

**Exploration de l'approche Montessori et son effet auprès des enfants autistes en milieu  
scolaire : une revue de la littérature**

Marie-Jane Robitaille

Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières

ERG 6015: Projet d'intégration

Noémi Cantin, professeure

Décembre 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

## Résumé

**Problématique :** Le taux de prévalence du trouble du spectre de l'autisme (TSA) connaît une augmentation progressive au fil des années, atteignant environ 1 enfant sur 50 en 2019, selon l'Agence de la santé publique du Canada (2022). Parallèlement, le nombre d'élèves ayant reçu ce diagnostic dans les classes de maternelle et de première année au Québec est également en hausse, engendrant des défis accrus sur les plans académique, social et occupationnel, tant pour les individus concernés que pour leurs familles et enseignants. Indépendamment de leur niveau de fonctionnement, ces élèves se retrouvent confrontés à des situations complexes, que de nombreux enseignants peinent à gérer de manière adéquate. Par ailleurs, l'approche Montessori, a démontré son efficacité auprès des enfants neurotypiques en favorisant leur maturation grâce au développement de leurs capacités cognitives, sociales et occupationnelles. **Objectifs :** Ce présent projet vise à explorer l'efficacité de l'approche Montessori auprès des enfants autistes en milieu scolaire pour 1. Favoriser leurs opportunités occupationnelles, 2. Améliorer leur réussite éducative et 3. Favoriser le développement de contacts sociaux avec leurs pairs. **Cadre conceptuel :** Le modèle Personne-Environnement-Occupation tel que décrit par Law en 1996 a été utilisé dans le cadre de cet essai pour encadrer la méthode et guider la réflexion vers les résultats. Les enfants autistes (personne) évoluent dans un milieu scolaire (environnement) afin de développer des habiletés nécessaires à leur scolarisation et, ainsi, atteindre une réussite éducative (occupation). **Méthode:** Une revue de la littérature a été conduite dans plusieurs bases de données et dans la littérature grise, puis une analyse de données narrative a été suivie. **Résultats:** Neuf (9) documents ont été recensés dans la littérature, datant entre 1993 et 2020 et provenant tous de pays occidentaux. Les documents discutaient tous de la population autiste en milieu scolaire, évoluant soit dans une école Montessori régulière ou spécialement conçue pour les élèves à besoins particuliers. **Discussion:** Présentement, la littérature n'est pas assez développée pour répondre aux objectifs de recherche, principalement au niveau de la réussite éducative et l'augmentation des opportunités occupationnelles. Toutefois, l'analyse suppose que l'approche Montessori pourrait aider les enfants autistes à développer de meilleurs contacts sociaux avec leurs pairs et à mieux fonctionner en classe, particulièrement en raison de l'environnement préparé de cette philosophie. En effet, ce principe clé s'est révélé comme étant une partie intégrante du développement des enfants autistes en milieu scolaire facilitant ainsi l'atteinte des objectifs d'apprentissage. **Conclusion:** Ce sujet de recherche, bien que peu développé, s'annonce comme un domaine novateur qui bénéficierait d'études supplémentaires pour établir un lien plus concret entre les deux variables à l'étude. Plusieurs pistes démontrées

**Mots-clés :** Éducation inclusive, Montessori, Trouble du spectre de l'autisme, enfance.

## Abstract

**Issue:** The prevalence rate of autism spectrum disorder (ASD) has shown a progressive increase over the years, reaching approximately 1 in 50 children in 2019, according to the Public Health Agency of Canada (2022). Similarly, the number of students diagnosed with ASD in kindergarten and first-grade classes in Quebec is also on the rise, leading to heightened challenges in academic, social, and occupational domains for these individuals, their families, and their teachers. Regardless of their level of functioning, these students face complex situations that many educators struggle to manage effectively. Furthermore, the Montessori approach, originally designed for neurotypical children, has demonstrated its effectiveness in fostering children's maturation by enhancing their cognitive, social, and occupational abilities. **Objectives:** This project aims to explore the effectiveness of the Montessori approach for autistic children in school settings, with the following goals: 1. To promote their occupational opportunities, 2. To improve their educational achievement, and 3. To foster the development of social interactions with their peers.

**Theoretical Framework:** The Person-Environment-Occupation (PEO) model, as described by Law in 1996, was used to structure this study and guide the analysis towards meaningful outcomes. Autistic children (person) interact within a school environment (environment) to develop the skills necessary for academic success (occupation). **Methodology:** A literature review was conducted across multiple databases and grey literature, followed by a narrative data analysis. **Results:** Nine (9) documents were identified in the literature, dating from 1993 to 2020, all originating from Western countries. These documents focused on the autistic population in school settings, either within regular Montessori schools or those specifically designed for students with special needs.

**Discussion:** Currently, the literature is insufficiently developed to fully address the research objectives, particularly regarding educational achievement and increased occupational opportunities. However, the analysis suggests that the Montessori approach may help autistic children develop better social interactions with their peers and improve their functioning in the classroom, particularly due to the prepared environment central to the Montessori philosophy. This key principle has been identified as an integral factor in supporting the development of autistic children in school settings, thereby facilitating the achievement of learning goals. **Conclusion:** While this research topic remains underdeveloped, it presents a promising and innovative field that would benefit from further studies to establish a more concrete connection between the two variables under investigation. Several demonstrated pathways highlight its potential.

**Keywords :** Inclusive education, Montessori, Autism Spectrum Disorder, childhood.

## **Remerciements**

J'aimerais prêter une attention particulière à toutes les personnes qui m'ont aidée, de près ou de loin à la réalisation de ce projet, soit en m'offrant un support lors des moments difficiles ou en m'éclairant le chemin.

Un merci tout d'abord à ma précieuse superviseure d'essai, Noémi Cantin, qui a compris dès le tout début l'essence de mon projet et qui m'a permis de le réaliser selon mes objectifs et mes désirs. Elle a compris mon mode de fonctionnement, comment j'aime travailler et s'est tout de suite adapté à celui-ci, tout en m'offrant plusieurs belles opportunités de développement personnel et professionnel.

J'aimerais également remercier ma famille qui a cru en moi dès le début de mon parcours en ergothérapie. Ils ont vu en moi une flamme de passion qu'ils ont alimentée par leur support, leurs encouragements et leurs conseils tout au long de ma formation, particulièrement dans les moments les plus difficiles.

Pour terminer, j'aimerais dire un merci tout spécial à mes amies, futures ergothérapeutes, qui m'ont aidé, supporté et motivé tout au long de ce projet. Votre support et vos mots d'encouragement ont été une source de motivation précieuse.

**Table des matières**

Liste des tableaux.....	8
Liste des abréviations.....	9
1. Introduction.....	10
2. Problématique .....	11
2.1 Présentation du problème.....	11
2.2 Critères diagnostics du trouble du spectre de l'autisme.....	12
2.2.1 Difficultés fonctionnelles des enfants autistes.....	13
2.3 Réussite éducative .....	14
2.3.1 Perception des enseignants .....	15
2.4 Approches pédagogiques émergentes .....	16
2.4.1 Pédagogie Montessori.....	16
2.4.2 Naissance de l'école Montessori .....	17
2.4.3 Association entre Montessori et autisme .....	18
2.5 Question et objectif de recherche.....	19
3. Cadre conceptuel.....	19
3.1 Définition du modèle conceptuel .....	19
3.1.1 Personne.....	20
3.1.2 Environnement.....	21
3.1.3. Occupation.....	21
3.1.4 Performance occupationnelle .....	22

3.2 Justification entourant le choix du modèle conceptuel .....	22
4. Méthodes.....	23
4.1 Devis.....	23
4.2 Stratégie de recherche .....	23
4.3 Sélection des articles .....	25
4.4 Extraction des données.....	26
4.5 Synthèse des données .....	27
5. Résultats.....	27
5.1 Caractéristiques des documents retenus.....	27
5.2 Influence des environnements .....	28
5.2.1 Environnement physique .....	28
5.2.2 Autres types d'environnement.....	31
5.3 Résultats en lien avec les objectifs .....	34
5.3.1 Impact sur la réussite éducative.....	34
5.3.2 Augmentation des contacts sociaux.....	36
5.4 Limites de l'approche.....	40
6. Discussion .....	41
6.1 Retour sur les objectifs de la recherche.....	42
6.1.1 Impacts sur la réussite éducative .....	42
6.1.2 Impacts sur l'augmentation du répertoire occupationnel .....	43
6.1.3 Impacts sur l'augmentation des rapports sociaux .....	43

6.2 Analyse des résultats .....	44
6.3 Forces et limites de l'étude .....	45
6.4 Implications pour la recherche future.....	46
7. Conclusion .....	47
Références.....	49
ANNEXE A .....	54

**Liste des tableaux**

Tableau 1 : Démarche de recherche documentaire .....	25
Tableau 2 : Résumé des caractéristiques de l'environnement physique.....	31
Tableau 3 : Résumé des caractéristiques des autres environnements .....	34
Tableau 4 : Résumé des impacts sur la réussite scolaire .....	36
Tableau 5 : Résumé des impacts sur les contacts sociaux .....	38
Tableau 6 : Résumé des impacts sur le répertoire occupationnel .....	40

### **Liste des abréviations**

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

APA : American Psychological Association

PEO : Personne-Environnement-Occupation

## 1. Introduction

Lorsque j'étais jeune, à l'âge préscolaire, mes parents m'ont permis de suivre une éducation Montessori, dans une école de notre région, pendant près de 3 ans. Ma mère, étant enseignante dans ce domaine depuis plusieurs années, était convaincue de la plus-value de cette approche auprès des enfants avant leur entrée en maternelle. J'ai donc grandi dans cet environnement, en suivant les principes clés de l'approche Montessori. À titre d'exemple, depuis mon plus jeune âge, j'étais incitée à participer à la préparation de repas autour de l'îlot de la cuisine afin de m'inciter à développer mon autonomie, je décidais moi-même des vêtements que j'allais porter et j'étais présentée à une foule d'activités éducatives au quotidien pour m'aider à développer les habiletés clés à ma scolarisation. En suivant les pas de ma mère, je suis donc devenue de plus en plus intéressée par cette pédagogie que j'ai moi-même commencé à adopter par la suite et que je conserve toujours dans une parcelle de mon cœur.

En grandissant, j'ai choisi la profession d'ergothérapeute en pensant travailler en pédiatrie dès le début de ce cheminement. À travers la théorie de mes premières années de formation, je me suis rapidement découvert un intérêt pour la clientèle ayant un trouble du spectre de l'autisme. Leurs caractéristiques uniques et leur personnalité attachante m'ont révélé une tout autre partie de moi-même.

C'est donc en associant ces deux passions, ces deux intérêts grandissants en moi que j'ai choisi le sujet de ce présent projet de recherche. Il s'agit d'un sujet qui me tient particulièrement à cœur et que je suis fière de partager avec mes lecteurs. Cette étude permettra, non seulement, de décrire le rôle de l'ergothérapeute dans ce domaine, mais également d'ouvrir la porte à de

plus grandes avenues de recherche, par exemple en ce qui concerne l'éducation inclusive en milieu scolaire public.

## **2. Problématique**

### **2.1 Présentation du problème**

Le taux de prévalence du trouble du spectre de l'autisme (TSA) augmente de plus en plus à travers les années, passant à environ 1 enfant sur 50 en 2019 (Agence de la santé publique du Canada, 2022). De même, le nombre d'élèves présentant ce diagnostic dans les classes préscolaire et de première année au Québec augmente également, laissant plus de difficultés éducatives pour ces individus. En effet, au cours des 10 dernières années, la prévalence du TSA dans les classes du Québec a augmenté de 156% (Dion-Viens, 2021). Malgré cette augmentation, les écoles peinent à répondre aux besoins de ces jeunes en difficulté, ce qui fait en sorte que la majorité d'entre eux ne vivent peu ou pas de succès académiques ou encore, vivent des difficultés dans le milieu scolaire (Patterson, 2017). Crowson et Brandies (2010) proposent que les enjeux vécus par certains jeunes TSA à l'école soient associés, en partie, aux processus éducatifs, ce qui conduit à de mauvaises performances académiques. Le format de la salle de classe et l'environnement, y compris le nombre d'élèves par classe et l'heure à laquelle l'enseignement est dispensé, peuvent affecter la performance des élèves atteints du TSA (Crowson et Brandies, 2010).

Une autre difficulté présente de nos jours dans le milieu scolaire concerne l'âge à laquelle un enfant reçoit le diagnostic de TSA. En effet, environ la moitié des personnes (46,3%) reçoivent leur diagnostic après l'âge de 5 ans, c'est-à-dire, après leur entrée à l'école (Agence de la santé publique du Canada, 2022). L'âge tardif du diagnostic peut être expliqué, en partie, par la gestion des conséquences présentes pour l'enfant et sa famille qui nécessite une triangulation

des informations dans différents contextes (garderie, école, maison, etc.) avant le poser le diagnostic. La plupart des services spécialisés peuvent être obtenus une fois le diagnostic posé, ce qui pose un problème dans les classes préscolaire ou de premier cycle.

## **2.2 Critères diagnostics du trouble du spectre de l'autisme**

La définition du TSA dans le DSM a bien évolué à travers les cinq éditions du manuel passant de « schizophrénie infantile » dans les années 1950 à « trouble envahissant du développement » de 1980 à 2013 (DSM III à IV). De nos jours, le trouble est décrit selon un spectre, c'est-à-dire un continuum d'atteinte en fonction de trois niveaux de sévérité.

Le premier critère à la pose d'un diagnostic de TSA est la présence de déficits persistants dans la communication et l'interaction sociales sans égard au contexte (American Psychiatric Association (APA), 2015). Ce critère est divisé en trois sous-critères, soit les incapacités de réciprocité sociale ou émotionnelle, les comportements de communication non verbaux utilisés pour l'interaction sociale déficiente et l'incapacité d'établir et d'entretenir des relations avec les pairs, selon le niveau de développement.

Ensuite, le TSA se décrit par des modèles de comportements, des activités ou des intérêts restreints et répétitifs (APA, 2015), caractérisés par au moins deux des éléments suivants :

1. Discours, utilisation d'objets ou mouvements moteurs stéréotypés ou répétitifs
2. Attachement excessif à des routines, modèles de comportement verbal et non-verbal ritualisés ou résistance excessive au changement

3. Intérêts très restreints, à tendance fixative, anormaux quant à l'intensité et à la concentration
4. Hyper ou hypo réactivité à des stimuli sensoriels ou intérêt inhabituel envers des éléments sensoriels de l'environnement

Pour terminer, ces symptômes doivent être apparus durant la petite enfance ou augmenter en intensité lors de l'augmentation des exigences sociales et doivent limiter ou altérer le fonctionnement quotidien (APA, 2015).

### ***2.2.1 Difficultés fonctionnelles des enfants autistes***

À la lumière des caractéristiques clés du TSA, il est possible d'en extrapoler des difficultés fonctionnelles. À cet effet, l'Agence de la santé publique du Canada a réalisé, en 2022, une enquête canadienne sur la santé des enfants avec une section sur le TSA. Les résultats soulignent que près des trois quarts des enfants et des jeunes avec un TSA rencontrent des difficultés dans au moins un domaine fonctionnel, incluant la communication, le contrôle du comportement, la motricité fine, l'apprentissage, la vision, l'acceptation du changement et l'aptitude à se faire des amis (Agence de la santé publique du Canada, 2022). De manière plus spécifique, l'enquête (Agence de la santé publique du Canada, 2022) soulève des difficultés d'apprentissage chez 37,8% des enfants TSA alors qu'il est à 0,7% pour les enfants sans TSA. En ce qui concerne la communication, 52,5% des enfants TSA présentent des difficultés dans ce domaine, alors que le pourcentage se situe à 2,0% chez les enfants sans diagnostic (Agence de la santé du Canada, 2022).

En plus de rencontrer des difficultés au niveau fonctionnel, plusieurs enfants autistes présentent des difficultés importantes à développer, maintenir et comprendre les relations avec

les autres (Morasse, s.d.). La neuropsychologue Karine Morasse décrit que les personnes autistes comprennent mal les différents types de relations et se montrent maladroites dans leur approche en plus de présenter des difficultés plus grandes au niveau social, telles que le manque de réciprocité sociale, la compréhension non verbale limitée et un partage limité des intérêts et des émotions (Morasse, s.d.). Leur désir de relation avec les autres reste présent; ainsi, un milieu inclusif favorisant les interactions sociales répond aux besoins de ce groupe et profite également à toute la classe en facilitant les relations directes. La philosophie Montessori est reconnue comme étant inclusive, mais la question n'est que peu abordée à savoir si elle peut augmenter les contacts sociaux des enfants autistes en milieu scolaire.

### **2.3 Réussite éducative**

Bien que la grande majorité (91,7%) des enfants avec un TSA de 3 ans et plus fréquentent l'école, plus des trois quarts (78,1%) présentent des besoins d'apprentissages particuliers (Agence de la santé publique du Canada, 2022). D'une part, les caractéristiques particulières de ces élèves ainsi que leurs comportements inhabituels peuvent rendre difficile leur scolarisation en milieu traditionnel. Ce constat confirme la nécessité de personnaliser l'environnement et de modifier les pratiques d'enseignement afin de favoriser la réussite éducative de ces enfants (Cappé et al., 2016). Ce concept correspond au développement global d'un individu, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte (gouvernement du Québec, 2020). Plutôt que de mettre l'accent sur l'obtention d'un diplôme ou de résultats académiques satisfaisants, la réussite éducative favorise le développement de compétences utiles à la vie quotidienne à travers le milieu d'apprentissage (gouvernement du Québec, 2017).

Au Québec, une politique de réussite éducative naît en 2017 visant à s'inspirer des meilleures pratiques possibles pour la réussite des élèves au-delà de la qualification en agissant tôt auprès de tous les élèves (gouvernement du Québec, 2017). La politique présentée par le gouvernement provincial affiche des objectifs concernant l'équité en classe entre les différents groupes d'élèves et en prévention de la vulnérabilité des élèves (gouvernement du Québec, 2017). En Europe, notamment, plusieurs travaux décrivent la pertinence de l'approche Montessori pour les élèves neurotypiques de plusieurs milieux différents (Burbank et al., 2020; Courtier et al., 2021; Culclasure et al., 2018; Devernaud et al., 2020; Courtier et al., 2021). De plus, d'autres travaux et rapports mentionnent les besoins criants des élèves avec trouble du spectre de l'autisme dans leur cheminement scolaire, mais également dans leur quotidien (Agence de la santé publique du Canada, 2022; Cappé et al., 2016; Patterson, 2017).

### ***2.3.1 Perception des enseignants***

Les enseignants travaillant avec des élèves autistes témoignent de plusieurs difficultés liées aux particularités de ce trouble (Cappé et al., 2016). Ils se questionnent sur leur méthode d'enseignement en regard à ces élèves. Les principales difficultés recensées relèvent du manque d'autonomie des élèves, de leur difficulté à s'intégrer dans le groupe, des comportements qui peuvent affecter leur fonctionnement en classe et, ainsi, jouer sur l'apprentissage des autres élèves, leurs difficultés de communication et leur manque de motivation et d'engagement pour les différentes activités proposées (Cappé et al., 2016). En raison de la grande hétérogénéité de leurs difficultés, la scolarisation des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme nécessite des stratégies d'intervention diversifiées et particulières. Cappe, Smock et Boujut (2016) démontrent que l'attitude des enseignants est un facteur déterminant dans le fonctionnement de la classe, mais que plusieurs d'entre eux manquent de préparation, de

formation, de soutien et d'expérience auprès des enfants autistes pour accueillir convenablement ces élèves dans leur classe. Il est maintenant possible de ressortir l'importance d'avoir des enseignants formés, tels que des enseignants en adaptation scolaire, et des programmes d'éducation adaptés aux besoins de chaque élève.

## **2.4 Approches pédagogiques émergentes**

De ce fait, plusieurs modalités pédagogiques sont actuellement utilisées dans le but de tenter d'aider les enseignants modifier l'environnement d'apprentissage de leur classe dans le but de répondre aux besoins des enfants autistes. D'ailleurs, plusieurs approches pédagogiques émergentes font leur apparition dernièrement, par exemple l'éducation par la nature ou encore l'approche TEACCH. On dit qu'une approche pédagogique est émergente lorsqu'elle sort des cadres et des valeurs habituelles de l'éducation traditionnelle que nous connaissons tous (Étienne et Prévost, 2011).

### **2.4.1 Pédagogie Montessori**

L'approche Montessori est une pédagogie émergente et une méthode d'éducation développée au début du 20e siècle par la Dre Maria Montessori, médecin et pédagogue italienne. Vers l'année 1907, elle est nommée assistante de clinique psychiatrique à Rome, où elle entre pour la première fois en contact avec des enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage (*Biographie de Montessori*, 2022). Grâce à cette expérience, elle développe son intérêt pour l'éducation. Dans son métier de pédagogue, elle étudie pendant 50 ans les enfants de milieux sociaux et culturels très défavorisés afin de tenter de ressortir des principes clés qui les aideront à développer leurs capacités (*Biographie de Montessori*, 2022). Dre Montessori a notamment remarqué que les enfants évoluent dans un environnement spécialement adapté, dans lequel ils

sont plus concentrés et où ils ont un meilleur contrôle d'eux-mêmes. Un environnement adapté signifie un endroit préparé selon les besoins et l'intérêt de chaque enfant. Il s'agit d'un espace spécialement conçu pour encourager les explorations et expérimentations, permettant, ainsi, aux enfants de grandir et d'apprendre à leur propre rythme (Lane-Barmapov, 2016). Par le biais de ses nombreuses expérimentations et observations, elle conclut que tous les enfants sont pourvus de capacités universelles leur permettant d'acquérir des connaissances (Montessori, 1958). À la lumière de ces informations, la philosophie Montessori naît en offrant à l'enfant la possibilité de s'épanouir au maximum en suivant les caractéristiques qui le façonnent (Poussin, 2021).

#### ***2.4.2 Naissance de l'école Montessori***

Lors de ses recherches avec des enfants porteurs de maladies génétiques, troubles d'apprentissage, troubles développementaux et autres, Maria Montessori aboutit avec des résultats positifs inattendus auprès de cette clientèle en essayant diverses méthodes pédagogiques expérimentales provenant de ses propres théories. (*Biographie de Montessori*, 2022). Elle se dit alors convaincue que ses méthodes peuvent être également appliquées à des enfants non porteurs de troubles, afin de les aider à développer leurs compétences.

Le 7 avril 1908, Maria Montessori ouvre sa première école à Rome, sous sa pédagogie qu'elle appelle à l'époque « Pédagogie scientifique ». Dans la même année, plusieurs autres « Maisons des enfants », comme elle appelait ses écoles, voient le jour aux alentours de Rome (Montessori, 1958). Dans les années qui suivront, la professeure devient porteuse de savoir de renommée mondiale. Elle forme quelque 5000 étudiants aux quatre coins de la planète pour partager sa vision de l'enfant et ses théories (*Biographie de Montessori*, 2022). En 1929, elle

fonde l'Association Montessori Internationale afin de soutenir les écoles autour du globe qui transposent la philosophie.

#### ***2.4.3 Association entre Montessori et autisme***

Avec l'émergence de cette philosophie à travers le monde, plusieurs études se sont penchées sur la pertinence de celle-ci en milieu scolaire et relèvent plusieurs avantages reliés à l'incorporation de principes Montessori pour favoriser la réussite éducative des élèves (Burbank et al., 2020; Courtier et al., 2021; Culclasure et al., 2018). Ces projets de recherches mentionnent que ces principes émergents peuvent améliorer la réussite éducative, le développement de contacts sociaux, les facultés cognitives et le développement d'enfants neurotypiques. Ainsi, la question se pose à savoir si de tels impacts pourraient également être perçus chez les enfants présentant un TSA. Quelques chercheurs seulement se sont posés sur ce domaine de recherche. Notamment, Michelle Lane (2009; 2016) a d'ailleurs ouvert une école Montessori en banlieue de Toronto dédiée spécialement aux enfants atteints du trouble du spectre de l'autisme. Également, Monica Sullivan-Smith (2008) et Laura Marks (2016) ont écrit des articles permettant de ressortir la pertinence de cette approche pour le développement académique de cette population et la gestion de leur comportement. Plusieurs avenues demeurent à explorer, surtout selon une perspective occupationnelle. Cette étude permettra, non seulement, de décrire l'applicabilité de cette approche auprès d'une clientèle vulnérable, mais également d'ouvrir la porte à de plus grandes avenues de recherche, par exemple en ce qui concerne l'éducation inclusive en milieu scolaire public.

## 2.5 Question et objectif de recherche

Considérant le peu d'études qui associe la philosophie Montessori aux besoins des autistes en milieu scolaire, mais la grandeur de la pertinence de cette association, la principale question à l'origine de ce projet de recherche est la suivante : est-ce que la philosophie Montessori pourrait être pertinente auprès des enfants autistes de 3 à 6 ans en milieu scolaire ? Les objectifs de ce présent projet sont de vérifier si l'approche Montessori aurait le potentiel d'aider les enfants autistes à :

1. Augmenter leurs opportunités occupationnelles en classe et dans l'école
2. Améliorer leur réussite éducative
3. Faciliter et augmenter les relations sociales avec leurs camarades de classe

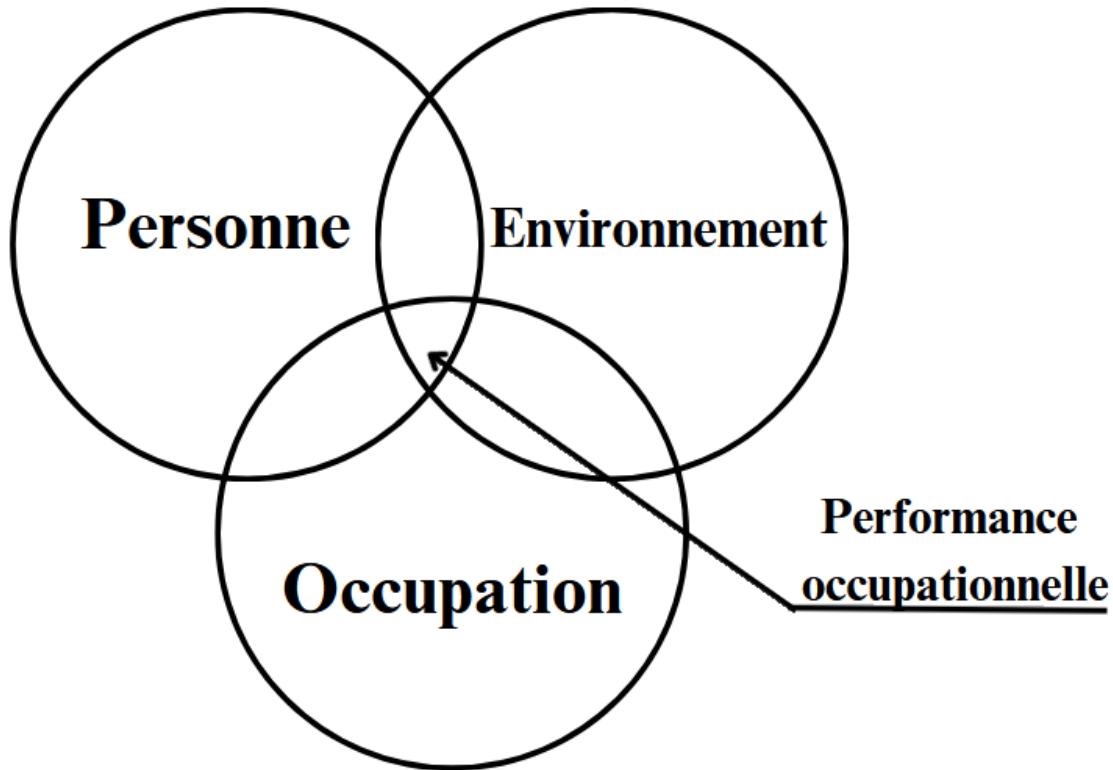
## 3. Cadre conceptuel

### 3.1 Définition du modèle conceptuel

Le modèle « Personne-Environnement-Occupation », mieux connu sous l'abréviation PEO (Polatajko et al., 2013), est très connu dans le domaine de l'ergothérapie. Comme son nom l'indique, ce modèle comporte trois concepts clés qui interagissent ensemble de manière interdépendante en vue de prédire la performance occupationnelle d'un individu. Il s'agit d'une approche transactionnelle qui prône l'interdépendance de la personne avec son environnement, ce qui permet une appréhension des problèmes complexes liés aux performances occupationnelles dans tous milieux, rencontrés dans la vie de tous les jours (Morel-Bracq, 2017). Les paragraphes suivants détailleront les concepts clés de ce modèle ainsi que leur application à la problématique ciblée dans le cadre de ce projet.

**Figure 1 :**

*Reproduction du modèle « Personne-Environnement-Occupation » de Law et al., 1996.*



### **3.1.1 Personne**

Dans le modèle PEO, la personne est un individu qui assume plusieurs rôles variés, dynamiques, significatifs et dépendants des contextes (Morel-Bracq, 2017). Elle détient une histoire, des expériences de vie et un vécu particulier à elle-même qui lui permettent d'avoir une performance occupationnelle (Morel-Bracq, 2017). Plus précisément, plusieurs composantes forment la personne, dont ses compétences et ses habiletés physiques, sensorielles et cognitives qui lui permettent de fonctionner dans son quotidien. Dans le cadre de ce projet, la personne correspond aux individus présentant un trouble du spectre de l'autisme, de 3 à 6 ans fréquentant un milieu scolaire. Comme mentionné précédemment, ces personnes possèdent plusieurs

caractéristiques particulières, propres à leur personne et à leur condition, qui altèrent ou favorisent leur fonctionnement au quotidien (American Psychiatric Association, 2015).

### ***3.1.2 Environnement***

Dans le modèle PEO, Law décrit l'environnement selon une perspective micro, méso et macro environnementale (Law et al., 1996). Ces dernières englobent tous les éléments environnementaux qui entourent l'individu (la Personne), son groupe, son quartier, sa communauté (Morel-Bracq 2017). En plus de ces perspectives, l'environnement se divise en sous-catégories, soit physique, social, culturel, socio-économique et institutionnel (Townsend et Polatajko, 2013, p.37). Dans le cadre de cette étude, le concept de l'environnement peut être large également, soit en incluant le domaine de l'école (physique), le système d'éducation (institutionnel) et le personnel de l'équipe-école qui interagissent avec la Personne (social).

### ***3.1.3. Occupation***

Dans le modèle PEO, l'occupation représente un groupe de tâches fonctionnelles et d'activités dans laquelle une personne s'engage pendant sa durée de vie afin d'atteindre ses besoins intrinsèques d'expression et d'accomplissement. Ces occupations sont réalisées selon des environnements, des rôles et des contextes divers (Law et al., 1996). L'occupation constitue un concept fondamental et central de la pratique en ergothérapie (Townsend et Polatajko, 2013). L'Association canadienne des ergothérapeutes (1997) définit l'occupation comme étant l'ensemble des activités et des tâches qu'un individu peut réaliser dans sa vie au quotidien en y accordant une structure, une valeur et une importance. Dans le modèle Personne-Environnement-Occupation, la personne s'engage dans différentes activités qui lui permettent de répondre à ses

besoins de soins personnels, d'expression et de réalisation de soi (Morel-Bracq, 2017). Dans le cadre de cette étude, l'occupation réfère aux activités scolaires et tout ce qui est inclus dans la fréquentation d'une école préscolaire et/ou primaire, c'est-à-dire les récréations, les moments de transitions, les contacts sociaux avec les camarades, les tâches académiques, etc.

### ***3.1.4 Performance occupationnelle***

L'objectif de ce modèle est l'atteinte d'un équilibre occupationnel ou d'une performance occupationnelle satisfaisante pour l'individu (Morel-Bracq, 2017). Ce dernier concept réfère au résultat des interactions entre la personne, l'environnement et l'occupation (se référer à la figure 1 ci-dessus) et confirme l'expérience dynamique et singulière qu'une personne peut vivre lorsqu'elle est engagée dans la réalisation d'une activité significative dans un environnement donné (Morel-Bracq, 2017).

## **3.2 Justification entourant le choix du modèle conceptuel**

Plusieurs éléments justifient l'utilisation du modèle PEO en tant que cadre conceptuel pour le présent essai. Tout d'abord, un aspect particulièrement intéressant du modèle PEO réside dans son caractère dynamique. Ce dynamisme est directement lié au concept central de cet essai, qui porte sur l'inclusion des enfants autistes en milieu scolaire. Le modèle PEO permettra de mieux comprendre comment l'environnement et les caractéristiques de la personne pourront avoir un effet sur la réalisation de l'occupation chez notre population.

Le choix du modèle PEO s'avère également pertinent puisqu'il intègre les trois concepts fondamentaux de l'ergothérapie : la personne, l'environnement et l'occupation. Pour un sujet encore peu exploré en ergothérapie, s'appuyer sur un cadre conceptuel aligné avec les

fondements de la profession permet d'établir des liens pertinents et de maintenir une perspective propre à l'ergothérapie. De plus, ce modèle offre une grande flexibilité, car il repose sur des concepts simples et en nombre restreint.

Enfin, l'analyse des résultats permettra d'identifier des cibles d'intervention spécifiques selon les trois composantes du modèle : la personne, l'environnement et l'occupation. L'objectif sera d'optimiser la performance occupationnelle, ici définie comme la réussite éducative, s'articulant également autour des contacts sociaux et des opportunités occupationnelles.

## **4. Méthodes**

### **4.1 Devis**

Le devis choisi pour la réalisation de cette étude est la revue de littérature de type narrative. La revue narrative permet de résumer les connaissances spécifiques sur un sujet précis, obtenues à partir de la littérature pertinente. Bien qu'une démarche méthodologique soit employée afin d'identifier et de sélectionner les documents à inclure, celle-ci n'a les mêmes exigences qu'une revue systématique. Ce devis vise à collecter et analyser qualitativement les données extraites des articles inclus dans la recension pour ensuite offrir un point de vue critique qui mènera à une discussion générale sur le sujet (Bertrand et Dagenais, 2012).

### **4.2 Stratégie de recherche**

Une démarche de recherche documentaire a été menée dans plusieurs bases de données scientifiques, soit : Medline, ERIC, CINAHL, APA PsycInfo, SocIndex et Academic Search Complete. Les concepts « Montessori » et « Autisme » ont été combinés dans ces bases de données en incluant des mots apparentés et leurs traductions anglophones (voir Tableau 1) à

l'aide de l'opérateur booléen « AND ». La littérature grise a également été explorée étant donné le nombre très limité de résultats dans les données probantes. Le phénomène : « Montessori and autism » a été recherché dans les moteurs de recherche scientifique Acadamia, Research Gate et Google Scholar et les résultats pertinents ont été ressortis. Finalement, des chercheurs dont les travaux portent sur le sujet et l'association des deux concepts à l'étude ont été contactés afin d'obtenir l'accès à leurs travaux, notamment en ce qui concerne les thèses et mémoires.

Pour être inclus dans cette étude, les documents devaient avoir été publiés dans les 20 dernières années, soit entre 2004 et 2024, ou offrir une perspective essentielle au sujet à l'étude. Seuls les documents publiés en français ou en anglais et accessibles en ligne ont été consultés.

## Tableau 1

### *Démarche de recherche documentaire*

Bases de données	Concepts principaux	Mots clés utilisés et opérateurs booléens	Critères d'inclusion
<i>Medline, ERIC, CINAHL, APA, PsycInfo, SocIndex et Academic Search Complete</i>	Montessori et Autisme	“Montessori method” OR “Montessori teaching” OR “Montessori classroom” OR “Montessori pedagogy” AND “Autism spectrum disorder” OR “asd” OR “Autistic” OR Asperger” OR Trouble du spectre de l'autisme” OR Syndrome Asperger”	Langue : Français et anglais Années : 1993 à 2024
<i>Acadamia, Research Gate et Google Scholar</i>	Montessori et Autisme	“Montessori and Autism”	Langue : Français et anglais Années : 1993 à 2024

### 4.3 Sélection des articles

La sélection des articles a été réalisée en consultant l'objectif de l'étude et la population étudiée. Les articles sélectionnés devaient 1) porter sur les jeunes enfants de niveau préscolaire (3 à 6 ans) présentant un trouble du spectre de l'autisme ; 2) porter sur l'application de la philosophie Montessori auprès de ces jeunes ou un essai de cette approche ; 3) aborder les effets sur le rendement académique, sur le fonctionnement en classe ou sur les rapports sociaux auprès de cette population. Une première sélection des articles a été réalisée en lisant le titre et le résumé des articles identifiés dans les bases de données. En ce qui concerne les moteurs de

recherche scientifique Acadamia, Research Gate et Google Scholar, seul le titre a été lu dans un premier temps, puis les résumés des titres classés comme pertinents dans un deuxième temps. À la suite de cette première sélection, les articles intéressants ont été classés dans le logiciel EndNote. Par la suite, une deuxième sélection a été effectuée en procédant à la lecture complète des articles afin de s'assurer que le contenu convenait aux critères de sélection précédemment énoncés.

#### **4.4 Extraction des données**

Une table d'extraction de données a été développée dans un dossier Excel pour extraire les données pertinentes à l'étude. Les données ont été classées selon les catégories suivantes, en regard au cadre conceptuel :

1. Pays d'origine du premier auteur
2. Objectif de l'étude et devis
3. Objectif derrière le projet (Occupation ciblée)
4. Description des participants à l'étude (Personne)
5. Description de l'environnement Montessori offert (Environnement physique)
6. Description des autres types d'environnement qui influencent (Environnement social, culturel et institutionnel)
7. Effets décelés de Montessori sur la réussite scolaire
8. Effets décelés de Montessori sur le répertoire occupationnel ou fonctionnement occupationnel
9. Effets décelés de Montessori sur les contacts sociaux avec les pairs
10. Limites de l'approche auprès de cette clientèle

#### **4.5 Synthèse des données**

Après leur extraction et leur organisation dans un tableau structuré tel que décrit précédemment, les données ont été synthétisées en fonction des thèmes liés aux objectifs de recherche et au cadre conceptuel. Cette approche a permis de repérer des similitudes récurrentes entre plusieurs articles, ainsi que des divergences notables, enrichissant, de cette même manière, l'analyse. Ces points communs et différences ont facilité la classification systématique des informations, permettant de dégager des tendances claires et des nuances importantes. Ce processus a également contribué à structurer efficacement la rédaction de la section des résultats, en offrant une vue d'ensemble cohérente et bien ancrée dans les concepts clés du modèle théorique.

### **5. Résultats**

#### **5.1 Caractéristiques des documents retenus**

Parmi les 30 documents initialement sélectionnés, neuf ont été retenus dans le cadre de cette revue narrative. De ces documents, sept sont issus de revues ou journaux scientifiques et deux représentent des thèses universitaires du domaine des sciences sociales. Dans l'ensemble, tous les documents ont été menés, rédigés et publiés dans des pays occidentaux, plus précisément aux États-Unis (4), en Angleterre (3) et au Canada (2). Les documents ont été publiés entre 1993 et 2020 avec une prédominance entre 2016 et 2020 (44%). Il est cependant à noter qu'un des articles n'avait pas de date de publication. Tous les documents relèvent de la population autiste en milieu scolaire (3 à 6 ans), évoluant soit dans une école Montessori régulière ou spécialement pour une clientèle à besoins particuliers.

Les résultats des neufs documents sélectionnés ont été classés selon les objectifs spécifiques pour ce projet, soit la réussite éducative, l'augmentation des contacts sociaux et des possibilités occupationnelles pour les enfants autistes évoluant dans un contexte Montessori., ainsi que le cadre conceptuel présenté précédemment. Toutefois, l'environnement s'est révélé être un aspect grandement abordé dans l'ensemble des documents, donc une section est également consacrée à cet effet. En s'appuyant sur le modèle théorique utilisé, à savoir le modèle PEO, les aspects liés à la personne et à l'occupation se sont également avérés pertinents. Cependant, leurs résultats ont été intégrés dans d'autres catégories.

## **5.2 Influence des environnements**

### ***5.2.1 Environnement physique***

Plusieurs auteurs rapportent que l'environnement physique de Montessori est unique, ce qui peut aider les enfants autistes à mieux fonctionner dans leur milieu d'apprentissage (Epstein et al., 2020; Fidler, s.d.; Flowers, 1993; Lane, 2009; Lane-Barmapov, 2016; Marks, 2016; Parks, 2004; Pickering, 2017; Sullivan-Smith, 2008).

L'une des caractéristiques proéminentes ressortant dans plusieurs articles (Epstein et al., 2020; Fidler, s.d.; Marks, 2016; Parks, 2004; Flowers, 1993) est l'environnement préparé, qui constitue un principe clé de l'approche. Les enseignants de la classe préparent spécialement celui-ci afin d'encourager l'exploration et la discipline (Epstein et al., 2020) ou encore afin de prôner l'indépendance (Marks, 2016). Le matériel est placé dans des tablettes ouvertes, à la hauteur des enfants, afin que ceux-ci puissent effectuer des choix par eux-mêmes. Le matériel est de la bonne hauteur et a une masse spécifique permettant aux enfants de choisir leur environnement et leur activité (Marks, 2016). Parks (2004) mentionne que l'environnement

préparé de Montessori apporte un aspect de sécurité et permet de promouvoir l'intérêt des enfants en les encourageant à se déplacer librement dans un environnement d'ordre et de structure. Flowers (1993) ajoute que cet environnement, où tout est placé selon un but et une utilisation particulière, est parfait pour des enfants.

Ensuite, la littérature mentionne la possibilité, et même la nécessité, d'adapter le matériel Montessori pour répondre aux besoins des enfants autistes dans leur milieu d'apprentissage (Pickering, 2017; Lane-Barmapov, 2016; Fidler, s.d.; Parks, 2004; Flowers, 1993). À titre d'exemple, il est possible d'utiliser des pictogrammes avec de l'adhésif au lieu de jetons pour les activités en nécessitant, afin de respecter le besoin d'ordre souvent décelé chez les enfants autistes. Le matériel pédagogique utilisé dans les classes Montessori a été pensé et réfléchi par la fondatrice pour des utilités bien spécifiques (Flowers, 1993). Entre autres, la majorité du matériel est sculpté dans du bois massif, ce qui apporte un poids à l'objet et, ainsi, permet le développement d'habiletés de dextérité manuelle chez l'enfant, préalable à l'écriture. De plus, Pickering (2017) et Lane-Barmapov (2016) proposent plusieurs alternatives pour adapter le matériel, tout en conservant l'essence pédagogique pour lequel il a été conçu. À titre d'exemple, les lettres rugueuses pourraient être modifiées pour proposer du feutre au lieu de la texture originale qui imite le sable (Pickering, 2017). Le concept est le même, mais la nouvelle texture répond aux particularités sensorielles de certains enfants autistes. De même, des carrés de bandes autoagrippante (Velcro) pourraient être placés sur les morceaux du tableau de 100 (grille de 10 cases par 10 cases, chaque case est dédiée à un chiffre entre 0 et 100 en ordre. Le tableau est accompagné de tuiles à placer sur les cases) pour les éviter de bouger, limitant, ainsi, la frustration lorsque les morceaux de bois bougent (Lane-Barmapov, 2016). Tous ces auteurs

(Pickering, 2017; Lane-Barmapov, 2016; Fidler, s.d.; Parks, 2004; Flowers, 1993) s'entendent pour dire que le matériel Montessori est bon pour les enfants autistes, mais qu'il doit être adapté pour répondre à leurs particularités sensorielles.

Dans la même ligne d'idée, le matériel Montessori est conçu spécialement pour travailler les aspects sensoriels pour stimuler l'apprentissage (Lane-Barmapov, 2016; Fidler, s.d.; Parks, 2004; Sullivan-Smith, 2008; Flowers, 1993). Flowers (1993) mentionne que le matériel est conçu pour les enfants autistes qui ont besoin d'une approche sensorielle plus large pour apprendre. Parks (2004) appuie ces paroles en mentionnant que l'aspect sensoriel du matériel permet d'enseigner des notions telles que la coordination, la concentration et l'indépendance.

Finalement, plusieurs auteurs soutiennent l'importance d'avoir un système de communication efficace et s'ajustant aux besoins de chaque élève (Lane, 2009; Lane-Barmapov, 2016; Parks, 2004). En effet, l'environnement Montessori de base possède des aides visuelles qui aident à l'apprentissage (Parks, 2004) et des horaires visuels clairs (Lane-Barmapov, 2016).

## Tableau 2

### *Résumé des caractéristiques de l'environnement physique*

Concept	Explication	Référence
Environnement préparé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourage l'exploration et la discipline (Epstein et al., 2020)</li> <li>• Augmente l'indépendance (Marks, 2016)</li> <li>• Activités basées sur les intérêts (Epstein et al., 2020)</li> <li>• Permet d'apporter un sentiment de sécurité et de structure (Parks, 2004)</li> <li>• Tablettes ouvertes présentant le matériel à la hauteur des enfants (Fidler, s.d.)</li> </ul>	Epstein et al., 2020; Fidler, s.d.; Marks, 2016; Parks, 2004; Flowers, 1993.
Matériel adapté aux besoins	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le matériel peut être adapté pour répondre aux besoins de chaque enfant, même avec besoins particuliers (Pickering, 2017).</li> <li>• Matériel avec usages pédagogiques spécifiques (Flowers, 1993).</li> </ul>	Pickering, 2017; Lane-Barmapov, 2016; Fidler, s.d.; Parks, 2004, Flowers, 1993.
Aspect sensoriel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le matériel physique permet de travailler plusieurs sensations à la fois (Parks, 2004; Flowers, 1993)</li> <li>• Apprentissage basé sur les sens (Sullivan-Smith, 2008)</li> </ul>	Lane-Barmapov, 2016; Fidler, s.d.; Parks, 2004; Sullivan-Smith, 2008; Flowers, 1993.
Système de communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Horaire visuel clair (Lane-Barmapov, 2016)</li> <li>• Approprié aux besoins de l'enfant autiste comme aux besoins des autres enfants de la classe (Lane, 2009)</li> <li>• Aides visuelles qui favorisent les apprentissages (Parks, 2004)</li> </ul>	Lane, 2009; Lane-Barmapov, 2016; Parks, 2004.

### *5.2.2 Autres types d'environnement*

L'ensemble des auteurs des documents retenus (Epstein et al., 2020; Fidler, s.d.; Flowers, 1993; Lane, 2009; Lane-Barmapov, 2016; Marks, 2016; Parks, 2004; Pickering, 2017; Sullivan-Smith, 2008) mentionnent l'importance d'avoir du personnel formé non seulement auprès de la pédagogie Montessori, mais également auprès des élèves à besoins particuliers (Epstein et al., 2020). Lane (2009) et Lane-Barmapov (2016) mentionnent que, pour éduquer

concrètement un enfant, il est nécessaire de le connaître complètement. En ce sens, Flowers (1993) apporte un aspect intéressant :

« Nous (les enseignantes Montessori) comprenons la nécessité de servir l'enfant et avons l'humilité de le faire sans imposer nos propres objectifs et désirs. La directrice Montessori est formée pour présenter le matériel d'une manière qui découvre et élargit l'intérêt de l'enfant, aussi minime soit-il. » [traduction libre]

En utilisant leurs compétences d'observateur, les enseignants Montessori sont en mesure de faire de nombreuses adaptations pour offrir aux enfants un milieu d'apprentissage, en vue de répondre à leurs besoins individuels (Pickering, 2017).

Le format des classes est également une caractéristique documentée dans la littérature (Epstein et al., 2020; Parks, 2004). Les groupes possèdent des enfants de plusieurs âges différents (Epstein et al., 2020) et plusieurs diagnostics (Parks, 2004), ce qui offre la possibilité aux enfants d'apprendre les uns des autres. En effet, l'atmosphère sociale confortable permet aux élèves plus âgés d'aider les plus jeunes et ceux-ci peuvent apprendre seulement en observant les autres agir (Epstein et al., 2020). Cela peut également être bénéfique dans le cas d'enfants avec trouble du spectre de l'autisme. Ils peuvent apprendre en se fiant sur les pairs (Parks, 2004).

Finalement, plusieurs auteurs rapportent des similitudes entre l'environnement Montessori et le besoin des enfants autistes entourant les routines structurées (Esptein et al., 2020; Fidler, s.d.; Flowers, 1993; Marks, 2016). Fidler (s.d.) mentionne que les enfants autistes ont tendance à bien répondre aux routines prédictibles d'un environnement Montessori, ce qui diminue leur anxiété. Concrètement, l'horaire est organisé pour que chaque activité et tâche aient

un début et une fin précise, ce qui offre à l'enfant l'opportunité de donner un sens à son environnement et traiter correctement la tâche à accomplir (Flowers, 1993). À titre d'exemple, une activité possède une tâche spécifique. Lorsque la tâche est terminée, l'enfant doit aller vers une autre activité autonome, et ce, durant le temps nommé par l'enseignante préalablement. Pour terminer, l'environnement Montessori se base sur des règles auxquelles les enfants mais également les employés doivent se conformer, ce qui assure l'aspect de structure tant convoité. Entre autres, tout le monde doit participer au ménage de la classe, l'horaire est strict et doit être respecté, l'uniforme est nécessaire, etc. Marks (2016) mentionne que ce phénomène se complémente bien avec les besoins des enfants autistes, puisque les changements sont, ainsi, limités et la routine est considérée.

### Tableau 3

#### *Résumé des caractéristiques des autres environnements*

Concept	Explication	Références
Classes avec élèves variés	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plusieurs âges différents (Epstein et al., 2020)</li> <li>Plusieurs diagnostics différents (Parks, 2004)</li> <li>Les élèves peuvent apprendre des autres et compter les uns sur les autres (Epstein et al., 2020)</li> </ul>	Epstein et al., 2020; Parks, 2004.
Personnel formé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseignants formés Montessori, mais également formés auprès des élèves à besoins particuliers (Epstein et al., 2020)</li> <li>Nécessaire de développer des techniques particulières (Pickering, 2017)</li> <li>Attention particulière apportée à l'observation (Lane-Barmapov, 2016; Sullivan-Smith, 2008)</li> <li>Capacités qui aident à élargir les intérêts des enfants (Flowers, 1993).</li> <li>Enseignement personnalisé selon les besoins de chaque enfant (Pickering, 2017)</li> <li>Nature de l'enseignement Montessori en cohérence avec les besoins particuliers des enfants autistes (Flowers, 1993)</li> </ul>	Epstein et al., 2020; Marks, 2016; Lane-Barmapov, 2016; Sullivan-Smith, 2008; Flowers, 1993; Pickering, 2017; Lane, 2009; Parks, 2004; Fidler, s.d.
Routines et structure	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présence de routines consistantes permettant de répondre au besoin de structure des enfants autistes (Epstein et al., 2020; Fidler, s.d.)</li> <li>Activités concrètes, début et fin clairs (Flowers, 1993)</li> <li>Règles spécifiques dans la classe que tout le monde doit respecter (Marks, 2016)</li> </ul>	Epstein et al., 2020; Fidler, s.d.; Flowers, 1993; Marks, 2016.

### 5.3 Résultats en lien avec les objectifs

#### *5.3.1 Impact sur la réussite éducative*

Le premier objectif de ce projet était de vérifier si l'approche Montessori avait le potentiel d'améliorer la réussite éducative des enfants autistes en milieu scolaire. En ce sens, la

philosophie Montessori permet d'adapter l'activité à chaque enfant (Lane-Barmapov, 2016 ; Pickering, 2017). Cette affirmation s'explique par le format d'activité permet à l'enfant de rester engager dans sa tâche, ce qui augmente ses capacités (Lane-Barmapov, 2016). De plus, Pickering (2017) apporte le fait que la formule Montessori respecte le rythme de chaque enfant, ce qui facilite donc les apprentissages de ceux-ci.

Ensuite, la littérature met également de l'avant l'utilisation du matériel comme levier d'apprentissage (Lane-Barmapov, 2016 ; Fidler, s.d. ; Lane, 2009). Plus précisément, les auteurs décrivent l'utilisation de l'aspect sensoriel du matériel développé par Montessori comme moyen d'intégration des apprentissages. Les enfants ayant des besoins particuliers, tels que les enfants autistes, ont besoin de matériel spécifique qui leur permettra de discerner l'information à travers leurs sens (Lane-Barmapov, 2016). De même, le matériel Montessori est spécialement pensé pour aider les enfants à intégrer des connaissances par la manipulation et le « self-teaching » (Lane-Barmapov, 2016). À titre d'exemple, l'utilisation du dominateur commun 10 est mise en place dans la majorité des activités travaillant les mathématiques pour faciliter l'intégration du système décimal (Lane-Barmapov, 2016). Lane (2009) décrit le matériel de Montessori comme permettant pas l'acquisition de connaissances sans avoir réellement compris le fonctionnement.

Finalement, quelques auteurs (Lane-Barmapov, 2016 ; Fidler, s.d. ; Lane, 2009 ; Pickering 2017) décrivent la méthode d'enseignement particulière de Montessori comme facilitant l'acquisition de connaissances, notamment puisqu'elle propose un enseignement par un tiers (Fidler, s.d.). Plus précisément, l'enseignant démontre des concepts de manière individualisée pour répondre aux besoins de chaque élève, selon leur niveau de développement. Cet enseignement personnalisé s'inscrit également dans l'apprentissage autonome abordé

précédemment (Lane-Barmapov, 2016). En effet, l'enfant est le seul qui connaît réellement son rythme d'apprentissage et c'est à lui de décider ce qu'il souhaite faire (Lane-Barmapov, 2016).

**Tableau 4**

*Résumé des impacts sur la réussite scolaire*

Concept	Explication	Références
Adaptation de l'activité à chaque enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permet à l'enfant de rester engager et d'augmenter sa participation dans l'activité (Lane-Barmapov, 2016)</li> <li>Les activités respectent le rythme de chaque enfant pour faciliter les apprentissages (Pickering, 2017)</li> </ul>	Lane-Barmapov, 2016; Pickering, 2017
Le matériel est utilisé comme levier d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>Matériel avec buts spécifiques, conçu à la base pour les enfants à besoins particuliers (Lane-Barmapov, 2016)</li> <li>Matériel conçu pour inciter l'apprentissage par soi-même ou par les pairs (Lane-Barmapov, 2016)</li> <li>Aspect sensoriel du matériel comme levier d'intégration et de départ (Lane-Barmapov, 2016; Fidler, s.d.)</li> </ul>	Lane-Barmapov, 2016; Fidler, s.d.; Lane, 2009.
Méthode d'enseignement particulière	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseignement par les pairs pour par soi-même (Lane-Barmapov, 2016; Lane, 2009)</li> <li>Place subjective de l'enseignant (<i>third-party teaching</i>) (Lane, 2009)</li> <li>Besoin de comprendre pour faire et intégrer l'activité (Lane, 2009).</li> </ul>	Lane-Barmapov, 2016; Fidler, s.d.; Lane, 2009; Pickering, 2017.

### **5.3.2 Augmentation des contacts sociaux**

Le deuxième objectif de cette étude était de vérifier si l'approche Montessori, appliquée auprès des enfants autistes pouvait augmenter le nombre et la qualité des rapports sociaux. L'une des caractéristiques qui distinguent un enfant autiste est les difficultés à établir et maintenir des contacts sociaux (DSM 5, American Psychiatric Association, 2015).

Tout d'abord, les contacts sociaux dans une classe Montessori s'expliquent par l'aspect inclusif des classes (Parks, 2004). Ces dernières augmentent la possibilité de développer des contextes relationnels (Pickering, 2017 ; Lane-Barmapov, 2016) en minimisant les différences entre les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage et ceux présentant un parcours typique (Pickering, 2017). Cette minimisation vise ainsi à offrir aux enfants autistes un sentiment de confiance et d'appartenance au groupe comme un membre important de la société (Lane-Barmapov, 2016).

La philosophie Montessori est reconnue pour son approche particulière par les pairs (Fidler, s.d.; Lane, 2009; Parks, 2004; Flowers, 1993; Marks, 2016). Montessori offre des opportunités aux enfants de regarder les autres parler et agir en utilisant des actions, des intonations et des comportements appropriés. Les enfants autistes peuvent donc, dans une certaine mesure, apprendre à imiter et à refléter ces comportements, expressions faciales, langages corporels et perceptions qui sont considérés comme socialement appropriés, et les utiliser, parfois de manière compensatoire, pour s'engager dans des interactions sociales avec autrui. (Fidler, s.d.). En effectuant des activités en équipe, les élèves assistent à une diminution de la pression sociale par les pairs, ce qui peut les encourager à initier des conversations (Lane, 2009; Flowers, 1993).

Finalement, Montessori propose des leçons de bien-être et de courtoisie qui sont spécialement adaptées au programme et qui permettent de développer certaines compétences de communications pouvant aider au développement de relations sociales avec les pairs (Lane, 2009; Sullivan-Smith, 2008; Epstein et al., 2020). Ces leçons incluent, entre autres, des exercices

de rôles pour apprendre les comportements sociaux et plusieurs occasions de pratiquer ces compétences (Sullivan-Smith, 2008).

**Tableau 5**

*Résumé des impacts sur les contacts sociaux*

Concept	Explication	Références
Inclusion de tous	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les différences entre les enfants sont minimisées, ce qui augmente la confiance de ceux-ci (Pickering, 2017)</li> <li>Valeurs premières : se sentir inclus et comme un membre important de la communauté (Lane-Barmapov, 2016)</li> </ul>	Pickering, 2017; Lane-Barmapov, 2016.
Effets des pairs	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le fonctionnement des ateliers oblige les enfants à contribuer au bien-être de la classe, à attendre leur tour et à partager (Pickering, 2017).</li> <li>Prendre les autres comme modèles afin de prendre de bonnes habitudes de communication et de bons comportements (Fidler, s.d.; Parks, 2004; Marks, 2016)</li> <li>Importance de se mettre en équipe pour augmenter les opportunités de communication (Lane, 2009)</li> <li>Diminution de la pression par les pairs (Flowers, 2009).</li> </ul>	Pickering, 2017; Fidler, s.d.; Lane, 2009; Parks, 2004; Flowers, 1993; Marks, 2016.
Leçons de grâce et de courtoisie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leçons spécifiques au programme (Lane, 2009; Sullivan-Smith, 2008; Espelein et al., 2020)</li> <li>Permettent de développer certaines compétences de communication (Lane, 2009)</li> <li>Par exemple : Jeux de rôle pour apprendre les bons comportements sociaux à adopter (Sullivan-Smith, 2008)</li> </ul>	Lane, 2009; Sullivan-Smith, 2008; Espelein et al., 2020

### **5.3.3 Augmentation du répertoire occupationnel**

Le troisième objectif de cette étude était de vérifier si l'approche Montessori, appliquée auprès des enfants autistes, pouvait avoir pour conséquence d'augmenter le répertoire occupationnel de ces enfants, donc, d'augmenter leurs intérêts et le nombre d'occupations/tâches/activités réalisés quotidiennement. Tout d'abord, Lane-Barmapov (2016) mentionne le travail d'appréciation du changement que les enfants doivent effectuer dans un environnement Montessori. Les activités désirées par les enfants ne sont pas toujours disponibles en raison du partage du matériel promu dans cette approche, ce qui encourage les jeunes à apprécier d'autres tâches. Cet aspect permet, ainsi, d'augmenter le répertoire occupationnel des enfants autistes, qui est d'ailleurs décrit comme restreint dans la littérature (Fidler, s.d.). Fidler (s.d.) mentionne également que les enseignants Montessori sont doués pour travailler avec l'enfant autiste dans une optique de promotion de ses intérêts particuliers et, lorsque possible, l'encourager à élargir sa gamme d'activités choisies. Pour ce faire, l'enfant doit être en mesure de développer certaines compétences préalables, ce qui implique, notamment, une connaissance de ses intérêts spécifiques (Lane-Barmapov, 2016). En ce sens, des activités de la vie pratique font partie de la philosophie Montessori (Lane-Barmapov, 2016; Fidler, s.d. ; Parks, 2004, Pickering, 2017). Celles-ci aident les enfants à développer plusieurs caractéristiques essentielles pour devenir un membre actif et utile de la société (Lane-Barmapov, 2016). À titre d'exemple, les activités de la vie pratique permettent d'affiner les capacités visuomotrices nécessaires au transport, au pliage, au roulage de différents objets et textures (Fidler, s.d.). Le développement de ces capacités présente également un avantage pour la conscience de leurs parties du corps dans l'espace, en limitant les mouvements et les balancements inutiles, souvent observés chez les enfants autistes (Fidler, s.d.). Dans cette optique, Pickering (2017) mentionne que les activités

Montessori apportent l'enfant à développer sa coordination, son langage, son attention et sa perception, toutes des compétences nécessaires à la réalisation d'activités.

#### Tableau 6

##### *Résumé des impacts sur le répertoire occupationnel*

Concept	Explication	Références
Travaille l'appréciation du changement	<ul style="list-style-type: none"> <li>En regard aux activités changeantes et à l'appui de l'enseignante, les changements sont mieux acceptés par les enfants (Lane-Barmapov, 2016)</li> <li>Augmentation du nombre d'activités menant à une diminution des intérêts restreints (Fidler, s.d.).</li> </ul>	Lane-Barmapov, 2016; Fidler, s.d.
Développement d'autres compétences	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aide au développement de la coordination, langage, attention et perception (Pickering, 2017)</li> <li>Les activités de la vie pratique permettent de diversifier les apprentissages des enfants (Fidler, s.d.)</li> <li>Aide l'enfant à développer plusieurs caractéristiques essentielles pour devenir un membre actif et utile de la société (Lane-Barmapov, 2016)</li> </ul>	Lane-Barmapov, 2016; Fidler, s.d.; Parks, 2004; Pickering, 2017.

#### 5.4 Limites de l'approche

En dépit des nombreux aspects positifs associés à l'approche Montessori pour la participation et le développement des enfants autistes, quelques caractéristiques négatives sont établies dans la littérature. Bien que l'aspect sensoriel puisse favoriser les apprentissages de ces enfants, les matériaux de différentes textures au toucher peuvent, cependant, nuire à la participation de l'enfant autiste dans une classe Montessori en raison de leurs caractéristiques d'hypersensibilité (Marks, 2016; Flowers, 1993; Fidler, s.d.; Lane-Barmapov, 2016). En effet, Fidler (s.d.) mentionne que les enseignants devraient rester vigilants avec le matériel sensoriel

pour de pas causer de réactions vives chez les enfants autistes, puisqu'ils peuvent, par exemple, ne pas aimer les matériaux rugueux près de leur peau, trouver soudainement les bruits forts ou encore les lumières vives bouleversantes.

Malgré les structures et routines précédemment mentionnées, certains auteurs (Parks, 2004; Flowers, 1993; Lane-Baramov, 2016) mentionnent le manque d'encadrement de la méthode pédagogique. Cela s'illustre par les choix de l'enfant entourant les activités qu'il souhaite effectuer. Or, lorsque l'activité sélectionnée n'est pas disponible, l'enfant sera contraint à attendre, ce qui limite sa productivité en classe, ou à choisir une autre activité (Lane-Baramov, 2016). Parfois, les enfants autistes ont besoin de plus de structure, soit des activités définies.

Finalement, il importe de mentionner que les principes Montessori sont décrits par la fondatrice et utilisés depuis le début du 20e siècle. Leur adaptation aux tâches et activités scolaires modernes occasionne ainsi un éloignement avec la véritable éducation Montessori (Lane-Baramov, 2016).

## 6. Discussion

Le but de cette revue narrative était d'explorer l'applicabilité de la philosophie Montessori auprès des enfants autistes d'âge préscolaire et, plus précisément, sur le plan du répertoire occupationnel, de la réussite éducative et des contacts sociaux avec les pairs. La présente section présentera ainsi une analyse des résultats issus de cette revue. Ceux-ci seront analysés en plus de mis en perspective en regard à la littérature.

## 6.1 Retour sur les objectifs de la recherche

Tout d'abord, l'analyse de la littérature soulève que l'environnement préparé, l'un des principes clés de l'approche Montessori, constitue un point clé pour l'inclusion des enfants autistes. En effet, les tablettes à niveau proposant le matériel ouvert (Marks, 2016) et les activités captivant les intérêts particuliers des enfants les apportent à s'engager dans leur quotidien et dans les activités qui leur sont proposées. Dans cette situation, le rôle de l'enseignant reste d'accompagner l'enfant à découvrir son milieu d'apprentissage, mais également de l'aider à diversifier les tâches et activités qu'il est en mesure de réaliser. Repose ici une démonstration claire de l'interaction dynamique qui forme la base du modèle conceptuel PEO, soit que l'Environnement social (enseignant) agit directement sur la Personne (enfant) pour l'aider à la réalisation de ses occupations. En ce sens, l'environnement doit être réceptif aux caractéristiques individuelles de la personne (l'enfant autiste) pour que celui-ci soit en mesure de s'engager dans la réalisation de ses occupations. Les résultats ressortis de la littérature mentionnent que l'environnement social doit, ainsi, être formé et l'environnement physique préparé dans le but de faciliter la réussite éducative, l'augmentation du répertoire occupationnel et la valorisation des contacts sociaux.

### 6.1.1 Impacts sur la réussite éducative

La revue de la littérature a permis de dégager plusieurs caractéristiques de l'approche Montessori qui pourraient potentiellement soutenir la réussite éducative des enfants autistes en milieu scolaire. Cependant, les données actuelles demeurent limitées et n'offrent pas de preuves concrètes établissant une corrélation directe entre cette approche pédagogique et le développement des compétences clés associées à la réussite éducative. À titre d'exemple, bien

que Marks (2016) suggère que le matériel Montessori facilite les apprentissages, aucune donnée n'indique explicitement que cet effet contribue directement à la réussite éducative des enfants autistes. Ces résultats préliminaires indiquent qu'il s'agit d'un domaine prometteur qui nécessite davantage de recherches pour valider l'efficacité de cette approche dans ce contexte.

### ***6.1.2 Impacts sur l'augmentation du répertoire occupationnel***

Concernant l'augmentation du répertoire occupationnel, les données disponibles suggèrent que certaines caractéristiques de l'approche Montessori pourraient être intégrées dans les pratiques des intervenants, notamment en ergothérapie, afin de créer un environnement d'apprentissage structuré et adapté. Toutefois, la littérature actuelle ne permet pas de conclure de manière définitive sur l'impact direct de cette approche sur le fonctionnement occupationnel des enfants autistes. Malgré cela, les éléments identifiés pourraient servir de base pour offrir un coaching ciblé aux enseignants, particulièrement au préscolaire, afin d'adapter les principes Montessori au contexte scolaire. Ces démarches exploratoires pourraient contribuer à enrichir le répertoire occupationnel des enfants autistes, mais des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre et valider ces liens.

### ***6.1.3 Impacts sur l'augmentation des rapports sociaux***

En revanche, une piste intéressante a pu être soulevée concernant l'augmentation des rapports sociaux chez les enfants autistes évoluant auprès de la philosophie Montessori. En effet, les écrits suggèrent que l'atmosphère inclusive et les pairs d'âges et de diagnostics variés ont un effet positif sur les relations sociales qui se développeront (Pickering, 2017; Lane-Barmapov, 2016). De plus, le programme propose spécialement des leçons de courtoisie qui permettent aux

enfants autistes d'apprendre les comportements valorisés dans la société. Ce présent point soulève un questionnement pour une implication dans la pratique.

En somme, plusieurs principes pédagogiques sont documentés dans la littérature scientifique et grise. Les constats mentionnés précédemment sont utiles pour la pratique future, puisqu'ils mettent en évidence la possibilité pour les enfants autistes d'être inclus dans une classe traditionnelle. Cette vision devrait être partagée notamment par les intervenants et les enseignants œuvrant auprès de cette clientèle, mais également auprès des décideurs et instances qui prônent l'égalité dans le secteur de l'éducation et de la santé. Bien que les caractéristiques ressorties précédemment sont des hypothèses, cette étude offre une occasion de se pencher sur la question de l'applicabilité de Montessori pour les enfants autistes et propose une solution qui pourrait être pertinente à long terme.

## 6.2 Analyse des résultats

Les résultats de l'étude s'alignent avec les conclusions actuelles de la littérature, qui mettent en évidence les bénéfices de l'approche Montessori pour les enfants neurotypiques, notamment en termes d'autonomie, de concentration et d'apprentissage par exploration. Bien que les recherches spécifiques sur son impact auprès des enfants autistes soient limitées, il est plausible de déduire que les principes Montessori pourraient également être bénéfiques pour cette population. Cette cohérence souligne le potentiel de cette approche tout en mettant en lumière le besoin de recherches ciblées pour confirmer ces hypothèses.

### 6.3 Forces et limites de l'étude

Tout d'abord, il existe très peu d'études explorant l'association entre l'approche Montessori et l'autisme. Donc, cette étude a fait l'objet d'une revue de littérature incluant seulement 9 documents, ce qui peut limiter sa crédibilité et sa validité. Toutefois, plusieurs bases de données ont été consultées, tout comme la littérature grise, ce qui relève d'une méthode de recherche employée selon les critères d'une revue narrative, ce qui constitue une force de cette étude.

Dans la même ligne d'idée, les articles étant rares dans ce domaine, le critère d'inclusion en regard aux années de publication a dû être élargi afin d'inclure des documents plus anciens. De ce fait, la définition du concept d'autisme n'est pas la même dans tous les documents. En effet, la définition que nous connaissons et utilisons aujourd'hui de l'autisme nous provient du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), publié en 2015. Une version encore plus récente, légèrement retravaillée de ce guide est également disponible pour appuyer la définition (DSM-5-TR). Cette dernière version permet de baser les symptômes sur leur description, ce que la personne dit et fait, en fonction de la façon dont elle pense et ressent ses émotions (First, 2022). En regard à ce changement de manuel, la définition de l'autisme a beaucoup changé, passant de *schizophrénie infantile* (DSM I et II) à *Trouble envahissant du développement* avec plusieurs sous-types différents (DSM III et IV), pour enfin arriver à la définition que l'on connaît tous, soit celle du *Trouble du spectre de l'autisme* (DSM-V) (Bernard, 2021). Plusieurs documents cités dans cette étude utilisent la version 3 du DSM et plusieurs abordent le *Syndrome Asperger*. Il est nécessaire de prendre en compte cette différence afin de bien juger les résultats qui en ressortent. Cependant, la majorité des articles recensés ont

été publiés entre 2015 et 2020. Dans ces années, la plus récente définition du trouble du spectre de l'autisme était en vigueur dans le DMS-V. Donc, la définition offerte par la majorité des articles est justifiée.

Finalement, un constat relevé est que la majorité des articles dont cette étude a fait mention manquait d'objectivité en raison, notamment, de leur devis et de leur auteur. En effet, les auteurs sont souvent des enseignantes formées pour travailler avec Montessori, des directrices d'écoles spécialisées pour accueillir les enfants autistes dans un cadre s'inspirant de Montessori ou encore des chercheurs œuvrant, encore une fois, dans ce domaine. De plus, les documents étaient parfois des objectifs ou des devis qui ne sont pas axés sur la recherche, par exemple dans le cas d'articles de journaux non scientifiques. Donc, les niveaux d'évidence des documents inclus dans ce projet ne sont pas assez élevés pour assurer l'absence de subjectivité et l'influence des résultats énoncés précédemment.

#### **6.4 Implications pour la recherche future**

Étant donné le peu de recherche dans ce domaine, les possibilités pour de futurs projets sont très larges. Toutefois, quelques pistes ressortent dans la littérature. Tout d'abord, il serait pertinent de comparer les impacts au niveau de la réussite éducative entre des enfants autistes qui fréquentent l'école traditionnelle avec ceux qui fréquentent l'école d'approche Montessori. Devernaud (2020) a réalisé une étude semblable, mais s'intéressant aux enfants neurotypiques. Ensuite, il serait pertinent d'évaluer les impacts de la scolarité Montessori sur les comportements à la maison de ces enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme. Pour ce faire, des entrevues avec des parents qui transposent les apprentissages de leurs enfants et les méthodes Montessori qui fonctionnent bien pourraient être intéressantes. Finalement, un projet pourrait

aborder l'applicabilité de cette philosophie dans les classes de maternelle 4 et 5 ans dans le système d'éducation québécois, mais de manière plus concrète, soit en appliquant directement les principes Montessori dans des classes et en observant les conséquences sur les enfants autistes, en situation de vulnérabilité, avec hypothèses de troubles d'apprentissage, etc.

De plus, il serait intéressant de mener un projet de recherche sur la liaison entre les caractéristiques de l'approche Montessori et la réussite scolaire des enfants autistes. Les documents recensés dans cette revue de littérature abordent principalement des hypothèses pertinentes, mais il serait pertinent de ressortir des preuves concrètes de cette association.

## 7. Conclusion

Ce projet de recherche a permis d'explorer le potentiel de l'approche Montessori pour soutenir le développement des enfants autistes en milieu scolaire, au niveau de leur réussite éducative, en considérant l'augmentation des contacts sociaux et des opportunités occupationnelles. Bien que les résultats actuels de la littérature demeurent limités, plusieurs éléments intéressants émergent, laissant entrevoir des pistes prometteuses pour améliorer la réussite éducative, les opportunités occupationnelles et les interactions sociales de ces élèves.

L'un des aspects les plus marquants de l'analyse est le rôle central de l'environnement préparé, un principe clé de la philosophie Montessori. Cet environnement, structuré pour répondre aux besoins individuels des élèves tout en leur offrant une certaine autonomie, semble favoriser un climat propice à l'apprentissage et à l'inclusion. Pour les enfants autistes, cela pourrait se traduire par une meilleure capacité à naviguer dans les défis quotidiens du milieu

scolaire, à interagir avec leurs pairs et à développer des habiletés essentielles à leur réussite éducative.

Cependant, malgré ces observations encourageantes, il apparaît clairement que la recherche actuelle n'est pas suffisamment approfondie pour répondre pleinement aux objectifs de cette étude. Les données disponibles sur la réussite éducative et l'augmentation des opportunités occupationnelles, en particulier, sont encore trop limitées pour formuler des conclusions solides. Cela souligne la nécessité de mener des études supplémentaires pour explorer plus en détail l'impact de l'approche Montessori sur cette population spécifique.

En conclusion, bien que ce domaine de recherche en soit à ses débuts, il offre un potentiel considérable pour améliorer la qualité de vie scolaire des enfants autistes, leurs parents et enseignants. En poursuivant les efforts de recherche et en intégrant des collaborations interdisciplinaires, l'éducation inclusive pourrait bénéficier d'outils et de stratégies mieux adaptés, contribuant ainsi à une meilleure intégration et épanouissement des élèves autistes dans le milieu scolaire québécois.

## Références

- Agence de la santé publique du Canada. (2022, juin). *Trouble du spectre de l'autisme : Faits saillants de l'enquête canadienne sur la santé des enfants et des jeunes de 2019*. Gouvernement du Canada. ISBN : 978-0-660-43917-4.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq; 5e éd.). Elsevier Masson.
- Association canadienne des ergothérapeutes. (s.d.) *L'ergothérapie et le trouble du spectre de l'autisme*. <https://caot.ca/document/4089/Autism%20-%20FS.pdf>.
- Bertrand, K. et Dagenais, P. (2012, 12 avril). *De la revue de littérature systématisée à la revue systématique* [communication orale]. 3e rencontre annuelle des services sociaux, Montréal, QC, Canada.
- Boote, J., Baird, W. et Sutton, A. (2011). Public involvement in the systematic review process in health and social care: A narrative review of case examples. *Health Policy*, 102(2/3), 105-116. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2011.05.002>.
- Burbank, M. D., Goldsmith, M. M., Spikner, J. et Park, K. (2020, 15 mars). Montessori Education and a Neighborhood School: A Case Study of Two Early Childhood Education Classrooms. *Journal of Montessori Research*, 6(1), 1-18. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1254024&lang=fr&site=ehost-live>.
- Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : Sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu = Schooling for children with autism spectrum disorders and the

experience of teachers: Personal efficacy, perceived stress and perceived social support.

*L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>.

Courtier, P., Gardes, M. L., Van der Henst, J. B., Noveck, I. A., Croset, M. C., Epinat-Duclos, J.,

Léone, J. et Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development*, 92(5), 2069-2088. <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>.

Culclasure, B. T., Fleming, D. J. et Riga, G. (2018). *An Evaluation of Montessori Education in South Carolina's Public Schools*.

<https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED622145&lang=fr&site=ehost-live>.

Denervaud, S., Knebel, J.-F., Immordino-Yang, M. H. et Hagmann, P. (2020). Effects of Traditional versus Montessori Schooling on 4- to 15-Year-Old Children's Performance Monitoring. *Mind, Brain, and Education*, 14(2), 167-175.

<https://doi.org/10.1111/mbe.12233>

Efe, M. et Ulutas, I. (2022, octobre). Beyond teaching: Montessori education initiatives of public preschool teachers in Turkey. *Educational Research for Policy & Practice*, 21(3), 375-388. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09310-7>.

Epstein, A., Lindeman, N. et Polychronis, S. (2020). Montessori: A Promising Practice for Young Learners with Autism Spectrum Disorder. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 31(4), 38-47.

<https://amshq.org/Educators/Membership/Montessori-Life>.

- Étienne, R., & Prévost, P. (2011). *Pourquoi s'intéresser aux recherches émergentes en éducation et en formation ? 15–23*. <https://doi.org/10.4000/edso.16314>
- Fidler, W. (s.d.). The Autism Spectrum: Autism, Asperger Syndrome (AS) and Semantic Pragmatic Disorder (SPD) - A Practical Montessori Response. *Montessori International Magazine*, 9.
- Flowers, T. (1993). Autism and Montessori: Old Wisdom, New Ideas. *NAMTA journal* 18(1).  
<https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ465901&lang=fr&site=ehost-live>.
- Lane, M. (2009). A Montessori approach to autism. *NAMTA Journal*, 34(2), 64-72.  
<https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=41025043&lang=fr&site=ehost-live>.
- Lane-Barmapov. M. (2016). Montessori and Autism: An interpretive description study [thèse de doctorat Athabasca University]. <https://montessori4inclusion.org/wp-content/uploads/2019/12/Montessori-and-Autism-Study-Oct-2016.pdf>.
- Law, M., Cooper, B., Strong, S., Stewart, D., Rigby, P. et Letts, L. (1996). The Person-Environment-Occupation Model: A Transactional Approach to Occupational Performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 63(1), 9-23.  
<https://doi.org/10.1177/000841749606300103>.
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A. et Bray, P. M. (2017). Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Online Submission*, 8.  
<https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED622112&lang=fr&site=ehost-live>.

- Marks, L. (2016). Playing to learn: An overview of the Montessori approach with pre-school children with autism spectrum condition. *Support for Learning*, 31(4), 313-328. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12140>.
- Morel-Bracq, M.-C. (2017). Les modèles conceptuels en ergothérapie. Introduction aux concepts fondamentaux. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.morel.2017.01>
- Parks, E. (2004). A Mixed Methos Case Study of Montessori Pedagogy for a High-Functioning Autistic Child [Mémoire de maîtrise Chaminade University of Honolulu]. [https://www.researchgate.net/publication/275464178\\_A\\_Mixed\\_Methods\\_Case\\_Study\\_of\\_Montessori\\_Pedagogy\\_for\\_a\\_High-Functioning\\_Autistic\\_Child](https://www.researchgate.net/publication/275464178_A_Mixed_Methods_Case_Study_of_Montessori_Pedagogy_for_a_High-Functioning_Autistic_Child).
- Patterson, D. (2017). *A comparative study on academic performance of students with Asperger's syndrome in different classroom formats*. APA PsycInfo. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2016-58397-132&lang=fr&site=ehost-live>.
- Pickering, J. (2017). Montessori for children with learning differences. *Montessori Life*, 29(1), 48-53. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=122173975&lang=fr&site=ehost-live>.
- Poussin, C. (2021). La Pédagogie Montessori. *Presses Universitaires de France*. <https://doi.org/10.3917/puf.pouss.2021.01>.
- Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Kureethara Manuel, A., Michaels, S., rosenstein, d. l. w., McPherson, W., O'Grady, R. et Lillard, A. S. (2023). Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), 1-74. <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>.

Sullivan-Smith, M. (2008). Montessori and children with autism spectrum disorder. *NAMTA Journal*, 33(2), 68-75.

<https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=32480016&lang=fr&site=ehost-live>.

CAOT. (1997). Enabling Occupation: An Occupational Therapy Perspective. Canadian Association of Occupational Therapists.

<https://books.google.ca/books?id=0bE1AgAACAAJ>.

Townsend, E. A., Polatajko, H. J. et Cantin, N. (2013). Chapitre 1 : Préciser le domaine primordial d'intérêt : l'occupation comme centralité. Dans : Habiliter à l'occupation : faire avancer la perspective ergothérapie de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation. *CAOT Publications ACE*.

[https://books.google.ca/books?id=Jac\\_nwEACAAJ](https://books.google.ca/books?id=Jac_nwEACAAJ).

## ANNEXE A

### *Résumé des articles choisis*

<b>Auteurs, date de publication et pays de provenance</b>	<b>Type de document</b>	<b>Objectif de l'étude</b>	<b>Type de milieu</b>
Esptein et al., 2020 États-Unis	Article scientifique dans revue	Décrire comment l'approche d'éducation Montessori supporte les enfants autistes, notamment au niveau des relations sociales.	École Montessori privée régulière incluant des élèves avec plusieurs particularités d'apprentissage
Pickering, 2017 États-Unis	Article de journal scientifique	Faire un portrait des méthodes d'enseignement d'inspiration Montessori bénéfiques pour les enfants présentant des problèmes d'apprentissage.	Écoles Montessori traditionnelles avec adaptations pour enfants à besoins particuliers
Lane-Barmapov, 2016 Canada	Thèse universitaire	Explorer comment les enseignants Montessori adaptent leurs méthodes pour les enfants diagnostiqués autistes	École Montessori spécialisée pour les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme
Fidler , s.d. Angleterre	Article de journal scientifique	Expliquer comment un environnement d'apprentissage Montessori préparé peut aider les enfants avec besoins particuliers dont ceux sur le spectre de l'autisme.	Écoles Montessori traditionnelles avec adaptations pour enfants à besoins particuliers
Lane, 2009 Canada	Article scientifique dans revue	Décrire comment l'approche Montessori peut être utilisée auprès des enfants autistes en contexte scolaire	École Montessori spécialisée pour les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme
Sullivan-Smith, 2008 Angleterre	Article scientifique dans revue	Décrire un programme innovant qu'elle a co-fondé avec un pédopsychiatre pour servir les enfants autistes en utilisant les principes Montessori.	École privée avec programme spécifique utilisant les principes Montessori
Parks, 2004 États-Unis	Thèse universitaire	Vérifier si les techniques et un environnement Montessori pourrait être une option viable pour les enfants autistes de haut niveau.	École Montessori traditionnelle avec adaptations pour enfants à besoins particuliers
Flowers, 1993 États-Unis	Article scientifique dans revue	Vérifier si leur programme pour les enfants autistes et les principes d'éducation Montessori pourraient être un mélange bénéfique et intéressant.	École Montessori traditionnelle avec programme particulier d'inclusion des enfants autistes.
Marks, 2016 Angleterre	Article scientifique dans revue	Explorer une partie de la littérature concernant l'efficacité de l'approche éducative Montessori pour les enfants autistes dans un contexte scolaire anglais.	École Montessori traditionnelle avec adaptations pour enfants à besoins particuliers