et des entrevues permettraient d'en savoir davantage sur les bénéfices sociaux résultant de l'application des groupes de jeux intégrés. Les perceptions relatives aux interactions sociales avec les amis ayant un TED telles qu'elles sont rapportées par les pairs, diffèrent-elles significativement de ce qu'indiquerait l'observation systématique de leurs comportements?

Il faut tenir compte du fait que ces élèves côtoient au quotidien leurs amis ayant un TED. Une reproduction de l'étude dans différents milieux scolaires permettrait de déterminer dans quelle mesure les élèves qui n'ont pas l'habitude de fréquenter des enfants ayant des déficits sur le plan de la communication, de la socialisation et de l'imagination apprécieraient leur expérience.

D'autres chercheurs devraient envisager la possibilité d'appliquer les groupes de jeux intégrés dans des milieux naturels tels que le domicile familial, les établissements de loisirs du quartier, etc. De telles études permettraient de consolider la généralisation des acquis chez les enfants ayant un TED et leurs pairs.

En conclusion, la présente étude s'imposait parce qu'il fallait d'abord mesurer les perceptions des élèves des classes ordinaires ayant participé au programme avant d'envisager une mise en application à grande échelle de ce dernier dans les milieux d'intégration scolaire au Québec. Il ne faut pas oublier qu'un des objectifs premiers des groupes de jeux intégrés est de transférer le contrôle de l'intervention de l'adulte vers les pairs à l'aide de l'échafaudage. De plus, peu de résultats n'étaient rapportés à ce sujet jusqu'à présent. Il y aurait lieu d'élaborer, à l'intention du

personnel administratif et enseignant des écoles de langue française qui font de l'intégration une de leurs spécialités, un guide qui définit la nature et les buts des groupes de jeux intégrés. Les intervenants scolaires seraient ainsi en mesure d'apprécier les avantages et les inconvénients de ce programme. Enfin, une étude de faisabilité du programme des groupes de jeux intégrés en milieu scolaire permettrait l'application de ce dernier dans les points de service pour élèves ayant un TED, points de service qui sont de plus en plus nombreux dans les commissions scolaires au Québec.

Références

- Baillargeon, M. (1986). *Entrez dans la ronde... L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Québec : Les Publications du Québec.
- Bednersh, F., & Peck, C. A. (1986). Assessing social environments: Effects of peer characteristics on the social behavior of children with severe handicaps. *Child Study Journal*, 16, 315-329.
- 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.
- Deslauriers, J.-P. (1987). *La méthode de la recherche qualitative*. Sillery, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Goldstein, H., & Cisar, C. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 265-280.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R., & Shafer, K. (1992). Peer-mediated intervention: Attending to, commenting on and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289-305.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48, 422-433.
- Hallé, S. (1998). *Évaluation des groupes de jeu intégrés auprès d'enfants d'âge préscolaire présentant des troubles sévères de la communication et des interactions sociales*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada.
- Harris, S. L., & Handleman, J. S. (1997). Helping children with autism enter the mainstream. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.). *Social behavior in autism*. (pp. 305-319). New York: Plenum Press.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. (pp. 161-372). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Hwang, B., & Hughes, C. (2000). The effects of social interactive training on early social communicative skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 331-343.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 93-113.
- Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 183-93.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal, Québec : Éditions Agence d'ARC.

- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 487-497.
- Lord, C., & Hopkins, J. M. (1986). The social behavior of autistic children with younger and same-age nonhandicapped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 249-262.
- 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.
- McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1986). Mainstreaming handicapped children in public school settings: Challenges and limitations. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.). *Social behavior in autism*. (pp. 191-211). New York: Plenum Press.
- Meyer, L. H., Fox, A., Schermer, A., Ketelsen, D., Montan, N., Maley, K., & Cole, D. (1987). The effects of teacher intrusion on social play interactions between children with autism and their nonhandicapped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 315-332.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1984). Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 544-557.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59-71.
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 399-409.
- Schuler, A. L., Prizant, B. M., & Wetherby, A. M. (1997). Enhancing language and communication development: Prelinguistic approaches. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.). (pp. 539-569). New York: John Wiley & Sons.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolfberg, P. J. (Producer). (1989). *Integrated play groups for children with autism and special related needs* Motion picture. San Francisco, CA: Dingo productions, US department of education & San Francisco State University.
- Wolfberg, P. J. (1995). Enhancing children's play. In K. Quill (Ed.). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. (pp. 193-216). New York: Delmar Publishers.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.
- Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination. Integrated play groups field manual*. Kansas: Autism Asperger Publishing Company.
- 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. (1993a). 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.
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1993b, March). *A case illustration of the impact of peer play on symbolic activity in autism*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, pp.41-52.
- Wolfberg, P. J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson, M., &

- Odom, S. L. (1999). « Can I play with you? » Peer culture in inclusive preschool programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 69-84.
- Wooten, M., & Mesibov, G. B. (1986). Social skills training for elementary school autistic children with normal peers. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism*. (pp. 305-319). New York: Plenum Press.
- 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.