

Camps de jour et enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : examen de la portée de la littérature scientifique

Stéphanie Girard, Ph. D.

*Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Trois-Rivières,
Trois-Rivières, Canada*

3351, boul. des Forges

C.P. 500

Trois-Rivières (Québec)

G9A 5H7

Stephanie.girard3@uqtr.ca

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-9430-5029>

Annie Paquet, Ph. D.

*Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières,
Canada*

annie.paquet@uqtr.ca

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-8865-6850>

Claudy Cyr

*Département d'orthophonie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières,
Canada*

Claudy.cyr@uqtr.ca

Camps de jour et enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : examen de la portée de la littérature scientifique

Fréquenter un camp de jour pendant la période estivale comporte plusieurs avantages pour les enfants et leur famille. Lorsque l'enfant présente des besoins de soutien, des défis peuvent être rencontrés. C'est notamment le cas pour les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). À partir de neuf articles sélectionnés dans sept bases de données, l'objectif est d'apporter un éclairage sur les adaptations ou stratégies d'intervention ainsi que sur l'accompagnement à offrir aux jeunes enfants ayant un TSA dans le contexte de camps. Deux grands thèmes émergent de l'analyse en termes de retombées chez les enfants ayant un TSA : 1) le développement d'habiletés sociales par l'intermédiaire de programmes ou d'interventions spécialisées et 2) l'amélioration du niveau de littératie physique par la participation au camp. Il est aussi relevé que la formation des intervenants constitue un incontournable pour permettre ces retombées positives.

Mots-clés : camp; autisme; enfant; inclusion

Attending a day camp during summer has many benefits for children and their families. When a child has special needs, challenges may be encountered. This is especially true for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Based on nine articles selected from seven databases, the objective is to shed light on the adaptations or intervention strategies as well as the support to be offered to young children with ASD in the camp setting. Two main themes emerged from the analysis regarding the impact on children with ASD: 1) the development of social skills through specialized programs or interventions and 2) the improvement of physical literacy through camp participation. It was also noted that training for practitioners is a key to achieving these positive outcomes.

Keywords: camp; autism; child; inclusion

Introduction

La période estivale est synonyme de congé scolaire pour les enfants québécois. Pendant cette période, plusieurs parents choisissent de confier la responsabilité de leur enfant à des camps de jour municipaux, pour un total de 156 552 enfants recensés en 2018 (Cloutier & Poulet, 2019). Au Québec, il existe différents types de camps estivaux (ex. camps de vacances, camps de jour, camps familiaux, classes nature, etc.). Dans le cadre du présent article, nous nous intéressons spécifiquement aux camps de jour qui offrent un programme d'activités cinq jours par semaine, du lundi au vendredi, pendant lesquels les enfants sont pris en charge par des animateurs de camps. Un service de surveillance animé est souvent offert en début et en fin de journée, mais les enfants retournent dormir à la maison le soir et doivent fournir leur repas du midi. En comparaison, dans un camp de vacances, les enfants sont pris en charge pendant une semaine entière jour et nuit : ils mangent et dorment sur place (Association des camps du Québec, 2020). Ce sont donc près de 22 % des enfants québécois âgés de 5 à 14 ans qui fréquentent un camp de jour (Institut de la statistique du Québec, 2018). Des bénéfices pour les enfants sont associés à cette fréquentation : en plus d'avoir du plaisir, les enfants réalisent de nombreux apprentissages, notamment en lien avec les habiletés sociales, l'attitude envers la pratique d'activités physiques, le respect de l'environnement, la gestion et la reconnaissance des émotions ainsi que la confiance en soi (Glover, Chapeskie, Mock, Mannell, & Feldberg, 2011). Selon l'étude de Glover et al. (2013), ces apprentissages se généraliseraient même à la maison. En effet, les parents rapportent que les habiletés développées au camp sont observables et utiles dans la vie de tous les jours des enfants, et ce, même après la fin du camp. Certains mentionnent aussi que le camp permet à leur enfant de renforcer des habiletés ou des valeurs déjà ancrées à la maison, notamment au regard de la pratique d'activités physiques (Glover et al., 2013).

Malgré le fait que les camps de jour municipaux soient reconnus comme un service public, près de 4 000 enfants s'en voient présentement refusés l'accès, faute de place (Cloutier et Poulet, 2019). Avec le déploiement progressif de la maternelle 4 ans¹ depuis 2019, qui représente un service complémentaire aux milieux de garde éducatifs (Gouvernement du Québec, 2021), cette situation risque d'être amplifiée par la nécessité pour les camps de jour d'accueillir ces enfants pendant l'été entre la maternelle 4 ans et la maternelle 5 ans. À titre indicatif, pendant l'année scolaire 2018-2019, 2 790 enfants âgés de 4 ans, étant handicapés ou provenant de milieux économiquement faibles, étaient inscrits à la maternelle 4 ans à mi-temps (222 écoles de 51 centres scolaires) et 4 379 enfants âgés de 4 ans provenant de milieux défavorisés étaient inscrits à la maternelle à temps plein (314 écoles de 70 centres scolaires; Ministère de l'éducation-MÉES, 2019). Or, avec la récente modification de la loi sur l'instruction publique dans le cadre de l'initiative « Agir tôt » (MÉES, 2019), les maternelles sont dorénavant accessibles à l'ensemble des enfants de 4 ans de la province, ce qui conduira potentiellement à une hausse du nombre d'enfants de cet âge ans nécessitant une place en camps de jour (Ministère de la Famille, 2019), dont des jeunes enfants ayant un TSA.

Par ailleurs, bien que depuis quelques années des efforts soient déployés pour rendre les camps québécois inclusifs et accessibles aux enfants ayant des besoins particuliers, il est rare qu'un enfant ayant des besoins particuliers ait accès à un camp pour toute la période estivale (Pronovost, 2020). Spécifiquement, cette clientèle représente entre 1 et 5 % des enfants inscrits et nécessitant un accompagnement en camps de jour municipaux au Québec; la majorité d'entre eux étaient des garçons et étaient âgés entre 6 et 13 ans (Pronovost, 2020). Ces données concordent avec ce qui est généralement

¹ Bien que tous les enfants soient admissibles pour fréquenter à temps plein la maternelle dès l'âge de 4 ans, ce service n'est pas obligatoire (Gouvernement du Québec, 2021).

observé dans la documentation scientifique, le ratio étant de quatre garçons pour une fille (Baio et al. 2018). Ces proportions ne tiennent toutefois pas compte des enfants fréquentant des camps privés ou des camps spécialisés ou étant accompagnés par des ressources d'organismes spécialisés. Par ailleurs, parmi les enfants nécessitant un accompagnement, les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) seraient les plus représentés (Pronovost, 2020).

Le TSA est une condition neurodéveloppementale qui se caractérise par des difficultés au plan de la communication sociale ainsi que des intérêts restreints et des comportements répétitifs (APA, 2013). Selon les plus récentes données de l'Institut national de Santé publique du Québec (INSPQ, 2017), la prévalence du TSA est estimée à 12/1000 enfants de 1 à 17 ans. Au Canada, elle serait d'environ 15/1000 enfants (Ofner et al., 2018). En raison de la très grande hétérogénéité des caractéristiques associées à cette condition, les personnes présentent des besoins de soutien variés (Lord, Elsabbagh, Baird, & Veenstra-Vanderweele, 2018). Considérant la nature des difficultés présentées par les enfants ayant un TSA, notamment au plan de la communication sociale, celles-ci peuvent être plus apparentes dans certains contextes où ils partagent des activités avec des pairs non-autistes (Camargo et al., 2014). Ainsi, en l'absence de soutien approprié, les occasions de participation dans des activités avec les pairs, dans leur communauté, s'en voient diminuées (Egilson, Jakobsdóttir, Ólafsson, & Leósdóttir, 2017). Pour ces raisons, il est recommandé de former adéquatement les intervenants afin qu'ils puissent soutenir l'inclusion des enfants ayant un TSA en camps de jour (Feldman et Matox, 2012). À cet effet, la recension réalisée par Askari et al. (2015) suggère que certains facteurs environnementaux, tel que le soutien social, peuvent influencer positivement la participation des enfants ayant un TSA lors d'activités de loisir. Aussi, différentes stratégies ont été documentées afin de soutenir l'inclusion des enfants ayant un TSA.

Selon la méta-analyse réalisée par Watkins et al. (2019), les interventions suivantes sont recommandées en contexte inclusifs pour les enfants ayant un TSA : les interventions basées sur les fonctions des comportements, les soutiens visuels, les stratégies d'auto-observation ainsi que les interventions par les pairs. Il y a donc lieu d'identifier si ces stratégies ont été transposées et évaluées en contexte de camp de jour.

Selon Carbonneau, Cantin et St-Onge (2015), l'expérience de loisir inclusive s'articule autour de trois composantes, soit l'accessibilité aux espaces physiques et au matériel, la participation à une activité significative et adaptée au potentiel de la personne et le développement de relations positives et significatives avec les autres. Même si on rapporte une hausse de la présence d'enfants ayant des besoins particuliers en camps de jour, les conditions spécifiques à leur intégration (ex. lieux physiques, animation des activités, ressources humaines requises, etc.) expliquent entre autres pourquoi certains camps refusent encore l'accès à ces enfants (Pronovost, 2020). Il faut d'ailleurs souligner que les familles d'enfants ayant un TSA sont susceptibles de vivre un niveau élevé de stress (Costa, Steffgen, & Ferring, 2017; Giovagnoli et al., 2015) et que la crainte de ne pouvoir obtenir une place est source d'anxiété pour plusieurs familles (Brookman et al., 2003). Certains auteurs suggèrent que l'accès à du répit est une avenue à envisager afin de réduire le stress ressenti par les familles et d'améliorer leur qualité de vie (Harper, A., Dyches, Harper, J., Roper, & South, 2013). Or, pour les parents d'enfants ayant des besoins particuliers, les camps peuvent être une source de répit (Rea, Quast Stolz & Blount, 2019). À cet effet, les questionnaires de camps rapportent que les parents ont souvent tendance à sous-estimer les besoins particuliers de leur enfant et même à les amoindrir afin d'éviter de se voir refuser une place (Pronovost, 2020). Pour ces parents, le camp représente une occasion pour leur enfant de généraliser ses apprentissages dans un milieu naturel en assurant une continuité des services pendant l'été, en plus de leur

procurer un moment de répit non négligeable. Au même titre que les parents d'enfants neurotypiques, ils souhaitent que leur enfant éprouve du plaisir, socialise avec des enfants de leur âge, développe leur autonomie, adopte de saines habitudes de vie et se développe sur les plans personnel, psychosocial et communicationnel (Pronovost, 2020). En ce sens, l'aspect ludique des camps de jour permet aux enfants de se développer dans un contexte qui se distingue de celui du milieu scolaire et représente une dimension propre aux camps de jour estivaux pendant lesquels les parents désirent que leur enfant puisse vivre une expérience de camp réellement inclusive (Carbonneau, St-Onge, Oligny, & Roussel, 2018).

Il est d'ailleurs constaté que « [l]es fonctions sociales des camps de jour se sont considérablement élargies et recouvrent maintenant des aspects éducatifs et sociaux, des dimensions de participation citoyenne et d'intégration sociale. Les clientèles se sont fortement diversifiées, les attentes des parents sont également plus affirmées. » (Pronovost, 2020, p. 40). Considérant les bénéfices de la participation à un camp de jour au regard de l'intelligence émotionnelle, du développement des habiletés sociales et de l'estime de soi (Glover et al, 2011) et puisqu'avec les enfants ayant un TSA, l'intervention précoce intensive et continue est à privilégier (National Research Council, 2001; Steege, Mace, Perry, & Longenecker, 2007), les camps de jour représentent un contexte susceptible de permettre la poursuite d'un certain accompagnement durant la période estivale (Rudy, 2018). D'autant plus que ceux-ci s'avèrent tout aussi pertinents et représentatifs des différents milieux de vie dans lequel l'enfant évoluera au fil de sa vie (Bellini, Peters, Benner, & Hopf, 2007). Dans le cadre d'une recension systématique, Andrews, Falkmer et Girdler (2015) ont identifié 13 études portant sur les effets d'intervention ciblant la participation d'enfants et d'adolescents ayant un TSA dans le cadre d'activités dans la communauté. Parmi les interventions se trouvent notamment des

groupes d'habiletés sociales, des interventions par les pairs ou des activités artistiques ou sportives. Leur analyse suggère des retombées positives de telles interventions notamment en termes de relations d'amitié, de participation aux activités récréatives, de qualité de vie et d'estime de soi.

La structure des camps se distingue de celle du milieu scolaire, notamment à cause de son aspect ludique. Or, ce changement de structure peut s'avérer stressant pour les enfants ayant un TSA (Brookman et al., 2003). C'est, entre autres, pourquoi le choix des interventions ainsi que l'accompagnement fourni se doivent d'être adaptés aux besoins spécifiques de ces enfants.

Objectif de recherche

Afin d'apporter un éclairage sur les adaptations ou stratégies d'intervention ainsi que sur l'accompagnement à offrir aux jeunes enfants ayant un TSA dans le contexte de camps en s'appuyant sur la documentation scientifique disponible, cette étude vise à recenser les écrits scientifiques de la dernière décennie qui portent sur la participation des enfants ayant un TSA en camps de jour.

Méthode de recherche

Une évaluation préliminaire de la taille et de la portée de la littérature scientifique (Munn et al., 2018) a été effectuée selon le modèle Prisma (Tricco et al., 2018). Ce type de revue a été sélectionnée, car elle permet de relever et d'analyser les lacunes en matière de connaissances (Munn et al., 2018), ce qui résulte en pistes de recherche à entreprendre dans le futur (Peters et al., 2015). Après avoir défini une question de recherche, il faut identifier, puis sélectionner les études pertinentes. Ensuite, il est possible d'en extraire les données et de les synthétiser.

Les mots-clés utilisés pour la recherche dans les bases de données anglophones étaient ("summer camp*" OR "summer program*" OR "day camp*") AND ("autism spectrum disorder*" OR ASD OR PDD OR "pervasive* developmental* disorder*" OR autis*) AND child*. Les mots-clés utilisés pour les bases de données francophones étaient « trouble du spectre de l'autisme » OU « TSA » OU « trouble envahissant du développement » OU « TED » OU « autisme » OU « asperger » ET « camp de jour ». Les critères d'inclusion et d'exclusion sont présentés et justifiés dans le Tableau 1.

Tableau 1. Critères d'inclusion et d'exclusion

	Critères d'inclusion	Critères d'exclusion	Justification
Population	Enfants ayant un TSA âgés de 12 ans et moins	Enfants n'ayant pas de TSA ou âgés de plus de 12 ans	Population ciblée dans l'étude
Période ciblée	Articles parus entre 2009 et 2020	Articles parus avant 2009	Connaissances scientifiques les plus à jour
Devis	Études empiriques	Autres devis	Résultats fondés sur des données probantes
Contexte	Étude réalisée en contexte de camps de jour	Études ne portant pas sur le contexte de camps de jour	Contexte ciblé dans l'étude
Langue	Articles en anglais et en français	Autres langues de rédaction	Les auteurs ne maîtrisent pas d'autres langues

Une bibliothécaire spécialisée a été consultée afin d'identifier les bases de données les plus pertinentes en anglais et en français. Les bases de données APA PsycInfo (24), MEDLINE (9), ERIC (17), Education Source (17) et CINAHL (16) ont été utilisées pour les articles anglophones. Les bases de données CAIRN (0) et Érudit (0) pour les articles francophones. Le diagramme PRISMA illustré à la figure 1 résume les résultats de chacune des étapes du processus de sélection des études. Après avoir recherché les mots-clés dans les bases de données, 83 articles ont été recensés. Après avoir retiré les doublons ($n = 35$), deux des trois auteurs ont passé en revue les titres et les résumés de

chacun des 48 articles recensés et procédé à une première sélection individuelle pour ensuite procéder en une mise en commun. Quand des doutes persistaient, le 3^e auteur intervenait pour finalement exclure 27 articles en raison de la population, du contexte ou de la nature de l'étude. Ensuite, les données des 21 articles retenus ont été extraites suite à une lecture complète de l'article et à la complétion d'une grille d'analyse inspirée du livre de Davies, Coutu-Wakulczyk et Logan (2011). Après cette étape, 12 articles ont été à nouveau exclus en raison de la population, du contexte ou du type d'article et 9 ont été retenus pour l'analyse.

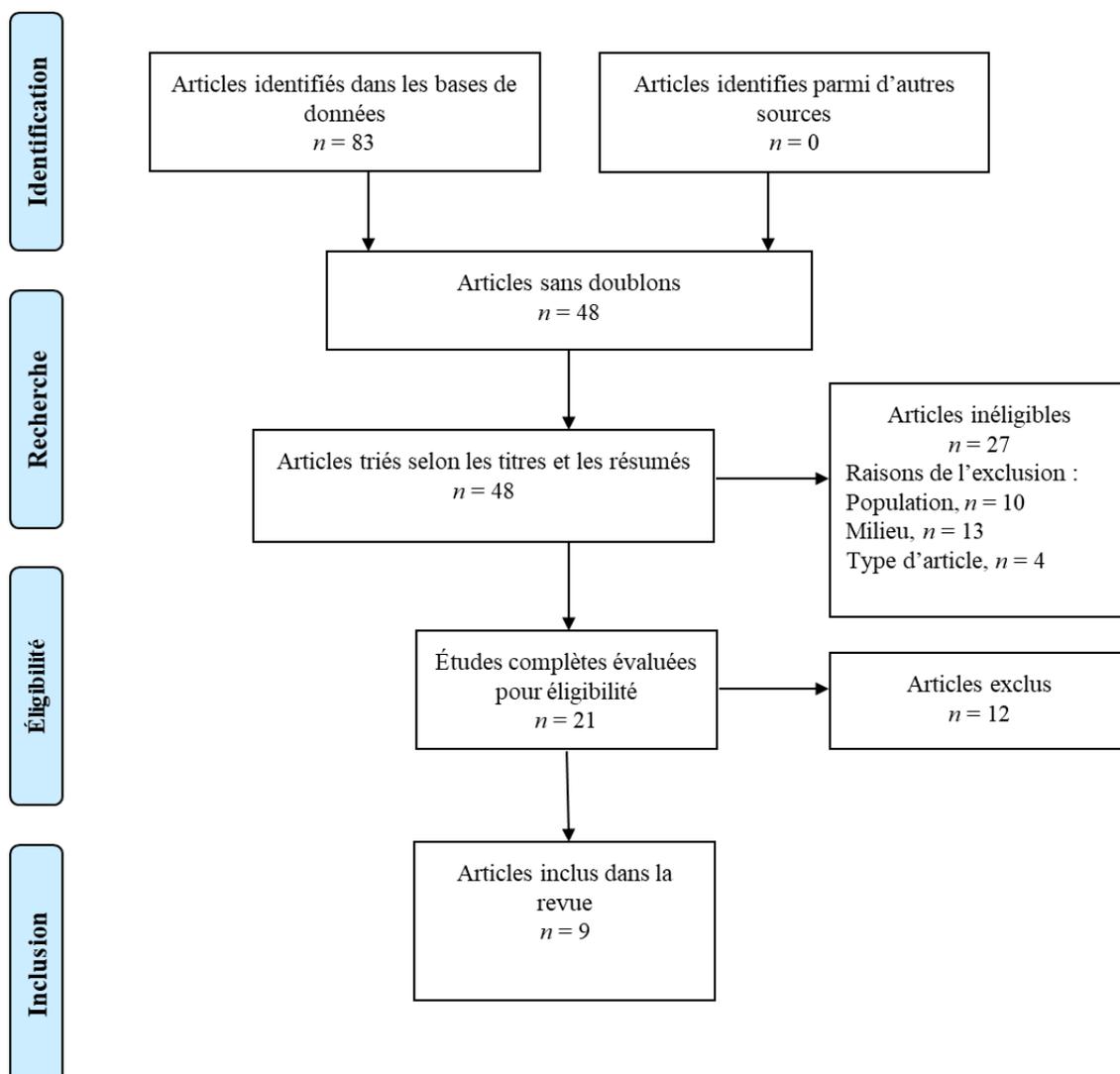


Figure 1. Diagramme PRISMA

Afin d'analyser les résultats des études retenues, nous avons d'abord procédé à l'extraction des données suivantes : 1- auteurs, année et titre; 2- pays et contexte; 3- devis; 4- participants et 5- objectifs ciblés. À la lumière des objectifs de chacune des études, celles-ci ont été regroupées en deux catégories : 1- retombées de programmes ou d'interventions spécialisées en camps de jour sur les habiletés sociales des enfants ayant un TSA et 2- retombées de la participation au camp sur la littératie physique des enfants ayant un TSA. Les caractéristiques des programmes des études de la première catégorie ont ensuite été consignées dans un tableau de manière à avoir un portrait global permettant de repérer facilement les particularités de chacun des programmes. Leurs retombées ont ensuite été synthétisées en identifiant les ressemblances et les différences en termes de résultats obtenus. Pour les articles retenus dans la seconde catégorie, les résultats ont été synthétisés de la même manière, c'est-à-dire en faisant ressortir les éléments similaires ainsi que les éléments distinctifs d'une étude à l'autre.

Résultats

Le Tableau 2 présente les principales caractéristiques des études retenues, soit le pays, le contexte de camp (inclusif ou spécialisé), le devis de recherche, les participants ciblés et les objectifs poursuivis. La majorité des études (7 sur 9) ont été réalisées aux États-Unis, alors qu'une étude a été réalisée en Angleterre et une autre au Canada. Un nombre équivalent d'études (4 sur 9) porte sur un contexte de camp inclusif ou sur un contexte de camp spécialisé. Une seule étude porte sur la préparation à la participation à un camp d'été scolaire (Smith, Constantin, Johnson, & Brosnan, 2020). Bien que cette étude n'ait pas été menée en contexte de camp précisément, celle-ci a tout de même été retenue pour sa grande proximité avec le sujet d'intérêt, notamment en termes de soutien à la participation.

En ce qui concerne les devis de recherche, ceux-ci sont assez variables : études de cas multiple (3 sur 9), études corrélationnelles (3 sur 9), études longitudinales ou avec pré- et post-test (4 sur 9). Il faut préciser que l'étude de Quinn et al. (2014) est comptabilisée dans deux catégories : étude de cas multiples avec pré- et post-test. Le nombre de participants par étude varie entre trois et 20 enfants âgés entre 3 et 12,8 ans (parmi tous les participants, un seul est âgé de 14 ans; Koegle, Glugatch, Koegel, & Castellon, 2019). Plus de la moitié des études (5 sur 9) comptent seulement des garçons comme participants. Dans les autres études, bien qu'il y ait des filles comme participantes, celles-ci demeurent peu nombreuses dans les échantillons. Rappelons toutefois que la proportion d'enfants ayant un TSA est de 4 garçons pour 1 fille (INSPQ, 2017; Ofner et al., 2018).

Finalement, la nature des objectifs poursuivis porte majoritairement sur l'évaluation des retombées de programmes ou d'interventions spécialisées en camp de jour pour les enfants ayant un TSA (6 sur 9), alors que trois études s'intéressent à la pratique d'activités physiques ou au développement des habiletés motrices fondamentales et à la condition physique d'enfants ayant un TSA fréquentant un camp de jour.

Tableau 2. Informations relatives aux études retenues

Auteurs, année et titre	Pays et contexte	Devis	Participants	Objectifs
1. Koegel et al. (2019). <i>Targeting IEP social goals for children with autism in an inclusive summer camp.</i>	États-Unis Camp de jour inclusif de courte durée situé sur un campus universitaire	Étude de cas multiples	<i>Participant 1</i> : garçon de 7 ans, 3 ^e année <i>Participant 2</i> : garçon de 14 ans, 9 ^e année <i>Participant 3</i> : fille de 8 ans, 4 ^e année <i>Participant 4</i> : garçon de 6 ans, 2 ^e année	(1) Vérifier si les enfants ayant un TSA réalisent des progrès en ce qui concerne l'atteinte des objectifs sociaux du plan d'intervention individualisé (<i>individualized education program</i> -IEP) offert pendant un camp d'été inclusif de deux semaines par un intervenant ² ; (2) Vérifier si ces progrès sont maintenus jusqu'à l'année scolaire suivante et généralisés aux milieux naturels de l'enfant; (3) Vérifier la présence de gains collatéraux.
2. Maich et al. (2015). <i>Developing Social Skills of Summer Campers with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Camps on TRACKS Implementation in an Inclusive Day-Camp Setting.</i>	Canada Camp de jour municipal inclusif	Étude de cas multiples	9 campeurs : 7 garçons âgés entre 5 et 10 ans et 2 filles âgées de 9 ans pour lesquels les parents ont rapporté un diagnostic de TSA ou d'un trouble développemental	Vérifier si la participation au programme <i>Camp on TRACKS</i> permet : (1) de développer les habiletés sociales des enfants ayant un TSA; (2) d'augmenter la quantité des interactions sociales entre les campeurs neurotypiques et ceux ayant un TSA; (3) d'augmenter la qualité des interactions sociales entre les campeurs neurotypiques et ceux ayant un TSA.
3. Mitchell et al. (2015). <i>Summer Treatment Program Improves Behavior of Children with High-</i>	États-Unis Camp d'été spécialisé situé	Étude longitudinale	20 garçons ayant un TSA avec un haut niveau de fonctionnement âgés entre 6 et 11 ans	Vérifier si la participation au <i>Summer Treatment Camp</i> (STP), normalement destiné aux enfants ayant un TDAH, favorise l'adoption de comportements prosociaux et

² Les intervenants étaient des étudiants de 1^{er} cycle en psychologie ayant suivi un cours d'introduction sur le TSA.

Auteurs, année et titre	Pays et contexte	Devis	Participants	Objectifs
<i>Functioning Autism Spectrum Disorder.</i>	sur un campus universitaire			diminue l'adoption de comportements asociaux d'enfants ayant un TSA.
4. Quinn et al. (2014). <i>The Role of Program Consistency in a Summer Therapeutic Camp for Students with Autism Spectrum Disorder.</i>	États-Unis Camp d'été spécialisé	Étude de cas multiples avec pré- et post-test	<i>Participant 1</i> : garçon de 8 ans ayant un TSA (syndrome d'asperger) <i>Participant 2</i> : garçon de 8 ans ayant un TDAH et un TED <i>Participant 3</i> : garçon de 8 ans ayant un TSA et un TDAH	Évaluer les effets du recours au renforcement différentiel d'autres comportements (<i>Differential Reinforcement of Other behavior [DRO]</i>) selon un programme à intervalle variable de 5 minutes combiné à l'utilisation d'un système de jetons, ainsi que d'une procédure de coût de la réponse sur le fait de se conformer aux directives et sur la fréquence des comportements perturbateurs.
5. Schenkelberg et al. (2015). <i>Social environmental influences on physical activity of children with autism spectrum disorders.</i>	États-Unis	Études pilotes descriptives transversales	5 garçons ayant un TSA, 1 garçon ayant un TED non spécifié et 6 garçons neurotypiques âgés entre 5 et 6 ans.	Examiner le rôle du contexte (jeu libre ou organisé) ainsi que la composition du groupe social sur la pratique d'activités physiques en camp de jour d'enfants ayant un TSA, en comparaison avec leurs pairs neurotypiques.
6. Schenkelberg et al. (2017). <i>Implications of social groups on sedentary behavior of children with autism: A pilot study.</i>	Camp de jour inclusif			(1) Examiner le rôle du contexte (jeu libre ou organisé) ainsi que la composition du groupe social sur les comportements sédentaires en camp de jour d'enfants ayant un TSA en comparaison avec leurs pairs neurotypiques; (2) Évaluer les effets d'interaction entre ces différentes variables.
7. Smith et al. (2020). <i>Digitally-Mediated Social Stories Support Children on the Autism Spectrum Adapting to a Change in a 'Real-World' Context.</i>	Angleterre Camp d'été scolaire	Pré- et post-test (1- avant et 2- après l'intervention; 3- après le séjour au camp)	8 garçons et 2 filles ayant un TSA âgés entre 7 et 11 ans et fréquentant une unité spécialisée en TSA dans une école primaire	Vérifier dans quelle mesure l'utilisation de scénarios sociaux, via une application sur iPad, contribue à préparer des enfants ayant un TSA à une sortie scolaire en camp d'été.
8. Titus Dieringer et al. (2020). <i>Physical Fitness and</i>	États-Unis	Étude corrélationnelle	10 garçons ayant un TSA âgés entre 8,4 et 12,8 ans.	(1) Décrire l'implantation en camp de jour d'un programme axé sur l'activité physique et

Auteurs, année et titre	Pays et contexte	Devis	Participants	Objectifs
<i>Fundamental Motor Skill Performance in Children with Autism Spectrum Disorder Attending A Summer Day Camp: A Pilot Study.</i>	Camp de jour spécialisé privé et subventionné			le développement des habiletés motrices fondamentales des enfants ayant un TSA; (2) Évaluer les associations entre les habiletés motrices fondamentales, la force musculaire et la capacité aérobie des enfants ayant un TSA.
9. Walker et al. (2010). <i>Therapist and parent ratings of changes in adaptive social skills following a summer treatment camp for children with autism spectrum disorders: A preliminary study.</i>	États-Unis Camp de jour spécialisé d'une clinique privée de physiothérapie et d'ergothérapie	Pré- et post-test	11 garçons et une fille (11 campeurs ayant un TSA et 1 ayant un TED) âgés entre 3 et 7 ans.	Vérifier si les parents et les thérapeutes perçoivent un changement sur le plan des habiletés sociales d'enfants ayant un TSA suite à leur participation à un camp de jour spécialisé de quatre semaines.

Note. TDAH = trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité; TED = trouble envahissant du développement

Les deux prochaines sous-sections synthétisent les résultats des études en fonction des deux principales thématiques ciblées dans les objectifs des études : 1- les retombées de programmes et d'interventions spécialisées sur les habiletés sociales des enfants ayant un TSA et 2- les retombées de la participation au camp sur le développement de leur littératie physique³.

Retombées de programmes ou d'interventions spécialisées sur les habiletés sociales des enfants ayant un TSA

Programmes d'intervention soutenant le développement des habiletés sociales

Cinq études portent sur les retombées de programmes visant à soutenir le développement des habiletés sociales chez des enfants ayant un TSA en contexte de camp. Les caractéristiques de chacun de ces programmes sont résumées dans le Tableau 3.

La durée des programmes variait de 1 à 8 semaines et deux études ont été réalisées en contexte de camp inclusif, alors que les trois autres ont été menées en contexte de camp spécialisé. Tous les intervenants ont suivi des formations afin de mettre en œuvre le programme et animaient une diversité d'activités ayant pour objectif de soutenir le développement des habiletés sociales des enfants ayant un TSA, mais seulement trois études rapportaient avoir vérifié la fidélité d'implantation du programme.

³ La littératie physique se définit comme « la motivation, la confiance, la compétence physique, les connaissances et la compréhension pour valoriser et prendre la responsabilité de s'engager dans des activités physiques pour la vie » (Whitehead, 2019, p. 8).

Tableau 3. Description des programmes faisant l'objet de cinq études recensées

Nom et référence	Objectif	Durée et contexte	Description	Fidélité d'implantation
<i>Individualized Education Program-IEP social goals</i> (Koogle et al., 2019)	Permettre à chacun des enfants ayant un TSA d'atteindre son objectif social.	2 semaines; camp de jour inclusif situé sur un campus universitaire	<i>Horaire</i> : 9h à 15h du lundi au vendredi. Chaque jour était divisé en blocs d'activités de 45 minutes, avec une pause de 20 minutes le matin et une pause de 45 minutes pour le dîner. <i>Groupes</i> : les enfants ayant un TSA ont été répartis dans un groupe en fonction de leur âge et chaque groupe comptait environ 10 à 15 campeurs, avec deux moniteurs de camp par groupe et un ou deux campeurs ayant un TSA. <i>Activités</i> : natation, danse, escalade, art, gymnastique, trottinettes et jeux de ballon sur le terrain de jeu. <i>Intervenants</i> : chaque enfant était accompagné par un étudiant en psychologie ayant suivi un cours d'introduction sur le TSA. Ceux-ci étaient supervisés par des étudiants gradués en psychologie ayant au moins 4 ans d'expérience avec des enfants ayant un TSA en leur offrant des périodes de 50 minutes de rétroaction chaque jour. L'amorce (<i>priming</i>), la médiation par les pairs (<i>peer-mediated approach</i>) et l'autocontrôle (<i>self-management</i>) étaient préconisées.	Les procédures étaient « en place » pour plus de 90 % du temps.
<i>Camps on TRACKS</i> (Maich et al., 2015)	Augmenter les comportements sociaux des enfants ayant un TSA ainsi que la quantité et la qualité des interactions sociales entre eux et leurs pairs neurotypiques.	De 1 à 8 semaines; camp de jour inclusif	<i>Horaire</i> : 9h à 16h du lundi au vendredi. <i>Groupes</i> : les enfants ayant un TSA faisaient partie d'un groupe de 12 enfants neurotypiques du même âge sous la responsabilité d'un animateur. <i>Activités</i> : interactions quotidiennes avec des campeurs neurotypiques (renforcement, soutien des conseillers en inclusion), mise en œuvre du programme de médiation par les pairs (formation avec ressources et documentation, soutien des conseillers en inclusion, système de renforcement) et enseignement de comportements prosociaux à tous les campeurs (activités de sensibilisation au handicap, développement des compétences [TRACKS], système de renforcement). <i>Intervenants</i> : en plus de l'animateur responsable du groupe de campeurs, il y avait des conseillers en inclusion qui étaient disponibles pour soutenir les enfants ayant un TSA selon leurs besoins ponctuels. Ceux-ci ont suivi la formation « Camps on TRACKS » afin d'être en mesure d'assurer son implantation chaque semaine.	Non mentionnée.
<i>Summer Treatment Program-STP</i> (Mitchell et al., 2015)	Améliorer les comportements prosociaux, les interactions avec les adultes et le sentiment	6 semaines consécutives; camp de jour spécialisé pour enfants ayant un	<i>Horaire</i> : 8h à 17h du lundi au vendredi. <i>Groupes</i> : deux ou trois groupes de 12 campeurs selon leur âge et leur niveau de développement. Tous les participants du groupe avaient un diagnostic de TDAH et/ou de TSA. <i>Activités</i> : en plus des différentes activités visant à développer les habiletés sociales, les campeurs participaient à des activités physiques, artistiques et académiques.	Le personnel clinique supervisait les animateurs avec des fiches de fidélité

	d'auto-efficacité des enfants ayant un TDAH et/ou un TSA.	TDAH et/ou ayant un TSA	Spécifiquement, les enfants passaient 2h en classe avec un enseignant d'adaptation scolaire et 1h avec un enseignant d'arts plastiques. Pendant les autres activités, les enfants étaient supervisés par un animateur. <i>Intervenants</i> : Chaque groupe était dirigé par cinq animateurs, dont des étudiants en psychologie de 1 ^{er} et 2 ^e cycles, et supervisé par un psychologue clinicien agréé. Tous avaient reçu une formation STP (1 semaine) et utilisaient des stratégies d'intervention reconnues telles qu'un système de renforcement (<i>behavioral point system</i>), la formation aux compétences sociales et sportives (<i>social and sport skills training</i>), le suivi quotidien (<i>daily report cards</i>) ainsi que la formation des parents.	standardisées pour documenter le respect du protocole de traitement et offraient de la rétroaction structurée sur la mise en œuvre du programme.
<i>Summer Therapeutic Activity Program-STAP</i> (Quinn et al., 2014)	Augmenter la capacité des enfants ayant un TSA à se conformer aux directives et diminuer l'adoption de comportements perturbateurs.	8 semaines; camp d'été spécialisé	<i>Horaire</i> : 20 sessions de 90 minutes au cours de l'été, entre 12h30 et 14h00. <i>Groupes</i> : 54 enfants ayant des besoins particuliers (TSA, TDAH, TED) âgés entre 5 et 16 ans séparés en cinq groupes (correspondant à une salle). Dans le cas spécifique de l'étude, 6 enfants supervisés par trois animateurs dans une des salles. <i>Activités</i> : activités visant à améliorer les habiletés sociales de manière individuelle ou en petits groupes : entraînement aux habiletés sociales, activités ludiques en sous-groupes, activités extérieures (terrain de jeu, piscine) et excursions hebdomadaires. <i>Intervenants</i> : tous les intervenants ont participé à une semaine de formation avant le début du camp, notamment au regard des systèmes de renforcement avec jetons (<i>camp cash</i>) et de la procédure du coût de la réponse (retrait de tous les jetons suite à un comportement déviant).	La fidélité d'implantation de l'intervention a été mesurée pour 25 % des sessions : toutes les étapes d'intervention ont été suivies avec précision pendant 100 % du temps.
<i>Summer treatment camp</i> (Walker et al., 2010)	Promouvoir l'acquisition de compétences sociales et l'interaction entre pairs dans le contexte du jeu sensori-moteur et du jeu basé sur le langage.	4 semaines; camp d'été spécialisé	<i>Horaire</i> : deux fois par semaine (4h) en avant-midi ou en après-midi pour un total de 32h de thérapie en face-à-face. <i>Groupes</i> : quatre groupes de cinq enfants principalement composés d'enfants ayant un TSA. <i>Activités</i> : visant à développer la communication langagière, les interactions sociales, la concentration et la motricité globale selon quatre domaines : (1) arts dramatiques; (2) arts plastiques; (3) gymnase, et (4) sensori-moteur. Les transitions entre les salles servaient aussi de moments d'apprentissage. <i>Intervenants</i> : un physiothérapeute, un ergothérapeute et un orthophoniste ou deux ergothérapeutes et un orthophoniste, tous spécialisés en pédiatrie et auprès des enfants ayant des besoins particuliers. À l'instar des plans de cours d'un enseignant, chaque intervenant élaborait des plans d'intervention selon sa spécialité et en respect avec les orientations du camp pour chacune des salles.	Non mentionnée.

Note. TDAH = trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité; TED = trouble envahissant du développement

Les deux études ayant été menées en contexte de camp inclusif (Koegle et al., 2019; Maich, Hall, Rhijn, & Quinlan, 2015) mettent de l'avant l'importance ainsi que la faisabilité d'assurer une continuité des interventions offertes à l'école pendant l'été, et ce, particulièrement quand les intervenants sont formés de manière adéquate et soutenue. En fait, il s'agirait d'une alternative intéressante aux cours d'été et d'une façon de fournir de l'intervention continue aux enfants. Spécifiquement, dans l'étude de Koegle et al. (2019), chaque enfant a démontré des améliorations pendant le camp par rapport à son objectif personnel au plan des habiletés sociales, les a maintenues et généralisées au milieu scolaire et communautaire. De plus, tous les enfants ont fait des gains au regard d'habiletés sociales qui n'étaient pas directement visées dans le cadre de leur plan d'intervention. De façon similaire, Maich et al. (2015) ont observé une amélioration des habiletés sociales des enfants ayant un TSA, des changements modérés dans le nombre d'interactions totales (4/9 participants) ainsi qu'une relation inverse quant aux interactions avec l'animateur par rapport à celles avec les pairs, c'est-à-dire que plus le nombre d'interactions avec l'animateur est élevé, plus celles avec les pairs diminuent et vice-versa. Il est à noter que, dans cette étude, comparativement à celle de Koegle et al. (2019), le programme s'adressait à tous les participants du camp. En somme, ces deux études soulignent la pertinence d'utiliser la médiation par les pairs en milieu de camp inclusif pour soutenir le développement de comportements prosociaux chez les enfants ayant un TSA (Koegle et al., 2019; Maich et al., 2015) et met de l'avant l'importance de limiter les interactions animateur-enfant au profit de celles entre les enfants (Maich et al., 2015).

En ce qui concerne les études menées en contexte de camps spécialisés, on remarque que le *Summer Treatment Program* (STP), originalement conçu pour les enfants ayant un TDAH, pouvait aussi contribuer à améliorer les comportements

prosociaux des enfants ayant un TSA (Mitchell, Mrug, Patterson, Bailey, & Bart Hodgens, 2015). Spécifiquement, la participation au programme a permis d'observer une grande amélioration de l'attention, de la capacité à suivre des règles et de contribuer à une discussion de groupe ainsi qu'une importante diminution des plaintes formulées par les enfants. Il y a aussi eu une amélioration modérée de la capacité des enfants à se conformer aux demandes des intervenants et une diminution modérée de la violence verbale. De plus, les chercheurs ont remarqué que les enfants plus âgés participaient davantage aux discussions de groupe et aidaient leurs pairs dans une plus grande mesure que les plus jeunes. Les résultats montraient aussi des associations positives entre l'adoption de comportements prosociaux et l'adoption de comportements positifs en général (ex. respect des règles, contribution aux discussions) et une association négative avec les comportements négatifs (ex. interruption de l'interlocuteur, se plaindre, utilisation d'un langage inadéquat, agacer les autres, agression intentionnelle). Pareillement, les comportements négatifs étaient corrélés positivement entre eux. Les données appuient donc l'efficacité du STP pour l'amélioration des habiletés sociales chez les enfants ayant un TSA au même titre que chez les enfants ayant un TDAH. Néanmoins, il est important de rappeler que, dans ce camp de jour spécialisé, les enfants bénéficiaient de cours avec un enseignant en adaptation scolaire. En fait, les activités du matin s'apparentaient davantage à un contexte scolaire (ou un *extended school year program*), alors que l'après-midi était réellement consacrée à des activités de loisir.

De manière similaire au STP, mais de façon plus ciblée, le *Summer Therapeutic Activity Program* (STAP) avait pour objectif d'améliorer la réponse des enfants ayant un TSA aux directives et de diminuer l'adoption de comportements perturbateurs en utilisant des stratégies d'intervention reconnues, soit le renforcement différentiel des autres comportements, un système de renforcement avec économie de jetons, des incitations

verbales, ainsi qu'une procédure de coût de la réponse, pratiques pour lesquels les intervenants avaient suivi une formation d'une semaine (Quinn, Nowosielski, Kitchen, & Belfiore, 2014). Avant la participation au programme, les trois enfants démontraient un niveau de respect des consignes faible et variable ainsi qu'un niveau de comportements perturbateurs variable. Au cours de l'implantation du programme, les chercheurs ont observé une augmentation du respect des consignes et une diminution des comportements perturbateurs jusqu'à l'atteinte d'un seuil de respect des consignes à 91,8 % à la fin du camp ainsi qu'une diminution des comportements perturbateurs jusqu'à leur extinction (Quinn et al., 2014).

En cohérence avec les résultats des études précédentes, le camp estival d'intervention (Walker, Barry, & Bader, 2010) visant à promouvoir l'acquisition de compétences sociales et l'interaction entre pairs dans le contexte du jeu sensori-moteur et du jeu basé sur le langage a donné les effets escomptés selon la perspective des intervenants et des parents. En effet, les premiers ont rapporté avoir observé une amélioration significative de la communication verbale, des habiletés sociales, de la concentration et de la motricité globale des enfants ayant participé à l'intervention. Ces améliorations ont aussi été perçues à la maison par les parents, et ce, particulièrement sur le plan de la communication verbale et des habiletés sociales des enfants, ce qui amène les auteurs à conclure que l'intervention en camp d'été représente une option intéressante pour assurer la continuité des services tout en offrant un répit aux parents.

Scénarios sociaux sur iPad

L'étude de Smith et al. (2020) se distingue des précédentes, car l'intervention concerne la préparation des enfants en prévision d'un camp d'été à l'aide de scénarios sociaux sur iPad (SOFA-app). Les scénarios sociaux sont des stratégies d'intervention permettant

d'expliquer certaines situations sociales, du point de vue de l'enfant, à l'aide de différents mediums (ex. écriture, images, photos). Ils permettent à la fois de préciser à l'enfant ce à quoi il peut s'attendre et les comportements qui sont considérés acceptables dans un tel contexte, et ce, de façon personnalisée pour chacun des enfants (Gray, 2010, 2018; Hutchins & Prelock, 2013). La fidélité de l'intervention a été assurée de différentes manières : 1- scénarios sociaux conçus par un psychopédagogue ayant une formation spécifique relative aux scénarios sociaux, 2- chaque scénario social a été adapté en fonction des besoins spécifiques des enfants, 3- les lignes directrices de Carol Gray ont été respectées (Gray, 2018) et 4- à la suite de la 1^{re} lecture par l'enfant, les scénarios sociaux ont été ajustés en fonction de ses rétroactions. La version finale était ensuite lue avec l'enfant une fois par jour pendant les cinq jours précédant le début du camp. En somme, les résultats indiquent que les enfants étaient significativement plus près de l'atteinte de leurs objectifs après la mise en œuvre des scénarios sociaux, leur niveau de compréhension était significativement plus élevé et leur niveau d'anxiété significativement plus bas. De plus, plus l'enfant se rapprochait de l'atteinte de son objectif et plus son niveau de compréhension était élevé après l'intervention, moins il rencontrait des problèmes ou vivait de l'anxiété pendant sa participation au camp. Finalement, l'aspect technologique a été fort apprécié par les enfants.

Retombées de la participation au camp sur la littératie physique des enfants ayant un TSA

Trois études portaient spécifiquement sur des aspects liés au développement de la littératie physique des enfants ayant un TSA, c'est-à-dire leur condition physique, leurs habiletés motrices fondamentales, leur pratique d'activités physiques et leurs comportements sédentaires. Les résultats de l'étude de Titus Dieringer et al. (2020) indiquent que les enfants ayant un TSA participant à un camp de jour spécialisé privé

subventionné avaient une condition cardiovasculaire et une force musculaire inférieures à celles de leurs pairs neurotypiques et que leurs habiletés motrices fondamentales (locomotion, contrôle d'un objet) étaient moins bien développées que celles d'enfants d'âge similaire ayant un développement neurotypique. De plus, les valeurs obtenues aux tests de condition physique n'étaient pas corrélées à celles obtenues aux tests pour évaluer les habiletés motrices fondamentales. Dans cette étude, les enfants ayant un TSA ont suivi un programme d'activité physique qui visait le développement de leurs habiletés motrices. Le programme durait six semaines (de juin à juillet) et impliquait la participation d'une infirmière diplômée, d'un éducateur spécialisé, d'un analyste du comportement certifié au niveau du doctorat et de plusieurs animateurs formés offrant un ratio 2:1 aux enfants. Les enfants participaient à des activités en petits et en grands groupes ainsi qu'à des rencontres de groupes visant à développer les habiletés sociales.

Deux autres études se sont intéressées au rôle du contexte (jeu libre ou organisé) et de la composition du groupe social sur la pratique d'activités physiques (Schenkelberg, Rosenkranz, Milliken, & Dzewaltowski, 2015) et les comportements sédentaires (Schenkelberg, Rosenkranz, Milliken, Menear, & Dzewaltowski, 2017) des enfants ayant un TSA durant leur participation à un camp de jour inclusif. En somme, les résultats n'indiquent aucune différence significative en ce qui concerne la pratique d'activités physiques et les comportements sédentaires des enfants ayant un TSA par rapport aux enfants neurotypiques (Schenkelberg et al., 2015; Schenkelberg et al., 2017). Également, le niveau de pratique d'activités physiques et les comportements sédentaires pour l'ensemble des enfants (avec ou sans TSA) ne diffère pas significativement selon le contexte (jeu libre ou organisé), ni selon les différentes compositions de groupe social. Néanmoins, en contexte de jeu libre, en comparant les enfants ayant un TSA entre eux, un plus grand niveau de pratique d'activités physiques d'intensité légère à élevée est

constaté dans un contexte où l'enfant est seul comparativement aux autres contextes (un-pour-un avec un adulte, un-pour-un avec un pair ou dans un groupe de pairs; Schenkelberg et al., 2015). En cohérence, les enfants ayant un TSA étaient plus sédentaires quand ils étaient en un-pour-un avec un adulte que lorsqu'ils étaient seuls (Schenkelberg et al., 2017). Toujours en contexte de jeu libre, les enfants ayant un TSA passaient plus de temps à faire de l'activité physique d'intensité moyenne à élevée dans un contexte de groupe ou en solitaire qu'en situation d'un-pour-un avec un pair (Schenkelberg et al., 2015). Au même titre, les enfants ayant un TSA étaient plus sédentaires en un-pour-un avec un pair ainsi que dans un groupe de pairs sans adulte que lorsqu'ils étaient seuls (Schenkelberg et al., 2017), alors que ces différences n'étaient pas significatives en contexte de jeu organisé (Schenkelberg et al., 2015; Schenkelberg et al., 2017).

Discussion

L'examen de la portée de la documentation scientifique portant sur l'accès, les adaptations et l'accompagnement à offrir aux enfants ayant un TSA en camps de jour visait à identifier la nature et l'étendue des écrits scientifiques sur le sujet. Elle a permis de documenter le recours à certaines adaptations ou stratégies d'intervention, de même qu'à des informations concernant l'accompagnement à offrir.

Adaptations ou stratégies d'intervention utilisées en camps de jour avec les enfants ayant un TSA

Grâce aux neuf études recensées, nous avons pu obtenir un éclairage concernant le recours à certaines pratiques évaluées en contexte de camps de jour. L'analyse réalisée montre qu'elles concernent principalement des pratiques visant deux grandes catégories

d'habiletés. En effet, la plupart des études ont porté sur des interventions visant le développement des habiletés sociales. Cela rejoint d'ailleurs l'un des volets de l'expérience de loisir inclusive selon Carbonneau et al. (2015), soit le développement de la personne sur le plan social, notamment en entretenant des relations positives et significatives avec les autres enfants et les intervenants du camp. D'autres études ont permis de documenter l'intérêt de l'intervention en camps de jour pour le développement de la littératie physique, rejoignant la perspective de Glover et al. (2011; 2013) voulant qu'il s'agisse d'un contexte pouvant favoriser des habiletés et attitudes favorables à la pratique d'activités physiques. Cet aspect représente aussi l'un des volets de l'expérience de loisir inclusive mis de l'avant par Carbonneau et al. (2015), soit le développement de la personne sur le plan physique en offrant la possibilité de participer à des activités significatives et adaptées au potentiel de l'enfant. Il a aussi été possible de constater que des interventions ont été mises en place et évaluées dans différents types de camps : inclusifs, spécialisés et scolaires. Cela permet d'entrevoir la possibilité de rejoindre un plus grand nombre d'enfants ayant un TSA et présentant des besoins multiples et variés.

Parmi les stratégies utilisées en contexte de camps inclusifs, les études suggèrent que l'approche de médiation par les pairs s'avère profitable pour les enfants ayant un TSA (Koegele et al., 2019; Maich et al., 2015) ainsi que pour leurs pairs au développement typique (Maich et al., 2015). Les interventions qui associent les pairs (*peer-mediated*) sont d'ailleurs recommandées pour les enfants ayant un TSA (Hume et al., 2021). Elles se sont montrées efficaces pour soutenir les habiletés sociales des enfants ayant un TSA en contexte inclusif (Watkins et al., 2014). Elles regroupent différentes stratégies développées afin d'enseigner aux pairs des façons de soutenir les interactions sociales positives avec l'enfant ayant un TSA (Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010). En effet, tel que proposé par Koegele et al. (2019) ainsi que par Maich et al. (2015), dans le

cadre de leurs études réalisées en camps de jour, cela peut impliquer d'enseigner aux pairs certaines stratégies visant à favoriser l'initiation des interactions auprès de l'enfant ayant un TSA ou à pratiquer le tour de rôle. L'intervention par les pairs est considérée comme étant particulièrement appropriée pour une utilisation dans des contextes de vie naturels (Hemmeter, 2000). Ainsi, cette approche permet d'outiller les autres enfants du camp afin que ceux-ci deviennent des agents facilitant les interactions et la participation de l'enfant ayant un TSA. En ce sens, ce type de stratégies est susceptible de soutenir l'expérience de loisir inclusive, tel que défini par Carbonneau et al. (2015), en favorisant le développement d'interactions positives entre les enfants. De plus, cette intervention bien que ciblée, implique tous les enfants, plutôt que seulement les enfants ayant un TSA, contribuant à offrir une expérience de camp réellement inclusive (Koegle et al., 2019; Maich et al., 2015).

Parmi les autres stratégies étudiées, les scénarios sociaux se sont avérés utiles pour préparer une sortie en camp (Smith et al., 2020). De plus, ce type d'intervention est peu coûteuse en temps et en énergie puisque des changements significatifs ont été observés après seulement cinq lectures (Smith et al., 2020). D'ailleurs, les scénarios sociaux sont des stratégies recommandées pour les enfants ayant un TSA (Hume et al., 2021). Les résultats de cette étude indiquent aussi qu'il serait bénéfique pour les camps de se doter d'outils technologiques, car ceux-ci offrent un environnement structurant, constant et cohérent, permettant l'individualisation des pratiques, la répétition, la rétroaction immédiate et une perception de contrôle sur l'expérience d'apprentissage (Smith et al., 2020). En contexte de camp de jour inclusif, l'utilisation de scénarios sociaux pourrait donc permettre de préparer les enfants aux sorties à venir ou aux activités se déroulant dans des endroits spécifiques (ex. à la piscine; Kirts, 2015).

D'autres stratégies reconnues, utilisées de façons combinées, ont été évaluées en contexte de camps de jour spécialisé. En effet, Quinn et al. (2014) ont eu recours à des programmes de renforcement différentiel, des programmes de renforcement par intervalles, des systèmes de renforcement avec jetons, ainsi que d'une procédure de coût de la réponse auprès d'enfants ayant un TSA en contexte de camps. Chacune de ces stratégies sont recommandées pour les enfants ayant un TSA (Hume et al., 2021). D'ailleurs, la mise en place de ces stratégies ont permis d'augmenter les comportements appropriés de réponse aux demandes de l'intervenant et la réduction de comportements perturbateurs (Quinn et al., 2014). L'étude permet de constater qu'il est possible d'implanter ces stratégies comportementales reconnues en contexte de camps de jour, et ce, avec une bonne fidélité d'implantation. Il faut cependant mentionner la nécessité de sélectionner les objectifs d'intervention et les moyens ou stratégies à mettre en place en fonction des caractéristiques et des besoins de chacun, de leurs préférences et des priorités perçues par leur famille (McGrew, Ruble, & Smith, 2016). En ce sens, les travaux de Koegle et al. (2019) mettent davantage l'accent sur l'individualisation des objectifs.

En somme, les études portant sur les retombées de programmes ou d'interventions spécialisées sur les habiletés sociales des enfants ayant un TSA appuient la pertinence et la faisabilité d'utiliser des pratiques probantes en contexte de camp de jour. Même si certains de ces programmes hautement spécialisés peuvent sembler difficiles à mettre en place en camp de jour inclusif (Mitchell et al., 2015; Quinn et al., 2014; Walker et al., 2010), des chercheurs considèrent que le camp de jour représente un environnement adéquat pour la mise en place d'interventions appuyées par des données scientifiques tout en reconnaissant que le processus s'avère tout de même complexe et qu'il nécessite du soutien, notamment au regard du respect de la fidélité d'implantation (Quinn et al., 2014). De plus, il est intéressant de constater que des améliorations sur le plan des habiletés

sociales peuvent aussi s'observer en contexte de camps de jour inclusifs s'apparentant à ce qu'un enfant ayant un TSA pourrait rencontrer au Québec : camp de 5 jours, présence d'animateurs et d'accompagnateurs pour s'occuper des enfants ayant un TSA, etc. (Maich et al., 2015).

Accompagnement des enfants ayant un TSA en contexte de camps de jour

Toujours dans la perspective de favoriser les interactions avec les pairs, Maich et al. (2015) concluent à l'importance d'outiller les animateurs/accompagnateurs afin d'éviter qu'ils maintiennent une trop grande proximité avec l'enfant ayant un TSA au détriment des occasions de contacts entre les enfants (Maich et al., 2015). Cela constitue d'ailleurs un enjeu important lorsque des intervenants soutiennent l'inclusion d'enfants (Brown & Stanton-Chapman, 2017). En effet, depuis plusieurs années, il est documenté qu'une certaine prudence est de mise lors du recours à un accompagnateur en contexte d'inclusion afin d'éviter une trop grande dépendance de l'enfant envers l'adulte et que cela constitue un obstacle aux interactions avec les pairs (Batchford & Webster, 2018). Néanmoins, il a déjà été montré que ces intervenants peuvent soutenir les interactions entre les enfants ayant un TSA et leurs pairs en leur offrant de la formation à ce sujet (Carbonneau et al., 2015; Carbonneau et al., 2018; Feldman et Mattox, 2012). Par exemple, dans le guide d'accompagnement s'adressant aux enseignants d'éducation physique et à la santé (Table régionale en ÉPS Laval-Laurentides-Lanaudière, 2014) susceptibles d'enseigner à des élèves présentant un TSA, différentes étapes sont proposées afin de les aider à participer aux jeux collectifs sans la présence de l'adulte : 1) proximité; 2) jeu parallèle; 3) partage; 4) tour de rôle; 5) règles simples et 6) interaction sociale de réciprocité.

Dans un autre ordre d'idées, une récente étude rapportait que les enfants ayant un TSA étaient significativement moins susceptibles de rencontrer les recommandations en matière de mouvement, de comportement sédentaire et de sommeil que leurs pairs au développement typique (Healy, Aigner, Haegele, & Patterson, 2019). Ce constat concorde avec les résultats de Titus Dieringer et al. (2020) indiquant que, dans le cadre de leur participation à un camp de jour spécialisé privé, les enfants ayant un TSA avaient une moins bonne condition physique et des habiletés motrices fondamentales moins bien développées que leurs pairs neurotypiques. Malgré ce portrait peu reluisant, il semblerait qu'en contexte de camp de jour inclusif, il soit possible que les enfants ayant un TSA soient physiquement actifs au même titre que leurs pairs sans TSA, et ce, peu importe le contexte (jeu libre ou organisé) ou la composition sociale du groupe (Schenkelberg et al., 2015; Schenkelberg et al., 2017). Nonobstant, en comparant les enfants TSA entre eux en contexte de jeu libre, ceux-ci étaient plus physiquement actifs lorsqu'ils jouaient seuls ou en groupe, ce qui souligne l'importance de varier les contextes de pratique sportive afin de minimiser les comportements sédentaires (Schenkelberg et al., 2017). Par ailleurs, la nécessité de diminuer la présence de l'adulte au profit des activités réalisées en groupe (et non seulement en un-pour-un avec un pair) concorde avec les conclusions de l'étude de Maich et al. (2015) visant à soutenir le développement des habiletés sociales des enfants. À cet effet, dans l'étude de Mitchell et al. (2015), il a été remarqué que les enfants accumulaient beaucoup de points relativement à l'adoption de comportements prosociaux pendant leur participation à des activités à visée sportive ou récréative. Qui plus est, les parents rapportaient, de manière anecdotique, que ces habiletés se généralisaient à la pratique de sports collectifs, notamment au regard de l'esprit sportif, de la gestion de la défaite et de l'encouragement des coéquipiers. L'inclusion des enfants ayant un TSA dans les activités physiques prévues dans la programmation du camp serait donc fort bénéfique

pour ces enfants, car cela leur permettrait à la fois de développer leur littératie physique et leurs compétences sociales.

Il faut cependant souligner, qu'en ce qui a trait aux études recensées, l'accent est mis sur le développement d'habiletés chez l'enfant par le biais de différentes stratégies reconnues pour soutenir le développement d'habiletés ou de comportements spécifiques. Or, outre l'importance de réduire la présence de l'adulte dans les interactions impliquant les enfants ayant un TSA et l'importance de varier la composition des groupes sociaux en contexte de jeu libre (solitaire ou en groupe plutôt qu'en un-pour-un avec l'adulte ou avec un pair), peu d'informations concernent les adaptations mises en place afin de favoriser une expérience de loisir positive telle que décrite par Carbonneau et al. (2015). En effet, selon les auteurs, l'expérience de loisir inclusive implique non seulement le développement de relations positives et significatives avec les autres, mais aussi l'accessibilité aux espaces physiques et au matériel ainsi que la participation à une activité significative et adaptée au potentiel de la personne. Le TSA touche non seulement la sphère de la communication sociale, mais aussi celle des intérêts restreints et des comportements répétitifs (APA, 2013). Il apparaît donc pertinent de considérer les adaptations et interventions nécessaires afin de favoriser l'accessibilité aux espaces et au matériel, et ce, dans la perspective d'ajuster l'environnement aux besoins et aux caractéristiques de l'enfant. De plus, Carbonneau et al. (2018) rappellent que le contexte de camps ne devrait pas être considéré uniquement dans la perspective d'un prolongement des objectifs ciblés en milieu scolaire ou de réadaptation, mais devrait aussi inclure la perspective ludique. Il est alors question de qualité de l'expérience inclusive en camps (Carbonneau et al., 2015).

De la même manière, la perspective des enfants eux-mêmes ou de leurs parents quant à leur expérience de camp et des relations avec les autres est peu abordée. À cet

effet, Pronovost (2020) soulignait, qu'en plus du développement sur les plans personnel, psychosocial et communicationnel, les aspirations des parents d'enfants ayant des besoins particuliers au regard du camp concernait la socialisation, le plaisir dans les activités, le développement de l'autonomie et l'adoption de saines habitudes de vie.

Limites et perspectives de recherche

La stratégie de recherche utilisée ne prétend pas couvrir l'entièreté de la littérature scientifique sur le sujet, mais donne plutôt accès à une vision globale et exploratoire du sujet et permet de peindre un portrait des écrits scientifiques disponibles sur la participation des enfants ayant un TSA en camps de jour. Elle ne prétend pas non plus avoir évalué la qualité des études. À cet effet, les résultats de certaines d'entre elles doivent être interprétés avec précaution en raison de limites méthodologiques. Par exemple, les résultats recensés n'ont été recueillis qu'auprès de minces échantillons. Néanmoins, considérant la population ciblée, cette limite était attendue, au même titre que le nombre restreint de filles au sein dudit échantillon.

Les résultats de la présente étude induisent que le contexte de camp de jour serait bénéfique pour soutenir le développement d'habiletés sociales et physiques des enfants ayant un TSA. À cet effet, Walker et al. (2010) mentionnent que la généralisation des acquis dans d'autres contextes (ex. à la maison) serait plus facile pour les habiletés générales (ex. interactions sociales) que spécifiques (ex. participation à une activité). Cet aspect mériterait d'être abordé dans l'optique où la généralisation des acquis à d'autres contextes que celui du camp est souhaitable. Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant d'observer la généralisation des habiletés développées dans le cadre des camps spécialisés à d'autres contextes plus inclusifs. Finalement, il serait essentiel de mieux comprendre les modalités de soutien à mettre en place afin de favoriser l'inclusion des

enfants et leur réelle participation aux activités du camp, ce qui met de l'avant la nécessité d'offrir des formations de qualité aux intervenants œuvrant auprès de ces enfants. Cet aspect a d'ailleurs été relevé dans les cinq études portant sur des programmes spécifiques : la formation des intervenants est un incontournable.

Conclusion

Pour terminer, fréquenter un camp de jour comporte plusieurs avantages pour les enfants ayant un TSA, notamment au regard du développement des habiletés sociales et physiques. De plus, l'examen de la portée des écrits scientifiques nous a permis d'apporter un éclairage sur les adaptations ou stratégies d'intervention efficaces pour les enfants ayant un TSA en camps de jour ainsi que sur l'accompagnement à leur offrir. De manière plus spécifique, en ce qui concerne les adaptations ou stratégies d'intervention visant à soutenir le développement des habiletés sociales des enfants ayant un TSA, la médiation par les pairs et l'utilisation de scénarios sociaux se sont avérées fort efficaces. D'autres stratégies d'intervention ont été utilisées, mais nécessitent d'être individualisées pour chacun des enfants, soit le renforcement différentiel, le renforcement par intervalles, le système de renforcement avec jetons ainsi que la procédure du coût de la réponse. En ce qui concerne l'accompagnement offert, la formation des intervenants représente une condition essentielle, en plus de varier les contextes de jeu ainsi que la composition sociale des groupes, en réduisant la présence de l'intervenant, afin de soutenir le développement de la littératie physique des enfants ayant un TSA et, par le fait même, leurs compétences sociales.

Références

- American Psychiatric Association-APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Andrews, J., Falkmer, M., & Girdler, S. (2015). Community participation interventions for children and adolescents with a neurodevelopmental intellectual disability: a systematic review. *Disability and rehabilitation*, 37(10), 825–833. doi: 10.3109/09638288.2014.944625
- Askari, S., Anaby, D., Bergthorson, M., Majnemer, A., Elsabbagh, M., & Zwaigenbaum, L. (2014). Participation of Children and Youth with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(1), 103-114. doi: 10.1007/s40489-014-0040-7
- Association des camps du Québec-ACQ. (2020). *Camp d'été, classe nature, accueil de groupes: des programmes pour tous les goûts !* Repéré à <https://campsquebec.com/familles/types-de-camps-pour-tous-les-gouts>
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., et al. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1–23.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162.
- Batchford, P., & Webster, R. (2018). Classroom contexts for learning at primary and secondary school: Class size, groupings, interactions and special educational needs. *British Educational Research Journal*, 44(4), 681-703.
- Brookman, L., Boettcher, M., Klein, E., Openden, D., Koegel, R., & Koegel, L. (2003). Facilitating social interactions in a community summer camp setting for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 249–252.
- Brown, T. S., & Stanton-Chapman, T. L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 18–30.
- Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2096–2116.
- Carbonneau, H., Cantin, R., & St-Onge, M. (2015). Pour une expérience de loisir inclusive [For an inclusive leisure experience]. *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir*, 12(11), 1-4.
- Carbonneau, H., St-Onge, M., Oligny, B., & Roussel, N. (2018). L'accompagnateur de jeunes handicapés en camp de jour : pour une meilleure compréhension du rôle et des fonctions [Accompanying youth with disabilities in day camp: for a better understanding of the role and functions]. *Observatoire québécois du loisir*, 15(15), 1-5.
- Cloutier, F. & Poulet, D. (2019). Un portrait des camps de jour municipaux en 2018 [A portrait of municipal day camps in 2018]. *Observatoire québécois du loisir*, 17(2), 1-7.
- Costa, A. P., Steffgen, G., & Ferring, D. (2017). Contributors to well-being and stress in parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 37, 61-72. doi: 10.1016/j.rasd.2017.01.007

- Crosland, K. A., Clarke, S., & Dunlap, G. (2013). A trend analysis of participant and setting characteristics in autism intervention research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28*, 159-165. doi: 10.1177/1088357612468029
- Davies, B., Coutu-Wakulczyk, G., & Logan, J. (2011). *Lire des textes de recherche: Guide convivial pour infirmiers et autres professionnels de la santé*. Toronto: Mosby Elsevier.
- Egilson, S. T., Jakobsdóttir, G., Ólafsson, K., & Leósdóttir, T. (2017). Community participation and environment of children with and without autism spectrum disorder: parent perspectives. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 24*(3), 187-196. doi: 10.1080/11038128.2016.1198419
- Feldman, E. K., & Matos, R. (2012). Training paraprofessionals to facilitate social interactions between children with autism and their typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*, 169–179
- Giovagnoli, G., Postorino, V., Fatta, L. M., Sanges, V., De Peppo, L., Vassena, L.,..., Mazzone, L. (2015). Behavioral and emotional profile and parental stress in preschool children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities, 45*, 411-421. doi: 10.1016/j.ridd.2015.08.006
- Glover, T. D., Chapeskie, A., Mock, S. E., Mannell, R. C., & Feldberg, H. (2011). *The Canadian summer camp research project: Examining the outcomes of the Canadian summer camp experience*. Waterloo, ON: University of Waterloo.
- Glover, T., Graham, T., Mock, S., Mannell, R., Carruthers, A., & Chapeskie, A. (2013). *Canadian summer camp research project, phase 3: Parent perception of changes in children after returning home from camp*. Canadian Camping Association/Association des camps du Canada.
- Gouvernement du Québec (2021). *Maternelle 4 ans*. Repéré à <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/maternelle>
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Arlington: Future Horizons.
- Gray, C. (2018) *The Social Story Philosophy*. Social Stories™ 10.2. Repéré à <https://carolgraysocialstories.com/wp-content/uploads/2018/12/Social-Stories-10.2-Criteria.pdf>
- Harper, A., Dyches, T. T., Harper, J., Roper, S. O., & South, M. (2013). Respite Care, Marital Quality, and Stress in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(11), 2604-2616. doi: 10.1007/s10803-013-1812-0
- Healy, S., Aigner, C. J., Haegele, J. A., & Patterson, F. (2019). Meeting the 24-hr movement guidelines: An update on US youth with autism spectrum disorder from the 2016 National Survey of Children's Health. *Autism Research, 12*(6), 941-951. doi:10.1002/aur.2095
- Hemmeter, M. L. (2000). Classroom-Based Interventions: Evaluating the Past and Looking Toward the Future. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 56-61. doi:10.1177/027112140002000110
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., . . . Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi: 10.1007/s10803-020-04844-2
- Hutchins, T. L., & Prelock, P. A. (2013). The social validity of Social Stories™ for supporting the behavioural and communicative functioning of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology, 15*(4), 383–395.

- Institut de la statistique du Québec (2018). *Le Québec chiffres en main*. [Quebec by the numbers] Repéré à https://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2018_fr.pdf
- Institut national de santé publique du Québec-INSPQ. (2017). *Surveillance du trouble du spectre de l'autisme au Québec*. [Surveillance of autism spectrum disorder in Quebec]. Repéré à https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2310_surveillance_trouble_spectre_autisme.pdf
- Kirts, J. (2015). Exploring nature together: A program for children on the autism spectrum and their typical peers. *Legacy*, 26(6), 27-29.
- Koegle, L. K., Glugatch, L. B., Koegel, R. L., & Castellon, F. A. (2019). Targeting IEP Social Goals for Children with Autism in an Inclusive Summer Camp. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(6), 2426-2436. doi: 10.1007/s10803-019-03992-4
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520.
- Maich, K., Hall, C., van Rhijn, T., & Quinlan, L. (2015). Developing social skills of summer campers with Autism Spectrum Disorder: A case study of Camps on TRACKS implementation in an inclusive day camp setting. *Exceptionality Education International*, 25(2), 27-41.
- McGrew, J. H., Ruble, L. A., & Smith, I. M. (2016). Autism spectrum disorder and evidence-based practice in psychology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 23(3), 239–255. doi: 10.1111/cpsp.12160
- Ministère de l'éducation-MÉES. (2019). *Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. [A bill to amend the Education Act and other provisions with respect to early childhood education services for 4-year-old students]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/acces-information/maternelle-document-grand-public.pdf
- Ministère de la Famille. (2019). *Comité d'analyse conjoint sur l'offre de camps de jour pour les enfants de 4 ans*. [Joint analysis committee on the provision of day camps for 4 years old] Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/ReponseF2019063.pdf>
- Mitchell, E. S., Mrug, S., Patterson, C. S., Bailey, K. J., & Bart Hodgens, J. (2015). Summer Treatment Program Improves Behavior of Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2295-2310. doi: 10.1007/s10803-014-2241-4
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143. doi: 10.1186/s12874-018-0611-x
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. National Academy Press.
- Ofner, M., Anthony Coles, M. A. P., Decou, M. L., Do, M. T., Asako Bienek, M. G. S. S., Snider, J., & Ugnat, A. M. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada*. [Autism spectrum disorder in Canadian children and adolescents]. Agence de santé publique du Canada.
- Peters, M. D., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D. & Soares, C. B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 141-146. doi: 10.1097/XEB.0000000000000050

- Pronovost, G. (2020). *La clientèle des personnes handicapées des camps de jour municipaux au Québec : Mesurer, analyser, planifier*. [The clientele of people with disabilities in municipal day camps in Quebec: Measuring, analyzing, planning] Repéré à <https://www.aqlph.qc.ca/app/uploads/2020/05/La-cliente%CC%80le-des-camps-de-jour-municipaux-au-Que%CC%81becV6.pdf>
- Quinn, C., Nowosielski, A., Kitchen, T., & Belfiore, P. J. (2014). The role of program consistency in a summer therapeutic camp for students with autism spectrum disorder. *Journal of Education and Learning*, 3, 95-107. doi: 10.5539/jel.v3n3p95
- Rea, K. E., Quast, L. F., Stolz, M. G., & Blount, R. L. (2019). A Systematic Review of Therapeutic Recreation Camp Impact on Families of Children With Chronic Health Conditions. *Journal of Pediatric Psychology*, 44(5), 542-556. doi: 10.1093/jpepsy/jsz003
- Rudy, L. J. (2018). *Extended school year (ESY) for kids with autism*. Repéré à <https://www.verywellhealth.com/what-is-extended-school-year-esy-for-kids-with-autism-260451>
- Schenkelberg, M. A., Rosenkranz, R. R., Milliken, G. A., & Dziewaltowski, D. A. (2015). Social environmental influences on physical activity of children with autism spectrum disorders. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(5), 636–641. doi: 10.1123/jpah.2013-0312.
- Schenkelberg, M. A., Rosenkranz, R. R., Milliken, G. A., Menear, K., & Dziewaltowski, D. A. (2017). Implications of Social Groups on Sedentary Behavior of Children with Autism: A Pilot Study. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 47(4), 1223-1230. doi: 10.1007/s10803-017-3037-0
- Smith, E., Constantin, A., Johnson, H., & Brosnan, M. (2020). Digitally-Mediated Social Stories Support Children on the Autism Spectrum Adapting to a Change in 'Real-World' Context. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi: 10.1007/s10803-020-04558-5
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 256-264.
- Steege, M. W., Mace, F. C., Perry, L., & Longenecker, H. (2007). Applied behavior analysis: Beyond discrete trial teaching. *Psychology in the Schools*, 44(1), 91–99.
- Table régionale en éducation physique et à la santé Laval-Laurentides-Lanaudière (2014). *Enseigner l'ÉPS à un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme : Document de référence pour une intervention plus efficace auprès des élèves intégrés ou non en classe régulière*. [Teaching PE to a Student with Autism Spectrum Disorder: A Resource Document for More Effective Intervention for Students in and out of the Regular Classroom.] Repéré à https://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/education/01-vie%20scolaire/Document_reference.pdf
- Titus Dieringer, S., McIntosh, C. E., Mahon, A. D., Pistor, C. M., Dykstra, B. J., Erichsen, J. M., & McIntosh, D. E. (2020). Physical Fitness and Fundamental Motor Skill Performance in Children with Autism Spectrum Disorder Attending A Summer Day Camp: A Pilot Study. *Palaestra*, 34(2), 27-31.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D.,..., Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. doi: 10.7326/M18-0850
- Walker, A. N., Barry, T. D., & Bader, S. H. (2010). Therapist and parent ratings of changes in adaptive social skills following a summer treatment camp for children

- with autism spectrum disorders: A preliminary study. *Child and Youth Care Forum*, 39, 305–322. doi: 10.1007/s10566-010-9110-x
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(5), 490-507. doi: 10.1037/bul0000190
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafos, J., & Lang, R. (2014). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 45, 1070–1083. doi: 10.1007/s10803-014-2264
- Whitehead, M. (2019). *Physical literacy across the world*. Routledge.