

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M.Sc.)

PAR MARJORIE BARRETTE

L'INCLUSION DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE  
L'AUTISME DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES ORDINAIRES

DÉCEMBRE 2021

## **REMERCIEMENTS**

Ce projet n'aurait pas été réalisable sans le support et l'implication de plusieurs personnes. Tout d'abord, je tiens à remercier sincèrement Noémi Cantin, directrice de ce présent essai. Merci d'avoir su me guider pour faire face aux différents obstacles qui se sont présentés sur mon chemin. Grâce à ta précieuse aide, j'ai réussi à mettre à terme ce projet d'intégration, un projet qui me ressemble et m'ayant permis de développer plusieurs compétences. Merci encore pour ta flexibilité, pour ton écoute et pour m'avoir offert le réconfort dont j'avais besoin lors de nos rencontres.

Aussi, j'aimerais remercier certains de mes proches m'ayant supporté de très près dans l'aboutissement de mes études ainsi que de ce projet de recherche. Merci maman et mon oncle d'avoir pris soin de moi comme vous l'avez fait. Vous avez su alléger mon parcours par votre présence ainsi que votre aide au quotidien. J'en suis énormément reconnaissante. Je tiens aussi à remercier mon père et ma belle-mère d'avoir cru en moi et de m'avoir poussé à persévérer.

Enfin, je remercie la participante de cette étude qui a été généreuse dans son partage. Merci à toi pour le temps que tu m'as consacré.

## TABLE DES MATIERES

1.	INTRODUCTION .....	1
2.	PROBLEMATIQUE.....	3
2.1	Le droit à l'éducation et la réussite éducative.....	3
2.2	L'inclusion pour tous .....	4
2.3	Les EHDAA et les élèves avec un TSA.....	5
2.4	Inconvénients à l'inclusion des élèves avec un TSA dans les écoles ordinaires	6
2.5	Avantages à l'inclusion des élèves avec un TSA dans les écoles ordinaires .....	7
2.6	Facilitateurs à l'inclusion des élèves avec un TSA dans les écoles ordinaires ...	8
2.7	Barrières à l'inclusion des élèves présentant un TSA.....	9
2.8	Question de recherche.....	11
3.	CADRE DE RECHERCHE.....	12
3.1	Définitions de l'intégration scolaire et de l'inclusion scolaire .....	12
3.1.1	L'intégration scolaire .....	12
3.1.2	L'inclusion scolaire.....	13
3.2	<i>Modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnels (MCREO)</i>	16
4.	METHODOLOGIE.....	18
4.1	Devis de recherche .....	18
4.2	Participants.....	18
4.2.1	Critères de sélection .....	18
4.2.2	Recrutement .....	18
4.3	Collecte de données .....	19
4.4	Analyse des données .....	19
4.5	Considérations éthiques .....	20
5.	RESULTATS .....	21
5.1	Description du participant.....	21
5.2	Signification de l'inclusion et sentiment d'être inclus dans son école secondaire	21
5.3	Obstacles et facilitateurs .....	21
5.3.1	Environnement.....	22
5.3.2	Occupation .....	24
5.3.3	Personne.....	24
6.	DISCUSSION .....	26
6.1	Perspective des jeunes en situation de handicap quant à l'inclusion .....	26
6.2	Quand s'arrête l'éducation pour tous ? .....	29
6.3	Limites de l'étude .....	30
6.4	Retombées potentielles de l'étude .....	31
7.	CONCLUSION.....	34

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 Les quatre niveaux de l'intégration scolaire.....	13
Tableau 2 Composantes et implications éducatives de l'inclusion .....	16

**LISTE DES ABBEVIATIONS**

EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
MCREO	Modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnel
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

## RESUME

**Problématique :** Au Québec l'éducation est un droit, et ce, même si la personne présente un handicap. Ainsi, les milieux scolaires ont la mission d'offrir des milieux vie inclusifs propices à la réussite éducative. Cependant, les chiffres montrent que plusieurs élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) terminent leur cursus sans diplomation. Parmi les EHDAA, les élèves avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) sont ceux ayant connu la plus grande augmentation dans le milieu dans les dernières années. Ces élèves présentent des difficultés au niveau des apprentissages et de leur fonctionnement à l'école. Cette inclusion présente donc certains inconvénients, mais plusieurs avantages sont également mis de l'avant dans la littérature comme le développement de compétences sociales et l'apprentissage dans l'interaction avec les pairs. Ainsi, certains facteurs faciliteront cette inclusion, comme les connaissances et la formation des enseignants sur le TSA, l'attitude et l'engagement des enseignants en faveur de l'inclusion. Par contre, de nombreux obstacles, tels que la difficulté au niveau de la participation sociale de ces élèves, leurs difficultés de régulation de l'information sensorielles ainsi que l'intimidation à leur égard contribuent à rendre l'inclusion plus difficile. **Objectifs de recherche :** L'objectif de cette présente recherche est d'élaborer une définition de l'inclusion scolaire selon la perspective des jeunes avec un TSA fréquentant l'école secondaire ordinaire ainsi que de documenter la manière dont les obstacles et les facilitateurs à l'inclusion se manifestent sur le terrain afin d'établir si ces jeunes ont réellement le sentiment d'être inclus dans le milieu. **Cadre de recherche :** La recherche a comme cadre conceptuel le Modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnel (MCREO) et le concept d'inclusion scolaire. **Méthode :** Pour mener l'étude avec un devis descriptif interprétatif, nous avons recruté par échantillonnage par convenance et par réseau des participants provenant d'une école secondaire ordinaire selon des critères préétablis. Des entrevues qualitatives semi-dirigées ont été conduites à l'aide de la plateforme Zoom et ont été enregistrées. Les résultats ont été analysés afin de faire ressortir des unités de sens suivant la méthode de la méthode de Miles, Huberman, and Saldaña (2014). **Résultats :** Une participante provenant d'une école secondaire des Laurentides a pris part à l'étude. Pour elle, être inclus dans son école signifiait d'être acceptée. Elle se sentait incluse dans ce milieu en regard de différents facteurs. Ces facteurs comprenaient les relations positives ou difficiles avec les pairs et les enseignants, l'implication des parents, l'accès à des endroits calmes, la division des classes, la présence de ressources dans l'école, l'implication dans des activités de bénévolat, la participation à des activités avec ses pairs pendant les pauses, la nature des cours, les adaptations déployées pour effectuer des apprentissages, les compétences de l'élève, l'intérêt de l'élève ainsi que les stratégies mises en place par ce dernier. **Discussion :** Les résultats de l'étude corroborent en général certains constats de la littérature scientifique, notamment que l'inclusion scolaire signifie d'être acceptée par la communauté scolaire. L'environnement social comme documenté dans les écrits a un grand rôle à jouer dans le sentiment des jeunes d'être inclus dans leur milieu. Cela dit, il est possible de faire des liens avec un modèle d'inclusion et de se demander si l'inclusion est possible dans tous les contextes. Cette section précise également les limites de l'étude ainsi que ses retombées potentielles. **Conclusion :** L'étude a permis d'atteindre l'objectif visé, cependant, d'autres études seront nécessaires afin d'avoir un plus grand échantillon de participants.

**Mots-Clés :** Droit à l'éducation, intégration, inclusion, élèves handicapés et en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, trouble du spectre de l'autisme.

## 1. INTRODUCTION

Un des principes de base de l'ergothérapie considère que l'occupation est un besoin fondamental (Dunton, 1919). Ainsi, les ergothérapeutes estiment que les êtres humains sont des êtres occupationnels. Cependant, certaines populations n'ont pas les mêmes opportunités que d'autres en matière d'occupation, ce qui entraîne des situations d'injustice occupationnelle (Jasmin, 2019). Plus précisément, une injustice occupationnelle survient lorsqu'une personne n'a pas la possibilité de s'engager dans une occupation qui contribuerait à sa santé et qui donnerait un sens à sa vie (Jasmin, 2019). Comme ce concept est étroitement lié aux droits de la personne, il devient pertinent de s'intéresser aux jeunes vivant des injustices occupationnelles en milieu scolaire, notamment puisque l'éducation est un droit devant être respecté chez tous les jeunes, quels que soient leurs difficultés ou leur handicap (Éditeur officiel du Québec, 2021a). Ceci est d'ailleurs pertinent d'être adressé considérant l'accroissement des ergothérapeutes dans ce milieu (Jasmin et coll., 2019). Les milieux scolaires doivent donc être inclusifs et assurer la réussite éducative de tous (Gouvernement du Québec, 2021). Cependant, bien qu'une telle mission soit mise de l'avant au sein du réseau scolaire, plusieurs EHDAA terminent leur cursus sans diplomation (Ducharme, Magloire et Montminy, 2018). Les élèves EHDAA regroupent des élèves avec différentes conditions (Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec, 2018), mais ce sont ceux avec un diagnostic de TSA qui ont connu la plus grande augmentation dans ce milieu de l'année scolaire 2001-2002 à l'année scolaire 2015-2016, soit une augmentation de 628,4% (Ducharme, Magloire et Montminy, 2018). Ces élèves présentent des difficultés dans différentes sphères, plus précisément au niveau des apprentissages et de leur fonctionnement à l'école (Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Bien que certains facteurs viennent faciliter l'inclusion de ces élèves dans les milieux scolaires ordinaires (Falkmer, Anderson, Joosten, et Falkmer, 2015), de nombreux obstacles compliquent la tâche (Bailey et Baker, 2020; Falkmer, Anderson, Joosten, et Falkmer, 2015), notamment dans les écoles secondaires ordinaires (Bailey et Baker, 2020). En regard de ces barrières, quelle est la perception des jeunes avec un TSA fréquentant l'école secondaire ordinaire quant à leur inclusion dans ce milieu ?

Cet essai élabore une définition de l'inclusion scolaire selon la perspective des jeunes avec un TSA fréquentant l'école secondaire ordinaire, documente la manière dont les obstacles et les facilitateurs à l'inclusion se manifestent sur le terrain et établit si ces jeunes ont réellement le sentiment d'être inclus dans le milieu. En outre, cet essai proposera des pistes de réflexion quant au rôle que les ergothérapeutes pourront adopter en milieu scolaire afin de favoriser l'inclusion de ces jeunes. En premier lieu, la problématique ayant mené à la question de recherche est présentée. Les objectifs de recherche découlant de la question sont ensuite mis de l'avant. En deuxième lieu, le cadre conceptuel est présenté, suivi de la méthodologie de cette recherche. Par la suite, les résultats de recherche sont présentés. Aussi, une discussion des résultats est effectuée, où les limites et les retombées potentielles de l'étude sont également mises en lumière. Enfin, l'essai est conclu grâce à des messages clés ainsi qu'à une piste de réflexion.

## **2. PROBLEMATIQUE**

### **2.1 Le droit à l'éducation et la réussite éducative**

Au Québec, l'éducation est un droit. En effet, l'article 1 de la loi sur l'instruction publique donne le droit à toutes personnes d'avoir accès aux différents services éducatifs (Éditeur officiel du Québec, 2021a). D'ailleurs, la Charte des droits et libertés défend que même une personne présentant un handicap doit avoir accès à ces services puisqu'aucune distinction fondée sur sa condition ne doit avoir lieu (Éditeur officiel du Québec, 2021b). Ainsi, au Québec, tous les jeunes, quelles que soient leurs habiletés, leurs difficultés ou leur handicap, ont accès aux services scolaires, dès l'âge de 5 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où ceux-ci atteignent l'âge de 18 ans, ou 21 ans pour certains présentant un handicap (Éditeur officiel du Québec, 2021a).

C'est le ministère de l'Éducation qui a la responsabilité d'encadrer les services éducatifs offerts dans les écoles. Alors que la mission de l'école québécoise est d'instruire, de socialiser et de qualifier (Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021), la mission du ministère de l'Éducation est « [d'] offrir, sur tout le territoire québécois, des milieux de vie propices à la réussite éducative et à la pratique régulière d'activités physiques, de sports et de loisirs, des milieux de vie qui sont inclusifs, sains et respectueux des besoins des personnes et de leurs conditions » (Gouvernement du Québec, 2021). La réussite éducative dont il est question englobe la notion de réussite scolaire et va plus loin que la diplomation et que la qualification de la personne, en considérant le plein potentiel de cette dernière (Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). La réussite éducative vise le développement des compétences d'une personne et aspire à ce que celle-ci adopte des valeurs et des attitudes qui feront d'elle une citoyenne ou un citoyen responsable qui s'engagera dans sa société (Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017).

À cette fin, une politique concernant la réussite éducative oriente l'action du gouvernement, soit l'action des services de garde éducatifs à l'enfant, des réseaux scolaires, des organismes communautaires jusqu'en 2030 (Gouvernement du Québec et ministère de

l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). C'est en considérant la diversité croissante des besoins des élèves dans notre système éducatif et les nouveaux défis en ce qui concerne l'équité entre les personnes que cette politique a vu le jour (Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). La politique de la réussite éducative s'est déployée en regard des différentes réalités sociales et d'une tendance internationale de révision et de transformation des systèmes d'éducation. Cette politique répond aux trois axes de la mission de l'école québécoise et vise la réussite éducative dès le plus jeune âge, en considérant qu'elle se poursuivra tout au long de la vie de l'individu. En d'autres mots, cette politique aspire au développement du plein potentiel de tous en assurant des milieux inclusifs et propices au développement, à l'apprentissage et à la réussite.

## **2.2 L'inclusion pour tous**

Afin d'atteindre la réussite éducative de tous les élèves, le ministère a un levier d'action, soit d'offrir des milieux de vie inclusifs, sains et respectueux des besoins des personnes. Le mot inclusion intégré à la mission du ministère de l'Éducation est porteur de sens et mérite qu'on s'y attarde. En effet, celui-ci fait écho au mot intégration, qui a connu une grande popularité il y a quelques décennies. Une distinction doit donc être établie entre le concept d'inclusion scolaire et celui d'intégration scolaire (Vienneau, 2006). Le concept d'intégration concerne habituellement les élèves en situation de handicap et réfère aux lieux où sont offerts les services scolaires. Il existe différents lieux d'intégration comme une classe spécialisée à l'intérieur d'une école ordinaire ou comme l'intégration physique d'un élève en classe ordinaire. L'inclusion, quant à elle, se base sur une philosophie qui abolit toute forme de rejet et qui prône le placement de tous les élèves en classe ordinaire. Contrairement au concept d'intégration, qui déploierait des services de soutien uniquement aux EHDAA, celui d'inclusion met à disposition ces ressources à l'ensemble des élèves (Vienneau, 2006). Ainsi, quand le ministère de l'Éducation souhaite offrir des milieux inclusifs, l'inclusion dont il est question dépasse le lieu où sont offerts les services scolaires et comprend plutôt la philosophie d'inclusion pour tous.

Par contre, bien que l'éducation soit accessible aux jeunes ayant un handicap, une grande partie d'entre eux quitte toutefois le secondaire sans diplôme. En effet, les jeunes en situation de handicap sont beaucoup plus nombreux, soit de trois à six fois plus que les autres élèves, à terminer leur secondaire sans diplôme ou qualification. À vrai dire, quarante pour cent de ces élèves quittent le secondaire sans diplôme (Ducharme, Magloire et Montminy, 2018). Ces statistiques mettent en lumière que les EHDAA restent nombreux à ne pas être qualifiés bien que l'inclusion pour tous soit prônée par notre société et notre système d'éducation. Un des trois axes de la mission de l'école québécoise, soit de qualifier, n'est donc pas atteint, bien qu'une philosophie d'inclusion soit mise de l'avant.

### **2.3 Les EHDAA et les élèves avec un TSA**

Plus précisément, les EHDAA forment une catégorie d'élèves que l'on peut subdiviser en trois sous-catégories (Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec, 2018). D'une première part, les élèves en difficulté d'adaptation comprennent les élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, les élèves ayant un trouble du comportement et les élèves ayant un trouble grave du comportement. D'une autre part, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage incluent ceux ayant des difficultés d'apprentissage, ceux ayant un trouble de l'apprentissage, ceux ayant une déficience intellectuelle légère et ceux ayant une dysphasie légère à moyenne. Enfin, les élèves handicapés regroupent les élèves ayant une déficience langagière, ayant un trouble du spectre de l'autisme, ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et ayant un trouble relevant d'une psychopathologie (Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec, 2018). L'ensemble de ces élèves représentent plus de 20% de l'ensemble des élèves du réseau scolaire québécois (Ducharme, Magloire et Montminy, 2018). De 2001-2002 à 2015-2016, le nombre d'EHDAA a augmenté en moyenne de 71,8%. Cependant, la hausse de ces élèves au secondaire s'avère à être plus importante, s'élevant à 96,4%. Parmi les différentes conditions que peuvent présenter les EHDAA, ce sont les élèves présentant un TSA qui ont connu la plus grande croissance en milieu scolaire, plus précisément, une augmentation de 628,4 % pour la même période de temps que mentionnée ci-haut. Cette catégorie d'élève est donc, aujourd'hui, la catégorie la plus importante parmi

l'ensemble des élèves handicapés au sein du réseau scolaire québécois (Ducharme, Magloire et Montminy, 2018).

Le TSA est un trouble neurodéveloppemental qui se caractérise par un déficit dans la communication et dans les interactions sociales ainsi que par des comportements, des intérêts et des activités au caractère restreint et répétitif (American Psychiatric Association, 2016). Dans le milieu scolaire, le TSA peut se manifester de différentes manières (Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Par exemple, sur le plan des apprentissages, les élèves ayant un TSA peuvent avoir de la difficulté dans l'acquisition des concepts, sur les plans de la communication orale et écrite, à réfléchir sur le langage, à planifier et s'organiser dans le temps, dans l'espace ou à l'intérieur même d'une tâche et à résoudre des problèmes. Au niveau de leur fonctionnement à l'école, ceux-ci peuvent avoir de la difficulté à établir des relations avec les autres et à s'intégrer dans un groupe de pairs ainsi qu'à s'adapter au changement et à la nouveauté. Enfin, ils peuvent également présenter des craintes ou être possiblement agités dans des situations banales et présenter une rigidité cognitive, un maniérisme ou des gestes stéréotypés (Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

#### **2.4 Inconvénients à l'inclusion des élèves avec un TSA dans les écoles ordinaires**

L'inclusion d'élèves ayant un TSA dans une école régulière présente plusieurs défis et peut amener certains inconvénients. L'étude de Humphrey et Symes (2013) s'est intéressée à l'expérience, aux attitudes et aux connaissances du personnel scolaire par rapport à l'éducation inclusive pour les élèves atteints d'un TSA dans les écoles secondaires ordinaires. Dans cette étude au devis d'enquête transversale mixte, les enseignants ont dénombré des inconvénients à cette inclusion, pour le jeune et pour les pairs. Au niveau du jeune lui-même, les inconvénients sont le manque de sensibilisation de la part des pairs et du personnel, le stress et la difficulté à faire face aux changements de routine. Pour les pairs du jeune, il s'agit plutôt de ressentir de la frustration et d'avoir de la difficulté à accepter pourquoi un élève avec un TSA est traité différemment et de se sentir mal à l'aise lorsque l'élève avec un TSA présente un comportement inapproprié. Aussi, les enseignants

mentionnaient craindre une perturbation de l'apprentissage des pairs des élèves avec un TSA si un soutien approprié n'était pas disponible dans la classe et s'il y avait une diminution de l'attention de l'enseignant pour les autres élèves (Humphrey et Symes, 2013).

## **2.5 Avantages à l'inclusion des élèves avec un TSA dans les écoles ordinaires**

Néanmoins, les derniers auteurs ont tout de même identifié plusieurs avantages à l'inclusion d'élèves ayant un TSA en classe (Humphrey et Symes, 2013). Selon la perspective des enseignants, les avantages pour les élèves ayant un TSA d'être inclus dans un milieu scolaire ordinaire sont : le développement de compétences sociales, l'apprentissage dans l'interaction avec ses pairs, l'apprentissage à se faire des amis, l'élaboration de stratégies d'adaptation pouvant être généralisées dans différents contextes au sein de la société, d'éviter la stigmatisation associée à une école spécialisée et d'apprendre à accepter des élèves qui sont différents d'eux-mêmes. Ils considèrent que l'inclusion d'élèves avec un TSA dans une école ordinaire permettra à leur pair d'acquérir une meilleure compréhension et une meilleure tolérance envers des personnes différentes, d'avoir des expériences variées au sein de la société, d'avoir une meilleure compréhension du TSA et de développer des compétences sociales pour interagir avec des personnes différentes. Enfin, les enseignants ont un grand sentiment d'auto-efficacité dans l'enseignement aux élèves atteints de TSA et dans la gestion des comportements associés aux TSA, bien que ces derniers aient signalé des manifestations émotionnelles inappropriées comme le comportement le plus problématique à gérer à l'école (Humphrey et Symes, 2013).

Une autre étude a montré que l'inclusion des élèves avec un TSA dans les classes ordinaires présente plusieurs avantages, tant pour les élèves ayant un TSA que pour leurs pairs. L'étude de Whitaker (2004) s'est intéressée au jeu partagé entre de jeunes autistes ainsi que leurs pairs au développement typique. Selon cette étude, les pairs présentant un développement typique ont été en mesure d'engager des enfants diagnostiqués d'un TSA dans des épisodes prolongés de jeux partagés. Ainsi, les élèves présentant un TSA faisaient davantage de demandes spontanées à leur pair. En ce qui concerne les pairs des élèves avec un TSA, soit les élèves présentant un développement typique, ceux-ci considéraient

l'expérience de jeu partagée avec un élève avec un TSA comme stimulante et enrichissante (Whitaker, 2004).

## **2.6 Facilitateurs à l'inclusion des élèves avec un TSA dans les écoles ordinaires**

En outre, certains facteurs viennent faciliter l'inclusion des jeunes. L'étude de Falkmer, Anderson, Joosten, et Falkmer (2015), a passé en revue les études qui portaient sur les enfants avec un TSA afin de déterminer la perception des parents au sujet des aspects qui, selon eux, contribuaient à l'inclusion des élèves avec un TSA dans les écoles ordinaires. Cette revue systématique a inclus 28 articles datant de 1994 à 2010. Ceux-ci ont trouvé, plus spécifiquement, que les habiletés de l'élève, l'attitude des enseignants, les relations sociales ainsi que les politiques institutionnelles semblent avoir une influence notable sur l'inclusion des jeunes. Dans un premier temps, les parents croient que la capacité à se concentrer et à comprendre les instructions sont deux caractéristiques considérées comme facilitatrices puisqu'elles sont des préalables afin de répondre aux exigences du programme scolaire. En effet, aux yeux des parents, les caractéristiques de l'enfant sont cruciales à l'inclusion scolaire de ce dernier, plus précisément en ce qui concerne sa réussite éducative. Dans un deuxième temps, dans cette dernière étude, les parents percevaient que l'attitude des enseignants, leurs connaissances et la formation des enseignants sur le TSA, leur engagement en faveur de l'inclusion, leur flexibilité dans l'enseignement, leur intérêt à l'égard des élèves, leur volonté d'assurer l'apprentissage de ces élèves, leur élaboration d'activités et de programmes individualisés en classe ainsi que leur déploiement d'activités visant à améliorer les relations sociales et la communication facilitent l'inclusion de ces élèves. Dans un troisième temps, les parents considèrent que les relations et la confiance entre les enseignants, le personnel, les élèves et les parents facilitent aussi l'inclusion. De plus, les relations avec les pairs représentent également de potentiels facilitateurs à un environnement inclusif. En effet, les relations avec les pairs positives, le développement d'amitié et la modélisation d'un comportement approprié représentent des facilitateurs selon la perspective des parents. Enfin, cette étude rapporte que la présence d'actes de discrimination fondée sur le handicap et les politiques scolaires qui favorisent l'inclusion facilite l'inclusion des élèves présentant un TSA constituent d'autres facilitateurs au niveau social selon les parents des enfants diagnostiqués d'un TSA.

Cette étude conclut que les enseignants représentent non seulement les principaux facilitateurs aux écoles inclusives, mais également les obstacles, qui seront présentés plus bas, selon la perspective des parents (Falkmer, Anderson, Joosten, et Falkmer, 2015).

## **2.7 Barrières à l'inclusion des élèves présentant un TSA**

La revue systématique de Falkmer, Anderson, Joosten, et Falkmer (2015) présentée plus haut, a recensé différents obstacles à l'inclusion des jeunes avec un TSA dans les écoles ordinaires. Différents niveaux affectant l'inclusion ont permis de répartir les éléments de réponse fournis par les parents. En ce qui concerne les obstacles au niveau individuel, soit au niveau de l'enfant, les parents considèrent que certaines caractéristiques de leurs enfants influencent leur inclusion. Plus précisément, ils croient que le manque de compétences sociales et le manque d'intérêt social de l'enfant sont des obstacles à son inclusion. D'ailleurs, ils ont la perception qu'un comportement plus difficile et que des besoins plus complexes chez l'enfant diagnostiqué d'un TSA influenceraient l'attitude des enseignants à l'égard de l'enfant, ce qui affecterait le cas échéant son inclusion. En outre, pour le niveau scolaire, le personnel de soutien représentait un obstacle à l'inclusion si sa présence retirait certaines responsabilités de l'enseignant dans l'apprentissage de l'élève, si celui-ci conduit l'élève à être exclu des interactions sociales avec ses pairs en raison de sa constante présence et si les enseignants sentent qu'ils n'ont plus leur rôle à jouer pour faciliter directement l'inclusion de l'enfant en raison de sa présence. Ceux-ci mentionnaient également que l'intimidation est un obstacle à l'inclusion (Falkmer, Anderson, Joosten, et Falkmer, 2015).

De plus, la revue systématique de Bailey et Baker (2020) s'est penchée sur les preuves existantes concernant l'ampleur des obstacles à l'inclusion scolaire au secondaire des jeunes présentant un TSA. Au total, 48 études ont été incluses dans la revue et celles-ci dataient de 1997 à 2018. La majorité des articles, soit plus des deux tiers, couvraient le domaine des processus sociaux. En ce qui a trait à l'inclusion, il est documenté que 73% des jeunes éprouvent des problèmes sociaux et que 75% éprouvent des difficultés au niveau de leur participation sociale. De plus, la participation perçue des élèves autistes à l'école dans leurs relations informelles et formelles et dans des activités est inférieure à celle de

leurs pairs. Aussi, les élèves ayant un TSA ne passaient que 40% de leur temps à jouer avec les autres et 35% d'entre eux sont considérés comme étant « périphérique » au sein de leur groupe d'amis. Leurs réseaux sociaux étaient d'ailleurs plus faibles et plus petits que ceux des élèves au développement typique. Ces élèves ressentent davantage de solitude que leurs pairs, plus de 70% se sentent socialement isolés et certains d'entre eux préfèrent les moments passés seul. De plus, au niveau du domaine de la cognition, des difficultés de traitement de l'information sensorielles chez ces élèves ont été identifiées comme le bruit, le toucher, l'odorat et la vision. Ainsi, leurs difficultés liées au traitement de l'information sensorielle sont associées à des performances scolaires plus faibles et sont spécifiques à l'environnement scolaire. Aussi, quelques difficultés au niveau des fonctions exécutives ont été soulignées, telles que la planification et le maintien de leur attention dans une tâche en classe, ayant donc un impact sur leur participation à l'école. Par la suite, le domaine concernant les affects négatifs est moins documenté et porte sur différent aspect de l'anxiété. L'étude rapporte que les élèves vivent de l'anxiété, sont victimes d'intimidation, manifestent des comportements de refus scolaire et vivent ces difficultés au courant de plus de la moitié d'une journée scolaire typique. Aussi, il est documenté que l'anxiété vécue par les jeunes est souvent liée au harcèlement. Moins de littérature portait sur le domaine de l'éveil et des systèmes régulateurs. Cependant, il est montré qu'ils ont davantage de difficulté à réguler leurs émotions à l'école, qu'ils manifestent davantage de comportements agressifs et qu'ils peuvent faire preuve de labilité émotionnelle. Aussi, la performance scolaire de ces élèves est influencée par leur comportement de recherche sensorielle. En outre, il est documenté que les difficultés au niveau de la régulation émotionnelle de ces élèves sont également liées au harcèlement qu'ils vivent à l'école (Bailey et Baker, 2020).

## **2.8 Question de recherche**

En regard des différents obstacles à l'inclusion des jeunes avec un TSA fréquentant l'école secondaire ordinaire, il est possible de se questionner à savoir quelle est la perception des jeunes avec un TSA fréquentant l'école secondaire ordinaire quant à leur inclusion dans ce milieu. Plus précisément, l'objectif de l'étude est de comprendre ce que signifie l'inclusion scolaire pour ces jeunes et de découvrir la manière dont les obstacles et les facilitateurs à l'inclusion se manifestent sur le terrain afin de comprendre si les jeunes ayant un TSA ont bel et bien le sentiment d'être inclus dans le milieu.

### **3. CADRE DE RECHERCHE**

#### **3.1 Définitions de l'intégration scolaire et de l'inclusion scolaire**

Cette recherche prend assise sur la notion de l'inclusion scolaire. Ce concept et celui de l'intégration scolaire représentent actuellement deux courants de pensée au Québec (Vienneau, 2006), il devient donc pertinent d'établir une distinction claire entre ceux-ci.

##### **3.1.1 L'intégration scolaire**

Tout d'abord, il est important de statuer sur ce qu'est le concept d'intégration scolaire puisque cette approche est sous-jacente à celle de l'inclusion scolaire (Vienneau, 2006). Ce courant est apparu au Québec dès le début des années 70. L'intégration scolaire s'adresse aux élèves qui présentent un handicap léger ou présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (Vienneau, 2006) et a pour visée d'offrir un soutien à ceux-ci afin que leur fonctionnement se rapproche le plus possible de la normale (Bélanger, 2006). Les services de soutien seront donc déployés uniquement aux élèves ayant des difficultés (Vienneau, 2006).

À cet effet, il existe différents niveaux d'intégration (Vienneau, 2006). D'une première part, il y a l'intégration physique, impliquant que les élèves intégrés fréquentent la même école que les élèves au développement typique. Par exemple, il pourrait s'agir d'une classe spécialisée à l'intérieur d'une école régulière. D'une deuxième part, il y a l'intégration sociale, où les élèves intégrés sont en contact avec d'autres élèves, par exemple à la cafétéria, mais sont placés dans une classe séparée. D'une troisième part, il y a l'intégration pédagogique où les élèves sont intégrés dans une classe ordinaire et participent aux activités en classe. Ici, il ne s'agit pas d'une intégration uniquement de nature physique d'un élève dans une classe ordinaire puisque l'enseignant doit déployer les efforts nécessaires afin que l'élève en question puisse réaliser l'ensemble des activités d'apprentissage. Finalement, il y a l'intégration administrative, impliquant que les programmes et les services soient déployés par la même loi scolaire. Ainsi, les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire et aucune barrière n'existe entre les systèmes d'éducation « spécial » et « ordinaire » (Vienneau, 2006). Le tableau suivant illustre les différents niveaux présentés précédemment.

Tableau 1.  
*Les quatre niveaux de l'intégration scolaire*

Niveaux d'intégration	Exemple ou description
Intégration physique (les élèves intégrés fréquentent la même école)	La classe spéciale est intégrée dans l'école de quartier.
Intégration sociale (les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée)	Les élèves utilisent les mêmes services de transports scolaires et de cafétéria, participent aux activités culturelles et sociales, etc.
Intégration pédagogique (les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire)	Les élèves participent aux activités d'apprentissage de la classe.
Intégration administrative (les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire)	Les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire.

Le dernier niveau d'intégration, soit l'intégration administrative, implique l'abolition des frontières existantes entre les écoles spécialisées et les écoles ordinaires et correspond à l'inclusion, un concept qui sera décrit plus précisément dans la section suivante (Bélanger 2006).

### 3.1.2 L'inclusion scolaire

La notion de l'inclusion scolaire est une thématique abordée depuis longtemps par plusieurs auteurs (Lindsay, 2007). Dans le cadre de cette étude, certaines définitions ont été retenues et celles-ci seront présentées ci-bas.

D'abord, L'UNESCO aborde la notion « d'éducation pour tous » lors de la Déclaration de Salamanque, encourageant que les enfants présentant des besoins spéciaux puissent fréquenter l'école ordinaire (UNESCO, 1994). Ensuite, l'UNESCO et l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) proposent une définition de l'éducation inclusive qui va comme suit :

L'éducation inclusive signifie que tous les enfants, quels qu'ils soient, peuvent apprendre ensemble dans la même école. Cela implique de tendre la main à tous les apprenants et d'éliminer tous les obstacles qui pourraient limiter leur participation et leurs résultats. Le handicap est l'une des principales causes d'exclusion ; cependant, il existe aussi d'autres obstacles sociaux, institutionnels, physiques et comportementaux à l'éducation inclusive (UNESCO et IIPÉ, s. d.).

L'UNESCO travaille en équipe avec les gouvernements, les organisations internationales, les organismes nationaux d'assistance, les organisations non gouvernementales et les autres organismes (UNESCO, 1994) en ce qui a trait aux exclusions et aux inégalités dans le domaine de l'éducation (UNESCO, 2020b). Son approche prend assise sur le droit à l'éducation de tous les élèves et encourage la mise en place de politiques, de programmes et de pratiques qui favoriseront l'inclusion des personnes handicapées en matière d'éducation (UNESCO, 2021a).

À cet effet, le ministère de l'Éducation adopte cette perspective d'éducation inclusive au contexte québécois (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010). Pour le MELS (2010), une école inclusive est décrite de cette manière :

Une école inclusive prend en considération la diversité des besoins de tous les élèves et reconnaît cette diversité comme une richesse pour la communauté scolaire. L'école inclusive applique les principes de l'éducation inclusive, concept élaboré dans la foulée des conventions et des ententes internationales, afin de pousser plus avant la prise en compte des droits fondamentaux, dont le droit à l'éducation, dans le domaine scolaire. Sur le plan pratique, cette conception de l'éducation implique l'ajustement des services éducatifs et des stratégies pédagogiques afin de garantir un apprentissage de qualité pour tous, y compris les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et ce, dans un système éducatif commun (MELS, 2010, p.8).

Au Québec, cette perspective a vu le jour dans les années 90 (Vienneau, 2006). On parle alors d'une pédagogie de l'inclusion (Vienneau, 2006). Cette approche abolit toute forme de rejet et prône le placement de tous les élèves dans les classes ordinaires (Vienneau, 2006). Dans une situation idéale, tous les élèves sont placés dans des classes ordinaires et celles-ci doivent répondre aux besoins de tous. Une modalité sera utilisée, soit la classe ordinaire dans l'école de quartier avec les élèves du même âge (Bélanger, 2006). Tous les élèves sont inclus pédagogiquement et socialement au sein de leur classe, voire de leur école (Vienneau, 2006). Autrement dit, il s'agit de planifier une intervention qui pourra fournir à l'élève et à l'enseignant certaines adaptations qui assureront la participation signifiante de l'élève à la vie sociale et éducative de sa classe. Le soutien approprié pourra être offert aux élèves afin que leurs besoins soient répondus dans cette

classe. Cependant, les ressources mises en place peuvent être déployées pour l'ensemble des élèves de la classe, pas seulement pour l'élève qui présente des difficultés (Vienneau, 2006).

Différents modèles sont construits afin d'assurer qu'une réelle pédagogie de l'inclusion se traduise dans le milieu scolaire (Vienneau, 2006). Le modèle retenu dans ce travail sera le modèle de Vienneau (2002), puisqu'il s'inspire de deux autres modèles et qu'il s'applique facilement au contexte québécois. Le modèle d'inclusion totale comprend cinq composantes de la pédagogie de l'inclusion. Ces composantes sont : la normalisation de l'expérience scolaire de chaque élève, la participation pleine et entière des enfants à la vie de sa communauté d'appartenance, l'individualisation du processus d'enseignement-apprentissage, la reconnaissance de la contribution de chacun au développement et à l'épanouissement de cette communauté d'appartenance et l'accès de chaque élève aux ressources et au milieu d'apprentissages le plus favorables à son développement en tant que personne (Vienneau, 2006). Le tableau suivant précise les implications éducatives des différentes composantes mentionnées plus haut.

Tableau 2.  
*Composantes et implications éducatives de l'inclusion*

Composantes	Implications éducatives
Normalisation	Accès aux activités offertes par sa communauté
	Inscription à l'école de son quartier ou de son village
	Accès aux activités sociales, culturelles, sportives de son choix parmi les activités organisées par l'école (intégration sociale)
	Inscription dans un groupe classe d'élève de son groupe d'âge ou le plus près possible de son groupe d'âge (intégration pédagogique)
Participation	Programme et services éducatifs offerts à tous les élèves par la même unité administrative (intégration administrative)
	Participation à la vie communautaire et à la vie sociale de l'école encouragée et soutenue par le milieu (cercle d'amis)
Individualisation	Participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécue en classe ou à l'extérieur de la classe.
	Individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour chaque élève
	Individualisation du processus d'enseignement apprentissage à travers l'utilisation de stratégies et de techniques d'enseignement variées
Unicité	Individualisation de la démarche évaluative pour tenir compte des particularités de fonctionnement pouvant influencer la mesure des apprentissages
	Sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté (par exemple, une activité pour comprendre le vécu d'un élève avec handicap visuel)
	Valorisation du caractère unique de chaque élève (dimension intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et culturelle)
Intégralité	Mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage de la classe (par exemple, l'apprentissage du braille)
	Équilibre entre les divers types de savoirs visés
	Équilibre entre les pôles d'autonomisation et de socialisation
	Équilibre entre les domaines de développement (prise en compte de toutes les dimensions de la personne).

Source : Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives. Éducation et francophonie. Vol XXX. n°2.

### **3.2 Modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnels (MCREO)**

Dans le cadre de ce projet de recherche, le MCREO a été choisi afin d'analyser la perception des élèves ayant un TSA au sujet de leur inclusion dans leur école secondaire ordinaire. Ce modèle est propre à la discipline de l'ergothérapie et est communément utilisé par les ergothérapeutes au Canada (Law et Laver-Fawcett, 2013). Son utilisation est donc justifiée afin de tirer de cette étude des retombées d'une manière spécifique à la profession. Aussi, ce modèle conceptuel implique des concepts clés simples. Des liens pourront donc facilement être tissés avec les propos des participants ayant un TSA, soit un trouble neurodéveloppemental qui est caractérisé par un déficit dans la communication et dans les

interactions sociales (American Psychiatric Association, 2016). Ce modèle conceptualise le rendement occupationnel ainsi que l'engagement occupationnel comme une interaction dynamique entre l'environnement, l'occupation et la personne (ACE et Townsend, 2007). De cette manière, des liens pourront être effectués entre l'environnement scolaire des participants et entre leur occupation d'aller à l'école en regard de ce qui les caractérise. Le MCREO comprend les concepts principaux suivants : l'engagement occupationnel, le rendement occupationnel, l'environnement, l'occupation ainsi que la personne (ACE et Townsend, 2007) et seront décrits dans le paragraphe suivant.

Tout d'abord, l'engagement occupationnel implique qu'une personne choisisse des occupations étant nécessaires ou bien significantes, qu'elle s'y implique, investisse, et mobilise, qu'elle y contribue et qu'elle y donne un sens positif (Jasmin, 2019). En ce sens, l'engagement occupationnel est la plus large perspective sur l'occupation (Polatajko et coll. 2013). En effet, ce terme implique tout ce que nous faisons pour devenir occupés (ACE et Townsend, 2007). Ensuite, la notion de rendement occupationnel est un concept dynamique puisqu'il résulte, comme mentionné précédemment, de l'interaction entre la personne, l'environnement et l'occupation. Ce concept signifie qu'une personne choisisse, organise et réalise des occupations significatives à ses yeux et que cette dernière personne performe dans la réalisation de ces occupations. Ensuite, la notion d'environnement comprend différentes composantes, soit l'environnement culturel, institutionnel, physique et social (Polatajko et coll. 2013). La notion d'occupation, quant à elle, réfère à tout ce qu'un être humain peut effectuer comme action. Ainsi, le concept d'occupation regroupe les soins personnels, la productivité et les loisirs. C'est donc « l'ensemble des activités et des tâches de la vie quotidienne auxquelles les individus et les différentes cultures donnent un nom, une structure, une valeur et une signification » (ACE, 1997, p. 38-39). Enfin, le concept de personne inclut trois dimensions, plus précisément les dimensions cognitive, affective et physique (Polatajko et coll. 2013). Selon ce modèle, l'essence d'une personne est désignée par la spiritualité.

## **4. METHODOLOGIE**

### **4.1 Devis de recherche**

Le devis de cette recherche est un devis descriptif interprétatif puisqu'il permet de décrire un phénomène, incluant ses particularités, à expliquer ce dernier et à analyser sa signification (Thorne, 2008). Dans ce travail, le phénomène à décrire sera la perception des élèves avec un TSA fréquentant l'école secondaire ordinaire quant à leur inclusion dans ce milieu.

### **4.2 Participants**

#### **4.2.1 Critères de sélection**

Ce projet cible les élèves de 14 ans et plus, ayant un TSA, inclus dans une école secondaire ordinaire. Ainsi, les critères d'inclusion sont les suivants : 1) être un élève de 14 ans et plus fréquentant une école secondaire ordinaire, plus précisément une école qui accueille tous les élèves, pendant l'année scolaire 2020-2021, 2) avoir un diagnostic de TSA et 3) obtenir le consentement du parent ainsi que l'assentiment de l'enfant.

#### **4.2.2 Recrutement**

Le recrutement des participants a été réalisé en deux temps. Premièrement, un échantillonnage par convenance a permis de choisir les participants de l'étude en fonction de leur disponibilité (Fortin et Gagnon, 2016). À cet effet, une annonce présentant l'étude a été diffusée par le chercheur et sa directrice d'essai sur les réseaux sociaux. Une participante a manifesté son intérêt par courriel pour participer à l'étude.

Deuxièmement, un échantillonnage par réseaux impliquait d'utiliser les références obtenues des participants recrutés initialement (Fortin et Gagnon, 2016). Les parents des participants ont eu la possibilité de partager les informations relatives à l'étude à d'autres familles répondant aux critères d'inclusion. Les parents qui ont démontré leur intérêt à partager ces informations à d'autres familles ont, de manière volontaire, fait parvenir l'affiche informative de l'étude à d'autres parents. Ainsi, ceux ayant pris connaissance de l'affiche et ayant un intérêt pour l'étude ont communiqué avec les chercheuses pour signifier leur intérêt. Cette méthode d'échantillonnage n'a cependant pas permis de recruter

d'autres participants. La période de recrutement s'est étalée sur quatre semaines afin que les parents et les enfants intéressés puissent répondre au courriel envoyé.

### **4.3 Collecte de données**

Les données ont été recueillies par des entrevues semi-dirigées. Cette méthode a été privilégiée puisqu'elle permet d'avoir de l'information sur le vécu d'une personne et sur la signification qu'elle accorde à un phénomène (Fortin et Gagnon, 2016). Plus précisément, dans cette recherche, de l'information sur le vécu des jeunes avec un TSA au secondaire a été recueillie et une compréhension de leur perception face à leur inclusion a été dressée. Ce type de méthode de collecte de données a permis à l'intervieweur d'agir en tant que facilitateur (Gallagher, 2000) en utilisant des questions ouvertes pour permettre à l'enfant d'aborder le phénomène d'inclusion scolaire, et de décrire son vécu et ses pensées au sujet de ce phénomène. La visioconférence a été privilégiée pour ce projet de recherche considérant le contexte de pandémie et afin de respecter les mesures mises en place pour assurer la santé publique. Plus précisément, la plateforme Zoom a été utilisée lors des entrevues. Le lien électronique menant à la visioconférence a été acheminé aux parents des participants par courriel. Le temps requis pour l'entrevue était de 45 minutes. L'entrevue semi-dirigée était basée sur un guide d'entrevue qui s'inspire du concept de l'inclusion scolaire, plus précisément sur le modèle d'inclusion totale (Vienneau, 2002), adapté au niveau de littératie des élèves du secondaire âgé de 14 ans et plus. L'entrevue impliquait des questions sociodémographiques qui ont été répondues par l'enfant lui-même.

### **4.4 Analyse des données**

L'analyse des données qualitatives a été réalisée selon la méthode de Miles, Huberman et Saldaña (2014) pour répondre au but de l'étude, soit de décrire la perception des jeunes avec un TSA fréquentant l'école ordinaire quant à leur inclusion dans ce milieu et pour, plus précisément, comprendre ce que signifie l'inclusion scolaire pour ces jeunes ainsi que de découvrir la manière dont les obstacles et les facilitateurs à l'inclusion se manifestent sur le terrain et de comprendre si les jeunes ont bel et bien le sentiment d'être inclus dans le milieu. Pour ce faire, l'enregistrement a été transcrit. Par la suite, une démarche comprenant trois étapes est respectée, soit 1) la condensation des données ; 2) la

présentation des données ; 3) l'élaboration de conclusions et la vérification de celles-ci (Gallagher, 2000). La condensation des données implique une relecture de la transcription des données initialement effectuée (Gallagher, 2000). Le premier cycle de la condensation des données comprend le repérage des extraits significatifs par le chercheur et d'en dégager les thèmes. Une grille d'analyse permet d'insérer les thèmes ayant été dégagés. Ensuite, le deuxième cycle de cette phase implique de tisser des liens entre les thèmes, permettant au chercheur de décrire le phénomène à l'étude. La deuxième étape de la méthode de Miles, Huberman et Saldaña (2014), soit la présentation des données, est effectuée de manière concomitante à la première étape. Il s'agissait donc de bâtir un tableau et un schéma afin de représenter adéquatement le phénomène étudié. Enfin, la dernière étape de la méthode utilisée est l'élaboration de conclusions et la vérification de ces dernières (Gallagher, 2000). En fait, les conclusions émergent de la compréhension de l'ensemble de ce qui a été analysé. Elles sont vérifiées à l'aide de discussion régulière avec la directrice de recherche.

#### **4.5 Considérations éthiques**

Le projet de recherche a été autorisé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CEREH) de l'UQTR et un certificat d'éthique a été reçu le 3 juin 2021 ayant comme numéro CER-21-275-07.12. Le consentement libre, éclairé et continu a été obtenu grâce au formulaire de consentement préalablement rempli par la participante. Celle-ci pouvait retirer son consentement en tout temps, sans avoir à en expliquer la cause. La participante a participé à ce projet sur une base volontaire et toutes les données recueillies étaient de nature confidentielle.

## **5. RESULTATS**

Cette section décrit les résultats de l'étude et implique trois sections. D'une première part, la participante de l'étude est brièvement décrite. Ensuite, il s'agit de préciser la signification de l'inclusion pour la participante et son sentiment d'être inclus dans son milieu scolaire. Par la suite, les obstacles et les facilitateurs qui influencent la perception de l'inclusion de la participante sont présentés à partir du MCREO.

### **5.1 Description du participant**

Suite à l'annonce diffusée par la chercheuse et sa directrice de recherche dans les réseaux sociaux, une seule participante a manifesté son intérêt à participer à l'étude. Celle-ci était âgée de 15 ans au moment de l'entrevue et fréquentait le troisième secondaire. La participante fréquentait une école secondaire des Laurentides.

### **5.2 Signification de l'inclusion et sentiment d'être inclus dans son école secondaire**

Tout d'abord, aux yeux de la participante, être inclus dans son école secondaire signifiait d'être acceptée. En effet, après l'avoir questionné sur sa définition d'être inclus à l'école, la participante rapporte que pour elle, c'est de « se faire accepter ». Par la suite, la participante souligne qu'elle se sent acceptée par la majorité des gens à son école et qu'elle sent qu'elle est bien incluse dans ce milieu. Plus précisément, lorsque la participante est questionnée sur ce qui fait en sorte qu'elle se sent incluse, celle-ci mentionne que ses professeurs et que ses amis l'acceptent comme elle est : « mais c'est que tous les profs m'acceptent comme je suis. [...] Y'a aussi les amis de ma classe ». Aussi, elle mentionne que certaines ressources de l'environnement physique et sociale lui permettent de se sentir inclus dans son milieu scolaire : « la bibliothécaire m'a dit que t'sais comme si jamais j'aurais besoin d'un break pendant une classe ou quelque chose je peux aller dans la bibliothèque ». Enfin, la participante précisait se sentir incluse puisqu'on lui offre toutes les adaptations nécessaires en classe : « J'ai les accommodations que j'ai de besoin ».

### **5.3 Obstacles et facilitateurs**

L'analyse de l'entrevue avec la participante révèle que certains obstacles et facilitateurs qui influencent sa perception d'être incluse. Ces différents facteurs seront

classés selon le MCREO, décrit plutôt dans le cadre de recherche, soit au niveau de l'environnement, de l'occupation et de la personne.

### **5.3.1 Environnement**

#### *5.3.1.1 Environnement social*

Tout d'abord, en ce qui a trait à l'environnement, les résultats de l'analyse suggèrent que l'environnement social a un impact sur la perception de la participante sur son inclusion dans son milieu scolaire. D'une part, les relations positives que celle-ci entretient avec ses pairs ont un rôle positif à jouer sur le sentiment de la participante d'être inclus dans son école secondaire. Plus précisément, ses relations positives se traduisent par le fait d'avoir un cercle d'ami ainsi que des amitiés significatives. Voici un extrait où la participante mentionne qu'elle a des camarades avec qui passer le temps : « je me tiens avec mes amis dans ma classe ». L'extrait suivant suggère que la participante a tissé un lien plus serré avec une de ses camarades de classe : Y'en a une que j'ai vu souvent, mais sinon les autres je les ai comme pas vu en dehors de l'école là.

En revanche, les relations plus difficiles qu'elle entretient avec d'autres jeunes dans l'école créent un obstacle à son sentiment d'inclusion dans son école secondaire. D'une part, ces relations difficiles se traduisent par l'intimidation que la participante a vécue dans son parcours scolaire. Voici le témoignage de la participante à cet effet : « Mais y'a des gens dans ma classe qui ont pas été super fin avec moi. Fait que ça comme créé des problèmes pi toute ». D'une autre part, les relations difficiles qu'elle entretient avec d'autres jeunes se traduisent par l'attitude négative de ces derniers. Le prochain extrait relate que certaines blagues des autres jeunes sont blessantes à l'égard de la participante, même si celles-ci ne s'adressent pas précisément à elle :

« C'est parce que je suis dans une école secondaire, je sais pas si c'est de même dans toutes les écoles secondaires, mais moi depuis secondaire un qu'il y a plusieurs personnes qui se disent OMG t'es dont ben autiste, comme entre eux pour se traiter de con. »

Les relations positives avec les enseignants se traduisent par une attitude positive de ces derniers face au TSA. Comme mentionné précédemment, les professeurs de la

participante l'acceptent comme elle est et cela influence favorablement le sentiment de l'élève d'être inclus dans son école secondaire ordinaire. Néanmoins, les relations négatives avec ses professeurs créer un obstacle à son sentiment d'inclusion dans son école secondaire. En effet, les méthodes disciplinaires utilisées par l'enseignant affectent la relation de l'étudiant avec l'enseignant :

« Tandis que si je prends mon prof de français, elle, elle va sortir l'élève de la classe et elle va nous chialer sur toute nous et après elle va faire rentrer l'élève qui a fait le trouble. »

Enfin, l'implication des parents de la jeune dans son cheminement scolaire facilite un sentiment positif chez la participante d'être inclus dans son école secondaire. Le prochain extrait présente une réponse positive de la participante lorsqu'elle a été questionnée à cet effet :

« - Mais tes parents ils ont quand même été au courant de tout ça j'imagine.  
- Ouais. »

### 5.3.1.2 *Environnement physique*

En ce qui a trait à l'environnement physique, trois thématiques ont émergé de l'analyse et ont un impact positif sur la perception de la participante d'être inclus dans son école secondaire, soit les ressources à l'intérieur de l'école, la présence d'endroit calme et la division des classes. D'abord, pour ce qui est des ressources à l'intérieur de l'école, la participante souligne qu'elle a le soutien nécessaire lorsqu'elle rencontre certaines problématiques : « on a utilisé le, je suis dans une école anglophone, donc le student services ». En outre, la participante rapporte avoir la possibilité d'aller dans un endroit calme, comme la bibliothèque, lorsqu'elle en ressent le besoin : « Mais en fait moi parfois comme ça m'est arrivé 2-3 fois de pendant l'heure du dîner d'aller recouvrir des livres ». Enfin, les analyses suggèrent que les divisions des classes en format bulle mises en place face à la situation de pandémie ont eu un succès chez la participante quant à sa perception d'être inclus dans ce milieu :

« Ouais moi ça contrairement à plusieurs personnes ça a été un A+ pour moi. Parce que ça m'a permis un moment donné de me dégèner pi aller parler aux

gens, parce qu'ils étaient toujours avec moi dans la classe, tandis que quand on change de classe tout le temps, c'est un peu difficile de créer des liens avec quelqu'un. »

### 5.3.2 Occupation

L'entrevue avec la participante a révélé que sa participation dans différentes occupations, comme faire du bénévolat et faire des activités pendant les pauses, dans son milieu scolaire favorisait son sentiment d'être inclus dans son milieu scolaire. L'extrait suivant met en lumière que la participante fait du bénévolat dans son école secondaire : « en secondaire un et deux je faisais les costumes pour la pièce de théâtre à la fin d'année. » Aussi, celle-ci mentionne qu'elle exerce des activités de nature sociale pendant ses pauses avec son cercle d'amies lorsque la question lui est posée : « on fait surtout plus parler. »

D'ailleurs, la nature de l'occupation aura un impact sur la perception de la participante quant à son inclusion dans ce milieu. Plus précisément, celle-ci aura des préférences pour certains cours contrairement à d'autres cours qu'elle n'affectionnera pas particulièrement : « Les autres je les aime pas mal tout, mais éducation physique j'aime vraiment pas la. » Enfin, les deux extraits suivants montrent que la modification de certaines occupations agit comme facilitateur à son sentiment d'être inclus dans son milieu scolaire :

« Ben comme a mettons en histoire j'avais beaucoup de difficulté. Nous on fonctionne par un cycle de 9 jours. T'sais pendant deux de ces jours-là quand j'avais histoire j'avais un de mes profs de l'année passée qui venait m'aider. »

« Dans mon plan d'intervention, c'est écrit que j'ai le droit à plus de temps pour mes examens. »

### 5.3.3 Personne

En ce qui concerne la personne, il apparaît en premier lieu que les compétences de la personne ont un impact positif sur la perception de celle-ci en ce qui concerne son inclusion. En effet, la participante rapporte avoir de la facilité dans ses apprentissages des différentes matières, particulièrement en mathématique :

« C'est la matière dans laquelle je suis la plus forte parce que c'est toujours la même affaire, genre la règle à peut pas changer, donc c'est pour ça que c'est plus facile. »

Aussi, les intérêts de la personne influenceront sur la perception de celle-ci en ce qui concerne son inclusion. La participante rapporte avoir des intérêts pour certain cours comme le français puisqu'elle a un intérêt pour la lecture. L'extrait suivant témoigne de l'intérêt de la participante pour la lecture : « Mais j'aime beaucoup lire ». En revanche, celle-ci mentionne qu'elle a de la difficulté en éducation physique puisqu'elle ne présente pas l'intérêt de se mettre en action : « J'ai jamais aimé bouger, comme bouger comme faire du sport ».

Enfin, les stratégies que la personne met en place ont une influence sur la perception de celle-ci en ce qui a trait à son inclusion dans son milieu scolaire. La participante rapporte qu'elle est en mesure de mettre en place des astuces face à certaines problématiques avec ses pairs : « Ben je continue d'ignorer, j'ignore les filles quand je les croise dans le corridor ».

## **6. DISCUSSION**

L'objectif de cet essai était d'élaborer une définition de l'inclusion scolaire selon le point de vue des jeunes ayant un TSA, d'établir si les jeunes ont réellement le sentiment d'être inclus dans le milieu ainsi que de documenter la manière dont les obstacles et les facilitateurs à l'inclusion s'articulent à l'école. L'entrevue réalisée permet de répondre à cet objectif. D'abord, la participante précisait que pour elle, être inclus dans son école signifiait d'être acceptée et qu'elle se sentait inclus dans ce milieu en regard de différents facteurs. Celle-ci mettait en lumière qu'un environnement social positif jouait un rôle clé afin qu'elle se sente acceptée, plus précisément ses relations avec ses pairs et ses enseignants. De plus, le fait d'avoir un environnement physique paisible ainsi que d'avoir les adaptations nécessaires pour qu'elle puisse effectuer ses apprentissages avaient également un impact sur son sentiment d'être incluse dans son milieu scolaire. Enfin, d'autres des facilitateurs et des barrières ayant un impact sur la perception de la participante quant à son inclusion ont émergé de l'analyse. Les facilitateurs et les barrières en question étaient les relations difficiles avec les pairs et les enseignants, l'implication des parents, la division des classes, la présence de ressources dans l'école, l'implication dans des activités de bénévolat, la participation à des activités avec ses pairs pendant les pauses, la nature des cours, les compétences de l'élève, l'intérêt de l'élève ainsi que les stratégies mises en place par ce dernier. Dans cette section, les résultats de l'étude seront comparés avec les résultats de la littérature scientifique. Enfin, les limites de l'étude ainsi que les retombées potentielles de celle-ci seront présentées

### **6.1 Perspective des jeunes en situation de handicap quant à l'inclusion**

Dans cette étude, la participante fait ressortir qu'être inclus signifiait d'être acceptée par différents acteurs de la communauté scolaire, plus précisément par ses pairs et par ses enseignants. On retrouve cette même idée dans la littérature scientifique. En effet, l'étude de Goodall (2020) s'est intéressée à la signification de l'inclusion scolaire pour les jeunes autistes. Trois des douze participants de cette étude ont indiqué qu'être inclus dans leur école signifiait de rester soi-même tout en étant respecté, valorisé et accepté par les enseignants et les pairs (Goodall, 2020). Cependant, les participants de cette dernière étude ne croyaient pas que les enfants ayant un TSA pourraient être inclus dans une école

ordinaire (Goodall, 2020), ce qui vient à l'encontre du résultat de cette présente étude soulignant que la participante se sentait véritablement incluse dans son milieu scolaire.

D'ailleurs, dans le discours de la participante, une grande importance est accordée à l'environnement social comme facteur influençant son sentiment d'être inclus dans le milieu. Les relations positives avec ses pairs et ses enseignants agissaient d'une manière favorable à son sentiment d'inclusion. À cet effet, la littérature met en lumière que les enseignants peuvent faciliter l'inclusion des élèves ayant un TSA par leur attitude, leurs connaissances, leur flexibilité ainsi que leur intérêt à l'égard de ces élèves selon la perspective de leur parent (Falkmer, Anderson, Joosten, et Falkmer, 2015). Dans le même sens, cette étude révèle que les relations avec les pairs représentent également de potentiels facilitateurs à un environnement inclusif, plus précisément, les relations positives avec les pairs ainsi que le développement d'amitié (Falkmer, Anderson, Joosten, et Falkmer, 2015). À vrai dire, cette étude s'intéressant à la perspective des parents d'enfants ayant un TSA n'était pas la seule à aborder cette idée. L'étude de Aubineau et Blicharska (2020), s'intéressant plutôt à la perspective des jeunes au sujet leur inclusion dans les écoles secondaires ordinaires, composée d'un échantillon de 26 étudiants français ou québécois, montrait qu'avoir un bon ami à l'intérieur de l'école facilite les journées scolaires de ces derniers.

À l'inverse, des relations difficiles avec ces derniers acteurs affectaient négativement sa perception d'être inclus dans son milieu scolaire. Au cours de l'entrevue, la thématique d'intimidation a été nommée par la participante comme une situation ayant déjà été vécue chez elle. Malheureusement, comme différents écrits le témoignent, ces situations ne sont pas rares chez les élèves avec un TSA (Aubineau et Blicharska, 2020 ; Bailey et Baker, 2020 ; Falkmer, Anderson, Joosten, et Falkmer, 2015). La participante de cette présente étude rapportait également que certaines conversations et blagues étaient déplacées chez les autres élèves de l'école et affectait sa perception de se sentir incluse. Cette thématique est également mise de l'avant dans les écrits scientifiques. En effet, selon les jeunes autistes, les comportements considérés comme immatures des pairs, soit leur indiscipline, leur agitation, leurs moqueries et leur manque de sérieux sont un obstacle à leur inclusion

(Aubineau et Blicharska, 2020). Pour ce qui est des enseignants, la participante rapportait qu'elle se sentait moins confortable avec les enseignants plus stricts et autoritaires adoptant des méthodes disciplinaires qui affectent le climat de la classe. Ce résultat corrobore avec d'autres résultats de la littérature scientifique, plus précisément avec l'étude de Basel et Hamilton (2019) ayant exploré le récit d'élèves avec un TSA quant à leur compréhension de leur identité en tant qu'apprenants et de leur sentiment d'appartenance et d'amitié à l'école. Les résultats de cette étude montrent que les styles d'enseignement adoptés par les enseignants affectaient l'engagement des élèves dans leur milieu scolaire ainsi que ce qui était attendu d'eux. Ainsi, les pratiques axées sur la relation entre l'élève et l'enseignant, qui considèrent les élèves, leurs besoins et leurs intérêts faisaient en sorte que les élèves atteints de TSA étaient capables de partager des expériences scolaires agréables d'une manière très similaire aux expériences des élèves au développement typique (Basel et Hamilton, 2019).

De plus, la participante soulignait que l'environnement physique avait un rôle clé dans son inclusion, notamment par la présence d'endroit calme. Dans la littérature scientifique, il est aussi rapporté que les endroits plus calmes, telle la bibliothèque, sont une solution à l'obstacle que représente la surcharge sensorielle qu'entraîne l'environnement scolaire (Aubineau et Blicharska, 2020). Aussi, la participante rapportait qu'elle appréciait la division des classes en raison des mesures sanitaires instaurées suite à la situation de pandémie. En effet, le fait de se retrouver dans la même classe que ses pairs à tous les cours et chaque jour a permis à la participante de perdre sa timidité et de se faire plus facilement des amis. Cette modalité au niveau de l'environnement physique avait directement un impact au niveau de son environnement social. Une fois de plus, on peut retrouver ce parallèle dans les écrits. En effet, les élèves inscrits dans les programmes de type international se retrouvent dans des groupes de taille réduite, où les élèves restent ensemble au fil de l'année scolaire. Ces particularités se sont avérées facilitantes pour les élèves avec un TSA inclus dans ces programmes (Aubineau et Blicharska, 2020).

## 6.2 Quand s'arrête l'éducation pour tous ?

Comme illustré dans la section précédente, les résultats ont, en quelque sorte, permis de dresser un portrait du quotidien de la participante dans son milieu scolaire. Un parallèle peut donc facilement être fait avec certaines composantes du modèle d'inclusion totale présenté dans le cadre de recherche, un modèle qui repose sur cinq composantes (Vienneau, 2002). D'abord, les propos de la participante ont mis en lumière que le vécu de cette dernière dans son milieu scolaire est semblable à celui d'un adolescent au développement typique. En effet, celle-ci avait accès aux différents services et activités de l'école. Par exemple, celle-ci pouvait aller à la bibliothèque ou à la cafétéria, tout comme un élève sans diagnostic de TSA aurait pu le faire. De plus, celle-ci suivait le même programme éducatif que les autres élèves puisqu'elle devait apprendre les mêmes disciplines que ses pairs de sa classe, ayant d'ailleurs le même âge qu'elle. Cela illustre donc que la première composante du modèle de l'inclusion totale, soit la normalisation optimale de l'expérience de scolarisation de chaque élève (Vienneau, 2002), était mise en vigueur dans son milieu scolaire. En outre, la participante soulignait qu'elle profitait de ses pauses entre ses différents cours pour discuter avec son cercle d'amies. Ainsi, elle participait aux activités de nature sociale que ses amies effectuaient. Un autre lien peut être effectué avec la composante de la participation du modèle de l'inclusion totale, prônant la participation pleine et entière de chaque enfant à la vie de sa communauté d'appartenance, y compris à sa communauté d'apprenantes et apprenants à l'école (Vienneau, 2002). Aussi, le fait que la participante ait rapporté que les modalités dont elle a besoin, via son plan d'intervention, afin que ses apprentissages soient assurés sont mises en place démontre que la composante de l'individualisation du modèle de Vienneau (2002) est instaurée dans son milieu scolaire. Cette composante implique que les stratégies d'enseignement ainsi que les stratégies d'évaluation soient variées (Vienneau, 2002).

Cependant, comme mentionnée précédemment, la participante a rapporté avoir vécu de l'intimidation, ce qui ne corrobore pas exactement, et heureusement, avec un des objectifs d'une des composantes de ce modèle. Plus précisément, l'unicité, la composante en question du modèle, implique la valorisation du caractère unique de chaque élève (Vienneau, 2002). Étant donné qu'intimider une personne a le résultat de dévaloriser cette

dernière, il va de soi de dire que cette composante ne s'actualisait pas dans le milieu scolaire de la jeune. À cet effet, il est possible de se demander à quel point l'actualisation de chacune des composantes de ce modèle est réaliste au sein de notre système d'éducation. De plus, la participante avait l'apparence d'une élève au développement typique et celle-ci ne présentait pas de difficulté notable au niveau de son fonctionnement. Malgré cela, celle-ci a tout de même été victime d'intimidation. Imaginons un élève avec un profil très différent de la participante de cette étude, un élève avec des difficultés considérables au niveau de son fonctionnement. Est-ce que l'inclusion serait l'option de choix chez ce dernier ? Un auteur ayant abordé le sujet répond à cette question de cette manière :

« Quelles que soient les spécificités des cas individuels, si la justice éducative doit rester l'objectif primordial, une attitude et une politique d'inclusion doivent permettre des alternatives pragmatiques, c'est-à-dire des approches et des environnements d'apprentissage différents. Les écoles ordinaires ne peuvent pas être les seuls établissements capables d'assurer la justice éducative ; aucune école, aussi inclusive soit-elle, ne peut être tout pour tout le monde. » (Merry, 2020)

### **6.3 Limites de l'étude**

La principale limite de l'étude est la petite taille de l'échantillon, comprenant une seule participante. Bien que, la taille d'un échantillon recommandée au sein d'une recherche descriptive interprétative n'est pas précisée (Thorne, 2008), celle-ci doit être suffisamment grande afin que les descriptions qui émergent de l'étude soient complètes, réalistes et contextualisées et qu'elles permettent de bien cerner le phénomène à l'étude (Gallagher, 200). Ainsi, la réalité d'une seule participante ne peut représenter l'ensemble du phénomène, soit la perception de l'ensemble des élèves ayant un TSA inclus dans une école secondaire ordinaire. Il devient impossible qu'un échantillon d'un seul participant puisse mener à une saturation de données ; des participants supplémentaires auraient pu amener des résultats nouveaux à l'étude. Cependant, cette limite met en lumière une force de l'étude. Malgré le petit échantillon d'un seul participant, il a été possible de faire plusieurs liens concordant avec les écrits scientifiques. Ainsi, les dires de la participante correspondaient avec ce qui avait été documenté antérieurement dans la littérature.

Une autre limite de l'étude implique les questions fermées posées par l'étudiante-chercheuse lors de l'entrevue semi-dirigée auprès de la participante. Puisque la participante élaborait peu ses réponses et avait de la difficulté à répondre à des questions générales, larges et ouvertes, il devenait nécessaire de préciser davantage les questions. En effet, rappelons-nous que les élèves ayant un TSA ont souvent des difficultés sur les plans de la communication orale et écrite (Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Les questions courtes et fermées étaient donc une formule gagnante auprès de la participante. Cependant, cette formule n'est pas priorisée dans le cadre d'un devis de recherche descriptif interprétatif. C'est plutôt les questions ouvertes qui encouragent la personne à décrire sa réalité qui doivent être mises de l'avant (Gallagher, 2000). Il devient donc plus ardu pour l'étudiante-chercheuse de se laisser imprégner de la réalité du participant. Par contre, il devient une force d'avoir un aperçu de la réalité de cette population, pouvant être considérée comme vulnérable.

#### **6.4 Retombées potentielles de l'étude**

Les résultats de la recherche montrent que certains jeunes peuvent véritablement se sentir inclus dans une école secondaire ordinaire, mais aussi que certains changements pourraient être envisagés afin de diminuer les obstacles qui ont un impact sur leur sentiment d'inclusion. Les résultats pourront être utilisés pour la pratique clinique ainsi que pour la recherche.

Pour ce qui est de la pratique clinique, cette recherche pourrait avoir des répercussions concernant le rôle de l'ergothérapeute en milieu scolaire. Comme l'acceptabilité représentait la notion d'inclusion scolaire aux yeux de la participante, l'ergothérapeute pourrait avoir un rôle afin de favoriser l'acceptabilité des élèves en difficulté dans l'équipe-école. Actuellement, les ergothérapeutes travaillant dans les écoles ordinaires desservent davantage leurs services selon un modèle traditionnel, soit un modèle médical, et travaillent davantage en collaboration avec les enseignants (Jasmin et coll., 2019). À cet effet, il serait possible pour les ergothérapeutes de collaborer avec ses derniers afin de favoriser l'acceptabilité des élèves avec un TSA, voir de l'ensemble des élèves en difficulté, dans leur classe. L'ergothérapeute qui agirait en tant qu'agent de changement

comme décrit dans le *Profil de la pratique des ergothérapeutes du Canada* (ACE, 2012) pourrait faire de la sensibilisation ainsi que de l'éducation auprès de l'équipe, voir des autres élèves de l'école, concernant les défis occupationnels que peuvent rencontrer les jeunes ayant un diagnostic de TSA dans leur milieu scolaire. Par exemple, il pourrait s'agir d'éduquer les enseignants sur ce qu'est le TSA et de monter des capsules d'informations pour leurs classes en collaboration avec ces derniers dans le but de favoriser la compréhension des jeunes sur ce trouble. En adoptant un tel rôle, l'ergothérapeute aurait davantage une perspective globale agissant sur plusieurs acteurs, plutôt qu'une perspective d'intervention et de référence individuelle comme ce qui est actuellement mis de l'avant au sein du système d'éducation (Jasmin et coll., 2019). Aussi, l'ergothérapeute pourrait accompagner les enseignants pour que ces derniers puissent assurer un climat propice à l'inclusion des élèves en difficulté dans leur classe en considérant les facilitateurs et les obstacles évoqués dans les résultats de cette étude. Par exemple, il pourrait s'agir de revoir la routine en classe avec ceux-ci afin d'assurer des moments d'accalmie, considérant que la présence d'endroits calmes avait un impact positif sur la perception de la participante d'être inclus dans son école secondaire.

Cette recherche menée dans le cadre d'un projet de maîtrise a soulevé certains éléments intéressants qui pourraient être approfondis dans de nouvelles études. En ce sens, pour la recherche, il pourrait être pertinent d'explorer la perspective des jeunes quant à leur inclusion dans leur école primaire. Également, compte tenu du petit échantillon de cette étude, il serait pertinent de reproduire l'étude avec un plus grand échantillon. Ces informations pourraient ainsi compléter cette présente recherche et documenter la perspective des jeunes ayant un TSA tout au long de leur parcours éducatif. De plus, ces recherches permettraient d'identifier les obstacles qui freinent les enfants à se sentir inclus dans leur école primaire et ainsi donner des pistes d'intervention beaucoup plus précoces pour les professionnels qui interviennent au sein du parcours scolaire de ces jeunes. De plus, il serait pertinent pour les recherches futures s'intéressant au point de vue de cette clientèle d'utiliser une autre méthode de collecte de donnée que l'entrevue semi-structurée impliquant des questions ouvertes, considérant les difficultés de communication de cette dernière (Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport,

2007). Par exemple, le dessin pourrait être un médium intéressant pour entrer en communication avec ces élèves et afin de se laisser imprégner de leur vécu.

## 7. CONCLUSION

Cette étude à devis descriptif interprétatif a permis de répondre à la question de recherche suivante : quelle est la perception des jeunes avec un TSA fréquentant l'école secondaire ordinaire quant à leur inclusion dans ce milieu ? Plus précisément, cette étude a permis de comprendre ce que signifie l'inclusion scolaire pour la participante, de comprendre si elle a le sentiment d'être incluse dans son école secondaire et de comprendre la manière dont les obstacles et les facilitateurs à l'inclusion s'y manifestent. Cette question et ces objectifs de recherche étaient soulevés suite à un constat ayant émergé de la littérature. En effet, cette question se posait puisque ces élèves ont connu l'augmentation la plus importante dans le milieu scolaire dans les dernières années et puisque de nombreux obstacles à leur inclusion ont été dégagés des écrits scientifiques. De cette présente étude, il en ressort qu'être inclus, aux yeux de la participante, signifie d'être acceptée par différents acteurs de sa communauté scolaire, notamment par ses pairs et par ses enseignants. Aussi, la participante a clairement rapporté qu'elle se sentait incluse dans son école secondaire ordinaire. Enfin, différents facteurs agissaient en tant qu'obstacles et en tant que facilitateurs quant à son sentiment d'être incluse dans ce milieu. Le facteur clé ressortant davantage du discours de la jeune était son environnement social.

Peu d'études québécoises s'intéressent au vécu de cette clientèle, qui croit au fil du temps au sein du réseau scolaire québécois. Il serait pertinent de s'intéresser davantage à leur point de vue afin d'avoir une meilleure idée de ce qu'ils vivent au quotidien dans les écoles. Les défis occupationnels qu'ils vivent pourraient donc être davantage documentés, ce qui clarifierait à la fois le rôle que les ergothérapeutes peuvent adopter à leur égard.

## REFERENCES

- Association canadienne des ergothérapeutes (ACE). (1997). *Promouvoir l'occupation : une perspective de l'ergothérapie*. Ottawa : CAOT Publications ACE.
- Association canadienne des ergothérapeutes (ACE). (2012). *Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada*. Ottawa : CAOT Publications ACE.  
<https://www.caot.ca/document/4720/2012profil.pdf>
- Association canadienne des ergothérapeutes (ACE) et Townsend, E. (2002). *Promouvoir l'occupation : une perspective de l'ergothérapie*. (Ed. rév.) Ottawa. CAOT publications.
- American psychiatric association. (2016). *Mini dsm-5® : critères diagnostiques*. (M.-A. Crocq, J.-D. Guelfi, P. Boyer, C.-B. Pull et M.-C. Pull-Erpelding, Trans.). Elsevier Masson.
- Aubineau, M. et Blicharska, T. (2020). High-Functioning Autistic Students Speak about Their Experience of Inclusion in Mainstream Secondary Schools. *School Mental Health, 12*(3), 537–555.
- Bailey, J. et Baker, S. T. (2020). A Synthesis of the Quantitative Literature on Autistic Pupils' Experience of Barriers to Inclusion in Mainstream Schools. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(4), 291–307.
- Basel, A. et Hamilton, C. (2019). Listening to the Voices of Students with Autism Spectrum Disorder : When You Are at School, You Have to Behave in a Certain Way. *Kairaranga, 20*(1), 16–23.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Ducharme, D., Magloire, J. et Montminy, K. (2018). Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois: une étude systémique. Document synthèse. *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse de Québec*.
- Dunton, W.R. Jr. (1919). *Reconstruction therapy*. Philadelphie : W.B. Saunders.
- Éditeur officiel du Québec. (2021a, 18 mars). Chapitre I-13.3 : *Loi sur l'instruction publique*. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>
- Éditeur officiel du Québec. (2021b, 18 mars). Chapitre C-12 : *Charte des droits et libertés de la personne*. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/C-12.pdf>

- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A. et Falkmer Torbjörn. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1–23.
- Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec. (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA destiné au personnel enseignant*. [http://lafse.org/fileadmin/Grands\\_dossiers/EHDAA/Referentiel\\_EHDAA\\_avril\\_2018.pdf](http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf)
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Montréal, Québec: Chenelière éducation.
- Gallagher, F. (2000). La recherche descriptive interprétative : description des besoins psychosociaux des femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein. Dans M. Corbière et N. Larivière. (2000). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Goodall, C. (2020). Inclusion is a feeling, not a place: a qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1285–1310
- Gouvernement du Québec. (2021). *L'organisation et ses engagements*. <https://www.quebec.ca/gouv/ministere/education/mission-et-mandats/#:~:text=Offrir%2C%20sur%20tout%20le%20territoire,personnes%20et%20de%20leurs%20conditions>.
- Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Plan stratégique 2019-2020*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>
- Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Orientations pédagogiques*. <http://www.education.gouv.qc.ca/elevés/lecture-a-lecole/bibliotheques-scolaires/pourquoi-une-bibliotheque/orientations-pedagogiques/>

- Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Humphrey, N. et Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32–46.
- Jasmin, E., Ariel, S., Gauthier, A., Caron, M. S., Pelletier, L., Curren-Briggs, G., et Ray-Kaaser, S. (2019). La pratique de l'ergothérapie en milieu scolaire au Québec. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 222-250.
- Jasmin, E. (2019). *Des sciences sociales à l'ergothérapie : mieux comprendre la société et la culture pour mieux agir comme spécialiste en habilitation à l'occupation*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Law, M., et Laver-Fawcett, A. (2013). Canadian Model of Occupational Performance: 30 Years of Impact! *British Journal of Occupational Therapy*, 76(12), 519.  
<https://journals-sagepub-com.biblioproxy.uqtr.ca/doi/pdf/10.4276/030802213X13861576675123>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1348/000709906X156881>
- Merry, M. S. (2020). Do inclusion policies deliver educational justice for children with autism?: an ethical analysis. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 14(1), 9–25.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (3e édition). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). Document d'appui à la réflexion : rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/RencontrePartEduc\\_DocAppuiReflexion\\_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf)
- Polatajko, H.J., Davis, J., Stewart, D., Cantin, N., Amoroso, B., Purdie, L., et Zimmerman, D. (2013). Préciser le domaine primordial d'intérêt : l'occupation comme centralité. Dans E. A. Townsend et H. J. Polatajko (Eds.), *Habiliter à l'occupation : faire avancer la perspective ergothérapeutique de la santé, du bien-*

*être et de la justice par l'occupation* (pp.15-44). Ottawa : CAOT Publications ACE

- Sansosti, J. M. et Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917–931.
- Thorne, S.E. (2008). *Interpretive Description*. Walnut Creek, Left Cost Press.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)
- UNESCO. (2021a). *L'éducation pour les personnes handicapées*. <https://fr.unesco.org/themes/inclusion-education/personnes-handicapees>
- UNESCO. (2021b). *L'inclusion dans l'éducation*. <https://fr.unesco.org/themes/inclusion-education>
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives, dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante*. Éducation et francophonie, 30 (2). [https://revue.acelf.ca/pdf/XXX\\_2\\_257.pdf](https://revue.acelf.ca/pdf/XXX_2_257.pdf)
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31(4), 215–222.