



Milieu de recherche

Étude exploratoire des pratiques de personnes enseignantes du secondaire favorisant l'inclusion d'élèves qui présentent un trouble du spectre de l'autisme en classe ordinaire

Nathalie POIRIER, professeure titulaire, Université du Québec à Montréal, Canada,
poirier.nathalie@uqam.ca

Amélie FOURNIER, neuropsychologue, Clinique multidisciplinaire CÉNAM, Canada,
ameliefournier@gmail.com

Catherine DES RIVIÈRES-PIGEON, professeure titulaire, Université du Québec à Montréal, Canada, desrivieres.catherine@uqam.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



ISSN

2371-5669 (numérique)



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- ☒ Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- ☒ Ajustement d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- ☒ Vérification des normes bibliographiques



Résumé

Cette étude a pour but de documenter les pratiques de personnes enseignantes du secondaire qui accueillent des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans leur classe ordinaire. Elle se base sur une analyse qualitative du contenu de deux groupes de discussion asynchrones s'étant déroulés par écrit sur la plateforme Facebook dans le cadre d'une étude de plus grande envergure. Les données indiquent que les personnes enseignantes utilisent trois types de pratiques enseignantes, soit les pratiques évaluatives, les pratiques de gestion de classe et les pratiques collaboratives.

Mots-clés

trouble du spectre de l'autisme, adolescents; personnes enseignantes; pratiques enseignantes; classe ordinaire

Abstract

This study aims to document the practices of secondary school teachers who include students with autism spectrum disorder (ASD) in mainstream classrooms. It is based on a qualitative content analysis of two asynchronous discussion groups conducted in writing on the Facebook platform as part of a larger-scale study. The data indicate that teachers use three types of teaching practices: assessment practices, classroom management practices, and collaborative practices.

Keywords

autism spectrum disorder; adolescents; teachers; teaching practices; mainstream classroom



Problématique

Entre 2015 et 2025, le Québec a connu une augmentation de plus de 40 % du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) intégrés en classe ordinaire (ministère de l'Éducation, 2024). Cette progression s'inscrit dans l'orientation ministérielle visant à favoriser l'inclusion scolaire, laquelle privilégie la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire, assortie des mesures d'adaptation requises (ministère de l'Éducation du Québec, 1999; Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Tremblay et Servant, 2023). Parallèlement, à l'échelle de l'ensemble des élèves de la formation générale des jeunes, ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) se démarquent par la croissance la plus marquée, avec une hausse qui avoisine 84 % (ministère de l'Éducation, 2022). Le TSA, trouble neurodéveloppemental complexe, se caractérise par des altérations persistantes de la communication et des interactions sociales ainsi que par la présence de comportements restreints et répétitifs, dont l'intensité varie selon un continuum de sévérité (American Psychiatric Association [APA], 2023).

Cette réalité soulève des défis importants pour le personnel enseignant du secondaire, qui doit adapter ses pratiques enseignantes aux divers profils des élèves ayant un TSA (Poirier et al., 2017). Ces adaptations sont d'autant plus cruciales que les exigences scolaires augmentent à ce niveau d'enseignement (p. ex. compétences d'analyse, de synthèse et de discernement; capacité à argumenter, à résoudre des problèmes complexes, à créer du contenu original, à maîtriser des outils numériques ainsi qu'à collaborer et à s'entraider), ce qui complexifie la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2024, 2025).



Bien que la littérature scientifique ait largement documenté les caractéristiques des élèves ayant un TSA, notamment en ce qui concerne les particularités de la communication et des interactions sociales, la rigidité cognitive, les intérêts restreints et les particularités sensorielles (Hirota et King, 2023; Rattaz et al., 2020), de même que les défis organisationnels liés à leur inclusion scolaire (Dyer, 2022; McKinlay et al., 2024), les travaux antérieurs se sont principalement concentrés sur des aspects périphériques aux pratiques enseignantes effectives en contexte de classe. Plusieurs études ont porté sur les politiques éducatives, la disponibilité des ressources, les ratios élèves-enseignants ou encore les attitudes et les perceptions du personnel enseignant face à l'inclusion (Aubineau et Blicharska, 2020; Jung et Lee, 2020), tandis que d'autres ont exploré des interventions spécialisées ou des approches comportementales visant la réduction des comportements problématiques (Babb et al., 2021; Mercado-Garrido et al., 2024).

Ces travaux, bien qu'essentiels, n'offrent qu'un éclairage partiel sur la manière dont les personnes enseignantes du secondaire adaptent concrètement leurs pratiques pour répondre aux exigences cognitives complexes propres à ce niveau d'enseignement. En effet, le secondaire se caractérise par une mobilisation accrue de processus cognitifs de haut niveau, tels que la pensée critique, la créativité et la flexibilité cognitive, qui sont au cœur des programmes de formation et des attentes scolaires. Ces dimensions revêtent une importance particulière pour les élèves présentant un TSA, pour qui ces processus peuvent constituer des défis spécifiques, rendant nécessaire une adaptation fine et contextualisée des pratiques enseignantes. En dépit du fait que certaines études aient commencé à documenter les pratiques enseignantes auprès des élèves ayant un TSA au secondaire (Corneau et al., 2014; Lamarche et Durand, 2022; Tchoumavi, 2020), ces



travaux demeurent encore limités et n'abordent que partiellement l'articulation entre les adaptations pédagogiques et les exigences cognitives spécifiques à ce niveau d'enseignement.

Cette lacune est particulièrement préoccupante dans un contexte où le nombre d'élèves ayant un TSA, scolarisés en classe ordinaire, a connu une augmentation importante, et ce, dans un contexte plus large de hausse marquée des diagnostics. Cette réalité rend indispensable l'analyse des pratiques enseignantes effectives afin de soutenir une inclusion qui dépasse la simple présence physique et favorise une participation réelle aux apprentissages. Ainsi, il s'avère essentiel de documenter la façon dont les personnes enseignantes du secondaire adaptent leurs pratiques enseignantes pour répondre aux besoins spécifiques des élèves ayant un TSA dans un contexte d'inclusion scolaire.

Cadre de référence

D'après Talbot (2008), les recherches en éducation portent largement sur les pratiques enseignantes, entendues comme l'ensemble des interventions mises en œuvre par la personne enseignante en vue de favoriser les apprentissages des élèves. Cette notion dépasse toutefois le seul cadre de la classe et renvoie à un ensemble de pratiques complémentaires, interdépendantes et inscrites dans des contextes pédagogiques complexes.

Les pratiques enseignantes peuvent donc être appréhendées selon différentes dimensions, incluant notamment les suivantes : 1) les pratiques pédagogiques, qui concernent les modalités d'enseignement mobilisées pour soutenir les apprentissages et le développement global des élèves (p. ex. enseignement magistral, pédagogie par projet, différenciation pédagogique); 2) les pratiques didactiques, liées à l'enseignement et à



l'organisation des savoirs disciplinaires (p. ex. choix des contenus et structuration des séquences d'apprentissage); 3) les pratiques évaluatives, qui visent la collecte, l'analyse et l'interprétation d'informations sur les apprentissages (p. ex. évaluation formative et sommative, rétroaction); 4) les pratiques de gestion de classe, qui permettent d'organiser l'environnement d'apprentissage, de maintenir un climat propice et de soutenir l'engagement des élèves dans des contextes d'hétérogénéité croissante (Gaudreau, 2024); 5) les pratiques collaboratives, qui reposent sur la coopération entre les différents intervenants du milieu scolaire (p. ex. coenseignement, partage de ressources); 6) les pratiques réflexives, qui renvoient à l'analyse critique des actions professionnelles en vue de leur ajustement et de leur développement (Altet, 2019; Clanet et Talbot, 2012; Joinel Alvarez et Lussi Borer, 2025; Tardif et Lessard, 2018).

Ces différentes dimensions, bien qu'analysées distinctement, s'inscrivent dans une dynamique systémique où elles interagissent pour soutenir les apprentissages des élèves. À cet égard, les pratiques enseignantes sont façonnées par la formation et l'expérience professionnelle de la personne enseignante, mais également par les contextes institutionnels, les caractéristiques des élèves ainsi que les particularités des disciplines enseignées (Altet, 2019; McGuire, 2014; Zajda, 2024).

Dans une perspective d'inclusion scolaire, ces différentes dimensions des pratiques enseignantes impliquent des ajustements spécifiques afin de répondre à la diversité des besoins des élèves, dont ceux ayant un TSA. Ces ajustements peuvent concerner, par exemple, la différenciation des modalités pédagogiques, l'adaptation des soutiens didactiques, l'ajustement des pratiques évaluatives ou encore la mise en place de stratégies de gestion de classe favorisant la prévisibilité et la structuration de



l'environnement d'apprentissage. L'analyse des pratiques enseignantes dans le cadre de la présente étude s'inscrit donc dans une perspective où ces pratiques sont envisagées au regard de leur capacité à soutenir l'engagement et les apprentissages des élèves ayant un TSA en contexte d'inclusion.

Enfin, en vue de faciliter la compréhension de cette conceptualisation et de rendre compte de l'articulation entre les différentes dimensions des pratiques enseignantes et leurs facteurs d'influence, un schéma synthèse est présenté à la figure 1.

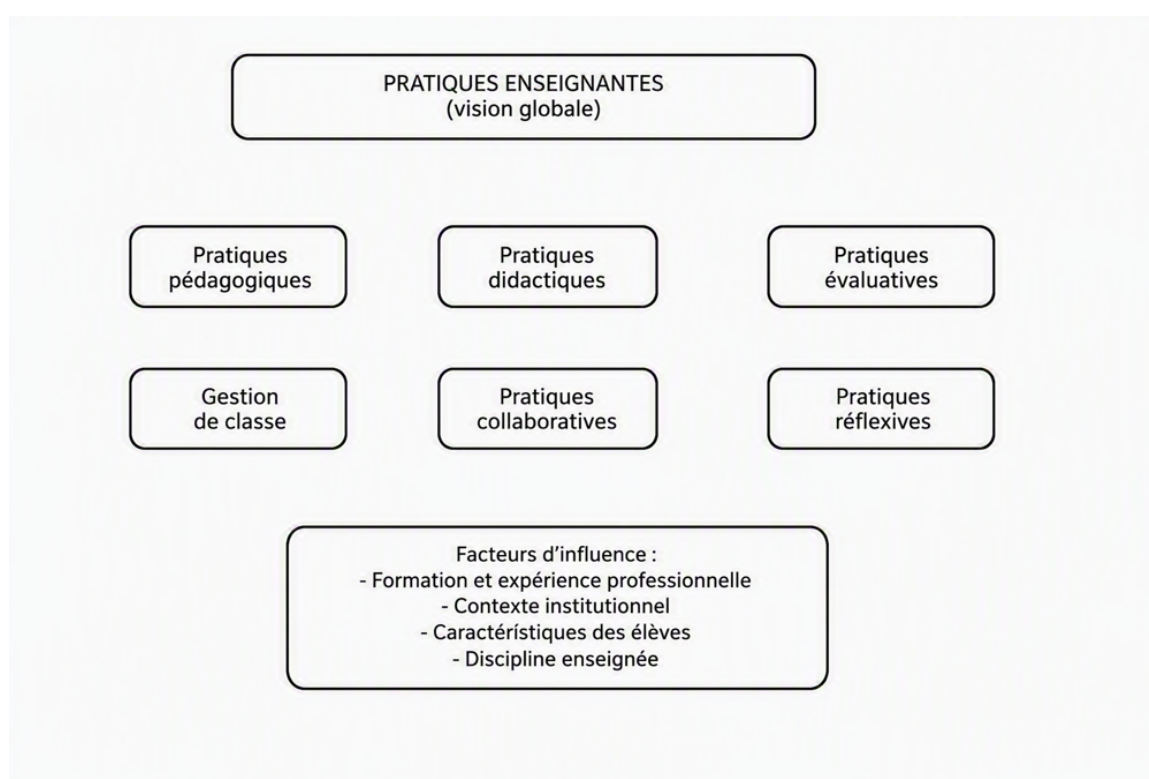


Figure 1. Typologie des pratiques enseignantes et facteurs d'influence



Pratiques des enseignants qui accueillent des élèves présentant un TSA

Peu d'études se sont penchées sur les pratiques enseignantes mises en œuvre dans un contexte d'inclusion auprès d'élèves ayant un TSA au secondaire. Celles qui existent abordent une diversité de pratiques, mais offrent un éclairage fragmenté sur leur mise en œuvre en contexte de classe.

La revue systématique menée par Tsou et al. (2024) évalue l'efficacité des stratégies utilisées pour favoriser l'inclusion sociale des élèves ayant un TSA. L'analyse de 56 études met en lumière des interventions ciblant différents niveaux d'action, soit les élèves (p. ex. développement des habiletés sociales), leurs pairs (p. ex. sensibilisation au TSA), le personnel scolaire (p. ex. formation des personnes enseignantes) ainsi que l'environnement physique (p. ex. aménagement des espaces pour limiter l'hyperréactivité sensorielle). Ces résultats témoignent de la diversité des leviers mobilisés en contexte inclusif, mais offrent peu d'indications quant à la manière dont ces stratégies se traduisent concrètement dans les pratiques enseignantes quotidiennes en classe, notamment au secondaire.

De leur côté, Geurts et al. (2022) explorent les pratiques inclusives ainsi que les défis rencontrés par les personnes enseignantes dans l'accompagnement des élèves ayant un TSA. Leur étude met en évidence les tensions vécues entre les exigences institutionnelles en matière d'inclusion et les réalités du terrain. Les résultats dévoilent l'importance d'une observation rigoureuse des comportements des élèves comme levier d'ajustement des pratiques ainsi que du rôle central du travail collaboratif entre les personnes enseignantes, les intervenants en éducation spécialisée et les familles. Bien que ces apports permettent de mieux comprendre les conditions favorisant une inclusion de



qualité, ils documentent de manière limitée les adaptations pédagogiques concrètes mises en œuvre au quotidien par les personnes enseignantes du secondaire.

Enfin, Lamarche et Durand (2022) étudient, auprès de trois personnes enseignantes, l'évolution de leur sentiment d'efficacité personnelle en lien avec l'évaluation d'élèves ayant un TSA au secondaire. Les résultats montrent que ce sentiment s'accroît avec l'adoption de pratiques évaluatives adaptées aux besoins des élèves, entre autres lorsqu'elles sont soutenues par un accompagnement interdisciplinaire visant le développement et l'ajustement des pratiques évaluatives (p. ex. collaboration avec des intervenants en adaptation scolaire). Ces résultats suggèrent que le sentiment d'efficacité personnelle constitue un levier important dans la mise en œuvre de pratiques adaptées, en influençant la capacité des personnes enseignantes à répondre aux besoins des élèves en contexte inclusif. Toutefois, cette étude porte spécifiquement sur la dimension évaluative des pratiques et n'aborde que partiellement l'ensemble des adaptations pédagogiques mobilisées au secondaire.

Objectif de recherche

L'objectif de cette recherche est d'explorer les pratiques enseignantes mises en œuvre dans les classes ordinaires du secondaire qui favorisent l'inclusion des élèves ayant un TSA.



Méthode

Les données utilisées pour réaliser cette recherche proviennent de groupes de discussion créés dans le cadre d'un projet de plus grande envergure¹ portant sur l'inclusion et la participation sociale de personnes adolescentes et adultes en milieu scolaire et en milieu d'emploi. Visant plusieurs objectifs, ce projet a permis à l'équipe de réaliser 27 groupes de discussion asynchrones en ligne auprès de quatre catégories de personnes participantes (147 personnes participantes) : 1) des personnes adolescentes et de jeunes adultes présentant un TSA; 2) des parents; 3) des conseillères et conseillers en intégration à l'emploi; 4) des personnes enseignantes. Dans le cadre de la présente étude, seul le quatrième groupe est considéré. En ce sens, les informations tirées des deux groupes de discussion réalisés auprès des personnes enseignantes en classe ordinaire (totalisant 10 personnes participantes) ont été analysées afin de répondre à l'objectif de l'étude actuelle.

Les informations écrites tirées des discussions asynchrones réalisées dans le cadre de la recherche de plus grande envergure ont permis de constituer 1620 pages de contenu. Les propos des personnes enseignantes en classe ordinaire ont généré 77 pages, ce qui correspond à environ 310 publications de leur part.

Personnes participantes

Les 10 personnes participantes des deux groupes de discussion sont toutes titulaires d'un brevet d'enseignement délivré après avoir complété un baccalauréat en

¹ Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet *Inclusion et participation sociale des adolescent·e·s et jeunes adultes autistes en milieux scolaire et d'emploi : analyser les obstacles pour concevoir des services permettant de les surmonter*, dirigé par Catherine des Rivières-Pigeon et financé par l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) (2020-2022). Les trois autrices du présent article sont membres de cette équipe de recherche.



enseignement. Elles enseignent toutes en classe ordinaire. La majorité de celles-ci ont plus de 10 années d'expérience en enseignement, la plupart n'ont pas suivi de formations sur le TSA et toutes ont entre un et quatre élèves ayant un TSA dans leur classe pour l'année d'intérêt liée à l'étude. Les caractéristiques des personnes participantes sont décrites en détail dans le tableau 1.

Tableau 1. Description de l'échantillon des personnes enseignantes

Caractéristiques des personnes enseignantes	<i>n</i>
Sexe des participant(e)s	
Homme	0
Femme	10
Nombre d'années d'expérience en enseignement	
Entre 0 et 5	2
Entre 6 et 10	0
Entre 11 et 15	4
16 et plus	4
Nombre d'années d'expérience en enseignement auprès d'élèves ayant un TSA	
Entre 0 et 5	6
Entre 6 et 10	2
Entre 11 et 15	0
16 et plus	2
Nombre d'élèves ayant un TSA dans la classe	
1 à 2	4
3 et plus	6
Formations reçues sur le TSA	
Oui	3
Non	7



Outils de collecte de données

Groupes de discussion asynchrones en ligne avec questions thématiques

L'utilisation de groupes de discussion en ligne est une méthode de collecte de données qui permet de générer des échanges écrits sur un site web ou une plateforme de réseaux sociaux (Lijadi et van Schalkwyk, 2015). Dans ce projet de recherche, la collecte de données a été réalisée avec la plateforme Facebook (réseau social en ligne) sous forme de groupes de discussion asynchrones permettant aux personnes participantes d'intervenir par écrit au moment souhaité. La plateforme Facebook a été sélectionnée de manière à faciliter la participation d'un plus grand nombre de personnes dans un environnement numérique connu. Les groupes de discussion en ligne ont été utilisés avec succès dans de nombreuses recherches, entre autres dans le domaine de la santé (Williams et al., 2012). Il s'agit d'une méthode qui possède de nombreux avantages, notamment la possibilité d'intervenir de façon anonyme et de réduire les enjeux de pouvoir, en plus de favoriser l'expression d'émotions spontanées. Elle permet également la création d'un environnement propice au partage d'expériences personnelles dans un contexte dynamique, où des interinfluences dans les propos et des débats peuvent être observés. De plus, cette méthode est pertinente pour recueillir des informations auprès de personnes difficiles à contacter, présentant des contraintes de temps ou des limitations en termes de déplacement (Lijadi et van Schalkwyk, 2015).

Questions thématiques

Dix questions ouvertes ont été élaborées pour que l'expérience des personnes enseignantes relativement à l'inclusion d'élèves présentant un TSA en classe ordinaire soit documentée de manière approfondie. Les données recueillies à partir de ces questions ont



contribué à l'atteinte de l'objectif de la présente étude. Les questions ont été construites à partir de dimensions préalablement opérationnalisées, soit l'évaluation des compétences des élèves, le développement de leur autodétermination, le respect de leurs droits, les situations d'intimidation, les pratiques favorisant un climat de bienveillance, la relation école-famille, les interactions pédagogiques enseignant-élève, les dispositifs et les activités soutenant l'inclusion ainsi que les pratiques liées à la transition vers la vie adulte.

Ces dimensions ont été définies en collaboration avec l'équipe de recherche dans le cadre d'une démarche concertée et participative, en cohérence avec les pratiques professionnelles mobilisées auprès d'élèves présentant un TSA. La formulation des questions visait la production de données riches, contextualisées et ancrées dans l'expérience vécue des personnes participantes, tout en soutenant la profondeur et la diversité des réponses.

Fiche signalétique

Une fiche signalétique a permis de recueillir les principales informations sociodémographiques des personnes enseignantes, notamment le sexe, le nombre d'années d'expérience en enseignement, l'expérience auprès d'élèves présentant un TSA, le nombre d'élèves ayant un TSA au sein de leur classe ainsi que leurs antécédents de formation relatifs à ce trouble. Cette fiche a été complétée par les personnes participantes au début de la collecte de données, puis transmise aux chercheuses par voie électronique.

Procédure

Le recrutement a été réalisé entre septembre et décembre 2021. Un appel à la participation a été publié sur la plateforme Facebook avec l'aide d'organismes œuvrant dans le domaine du TSA (p. ex. Fédération québécoise de l'autisme) ainsi que par des



groupes portant sur le TSA, des pages privées sur les réseaux sociaux (p. ex. groupe regroupant uniquement des enseignants) et des sites web. En dernier recours, en raison du faible taux de participation des personnes enseignantes travaillant en classe ordinaire, des démarches de sollicitations directes auprès de contacts ont été réalisées, ce qui a permis le recrutement de 80 % des personnes participant à cette étude (8 sur 10).

Ainsi, l'échantillon repose sur un recrutement non probabiliste de type intentionnel et de convenance, ce qui est cohérent avec le devis qualitatif de l'étude et l'objectif exploratoire poursuivi. Ce type d'échantillonnage permet de recruter des participantes en fonction de leur accessibilité et de leur pertinence au regard du phénomène à l'étude, soit l'expérience de personnes enseignantes œuvrant en classe ordinaire auprès d'élèves présentant un TSA.

Dix personnes enseignantes de classe ordinaire ont constitué l'échantillon et ont été réparties en deux groupes de discussion (un de quatre participantes, et un second de six). Ce choix méthodologique visait à favoriser la qualité des échanges et la participation active de chacune des participantes. En effet, des groupes de petite taille sont reconnus pour faciliter les interactions, encourager la participation et permettre une exploration plus approfondie des expériences individuelles, comparativement à des groupes plus nombreux pouvant limiter l'engagement de certaines participantes (Krueger et Casey, 2015).

Pour pouvoir participer, les personnes intéressées ont satisfait aux quatre critères suivants : 1) être une personne enseignante travaillant en classe ordinaire au secondaire durant l'année scolaire actuelle ou passée (années 2019, 2020 ou 2021); 2) accueillir, actuellement ou dans le passé, un ou des élèves ayant un TSA (correspondant au code de



difficulté 50² au dossier scolaire de l'élève), âgé de 14 à 18 ans; 3) maîtriser avec aisance la plateforme Facebook; 4) résider et enseigner au Québec. À la suite de la signature du formulaire de consentement envoyé par courriel, les personnes qui ont souhaité participer et qui correspondaient aux critères de sélection ont été placées dans un des deux groupes de discussion.

Les personnes participantes ont répondu à une question ouverte publiée quotidiennement dans un groupe Facebook privé pendant 10 jours ouvrables consécutifs. Ce dispositif s'inscrivait dans une logique de collecte de données interactive, favorisant la coconstruction des savoirs par l'échange entre participantes, conformément aux principes des groupes de discussion asynchrones en ligne. Bien que les participantes aient été invitées à interagir entre elles par écrit, les réponses se sont majoritairement présentées sous forme de contributions individuelles et ont donné lieu à peu d'échanges directs, malgré les relances effectuées par les assistantes de recherche.

Il a été estimé que le temps consacré à la rédaction des réponses était d'environ 15 minutes par jour, pour un total de 150 minutes. Par ailleurs, des vignettes cliniques ont été intégrées à certaines questions afin de soutenir la réflexion et de susciter des prises de position, dans l'objectif de stimuler les interactions entre participantes. En voici un exemple :

Eh oui, déjà jeudi! Ce matin, nous voulons savoir comment le jeune de votre classe peut faire preuve d'autodétermination. Dans la situation suivante

² Une cote de difficulté de 50 est attribuée aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme pour les identifier. Cette cote est attribuée lorsque l'élève a reçu un diagnostic de ce trouble, a des incapacités et des limitations et requiert des mesures d'appui (gouvernement du Québec, 2007).



(vignette clinique), qu'auriez-vous fait? : Vous demandez aux élèves de votre classe de réaliser un travail écrit sur un thème spécifique (p. ex. un groupe musical des années 1980), mais l'élève ayant un TSA dans votre classe réalise un travail parfait, mais dans une autre décennie (p. ex. son chanteur favori des années 2000). Que faites-vous?

Une question générale a été posée (à sept heures du matin tout au long de la collecte de données) et les personnes participantes avaient approximativement 24 heures pour y répondre et commenter, soit jusqu'au moment de la question suivante. En revanche, un délai supplémentaire a été laissé aux personnes participantes qui n'avaient pas répondu pendant ce laps de temps et un rappel leur a été envoyé afin qu'un suivi soit assuré.

Deux assistantes de recherche faisant partie de l'équipe ÉRISA³ (toutes deux étudiantes au doctorat en psychologie) ont offert quotidiennement des disponibilités en vue de réaliser des relances pour stimuler la participation des personnes répondantes. En ce sens, des questions de relance ont permis de clarifier les réponses méritant des précisions (p. ex. dans un contexte où l'élève effectue un travail sur un de ses sujets restreints, par exemple les chats, alors que le sujet porte sur les groupes musicaux des années 1980, comment l'auriez-vous évalué?). Néanmoins, la consultation des publications des autres participantes ainsi que les réactions suscitées par certains propos ont contribué à créer un contexte de réflexion collective et à faire émerger des points de convergence ou de divergence au fil de la collecte. Afin de maximiser la qualité et la quantité des données recueillies, le groupe de discussion est demeuré accessible pendant quatre

³ ÉRISA est l'abréviation d'Équipe de recherche pour l'inclusion sociale en autisme.



semaines suivant la fin de la collecte (jour 10), ce qui permettait aux participantes de modifier, de préciser ou de bonifier leurs réponses au besoin.

Le protocole de recherche a été soumis au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Les critères les plus stricts concernant l'éthique ont été respectés.

Analyse de données

Cette recherche a recouru à un devis de recherche qualitatif. Les données de l'étude, soit les échanges écrits entre les participantes, ont été soumises à une analyse thématique (Braun et Clarke, 2006). Pour ce faire, les données obtenues lors des groupes de discussion ont été systématiquement repérées, regroupées et examinées en fonction de thèmes émergents. Le logiciel d'analyse qualitative *NVivo 12* (QSR International Pty Ltd., 2020) a permis d'organiser les analyses de manière à dégager des thèmes des propos transcrits (Castleberry, 2014). Avec ces thèmes, un arbre thématique a été construit. Celui-ci regroupe des thèmes principaux ainsi que plusieurs sous-thèmes qui répondent aux objectifs de recherche du projet de plus grande envergure. De cet arbre thématique, trois principales pratiques ont émergé, soit les pratiques évaluatives, les pratiques de gestion de classe et les pratiques collaboratives. Ces catégories ont été dégagées à partir d'une analyse prenant en compte leur fréquence d'apparition dans les transcriptions, leur importance en lien avec l'objet de l'étude ainsi que la richesse et la densité du contenu empirique qu'elles recouvraient.



Résultats

L'analyse des échanges des personnes enseignantes de classes ordinaires qui accueillent des élèves du secondaire présentant un TSA a permis de faire émerger sept pratiques enseignantes. Deux de ces pratiques s'insèrent dans les pratiques évaluatives des élèves, quatre concernent les pratiques de gestion de classe et une relève des pratiques collaboratives.

Pratiques évaluatives

Les pratiques évaluatives mentionnées par les personnes enseignantes correspondent à l'utilisation d'une évaluation égalitaire et souple.

Évaluer de façon égalitaire

Pour la majorité des personnes participantes, l'évaluation de leurs élèves se fait dans un contexte égalitaire, c'est-à-dire que les règles et les critères de correction dans les évaluations sont les mêmes pour chaque élève, que celui-ci ait un TSA ou non : « [S]i mon élève [ayant un TSA] n'a pas respecté un critère, il va perdre les points reliés à la thématique. Alors, son travail sera évalué comme [celui de] tous les autres élèves de ma classe » (personne enseignante 08). Une autre personne participante (06) appuie ces propos : « [...] Si mon élève ne respecte pas les contraintes, il perdra des points. [...] Je ne fais pas ou peu de distinction entre un élève présentant un TSA ou un autre élève. »

À l'inverse, la personne enseignante 10 mentionne faire preuve de flexibilité dans sa correction en lien avec les lacunes liées au diagnostic de son élève : « Lorsque je corrige, j'applique les mêmes exigences avec lui, mais en considérant que ses idées (inférences) peuvent parfois être moins bien établies à cause de son TSA ».



Suivant une logique d'uniformisation pour les élèves de la classe, les personnes enseignantes affirment également utiliser les mêmes consignes pour tous les élèves lors des évaluations. À ce sujet, la personne participante 07 mentionne que « [s]es consignes ne changent pas d'un élève avec un TSA à un autre élève [n'ayant pas un TSA] ». Une autre personne enseignante (05) poursuit sur la même idée : « J'essaie de fournir les mêmes consignes à l'élève ayant un TSA qu'avec les autres ».

Utiliser de la flexibilité lors des modalités d'évaluation

Même si les exigences restent les mêmes pour tous leurs élèves, les personnes enseignantes 01 et 10 mentionnent faire preuve de flexibilité pour certains lors des évaluations. C'est-à-dire que la personne enseignante se permet, par exemple, de faire plusieurs évaluations de courtes durées au lieu d'une évaluation d'une heure. Cette flexibilité permet à l'élève ayant un TSA de mieux performer lors des épreuves dans lesquelles il éprouve plus de difficultés. Ces façons de faire s'appliquent à l'élève ayant un TSA, mais sont également offertes à tous les élèves du groupe. C'est ce que précise la personne enseignante 01 :

Étant donné qu'ils sont avec moi en classe ordinaire, aucune adaptation spécifique n'est précisée dans le plan d'intervention de l'élève ayant un TSA. En revanche, je fais l'inverse en étant plus souple dans mes évaluations. J'évalue sous forme de petits exposés oraux de quelques minutes chaque semaine à l'avant de la classe au lieu d'exiger une grosse présentation orale. Cela permet de diminuer le stress de mes élèves ayant un TSA, mais également de tous les élèves de la classe.



De son côté, la personne participante 08 soulève varier les évaluations pour aider chaque élève du groupe (p. ex. alterner fréquemment les évaluations en équipe et les évaluations individuelles, proposer des examens à choix multiples et à développement court). De cette façon, les inégalités entre les élèves qui performant bien dans certains types d'évaluations, alors que d'autres non, sont réduites :

Selon mon expérience, la meilleure façon d'évaluer mes élèves est de varier les évaluations pour moduler les compétences de la plupart d'entre eux. Le plus souvent possible, j'essaie de faire des évaluations différentes pour aider mes élèves [...], ce qui peut permettre aux élèves de se rattraper s'ils ont rencontré des difficultés dans certains examens.

Certaines personnes participantes mentionnent toutefois utiliser des modalités d'évaluation spécifiques à leur élève présentant un TSA lorsque des limitations liées à leur diagnostic ne leur permettent pas d'être évalués à leur plein potentiel. C'est ce que la personne enseignante 02 soulève :

Je crois personnellement qu'un ou des élèves présentant un TSA doivent être évalués au même titre que les autres, mais en adoptant des conditions particulières selon leurs particularités. Je peux l'évaluer à l'oral ou discuter avec lui en marchant dans le corridor.

La personne enseignante 07 s'assure également que l'élève ayant un TSA soit évalué selon son plein potentiel : « Je permets parfois aux élèves [présentant un TSA] de venir faire l'oral en rattrapage sur l'heure du dîner. »



Pratiques de gestion de classe

En ce qui a trait aux pratiques de gestion de classe, les personnes enseignantes mentionnent recourir à l'observation, à la sensibilisation ainsi qu'à la prévention des comportements perturbateurs, tels que l'intimidation, afin d'instaurer un climat propice aux apprentissages. Ces pratiques sont déployées auprès de l'ensemble des élèves de la classe, tout en étant mises en œuvre de manière plus soutenue ou ajustée auprès des élèves présentant un TSA.

Observer l'élève

Pour certaines personnes enseignantes, ce qui diffère pour les élèves présentant un TSA comparativement aux autres élèves de la classe, c'est l'approche utilisée pour intervenir, s'il y a lieu, lors de l'apparition de comportements problématiques. Il semble nécessaire de bien connaître l'élève ayant un TSA ainsi que ses particularités en vue d'instaurer un climat propice aux apprentissages. Ainsi, une personne enseignante mentionne prendre le temps de bien connaître son élève de manière à peaufiner son enseignement auprès de lui : « J'ai tendance à observer mon élève présentant un TSA un peu plus que les autres élèves, surtout au début quand je le connais moins ». La personne enseignante O3 soutient cette idée :

Si je pense à un élève ayant un TSA que je connais depuis longtemps et que j'ai pu observer à maintes reprises, il a tendance à s'opposer s'il est surpris à faire quelque chose qu'il n'a pas le droit de faire. Donc, il faut y aller avec délicatesse pour enseigner le bon comportement, sinon, il se braque contre l'autorité.



Comme plusieurs particularités cognitives et comportementales sont présentes chez les personnes ayant un TSA, il s'avère pertinent pour les personnes enseignantes de bien les observer (p. ex. maniérisme des mains qui pourrait signifier une incompréhension de la matière enseignée) afin d'intervenir efficacement selon les comportements de ces élèves.

Sensibiliser le groupe aux différences

La personne enseignante 06 souligne qu'elle sensibilise le groupe au respect et à l'acceptation des particularités de tous les élèves de la classe. Pour ce faire, elle réalise des interventions de groupe qui ne ciblent pas directement l'élève qui fait l'objet de moqueries ou de propos stigmatisants :

Je dois travailler beaucoup avec les autres élèves de la classe, car mon élève ayant un TSA a plusieurs tics vocaux. Je dois constamment parler des défis de chacun en classe pour ne pas cibler directement l'élève ayant un TSA.

Dans le même ordre d'idées, la personne enseignante 01 mentionne utiliser une pratique d'intervention de groupe avec tous ses élèves, tout en s'assurant d'éviter de pointer l'élève ayant un TSA : « [J]e suis intervenue auprès de deux autres élèves afin que ça passe plus anonyme ».

Pour les personnes enseignantes, cette pratique d'intervention de groupe permet d'éviter de cibler directement les élèves ayant un TSA. Elles peuvent également tenter de protéger ces élèves qui peuvent être perçus comme vulnérables.



Protéger les élèves présentant un TSA de l'intimidation

Selon la personne participante 03, certains élèves n'ayant pas un TSA provoquent des situations qui rendent l'élève ayant un TSA vulnérable, ce qui amène la personne enseignante à protéger l'élève et à faire de la prévention :

Quand les élèves intimident, c'est toujours sournois. En arts, les élèves parlent entre eux et, quand cela arrive, c'est toujours de la même façon. Ils connaissent l'élève ayant un TSA depuis longtemps et savent ce qui le fait fâcher. Et voilà! Ils veulent le voir se fâcher. Donc, pour que cela n'arrive pas, je place l'élève ayant un TSA près de mon bureau.

La perception d'une certaine fragilité chez l'élève présentant un TSA semble générer davantage d'émotions pour les personnes enseignantes que pour les élèves sans ce diagnostic : « Lorsque c'est un élève qui a un TSA [qui se fait berner], on dirait qu'en plus de la colère envers l'élève fautif, j'ai encore plus de peine pour cet élève. Sa fragilité vient me chercher ». En ce sens, ces personnes enseignantes se permettent d'intervenir et de protéger l'élève ayant un TSA, ce qu'elles n'auraient pas systématiquement fait avec un élève au développement typique : « Non, je n'interviendrais pas nécessairement [pour un élève typique qui comprend mieux], mais si je sens mon élève [présentant un TSA] vulnérable, oui, j'interviendrais » (personne enseignante 10).

Les personnes enseignantes peuvent également cibler des élèves de confiance qui agissent directement auprès de ces élèves vulnérables.



Inciter des élèves à soutenir l'élève présentant un TSA

La présence d'élèves « mentors » qui agissent comme des élèves ressources est une pratique utilisée par les personnes enseignantes auprès de l'élève ayant un TSA. La personne participante 01 raconte son expérience à ce sujet :

Je l'avais placé [l'élève présentant un TSA] dans une équipe avec deux autres filles qui étaient très gentilles. [...] Durant le travail, il s'est mis à s'inquiéter parce qu'il n'arrivait pas à faire la tâche. Elles sont venues [me chercher] discrètement afin que je l'aide [après avoir tenté elles-mêmes de le rassurer]. Je les ai trouvés vraiment fantastiques!

Pratiques collaboratives

La coopération entre les différents intervenants de l'éducation a été un levier utilisé pour soutenir la réussite éducative, le bien-être et l'inclusion des élèves ayant un TSA. Plusieurs personnes enseignantes ont demandé le soutien d'éducatrices ou d'éducateurs spécialisés ou encore celui des psychoéducatrices ou psychoéducateurs.

Demander du soutien en éducation spécialisée

Par manque de formations et d'outils pour bien intervenir auprès de leurs élèves présentant un TSA, la majorité des personnes enseignantes (02, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10) affirment que l'aide d'éducatrices ou d'éducateurs spécialisés est nécessaire en appui aux enseignements qu'elles réalisent : « [Pour une situation donnée], je lui proposerais des activités qui pourraient lui plaire ou je trouverais un compromis (p. ex. dessiner au local d'informatique). Si cela ne fonctionne pas, je vais demander de l'aide à la personne en éducation spécialisée ». Les limitations perçues par les personnes enseignantes quant à



leur formation universitaire semblent expliquer en partie la demande d'aide : « Notre formation universitaire ne nous prépare pas suffisamment à enseigner aux élèves ayant un TSA » (personne enseignante 10). La personne enseignante 04 paraît partager cet avis : « [U]ne école est une équipe, donc, malgré une formation en enseignement, certaines personnes seraient assurément mieux outillées [pour intervenir dans une situation donnée] ». De même, la personne participante 07 soutient ces propos :

Si j'avais voulu travailler avec ce genre de clientèle, j'aurais étudié en adaptation scolaire. Je suis bien contente d'avoir [la personne en éducation spécialisée] à mes côtés, qui me guide et qui me conseille face à ces élèves, car, comme enseignante, je ne me sens pas outillée pour enseigner à ce genre d'élèves.

La personne enseignante 09 renchérit également sur le même sujet :

Par chance, nous avons d'excellentes personnes en éducation spécialisée à l'école qui ont assisté à plusieurs formations sur le TSA. Nous pouvons également compter sur la psychoéducatrice de l'école et sur des psychoéducatrices du CIUSSS⁴ qui suivent différents élèves ayant un TSA à l'école à raison d'une fois par semaine. Bref, je souhaite la réussite pour tous, mais j'ai besoin de partenaires externes pour m'appuyer auprès de cette clientèle dans mon enseignement.

Certaines des personnes enseignantes ayant participé à l'étude considèrent que la présence d'éducatrices ou d'éducateurs spécialisés constitue un apport nécessaire,

⁴ Centre intégré universitaire de santé et services sociaux



notamment pour reformuler les consignes ou structurer le temps d'une activité, et représente un soutien significatif à leurs pratiques auprès des élèves ayant un TSA.

Discussion

La présente étude a pour objectif de documenter les pratiques enseignantes en classe ordinaire où sont accueillis des élèves présentant un TSA, telles que les rapportent les participantes. Les analyses ont permis de dégager trois catégories de pratiques déclarées par les personnes enseignantes, soit les pratiques évaluatives, les pratiques de gestion de classe et les pratiques collaboratives. Ces pratiques visent à favoriser la réussite éducative, entendue ici comme le développement global, le plein potentiel et le bien-être des élèves, plutôt que la seule réussite scolaire.

Il importe toutefois de préciser que les données recueillies rendent compte de pratiques déclarées et non de pratiques effectives observées en contexte réel. Par ailleurs, bien que les catégories aient émergé de l'analyse thématique des données, elles peuvent avoir été partiellement influencées par les dimensions abordées dans les questions proposées aux participantes.

Concernant les pratiques évaluatives, les personnes enseignantes rapportent privilégier des pratiques qu'elles décrivent comme égalitaires, c'est-à-dire reposant sur des consignes généralement similaires pour l'ensemble des élèves. Néanmoins, elles mentionnent introduire une certaine flexibilité dans les modalités de passation (p. ex. temps accordé, reformulation des consignes), et ce, pour tous les élèves de la classe. Cette tension apparente entre uniformité et flexibilité soulève des enjeux en matière de différenciation pédagogique et d'inclusion, dans la mesure où les participantes indiquent ne pas adapter de manière systématique les tâches évaluatives elles-mêmes. Ainsi, les



pratiques évaluatives dites « bien conçues » renvoient ici non pas à une validation externe de leur qualité, mais à la perception des participantes selon laquelle certaines modalités favorisent la compréhension des attentes, l'engagement et le sentiment de compétence des élèves (Deschênes et al., 2023). Cette conception, centrée sur les modalités plutôt que sur la nature des tâches, peut toutefois limiter la portée inclusive des pratiques, comme le suggèrent les travaux soulignant la nécessité d'ajuster tant les conditions de réalisation que les exigences des tâches (Beaupré et al., 2017).

Dans cette optique, si certaines participantes évoquent une volonté de traiter les élèves de manière équitable, il apparaît que cette équité est souvent interprétée comme un traitement identique pour tous les élèves, ce qui peut entrer en tension avec les principes de différenciation et d'individualisation reconnus comme essentiels à l'inclusion des élèves présentant un TSA (Schmidt et Tardif, 2022; Jeanneret-Gris, 2020). Ces résultats mettent en lumière une possible ambiguïté entre égalité et équité dans les pratiques déclarées.

En ce qui concerne les pratiques de gestion de classe, celles-ci s'inscrivent dans la mise en place d'un environnement d'apprentissage sécurisant et structuré. Les personnes enseignantes rapportent recourir à l'observation des comportements, à la prévention de situations d'intimidation ainsi qu'à des démarches de sensibilisation aux différences individuelles, qu'il s'agisse de différences de fonctionnement, d'apprentissage ou de besoins particuliers. Ces actions visent à favoriser un climat de classe respectueux sans cibler explicitement les élèves présentant un TSA, dans une perspective de protection de ces derniers. Toutefois, cette posture soulève également des enjeux éthiques, notamment celui de reconnaître les besoins spécifiques de ces élèves sans contribuer à leur



invisibilisation. En effet, la volonté d'éviter toute forme de stigmatisation peut parfois conduire à passer sous silence certaines particularités ou certains besoins propres aux élèves présentant un TSA. Bien que cette approche puisse favoriser leur intégration au groupe, elle risque également de limiter les occasions de développer une compréhension collective de la diversité des profils d'apprentissage et des mesures de soutien nécessaires à leur réussite. Un équilibre apparaît donc nécessaire entre la protection de l'élève et la reconnaissance explicite de ses besoins, dans le respect de son identité, de son autonomie et de son droit à recevoir des accommodements adaptés.

La mobilisation de pairs, notamment d'élèves mentors, est également présentée comme un levier facilitant la gestion de classe. Si cette stratégie est reconnue dans les écrits pour ses retombées positives sur le climat scolaire et l'engagement des élèves (ministère de l'Éducation, 2014), les résultats suggèrent que sa mise en œuvre dans le contexte à l'étude demeure informelle et moins structurée que ce qui est recommandé. Le lien avec les pratiques collaboratives apparaît ici dans la mesure où ce type de soutien repose également sur une dynamique de coopération entre acteurs du milieu scolaire.

Enfin, en ce qui concerne les pratiques collaboratives, les résultats mettent en évidence l'importance du soutien des éducatrices et éducateurs spécialisés, particulièrement dans un contexte où les personnes enseignantes rapportent un manque de formation et d'outils. Ce besoin de soutien renvoie à un environnement où les ressources disponibles influencent directement la capacité d'adaptation des pratiques. À cet égard, la collaboration ne se limite pas à un travail conjoint, mais s'inscrit dans un réseau de soutien essentiel à la mise en œuvre de pratiques inclusives. Toutefois, le recours fréquent à cette ressource peut également soulever des questions quant à la dépendance



développée et à la responsabilité partagée dans l'intervention auprès des élèves présentant un TSA.

Apports et limites de la recherche

La recherche actuelle a permis de documenter les pratiques d'enseignantes qui accueillent un élève du secondaire présentant un TSA en classe ordinaire. Dans le cadre d'un devis utilisant des groupes de discussion asynchrones pour recueillir les propos écrits des personnes enseignantes, celles-ci se sont exprimées dans une dynamique qui permet d'accéder à un contenu reflétant leur réalité. L'étude a maintenu l'engagement de 10 personnes enseignantes pendant une période de 10 jours, ce qui témoigne d'un investissement considérable en temps et en énergie compte tenu de leurs contraintes professionnelles et personnelles.

Un autre apport consiste à avoir exploré le thème du TSA dans le contexte de la classe ordinaire, un milieu encore moins documenté dans la littérature que celui des classes spécialisées, sans pour autant en diminuer la pertinence. Il est également novateur d'avoir interrogé des personnes enseignantes de classe ordinaire plutôt que des spécialistes en adaptation scolaire, de même que d'avoir eu recours à un dispositif de groupes de discussion asynchrones en ligne. Bien que cette méthode demeure relativement peu mobilisée dans les recherches en éducation, son utilisation apparaît particulièrement pertinente dans le cadre de la présente étude en raison de la flexibilité qu'elle offre aux personnes participantes, de sa capacité à tenir compte de leurs contraintes professionnelles et du temps de réflexion qu'elle leur accorde pour formuler des réponses. Ces caractéristiques ont favorisé la collecte de propos détaillés et ancrés dans l'expérience des participantes (Dussault, 2022).



Cependant, certaines limites doivent être considérées. Une première limite concerne le mode de recrutement, puisque la majorité des participantes ont été recrutées par l'entremise des contacts d'une des auxiliaires de recherche. Dans plusieurs cas, les participantes provenaient d'un même milieu scolaire et se connaissaient. Cette proximité a été identifiée par l'une des participantes comme un facteur pouvant avoir restreint sa liberté d'expression, par crainte du jugement de ses collègues. Cette situation soulève des enjeux d'ordre éthique, notamment en ce qui concerne la perception d'anonymat et de confidentialité au sein du dispositif de collecte de données.

Par ailleurs, bien que le recours à un groupe de discussion en ligne asynchrone ait présenté des avantages sur le plan organisationnel, certaines participantes ont exprimé une préférence pour des échanges en mode synchrone, entre autres par vidéoconférence, afin de favoriser des interactions plus spontanées et d'approfondir leurs propos. Cette limite dévoile l'influence des préférences individuelles et des aisances communicationnelles dans la participation à ce type de dispositif.

Conclusion

En somme, les résultats de cette étude mettent en évidence que l'inclusion des élèves présentant un TSA en classe ordinaire, telle qu'elle a été appréhendée à partir des pratiques déclarées par les participantes, repose sur l'adoption de pratiques évaluatives caractérisées par une recherche d'égalité de traitement et de justice, sur le recours à des stratégies de gestion de classe visant à instaurer un climat respectueux et sécurisant ainsi que sur la collaboration avec des ressources spécialisées. Inscrites dans une perspective d'éducation inclusive, ces pratiques témoignent des efforts déployés par les personnes enseignantes pour répondre à la diversité des besoins en contexte de classe ordinaire.



Les résultats mettent également en lumière que la mise en œuvre de ces pratiques demeure étroitement liée à l'accès à des ressources de soutien et à des occasions de formation continue. À cet égard, ils montrent l'importance d'un accompagnement à l'échelle du système éducatif en vue de soutenir le développement professionnel des personnes enseignantes et de renforcer la capacité des milieux scolaires à s'inscrire dans une démarche inclusive.

Enfin, des recherches futures pourraient approfondir l'analyse des pratiques effectives en contexte de classe, notamment par des observations directes, ainsi qu'examiner l'influence de la formation continue sur le sentiment de compétence des personnes enseignantes. Elles pourraient également documenter les retombées des dispositifs de collaboration interprofessionnelle, incluant le mentorat, dans le soutien aux pratiques inclusives.

Remerciements

Les autrices tiennent à remercier chaleureusement l'Office des personnes handicapées du Québec pour son soutien financier. Elles désirent également remercier les membres du laboratoire de recherche sur les familles d'enfants ayant un TSA, pour leur lecture et leur relecture.

Références

Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des



- Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60. <https://dx.doi.org/10.3917/lse.522.0029>
- American Psychiatric Association [APA]. (2023). *DSM-5: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux-texte révisé*. (M.-A. Crocq et J. D. Guelfi, coord. trad., 5^e éd.). 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, 537-555. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09364-z>
- Babb, S., Raulston, T. J., McNaughton, D., Lee, Y-Y. et Weintraub, R. (2021). The effects of social skill interventions for adolescents with autism: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 42(5), 343-357 <https://doi.org/10.1177/0741932520956362>
- Beaupré, P., Gauthier, M. et Germain, M. P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73-99. <https://doi.org/10.7202/1043355ar>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castleberry, A. (2014). NVivo 10 [software program]. Version 10. QSR International; 2012. *American journal of pharmaceutical education*, 78(1), 25. <https://doi.org/10.5688/ajpe78125>



Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.

<https://doi.org/10.7202/1012560ar>

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e secondaire*. Gouvernement du Québec.

Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J. et Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36.

<https://doi.org/10.7202/1061198ar>

Deschênes, M.-F., Dionne, E. et Dorion, M. (2023). Récit de pratique sur l'adaptation et sur l'utilisation d'un dispositif de formation au jugement évaluatif basé sur la concordance. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(spécial), 1-21.

<https://doi.org/10.7202/1118374ar>

Dussault, J. (2022). L'entretien de groupe en ligne, exemplification d'une méthode qualitative d'analyse de la réflexivité. *Sociologies*.

<https://doi.org/10.4000/sociologies.18221>

Dyer, R. (2022). Successful inclusion of student with autism spectrum disorder. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 11(1), 1712-1716.

<https://doi.org/10.22521/edupij.2025.19.542>



Geurts, H., Buchet, E. et Haelewyck, M.-C. (2022). Inclusion scolaire et trouble du spectre de l'autisme : un guide méthodologique socialement validé. *Enfance & Psy*, 93(1), 175-187. <https://doi.org/10.3917/ep.093.0175>

Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* 2^e éd. Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Gouvernement du Québec. (2016). *Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS)*. <https://santemontreal.qc.ca/population/ressources/ciuss/ de donnees des statistiques officielles>

Hirota, T. et King, B. H. (2023). Autism spectrum disorder: A review. *Journal of the American Medical Association*, 329(2), 157-168. <https://doi.org/10.1001/jama.2022.23661>

Jeanneret-Gris, O. M. (2020, avril). *L'inclusion des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme en classe ordinaire* [mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique BEJUNE]. <https://sonar.ch/documents/312020/files/fulltext.pdf>

Joinel Alvarez, V. et Lussi Borer, V. (2025). (Se) former en gestion de classe entre pairs et experts. *Phronesis*, 14(hors série, HS1), 133-153. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2025-hs1-page-133?lang=fr>



- Jung, M. et Lee, E. (2020). Specialized teacher's perceptions on the management of aggressive behaviours in children and adolescents with autism spectrum disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238775>
- Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Lamarche, M.-A. et Durand, M.-J. (2022). Analyse de l'appropriation de pratiques évaluatives spécifiquement développées pour les élèves vivants avec un trouble du spectre de l'autisme par des enseignants du secondaire au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 835-866. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i2.1779>
- Lijadi, A. A. et van Schalkwyk, G. J. (2015). Online Facebook focus group research of hard-to-reach participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1-9. <https://doi.org/10.1177/1609406915621383>
- McGuire, S. (2014). *Les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. [https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1003/1/Suzanne McGuire janvier2014.pdf](https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1003/1/Suzanne_McGuire_janvier2014.pdf)
- McKinlay, M., Thorpe, D. et Stewart, M. (2024). A systematic review: Which psycho-social-environmental factors do autistic students identify as being important for positive



experiences in mainstream secondary school? *Autism*, 29(3), 566-578.

<https://doi.org/10.1177/13623613241285974>

Mercado-Garrido, E., Contreras González, N., O'Connor, A. et McTiernan, A. (2024). A systematic review of strategies and interventions to promote the inclusion of autistic adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-27.

<https://doi.org/10.1007/s10803-025-06836-6>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Regard sur les pratiques d'intervention de l'accompagnement individualisé au secondaire. À l'intention des enseignantes et enseignants-ressources.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Voie8_PAI_Enseignants_fr.pdf

Ministère de l'Éducation. (2024). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2024*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2022). *Portrait des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2024). *Regards sur l'éducation 2024 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.

<https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr>



Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2025). *Les grandes tendances qui transformeront l'éducation 2025*. Éditions OCDE.

<https://doi.org/10.1787/ee6587fd-fr>

Poirier, N., Abouzeid, N., Taieb-Lachance, C. et Smith, E-L. (2017). Le programme de formation et les stratégies éducatives déclarées offerts aux adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent une classe spécialisée. *Revue canadienne de l'éducation* 40(4), 457-485.

QSR International Pty Ltd. (2020) NVivo. QSR International.

<https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

Rattaz, C., Munir, K., Michelon, C., Picot, M-C., Baghdadli, A.; ELENA study group (2020). School inclusion in children and adolescents with autism spectrum disorders in France: Report from the ELENA French Cohort Study. *Journal on Autism and Developmental Disorder*, 50(2), 455-466. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04273-w>

Schimdt, D. A. T. et Tardif, M. (2022). Les valeurs de justice et d'égalité à la base de la scolarisation des EHDA au Québec (Canada). *Periferia*, 14(2), 89-114. <https://doi.org/10.12957/periferia.2022.65041>

Talbot, L. (2008). *Les pratiques d'enseignement: entre innovation et tradition*. L'Harmattan.



- Tchoumavi, D. C. H. (2020). *Stratégie d'intervention pédagogiques efficaces et recommandées avec des élèves sous le trouble du spectre de l'autisme (TSA) du cycle intermédiaire/supérieur* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa].
- Tremblay, P. et Servant, M. (2023). Une étude de cas d'école inclusive. *Enfance en difficulté*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.7202/1108080ar>
- Tsou, Y-T., Kováck, L.V., Louloumari, A., Stockmann, L., Blidj-Hoogewys, E. M. A., Koutamianis, A. et Rieffe, C. (2024). School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion in mainstream schools : A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(2), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2>
- Williams, S., Giatsi Clausen, M., Robertson, A., Peacocks, S. et Mc Pherson, K. (2012). Methodological reflections on the use of asynchronous online Focus groups in health research. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 368-383. <https://doi.org/10.1177/160940691201100405>
- Zajda, J. (2024). Social and cultural factors and their influences on engagement in the classroom. Dans J. Zajda (dir.), *Engagement, Motivation and Students' Achievement* (p. 97-115). Springer Nature Switzerland.