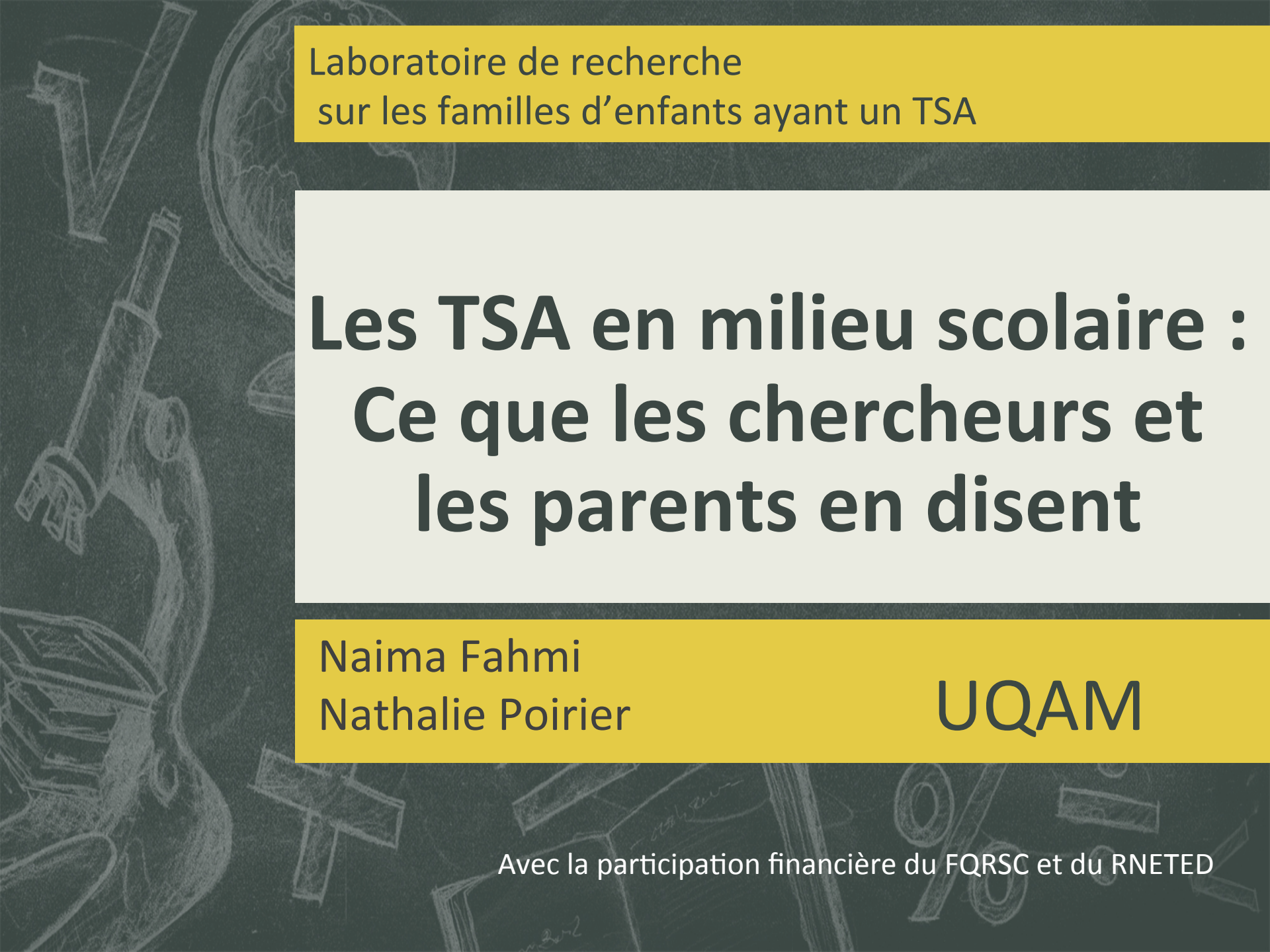


The background of the slide is a dark grey surface with faint, light grey chalk-like drawings of various school supplies. These include a large letter 'V', a globe, a microscope, a stack of books, a ruler, a compass, and a percentage sign. The drawings are scattered across the slide, with some appearing more prominent than others.

Laboratoire de recherche
sur les familles d'enfants ayant un TSA

Les TSA en milieu scolaire : Ce que les chercheurs et les parents en disent

Naima Fahmi
Nathalie Poirier

UQAM

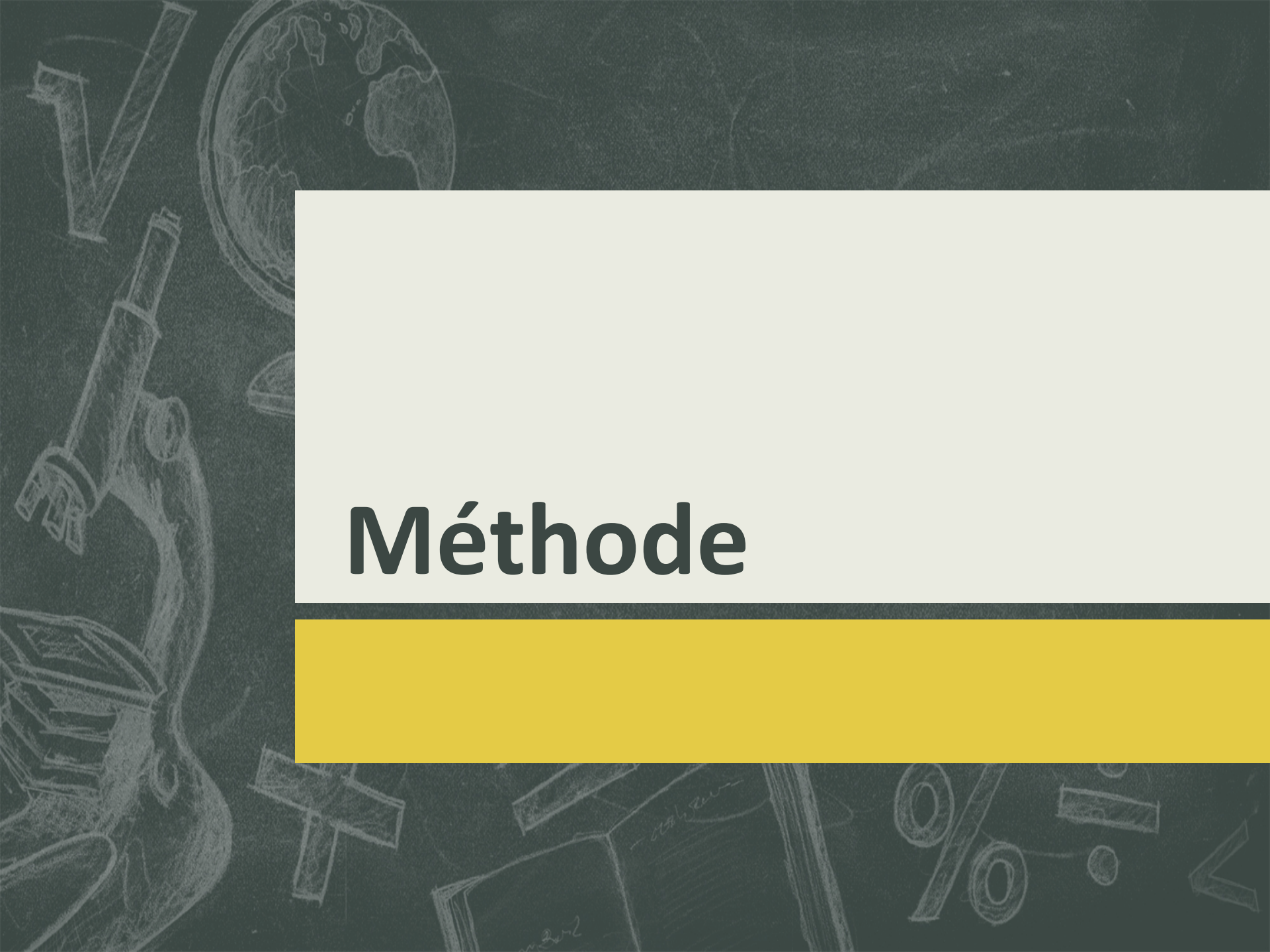
Avec la participation financière du FQRSC et du RNETED

Le trouble du spectre de l'autisme : État des connaissances

Plusieurs thématiques

- Diagnostic
- Santé
- Famille
- Intervention
- Service de garde
- École primaire
- Adolescence
- Adulte
- Reconnaissance



The background is a dark, textured surface covered with faint, light-colored sketches. These sketches include a globe in the upper left, a large letter 'V' in the top left, a telescope-like instrument on the left, a microscope in the bottom left, a cross-like geometric shape, an open book with handwritten text, a large percentage sign, and various other geometric shapes and symbols scattered throughout.

Méthode

Outils de cueillette et Analyse de données

Outils de cueillette

- Recension des écrits scientifiques
- Entretien de recherche
- Questionnaire de recherche

Analyse des données

- Recension systématique des écrits
- Analyse thématique des verbatim d'entretiens de recherche
- Analyses statistiques descriptives des données du questionnaire de recherche

Participants	Entretien de recherche	Questionnaire de recherche	Total
Nombre	9	41	50
Répondant	8 Mères 1 Père	40 mères 1 père	48 Mères 2 pères
Âge	Préscolaire=1 Primaire=4 Adolescent=2 adulte =2	Préscolaire= 6 Primaire= 18 Adolescent= 9 Adulte = 8	Préscolaire= 7 Primaire= 22 Adolescent= 11 Adulte = 10
Sexe de l'enfant	Filles : 1 Garçons : 8	Filles : 7 Garçons : 34	Filles : 8 Garçons :42
Niveau de sévérité	Léger n=3 Moyen n=3 Sévère n=3	Léger n=20 Moyen n=14 Sévère n=7	Léger n=23 Moyen n=17 Sévère n=10
Niveau de langage	6 accès à la parole 3 non verbaux	30 accès à la parole 11 non verbaux	36 accès à la parole 14 non verbaux

The background is a dark, textured surface covered with various light-colored, hand-drawn sketches. These include a globe in the upper left, a large letter 'V' to its left, a telescope on the left side, a microscope at the bottom left, a cross in the lower middle, an open book with the word 'histoire' written on it at the bottom center, a large percentage sign (%) on the bottom right, and other geometric shapes and symbols scattered throughout.

Résultats

École primaire

Quelques chiffres...

- Nombre d'élève ayant un TSA est passé de 13.6/10 000 en 2000-2001 à 75.6/10 000 en 2009-2010
- Croît de 21% par année en moyenne
- 8735 élèves ayant un TSA en 2010-2011 (MELS, 2012)
- 26 % des élèves handicapés, ce qui en fait la catégorie la plus importante (Noiseux, 2012)
- Le milieu scolaire doit s'adapter à cette nouvelle situation et offrir des services répondant à cette clientèle.

Entrée scolaire

Les chercheurs

- La planification de la transition vers la maternelle est faisable, importante et doit débuter plusieurs mois avant l'entrée scolaire.

(Côté, Goupil, Doré, & Poulin, 2008; Goupil, 2004; Ruel, Moreau, Bourdeau, & Lehoux, 2008; Tétrault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne, & Pelletier, 2006)

- Les difficultés de généralisation éprouvées par les enfants ayant un TSA et influencent leur capacité à répondre aux demandes de l'environnement où ils se trouvent lorsque la structure est modifiée.

(Blakeley-Smith, Carr, Cale & Owen-DeSchryver, 2009).

- La participation des parents aux décisions éducatives est bénéfique pour les parents, l'élève ainsi que le personnel scolaire.

(Turnbull, Turnbull, & Wehmeyer, 2009)

- Le personnel scolaire manque de préparation et de formation pour accueillir adéquatement un élève TSA.

(Scheuermann, Webber, Boutot, & Goodwin, 2003)

Les heures de formation continue et spécialisée

	Heures de formation continue et spécialisée
Intervenants en CRDITED (n=9)	290 heures
Enseignants (n=7)	31 heures
• Enseignants en classe ordinaire	23 heures
• Enseignants en classe spécialisée	41 heures
Technicien en éducation spécialisée (n=6)	28 heures

Entrée scolaire

Les parents

- La majorité des parents que leurs enfants ont commencé à fréquenter la maternelle à 5 ans et que l'entrée scolaire s'est bien passée, et ce, pour des enfants de tous les niveaux de sévérité.
- Certains de ces parents nomment également des réactions de stress (crises, rituels accrus, refus de manger) qui ont diminués en intensité avec le temps qui ont fini par s'estomper.

Type de regroupement

Les chercheurs

- La plupart des décisions laissées aux familles sont des choix préétablis et limités. Les parents peuvent défendre leurs choix et influencer les décisions mais n'en sont pas toujours capable.

(Hanson et al., 2001)

- L'habileté à accéder à de l'information est cruciale à leur participation dans la prise de décision concernant le placement de leur enfant.

(Ellis et al., 2002)

- Les parents souhaitent être informés et soutenus lors de la prise de décision concernant l'inclusion.

(Bitterman, Daley, Misra, Carlson, & Markowitz, 2008; McIntyre, Eckert, Fiese, Digennaro, & Wildenger, 2007)

Type de regroupement

Les chercheurs

- Le système scolaire québécois n'informe pas adéquatement les parents des pistes d'intervention, des approches pédagogiques et de l'offre de services spécialisés du réseau scolaire.

(Protecteur du citoyen , 2009)

- L'insatisfaction parentale est plus importante lorsque le personnel scolaire se considère comme expert ou que les décisions sont continuellement axées sur le budget et les dépenses.

Les parents sont souvent obligés de convaincre les professionnels à se centrer sur les besoins de l'enfant.

(Stoner et al., 2005 ; 2006)

Type de regroupement

Les chercheurs

- Les élèves en classe spécialisée ont un QI plus bas, moins de comportements adaptatifs et des symptômes plus sévères que ceux en classe ordinaire

(Hanson et al., 2001; Oti, Lord, Risi et Carlson, 2004 ; White et al, 2007).

L'orientation officielle du MELS est de privilégier l'intégration dans les classes ordinaires

(MELS, 1999a et b)

Paquet (2005)	École		Classe	
	Ordinaire	Spécialisée	Ordinaire	Spéciale
Asperger	100%	0%	62,5%	37,5%
TED-NS	55,9%	44,1	18,2%	18.1%
Autisme	51.5%	49,5%	38,2%	61,5%

Types de regroupements

Les parents

Age / niveau de sévérité	Préscolaire	Primaire	Adolescent	Adulte
Classe ordinaire	Garçon 3 ans Garçon 4 ans Fille 4 ans	Garçon 5 ans Garçon 6 ans Garçon 6 ans Garçon 7 ans Garçon 8 ans Garçon 8 ans Garçon 11 ans Fille 11 ans	Garçon 14 ans Garçon 15 ans Garçon 16 ans Garçon 17 ans	Homme 19 ans Homme 25 ans Homme 26 ans Homme 31 ans Femme 23 ans
Classe spécialisée	Garçon 4 ans Garçon de 4 ans	Garçon 8 ans Garçon 8 ans Garçon 10 ans Garçon 11 ans Garçon 12 ans	Garçon 13 ans Garçon 14 ans Garçon 16 ans Garçon 16 ans Fille 13 ans	Homme 20 ans Homme 27 ans
École spécialisée	Garçon 5 ans	Garçon 6 ans Garçon 7 ans Garçon 8 ans Garçon 10 ans Fille 6 ans		Homme 41 ans

Types de regroupements

Les parents

- Le diagnostic de TSA regroupe de plus en plus d'enfants légers (CDC, 2012).
- Notre échantillon reflète cette nouvelle réalité. Les enfants ayant un TSA léger vont fréquenter une classe ordinaire.
- Concernant le type de regroupement 50 % des parents rapportent avoir eu leur mot à dire, de décrire et d'expliquer les besoins de leur enfant.

Services et adaptation

Les chercheurs

- En plus de leurs services préscolaires, les TSA peuvent recevoir des services complémentaires (orthophonie, d'ergothérapie, gestion des comportements, stratégies d'apprentissage). Ces services ne sont souvent pas disponibles ou peu nombreux en milieu scolaire

Les parents sont insatisfaits du nombre d'heures, du nombre de services reçus, de la qualité des services reçus.

(Bitterman et al., 2008)

- Aucun programme, soutien ou service ne peut satisfaire les besoins de tous les élèves ayant un TSA

On se doit d'être flexible quant au placement et aux services offerts de façon à répondre au large spectre des besoins des élèves ayant un TSA.

(Iovannone, Dunlap, Huber et Kincaid, 2003 ; Parsons et al., 2011)

Services et adaptation

Les chercheurs

Problèmes reliés à ces services dans le système scolaire québécois :

- un ratio d'élèves trop élevé,
- le niveau de performance exigé tout au long de la journée,
- le manque d'encadrement du milieu,
- la mise en place d'une structure qui ne répond pas aux besoins d'un élève ayant un TSA,
- inscrit ailleurs que dans leur école de quartier,
- le transport scolaire ne tient pas toujours compte de la longueur du trajet.

Services et adaptation

Les chercheurs

Plan d'intervention (PI)

- ❑ Crucial dans la transposition des mesures de soutien à l'apprentissage

(Goupil, 2007)

- ❑ Intervenants des services en petite enfance ne sont pas systématiquement impliqués.

(Therrien & Goupil, 2009)

- ❑ Parents considèrent le PI comme l'outil de transition le plus important.

(Côté, Goupil, Doré, & Poulin, 2008)

Accompagnement

- ❑ la majorité des élèves ayant un TSA intégré en classe ordinaire reçoivent un service d'accompagnement (moyenne :18 heures/semaine), mais la proportion varie grandement selon le diagnostic de l'élève.

- 36,8 des élèves ayant un Syndrome d'asperger,
- 75% e ceux ayant un TED-NS
- 92,9% des élèves autistes bénéficient d'un service d'accompagnement.

(Paquet, 2005)

Services et adaptations

Les parents

Services :

- 2/3 des parents mentionnent que leur enfant reçoit des services et des adaptations
- Près de la moitié des parents sont satisfaits de ceux-ci

Accompagnement

- La majorité des enfants fréquentant une classe spéciale au primaire reçoivent de l'accompagnement
- Moyenne de 10 heures/semaine

Services et adaptations

Les parents

Plan d'intervention

- La majorité a un PI
- Aucun n'enfant du primaire n'y a participé
- Un seul parent n'y a pas participé

Adaptations inscrites au PI

- Ordinateur, iPad
- Adaptation du matériel
- Plus de temps (pour les travaux et examens)
- Accompagnement
- Orthopédagogie, enseignement individualisé

Services et adaptations

Les parents

Adaptation

- 2/3 des parents considèrent que leur enfant bénéficiait d'adaptation répondant à ses besoins
- Les adaptation mentionnées par les parents ne sont pas propres aux besoins des TSA

Les amitiés à l'école

Les chercheurs

- L'inclusion en milieu régulier favorise le développement social des enfants ayant un TSA en encourageant le contact avec les pairs typiques

(Dahle, 2003 ; Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003)

- Par contre, si l'enfant TSA ne se mélange pas aux pairs typiques, ce bénéfice potentiel risque de ne pas se réaliser

(Mulick & Butter, 2002)

- Le rejet des pairs est une éventualité

(Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, & Sirota, 2001)

Les amitiés à l'école

Les chercheurs

- Les élèves TED placés dans des classes ordinaires ont peu d'amitiés avec des pairs du même groupe d'âge

(Orsmond, Krauss, & Seltzer, 2004)

- Ils sont souvent moins acceptés de leurs camarades de classe

(Chamberlain, 2002)

- Il faut que les enfants typiques soient sensibilisés, informés et formés.

(DiSalvo & Oswald, 2002)

Les amitiés à l'école

Les parents

- 2/3 des parents rapportent que leur enfant a des amis. 50 % fréquentent leurs amis uniquement à l'école.
- Les enfants ayant un TSA léger ont des amis sans diagnostic, mais les contacts sont surtout initiés par les autres.
- Les enfants ayant un TSA moyen ou sévère ont des amis ayant le même diagnostic et les fréquentent en milieu spécialisé (école, activités adaptées, camps de jours)
- En général, les enfant ayant un TSA s'adonnent à leurs intérêts restreints.

Performance scolaire

Les chercheurs

- Les élèves ayant un TSA démontrent plus de difficultés émotionnelles et comportementales que les élèves dits typiques.
- 54% des élèves ayant un TSA se retrouvent sous la moyenne académique en comparaison à 8 % chez les élèves dits typiques.

(Ashburner, Ziviani & Rodger, 2010)

- Les élèves ayant un TSA représentent un défi éducatif unique étant donné le profil irrégulier de leurs forces et de leurs faiblesses.

(Simpson, 2001)

Performance scolaire

Les chercheurs

- Rôle-clé des comportements et des attitudes favorables des directeurs d'école pour une intégration réussie, et ce, en raison de leur influence sur l'ensemble du processus éducationnel. Ils doivent comprendre :
 - les caractéristiques comportementales des TSA,
 - les défis auxquels ces élèves font face,
 - les techniques d'éducation prouvées efficaces.

(Horrocks, White et Roberts, 2008)

Performance scolaire

Les parents

- La majorité des parents mentionnent que leur enfant est bon à l'école, mais certains précisent qu'il a certaines difficultés comportementales ou cognitives. Ces difficultés varient selon les enfants.
- Les parents rapportent des forces et des faiblesses académiques très variées qui sont propres à l'enfant et non à la catégorie diagnostic TSA,

Ceci va à l'encontre des données de recherches qui les disent majoritairement cartésiens et logiques.

- La majorité des parents nomment plus d'une matière dans lesquels leur enfant est bon et plus d'une où il a des difficultés.
- Certains parents soulignent que leur enfant n'a pas de matières scolaires comme telles.

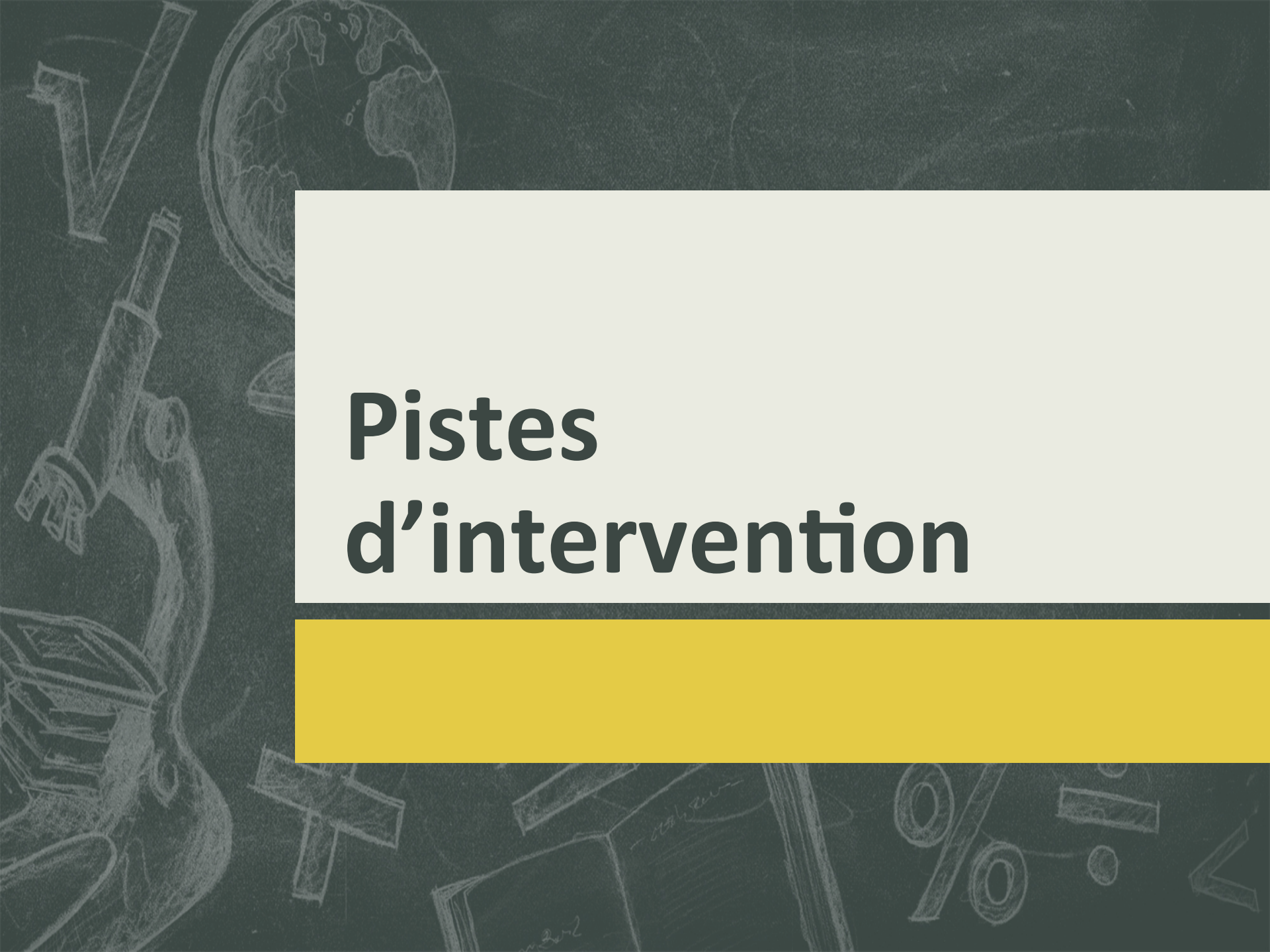
Performance scolaire

Les parents

- Près de la moitié des parents nomment plus d'une difficulté à scolariser leur enfant.

Pour la plupart cela est dû aux comportements ou aux intérêts restreints en lien avec leur diagnostic de TSA.

- 7 enfants ont été retirés de leur école dû à :
 - Problème de comportements (3)
 - Victime d'intimidation (1)
 - Services manquants ou non-adaptés (3)
- Près de la moitié des parents considèrent que le contenu académique offert est adapté leur enfant

The background is a dark, textured surface covered with faint, light-colored sketches. These sketches include a globe in the upper left, a large 'V' shape, a telescope-like structure, a satellite or space station, a cross-like geometric shape, an open book with handwritten text, a large percentage sign, and various other geometric and scientific symbols.

Pistes d'intervention

Pistes d'intervention

Entrée scolaire

- Mettre en place un plan de transition.
- La carte routière vers le préscolaire : http://w3.uqo.ca/transition/carte/2_aut_coll.htm



- Ne pas se limiter à l'implication des parents, mais s'assurer de leur offrir le plus d'informations possibles, de répéter cette information et de fournir des documents écrits.
- Leur mentionner clairement ce qu'ils peuvent décider et ce qu'ils ne peuvent pas décider.
- Les informer en terme de besoin de l'enfant et non l'aspect monétaire.
- Préciser que le classement doit répondre aux besoins de l'enfant ayant un TSA, mais aussi de ses pairs.

Pistes d'intervention

Type de regroupement

- Personnaliser la décision aux besoins de l'enfant.
- Ne pas tenir compte que du QI, mais de la sévérité du diagnostic et des comportements associés.

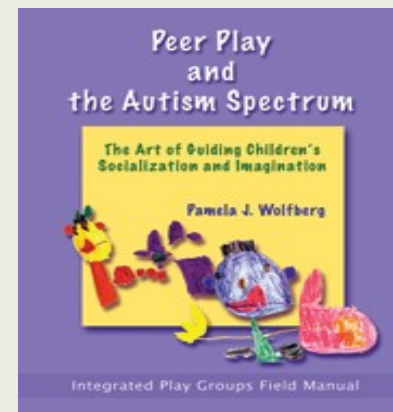
Services et adaptations

- Transférer les interventions en milieu familial et scolaire (elles sont souvent en vase clos).
- Être créatif quant aux transferts d'information : Courriel, iPad, photographies

Pistes d'intervention

Amitiés

- Mettre en place des groupes d'habiletés sociales avec des pairs performants socialement
- Développer des groupes de jeux intégrés : Richard (2005)



Pistes d'intervention

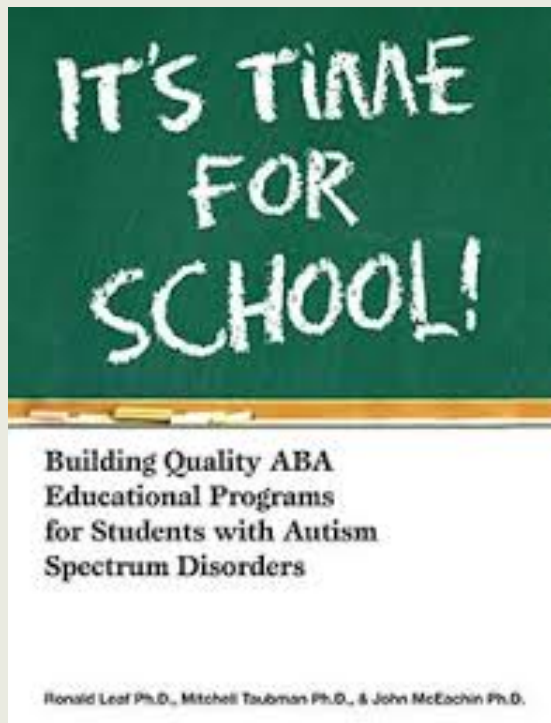
Performance

- Fournir un plan de formation continue et spécialisée aux enseignants et aux éducateurs
- Fournir du temps pour que les éléments de la formation soient pratiqués concrètement
- Les formations devraient être basées sur des données probantes et être en lien avec le milieu scolaire
- Il importe de considérer le point de vue du parent sur la performance de son enfant et ce même si le milieu scolaire observe des difficultés.
- Il faut éviter de faire des paquets de matières préfabriquées et individualiser le programme académique(Ex. anglais ou éthique)

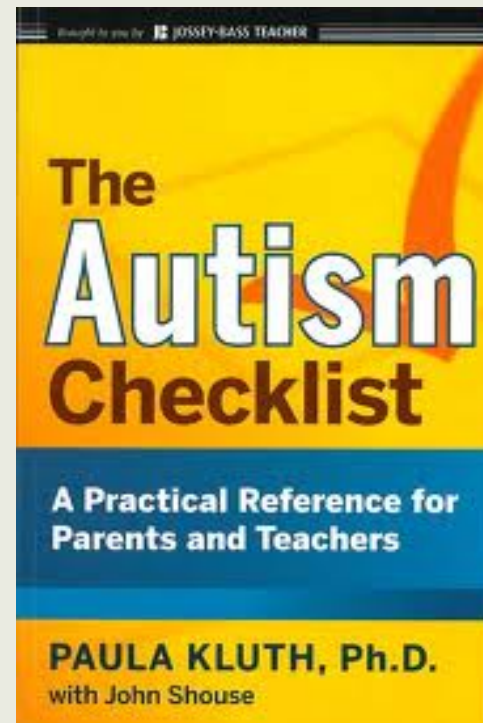
Pistes d'intervention

It's time for school !

Leaf, Taubman & McEachin (2008)



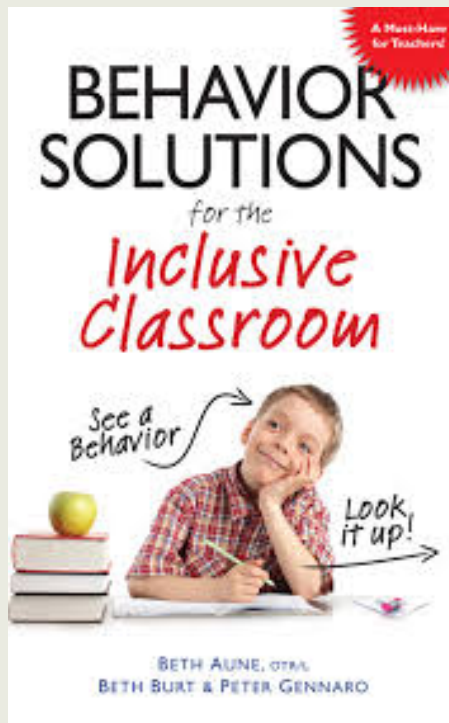
Kluth (2009)



Pistes d'intervention

Behavior solutions for the inclusive classroom

Aune, Burt, & Genna



Teacch

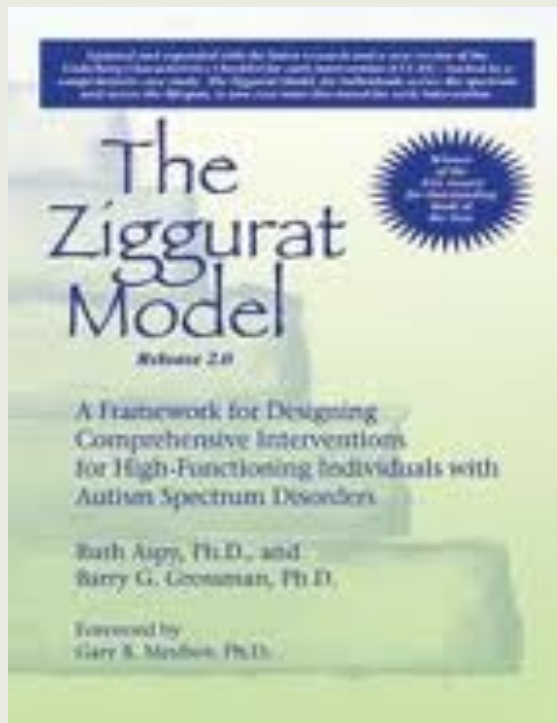
Schopler



Piste d'intervention

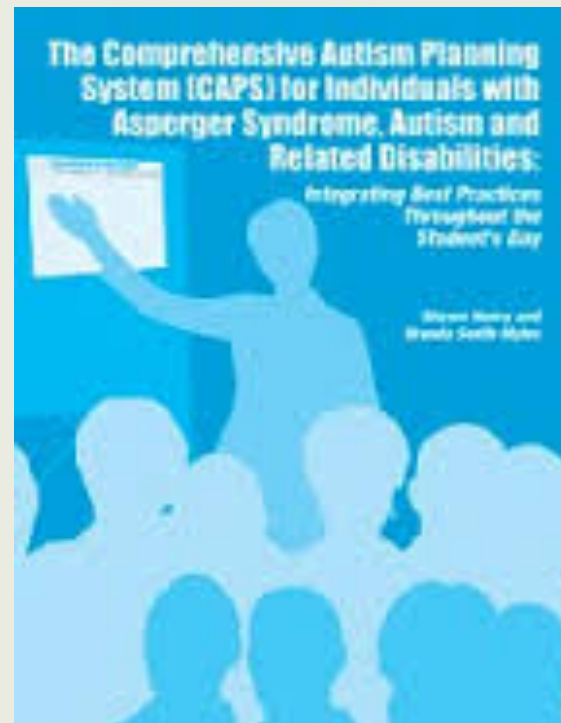
The Ziggurat Model

Aspy & Grossman, 2008



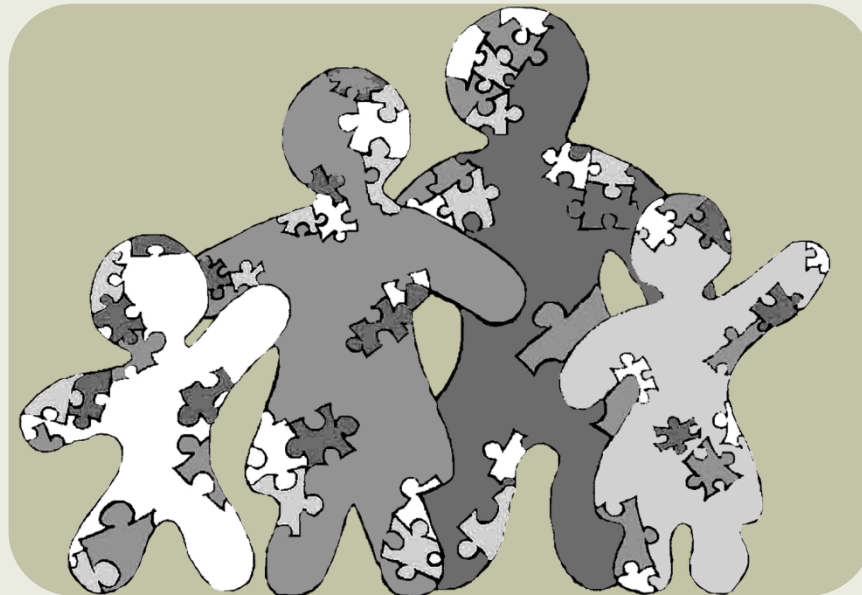
CAPS

Henry & Smith Myles, 2007



Pour nous joindre

Laboratoire de recherche sur les familles d'enfant présentant un TSA



Références

- Ashburner, J., Ziviani, J. et Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18-27. doi: 10.1016/j.rasd.2009.07.002
- Blakeley-Smith, A., Carr, E. G., Cale, S. I. et Owen-DeSchryver, J. S. (2009). Environmental fit. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(3), 131-145. doi: 10.1177/1088357609339032
- Chamberlain, B.O, Kasari, C. et Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The Social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242. doi: 10.1007/s10803-006-0164-4
- Dahle, K. B. (2003). Services to include young children with autism in the general classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 65-70. doi: 10.1023/A:1025193020415
- Gouvernement du Québec. (2011). Loi sur l'instruction publique, *Les Lois refondues du Québec (L.R.Q)* chapitre I-13.3. Récupéré sur http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3.html
- Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J.,...Chou, H. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*, 68(1), 65-83. Récupéré sur <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ632594>
- Mulick, J. A. et Butter, E. M. (2002). Educational advocacy for children with autism. *Behavioral Interventions*, 17(2), 57-74. doi: 10.1002/bin.106
- Noiseux, M. (2009). *Surveillance des troubles envahissants du développement chez les enfants de 4 à 17 ans de la Montérégie, 2000-2001 à 2007-2008*. Longueuil: Direction de la santé publique Montérégie. Récupéré sur <http://www.santemonteregie.qc.ca/agence/index.fr.html>.
- Orsmond, G., Krauss, M. et Seltzer, M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 245-256. doi: 10.1023/B:JADD.0000029547.96610.df
- Oti, R., Lord, C., Risi, S. et Carlson, C. (2004). *Educational placement of children with autism : Results from a longitudinal study*. Affiche présentée à International Meeting For Autism Research (cité dans White et al., 2007)
- Robertson, K., Chamberlain, B. et Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130. doi: 10.1023/a:1022979108096
- Simpson, R. L. (2001). ABA and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 68-71. doi: 10.1177/108835760101600202
- White, S.W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K. et Volkmar, F.R. (2007). Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1403-1412. doi: 10.1007/s10803-006-0281-0