

Université de Montréal

Point de vue des élèves ayant un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice
spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire

par

Marine Blondeau

Département de psychopédagogie et d'andragogie,

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)

en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Décembre 2021

© Marine Blondeau, 2021

Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

Point de vue des élèves ayant un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice
spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire

présentée par

Marine Blondeau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Marie-Eve Boisvert-Hamelin

Présidente-rapporteure

Nathalie Trépanier

Directrice de recherche

Céline Chatenoud

Membre du jury

Marie-Pierre Fortier

Examinatrice externe

Résumé

Au cours des trente dernières années, la Convention internationale des droits de l'enfant (ONU, 1989) et les réformes en éducation qui ont mené à l'inclusion scolaire ont contribué à l'essor des recherches qui visent à prendre en compte la voix des élèves. La présente recherche s'inscrit dans ce courant de recherche en éducation et met spécifiquement de l'avant la voix de l'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA).

Au Québec, l'inclusion des élèves identifiés avec un TSA s'organise généralement par le déploiement de services en éducation spécialisée au sein de la classe ordinaire. Cette organisation de services à l'élève modifie le modèle de la situation pédagogique à un agent (Legendre, 2005). Celui-ci est donc redessiné pour tenir compte de la relation de soutien qui s'ajoute à la relation d'enseignement. Ce modèle devient le modèle de la situation pédagogique à deux agentes : l'enseignante et l'éducatrice spécialisée. Il apparaît alors primordial d'étudier le soutien à l'apprentissage de l'élève identifié avec un TSA dans ce contexte et, pour ce faire, de l'investiguer du point de vue de l'élève. Cette thèse s'appuie sur le concept de point de vue défini comme l'angle d'interprétation du sujet, lequel s'établit dans son rapport à l'objet et à l'autre, ce qui confère à ce concept ses attributs essentiels que sont à la fois son caractère relatif et son caractère relationnel (Sammut, 2015). Ainsi, cette recherche vise à répondre à la question : quel est le point de vue des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire ?

Dans ce but, une recherche qualitative a été menée par le recours à la méthode d'étude de cas multiples, soit neuf trios de participants composés de l'élève identifié avec un TSA, de l'enseignante et de l'éducatrice spécialisée. Pour analyser le point de vue de l'élève ayant un TSA de niveau 1 à propos du rôle et à propos du soutien attendu de chacune des agentes, et pour identifier les facilitateurs et les obstacles inhérents à la relation d'enseignement et à la relation de soutien sur la base de ces deux dimensions, la démarche a consisté à réaliser des observations en classe et des entretiens individuels. Le contenu des entretiens avec les élèves s'est élaboré

autour d'activités multisensorielles favorables à la participation de jeunes élèves (Clark, McQuail et Moss, 2003), soit une mise en scène de classe en 3D, la réalisation du plan de classe idéal et une entrevue semi-structurée. Des entretiens individuels ont également été réalisés avec les enseignantes et les éducatrices spécialisées dans le but de documenter la place laissée, au cœur de leurs actions, à l'autodétermination des élèves.

Les résultats de cette recherche mettent en lumière que la principale distinction entre les rôles repose sur l'identification des personnes et sur la base des actions centrales attribuées à chacune des agentes, à savoir : l'enseignement au groupe d'élèves et l'aménagement de l'environnement de travail pour l'enseignante, et l'aide à l'apprentissage en individuel pour l'éducatrice spécialisée. Le soutien à l'apprentissage, caractérisé par sa modalité individuelle, est jugé favorablement, et ce, quelle que soit l'agente. Les attentes essentielles à l'égard du soutien à l'apprentissage peuvent se décliner, variablement selon les élèves, dans les actions suivantes : obtenir des explications, obtenir des réponses, accomplir la tâche, soutenir la motivation et soutenir leur bien-être.

Il se dégage de cette étude des résultats inédits, notamment en ce qui concerne la recherche de proximité avec les agentes qui est peu, voire pas du tout, connotée en termes affectifs. La recherche de proximité avec l'enseignante s'explique par un niveau de compétence supérieur qui lui est attribué et la recherche de proximité avec l'éducatrice spécialisée repose sur l'attente d'une guidance plus grande dans la tâche. Dans les deux cas, cela dénote une préoccupation des élèves à l'égard de la réalisation des tâches et en ce qui a trait à leur réussite. Enfin, il ressort également de cette étude que l'autodétermination des élèves est peu encouragée, et ce, malgré le fait que les résultats reflètent la capacité de jeunes élèves identifiés avec un TSA à émettre leur point de vue. Leur participation au sein de la classe, dans l'organisation des services et dans la recherche en éducation est une riche contribution et elle ne devrait être sous-estimée, ni sur la base du diagnostic ni sur la base de l'âge.

Mots-clés : Trouble du spectre de l'autisme, point de vue des élèves, voix des élèves, soutien à l'apprentissage, situation pédagogique, éducation spécialisée, relations, inclusion, enseignement primaire.

Abstract

Over the past 30 years, the International Convention on the Rights of the Child (UN, 1989) and educational reforms that have led to inclusive schooling have contributed to the development of research that seeks to consider the voice of students. This research is part of this educational research stream and specifically emphasizes the voice of the student with autism spectrum disorder (ASD).

In Quebec, the inclusion of students with ASD is generally organized through the deployment of special education services within the regular classroom. This organization of student services changes the model of the teaching situation with one agent (Legendre, 2005). The model is therefore redesigned to consider the supportive relationship that is added to the teaching relationship, a model that becomes the model of the teaching situation with two agents : the teacher and the specialized educator. Then it seems essential to study the learning support of the student with ASD in this context from the student's point of view. This thesis is based on the concept of point of view defined as the angle of interpretation of the subject, which is established in its relationship to the object and to the other, which gives this concept its essential attributes which are both its relative character and its relational character (Sammut, 2015). Thus, this research aimed to answer the question : what is the point of view of the students with ASD level 1 on their relations with the teacher and with the special education technician during teaching situations in ordinary primary grade classroom?

To this end, a qualitative research was conducted using the multiple case study method, consisting of nine trios of participants composed of the student identified with ASD, the teacher, and the specialized educator. To analyze the perspective of the student with ASD Level 1 about the role and expected support of each agent, and to identify facilitators and barriers inherent in the teaching and support relationship based on these two dimensions, the approach was to conduct classroom observations and one-on-one interviews. The content of the interviews with the students was developed around multisensory activities, enabling young students' participation (Clark, McQuail and Moss, 2003), such as a 3D classroom setting, the realization of the ideal classroom plan, and a semi-structured interview. One-on-one interviews were also

conducted with teachers and specialized educators to document the place left, at the heart of their actions, to the self-determination of students.

The results of this research highlight that the main distinction between roles is based on the identification of people and on the central actions assigned to each agent : teaching the group of students and setting up the work environment for the teacher and individual learning assistance for the special education technician. Learning support, characterized by its individual modality, is viewed favorably, regardless of the agent. The essential expectations of support for learning can vary from student to student in the following actions : to obtain explanations, to obtain answers, to complete the task, to support motivation and to support their well-being.

Unpublished results emerge from this study, particularly regarding the search for closeness with the agents, which is little, if at all, connoted in emotional terms. The search for closeness with the teacher is explained by a higher level of competence assigned to her and the search for closeness with the specialized educator is based on the expectation of greater guidance in the task. In both cases, this indicates a concern of the students towards the completion of the tasks and their success. Finally, the study also found that student empowerment is not encouraged, despite the fact that the results reflect the ability of young students identified with ASD to express their views. Their participation in the classroom, in the organization of services and in educational research is a rich contribution and should not be underestimated either because of diagnosis or age.

Keywords : Autism Spectrum Disorder, students point of view, students voice, learning support, teaching situation, special education, relationships, inclusion, primary education.

Table des matières

Résumé	3
Abstract.....	5
Table des matières	7
Liste des tableaux.....	18
Liste des figures.....	19
Liste des sigles et abréviations.....	20
Remerciements	23
INTRODUCTION.....	24
Chapitre 1 – PROBLÉMATIQUE.....	27
1.1 Le trouble du spectre de l’autisme.....	29
1.1.1 La nomenclature et les critères diagnostiques.....	29
1.1.2 La scolarisation des élèves ayant un TSA au Québec	31
1.1.2.1 L’identification et la prévalence du TSA	31
1.1.2.2 La scolarisation des élèves identifiés avec un TSA et ses défis.....	33
1.2 Les services de soutien en éducation spécialisée en classe ordinaire	37
1.2.1. La polysémie au cœur de la dénomination des professionnels	37
1.2.1.1. Contexte international et contexte canadien hors Québec	37
1.2.1.2. Contexte québécois.....	39
1.2.2 La formation de ces professionnelles.....	40
1.2.2.1. Contexte international et contexte canadien hors Québec	40
1.2.2.2. Contexte québécois.....	41
1.2.3 Effectif et fonction des éducatrices spécialisées au Québec.....	42
1.3 La perspective des principaux acteurs concernés	45

1.3.1 La perspective des parents.....	45
1.3.2 La perspective des enseignantes de classe ordinaire.....	46
1.3.3 La perspective des éducatrices spécialisées.....	47
1.3.4 La perspective des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1	49
1.4. Controverse entourant le soutien en éducation spécialisée en classe ordinaire	50
1.5 La pertinence de la recherche.....	55
Chapitre 2 – RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE DE RÉFÉRENCE	58
2.1 Les facteurs personnels des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1	58
2.1.1 Domaine cognitif	59
2.1.1.1 Théorie de l’esprit	59
2.1.1.2 Théorie de la cohérence centrale.....	59
2.1.1.3 Fonctions exécutives	60
2.1.1.4 Processus de traitement des informations sensorielles.....	61
2.1.2 Domaine comportemental et émotionnel	63
2.1.3 Domaine langagier	66
2.1.4 Domaine social	67
2.1.5 Domaine moteur	69
2.1.6 Domaine des apprentissages.....	70
2.2 Les effets des comportements des élèves ayant un TSA sur la relation agente-élève	72
2.3 Le point de vue des élèves ayant un TSA dans la recherche en éducation.....	81
2.4 Les relations en classe ordinaire	89
2.4.1 Les rôles et les responsabilités au sein des relations d’enseignement et de soutien en classe ordinaire.....	90
2.4.2 Les relations avec les adultes de la classe du point de vue des élèves	101
2.4.3 Les impacts de la relation de soutien sur le rendement des élèves.....	111

2.5 Le modèle systémique de la situation pédagogique à deux agentes	113
2.6 Question spécifique de recherche et objectifs.....	120
Chapitre 3 – MÉTHODOLOGIE.....	121
3.1 Enjeu et type de recherche	121
3.1.1 Enjeu de recherche.....	121
3.1.2 Type de recherche.....	122
3.1.3 Approche méthodologique	122
3.2 Contexte de recherche et présentation des participants	131
3.2.1 Le recrutement des participants	131
3.2.2 Le terrain	133
3.2.3 Les caractéristiques des participants	134
3.3 Présentation des modalités de recueil, des instruments et des données	138
3.3.1 Questionnaire de renseignements généraux	140
3.3.2 L’observation.....	140
3.3.3 Les méthodes multisensorielles	141
3.3.3.1 Mise en scène des relations élèves-agentes avec matériel 3D Playmobil.....	142
3.3.3.2 Réalisation du plan de classe idéal	143
3.3.3.3 Écrits ou illustrations	144
3.3.4 Les entrevues	144
3.3.4.1 Les entretiens avec les élèves	144
3.3.4.2 Les entretiens avec les enseignantes	146
3.3.4.3 Les entretiens avec les éducatrices spécialisées	146
3.4 Analyse et traitement des données.....	147
3.5 Considérations d’ordre éthique	148
Chapitre 4 – ANALYSE DES RÉSULTATS	150

4.1 Le point de vue de Simon à propos de ses relations avec l’enseignante et l’éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 1 ^{re} année primaire	153
4.1.1 Le point de vue de Simon à propos des rôles des agentes.....	154
4.1.1.1 Le point de vue de Simon à propos du rôle de l’enseignante	155
4.1.1.2 Le point de vue de Simon à propos du rôle de l’éducatrice spécialisée.....	155
4.1.2 Le point de vue de Simon à propos du soutien attendu des agentes	157
4.1.2.1 Le point de vue de Simon à propos du soutien attendu de l’enseignante	157
4.1.2.2 Le point de vue de Simon à propos du soutien attendu de l’éducatrice spécialisée .	158
4.1.3 Les relations de proximité entre Simon et les agentes	159
4.1.3.1 Les relations de proximité avec l’enseignante	159
4.1.3.2 Les relations de proximité avec l’éducatrice spécialisée	160
4.1.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Simon.....	160
4.1.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Simon	161
4.1.4.2 Les obstacles du point de vue de Simon	161
4.1.5 La synthèse du cas de Simon.....	162
4.2 Le point de vue de David à propos de ses relations avec l’enseignante et l’éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 2 ^e année primaire	164
4.2.1 Le point de vue de David à propos du rôle des agentes.....	165
4.2.1.1 Le point de vue de David à propos du rôle de l’enseignante	166
4.2.1.2 Le point de vue de David à propos du rôle de l’éducatrice spécialisée.....	167
4.2.2 Le point de vue de David à propos du soutien attendu des agentes	170
4.2.2.1 Le point de vue de David à propos du soutien attendu de l’enseignante	170
4.2.2.2 Le point de vue de David à propos du soutien attendu de l’éducatrice spécialisée ..	172
4.2.3 Les relations de proximité entre David et les agentes	173

4.2.3.1	Les relations de proximité avec l'enseignante	174
4.2.3.2	Les relations de proximité avec l'éducatrice	174
4.2.4	Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de David.....	175
4.2.4.1	Les facilitateurs du point de vue de David	175
4.2.4.2	Les obstacles du point de vue de David	176
4.2.5	La synthèse du cas de David.....	177
4.3	Le point de vue d'Édouard à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 3 ^e année primaire	178
4.3.1	Le point de vue d'Édouard à propos du rôle des agentes.....	179
4.3.1.1	Le point de vue d'Édouard à propos du rôle de l'enseignante.....	180
4.3.1.2	Le point de vue d'Édouard à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée	180
4.3.2	Le point de vue d'Édouard à propos du soutien attendu des agentes.....	181
4.3.2.1	Le point de vue d'Édouard à propos du soutien attendu de l'enseignante	181
4.3.2.2	Le point de vue d'Édouard à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée	184
4.3.3	Les relations de proximité entre Édouard et les agentes.....	185
4.3.3.1	Les relations de proximité avec l'enseignante	185
4.3.3.2	Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée.....	186
4.3.4	Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue d'Édouard	186
4.3.4.1	Les facilitateurs du point de vue d'Édouard.....	186
4.3.4.2	Les obstacles du point de vue d'Édouard.....	187
4.3.5	La synthèse du cas d'Édouard	187
4.4	Le point de vue de Noah à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 3 ^e année primaire	188
4.4.1	Le point de vue de Noah à propos du rôle des agentes	190

4.4.1.1	Le point de vue de Noah à propos du rôle de l'enseignante	190
4.4.1.2	Le point de vue de Noah à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée	191
4.4.2	Le point de vue de Noah à propos du soutien attendu des agentes.....	191
4.4.2.1	Le point de vue de Noah à propos du soutien attendu de l'enseignante	191
4.4.2.2	Le point de vue de Noah à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée ...	193
4.4.3	Les relations de proximité entre Noah et les agentes.....	194
4.4.3.1	Les relations de proximité avec l'enseignante	194
4.4.3.2	Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée.....	195
4.4.4	Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Noah	196
4.4.4.1	Les facilitateurs du point de vue de Noah.....	196
4.4.4.2	Les obstacles du point de vue de Noah.....	197
4.4.5	La synthèse du cas de Noah	198
4.5	Le point de vue de Hanna à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 4 ^e année primaire	200
4.5.1	Le point de vue de Hanna à propos du rôle des agentes	201
4.5.1.1	Le point de vue de Hanna à propos du rôle de l'enseignante	202
4.5.1.2	Le point de vue de Hanna à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée	203
4.5.2	Le point de vue de Hanna à propos du soutien attendu des agentes.....	204
4.5.2.1	Le point de vue de Hanna à propos du soutien attendu de l'enseignante.....	204
4.5.2.2	Le point de vue de Hanna à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée .	206
4.5.3	Les relations de proximité entre Hanna et les agentes.....	207
4.5.3.1	Les relations de proximité avec l'enseignante	207
4.5.3.2	Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée.....	208

4.5.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Hanna	208
4.5.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Hanna	208
4.5.4.2 Les obstacles du point de vue de Hanna	209
4.5.5 La synthèse du cas de Hanna	209
4.6 Le point de vue de Liam à propos de ses relations avec l’enseignante et l’éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 4 ^e année primaire	211
4.6.1 Le point de vue de Liam à propos du rôle des agentes	212
4.6.1.1 Le point de vue de Liam à propos du rôle de l’enseignante	213
4.6.1.2 Le point de vue de Liam à propos du rôle de l’éducatrice spécialisée	213
4.6.2 Le point de vue de Liam à propos du soutien attendu des agentes	214
4.6.2.1 Le point de vue de Liam à propos du soutien attendu de l’enseignante	214
4.6.2.2 Le point de vue de Liam à propos du soutien attendu de l’éducatrice spécialisée	216
4.6.3 Les relations de proximité entre Liam et les agentes	217
4.6.3.1 Les relations de proximité avec l’enseignante	217
4.6.3.2 Les relations de proximité avec l’éducatrice spécialisée	218
4.6.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Liam	218
4.6.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Liam	218
4.6.4.2 Les obstacles du point de vue de Liam	219
4.6.5 La synthèse du cas de Liam	219
4.7 Le point de vue de Nathan à propos de ses relations avec l’enseignante et l’éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 5 ^e année primaire	220
4.7.1 Le point de vue de Nathan à propos du rôle des agentes	221
4.7.1.1 Le point de vue de Nathan à propos du rôle de l’enseignante	222
4.7.1.2 Le point de vue de Nathan à propos du rôle de l’éducatrice spécialisée	223

4.7.2 Le point de vue de Nathan à propos du soutien attendu des agentes.....	224
4.7.2.1 Le point de vue de Nathan à propos du soutien attendu de l'enseignante	224
4.7.2.2 Le point de vue de Nathan à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée	226
4.7.3 Les relations de proximité entre Nathan et les agentes.....	227
4.7.3.1 Les relations de proximité avec l'enseignante	228
4.7.3.2 Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée	228
4.7.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Nathan	229
4.7.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Nathan.....	229
4.7.4.2 Les obstacles du point de vue de Nathan.....	229
4.7.5 La synthèse du cas de Nathan	230
4.8 Le point de vue de Louis à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 5 ^e année primaire	231
4.8.1 Le point de vue de Louis à propos du rôle des agentes	232
4.8.1.1 Le point de vue de Louis à propos du rôle de l'enseignante	233
4.8.1.2 Le point de vue de Louis à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée.....	233
4.8.2 Le point de vue de Louis à propos du soutien attendu des agentes	234
4.8.2.1 Le point de vue de Louis à propos du soutien attendu de l'enseignante.....	234
4.8.2.2 Le point de vue de Louis à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée ...	235
4.8.3 Les relations de proximité entre Louis et les agentes	236
4.8.3.1 Les relations de proximité avec l'enseignante	237
4.8.3.2 Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée	237
4.8.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Louis.....	238
4.8.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Louis	238

4.8.4.2 Les obstacles du point de vue de Louis	238
4.8.5 La synthèse du cas de Louis.....	239
4.9 Le point de vue de Xavier à propos de ses relations avec l’enseignante et l’éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 6 ^e année primaire	240
4.9.1 Le point de vue de Xavier à propos du rôle des agentes.....	241
4.9.1.1 Le point de vue de Xavier à propos du rôle de l’enseignante	242
4.9.1.2 Le point de vue de Xavier à propos du rôle de l’éducatrice spécialisée	243
4.9.2 Le point de vue de Xavier à propos du soutien attendu des agentes	244
4.9.2.1 Le point de vue de Xavier à propos du soutien attendu de l’enseignante	244
4.9.2.2 Le point de vue de Xavier à propos du soutien attendu de l’éducatrice spécialisée..	247
4.9.3 Les relations de proximité entre Xavier et les agentes	248
4.9.3.1 Les relations de proximité avec l’enseignante	248
4.9.3.2 Les relations de proximité avec l’éducatrice spécialisée.....	249
4.9.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Xavier	250
4.9.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Xavier.....	250
4.9.4.2 Les obstacles du point de vue de Xavier.....	250
4.9.5 La synthèse du cas de Xavier	251
4.10 Sommaire des résultats des neuf études de cas	252
Chapitre 5 – DISCUSSION	257
5.1 Les points de vue des élèves ayant un TSA de niveau 1 à propos de la relation d’enseignement	257
5.2 Les points de vue des élèves ayant un TSA de niveau 1 à propos de la relation de soutien.....	266
CONCLUSION.....	277
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	286

Annexe 1 : Portrait international des agents secondaires.....	301
Annexe 2 : Classification nationale de la profession au Canada	303
Annexe 3 : Effets néfastes inattendus de la proximité excessive du personnel de soutien	304
Annexe 4 : Comparaison des résultats de recherches issus de milieux scolaires états-uniens et de ceux issus de milieux scolaires du Royaume-Uni	305
Annexe 5 : Terminologie relative à la démarche de solliciter la voix des élèves ayant un TSA	306
Annexe 6 : Processus de production du handicap	309
Annexe 7 : Le modèle systémique de la situation pédagogique.....	310
Annexe 8 : Le modèle systémique de la situation d'intervention éducationnelle	311
Annexe 9 : Définitions des indicateurs	312
Annexe 10 : Grille des objectifs de recherche et d'analyse	313
Annexe 11 : Canevas des rencontres : méthodes multisensorielles et entretiens	315
Annexe 12 : Méthodes jugées favorables pour solliciter la voix des jeunes dans le cadre d'une démarche qualitative.....	322
Annexe 13 : Matériel 3D Playmobil.....	324
Annexe 14 : Canevas d'observation en classe	325
Annexe 15 : Supports visuels pour soutenir la participation de l'élève	327
Annexe 16 : Documents relatifs à l'éthique de la recherche	328
Annexe 17 : Étude de cas de Simon	351
Annexe 18 : Étude de cas de David	355
Annexe 19 : Étude de cas d'Édouard.....	359
Annexe 20 : Étude de cas de Noah.....	363
Annexe 21 : Étude de cas de Hanna	367
Annexe 22 : Étude de cas de Liam.....	370
Annexe 23 : Étude de cas de Nathan.....	373

Annexe 24 : Étude de cas de Louis 377

Annexe 25 : Étude de cas de Xavier 381

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Évolution des effectifs des élèves identifiés avec un TSA au Québec	32
Tableau 2 :	Types de regroupements pour l'année 2015-2016	32
Tableau 3 :	Répartition des élèves en classe ordinaire selon le diagnostic	33
Tableau 4 :	Exemples de services offerts à l'EHDAI intégré en classe ordinaire.....	44
Tableau 5 :	Variables utilisées pour mesurer la qualité de la relation élèves-agentes	74
Tableau 6 :	Identification des rôles et des responsabilités des enseignantes et des éducatrices spécialisées en classe ordinaire	92
Tableau 7 :	Synthèse des modalités des interactions élèves-agentes	96
Tableau 8 :	Identification des rôles et des responsabilités des adultes par les élèves	103
Tableau 9 :	Indicateurs retenus pour investiguer le point de vue des élèves participants.....	119
Tableau 10 :	Critères projetés de sélection des participants	132
Tableau 11 :	Présentation des cas	134
Tableau 12 :	Caractéristiques individuelles des élèves	135
Tableau 13 :	Caractéristiques individuelles des agentes	137
Tableau 14 :	Présentation sommaire des instruments et des données.....	140
Tableau 15 :	Sommaire des données issues des agentes	152
Tableau 16 :	Sommaire des indicateurs identifiés dans l'étude de cas de Simon	154
Tableau 17 :	Sommaire des indicateurs identifiés dans l'étude de cas de David	165
Tableau 18 :	Sommaire des indicateurs identifiés dans l'étude de cas d'Édouard	179
Tableau 19 :	Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Noah	189
Tableau 20 :	Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Hanna.....	201
Tableau 21 :	Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Liam	212
Tableau 22 :	Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Nathan	221
Tableau 23 :	Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Louis.....	232
Tableau 24 :	Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Xavier	241
Tableau 25 :	Sommaire des indicateurs identifiés dans les neuf études de cas	254
Tableau 26 :	Sommaire des facilitateurs et des obstacles identifiés dans les neuf études de cas.....	255

Liste des figures

Figure 1 :	Concept de point de vue au sein du modèle de comportement social.....	88
Figure 2 :	Le modèle systémique de la situation pédagogique à deux agents.....	115
Figure 3 :	Le point de vue de l'élève.....	118

Liste des sigles et abréviations

APA : American Psychiatric Association

AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap

AESQ : Association des éducatrices et éducateurs du Québec

ASD : Autism Spectrum Disorder

BL : Ayant des besoins linguistiques

BP : Ayant des besoins particuliers

CSEQ : Conseil supérieur de l'éducation du Québec

CSS : Centre de services scolaire

CPNCSF : Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones

DAA : Difficultés d'adaptation ou d'apprentissage

DSID : Direction des statistiques et de l'information décisionnelle

DSM : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux

EDAA : Élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

EHDA : Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ENS : Enseignante

ES : Éducatrice spécialisée

H : Handicapé

HDA : Handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

HNF : Haut niveau de fonctionnement

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

ONU : Organisation des Nations Unies

PICTO : Pictogramme

SEN : Special educational needs

T : Typiques

TED : Trouble envahissant du développement

TED-NS : Trouble envahissant du développement non spécifié

TES : Technicienne en éducation spécialisée

TNI : Tableau numérique interactif

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

*À mon père,
pour son inspiration à croire qu'il n'est jamais trop tard.*

*À Philippe, à Simon, à Amira et à tous les autres...
pour m'avoir montré la voie,
à qui je prête ici ma voix...*

Remerciements

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidée pendant l'élaboration de ma thèse et notamment ma directrice de recherche, Nathalie Trépanier, pour son intérêt, son soutien, sa grande disponibilité et ses précieux conseils durant tout mon parcours doctoral. Elle reste pour moi une grande source d'inspiration et de motivation intellectuelles.

Je remercie les membres de mon jury, Marie-Eve Boisvert-Hamelin, Céline Chatenoud et Marie-Pierre Fortier pour leur lecture attentive et leurs commentaires constructifs.

J'exprime ma profonde gratitude à tous les enfants qui ont si gentiment accepté de participer à cette étude. Leur intérêt, leur spontanéité aussi bien que l'acuité de leurs propos m'ont rassurée sur le bienfondé et la pertinence de ma recherche. Un merci également très sincère à leurs parents qui m'ont accordé leur confiance et ont permis ces fructueuses rencontres.

Je suis aussi très reconnaissante envers les enseignantes et les éducatrices spécialisées qui ont bien voulu m'accorder de leur temps et apporter leur contribution à cette recherche.

Je remercie les instances du centre de services scolaire et les directions d'école qui m'ont permis de réaliser cette recherche.

Enfin, je remercie sincèrement mes amies et amis qui ont su m'apporter leur appui et leurs encouragements, notamment Mariette Labonté, collègue de la première heure, mentor et amie, pour tous les échanges passionnés et pour cet idéal partagé sur la place de l'élève au cœur des actions pédagogiques.

Enfin, les mots me manquent pour reconnaître le soutien indéfectible de mon amour qui n'a eu de cesse de participer à mes réflexions, de m'encourager, de me soutenir et de m'aimer tout au long de cette aventure.

INTRODUCTION

Un consensus international se dégage au début des années 1990 ayant pour visée l'inclusion scolaire. La Déclaration de Salamanque (1994) sous l'égide de l'UNESCO contribue à modifier la vision de l'élève. Il est ainsi établi que tous les élèves ont des caractéristiques et des besoins propres que l'école doit prendre en compte. Le système scolaire doit ainsi répondre aux besoins individualisés de tous les élèves au sein de la classe ordinaire. Au Québec, le ministère de l'Éducation du Québec adhère à ces principes et révisé ses politiques en conséquence (MELS, 1999, 2001, 2004) pour que les besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) soient considérés au sein de la classe ordinaire. Ainsi, depuis le début des années 2000, le nombre d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire connaît une augmentation continue. Parmi ces élèves, les élèves identifiés avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) constituent l'effectif le plus important. Ces derniers se démarquent par leur profil hétérogène qui allie de grandes forces, notamment sur le plan cognitif, et des besoins multiples qui réclament généralement un soutien sur le plan des capacités adaptatives ou sur le plan des apprentissages. D'ailleurs, les enseignantes¹ disent connaître des difficultés relationnelles avec ces élèves (Blacher et al., 2014 ; Eisenhower et al., 2015 ; Longobardi, et al., 2012 ; Prino et al., 2016 ; Sardinha², 2011, cité dans Santos et al., 2016) et faire face à des limites dans le soutien à leur offrir au sein de la classe ordinaire (Boutin et al., 2016; Emam et Farrell, 2009; Humphrey, 2008; Lindsay et al., 2013; McGillicuddy et O'Donnell, 2014; Robertson et al., 2003). Au Québec, l'appui à l'élève handicapé et à l'enseignante en classe ordinaire (MELS, 2011) est principalement assuré par le déploiement de services en éducation spécialisée. Le soutien apporté par l'éducatrice spécialisée³ dans le contexte de la classe ordinaire fait débat au sein des milieux scolaires et dans la communauté scientifique en éducation. La controverse est alimentée par la polysémie terminologique qui règne pour désigner ces professionnelles (Rutherford, 2012), par le manque de balises quant à leur rôle et leurs responsabilités (Giangreco, 2010a) et par le manque de connaissances quant aux impacts de leurs actions sur la réussite éducative de l'élève

¹ Le terme enseignante sera utilisé au féminin par souci de représentation de la réalité du milieu scolaire au Québec.

² Article indisponible en français ou en anglais, publié en portugais.

³ Le terme éducatrice spécialisée sera utilisé au féminin par souci de représentation de la réalité du milieu scolaire au Québec.

identifié avec un TSA (Webster et al., 2013). Cette controverse émane également des perspectives des différents acteurs du milieu de l'éducation. L'élève figure encore très absent de ce débat qui a lieu essentiellement entre adultes. Il semble que son statut d'enfant le réduise à un partenaire de second ordre, ce qui constitue un paradoxe dans un paradigme d'inclusion scolaire. Il apparaît essentiel de prendre en compte la voix de l'élève ayant un TSA au sujet des services de soutien dont il est le principal bénéficiaire.

Dans cette optique, cette thèse vise à répondre à la question : quel est le point de vue des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire ?

Le premier chapitre présente la problématique de la recherche qui s'articule autour du trouble du spectre de l'autisme en milieu scolaire québécois et des services de soutien déployés auprès de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1. Les perspectives des principaux acteurs sur le sujet sont présentées et cet exposé met en lumière deux éléments essentiels qui motivent la présente recherche : la controverse autour du soutien en éducation spécialisée et l'absence de la voix des élèves dans ce débat.

Le deuxième chapitre expose la recension des écrits et les modèles théoriques sur lesquels s'élabore le cadre de référence de notre étude. La revue de littérature met en lumière que la voix des jeunes élèves identifiés avec un TSA est peu représentée dans les écrits scientifiques en éducation. La relation de qualité entre enseignante et élève au cours des premières années du primaire est gage de réussite éducative. Le concept de point de vue est défini et le modèle systémique de la situation pédagogique à deux agents est présenté. Le point de vue de l'élève est positionné pour l'étude des relations d'enseignement et de soutien sous l'angle d'interprétation de l'élève identifié avec un TSA.

Le troisième chapitre se consacre à la méthodologie et présente le modèle méthodologique de la recherche qualitative-interprétative selon une démarche de nature inductive retenue pour notre recherche de type exploratoire par le recours à l'étude de cas multiples. Les étapes de la recherche sont ensuite exposées : le contexte de la recherche, la présentation des participants, la collecte des données et enfin, le traitement et l'analyse des données.

Le quatrième chapitre présente les résultats issus des neuf études de cas. Le portrait de chaque cas est brossé selon une séquence identique de présentation : le point de vue de l'élève sur le rôle de l'enseignante et le rôle de l'éducatrice spécialisée, le point de vue de l'élève sur le soutien attendu de chacune des deux agentes, les relations de proximité entre l'élève et les agentes, les facilitateurs et les obstacles à l'apprentissage selon l'élève et enfin, la synthèse du cas. Le quatrième chapitre se clôt sur la présentation du sommaire des résultats pour l'ensemble des neuf cas.

Le cinquième chapitre est consacré à la discussion. L'interprétation des résultats reconstitue les constats qui concernent les relations dans leur globalité; en premier lieu, la relation d'enseignement et, en second lieu, la relation de soutien selon les points de vue des élèves identifiés avec un TSA.

Enfin, le sixième et dernier chapitre conclut cette thèse en exposant les limites de cette recherche et en présentant ses apports sur les plans scientifique, méthodologique et professionnel. Des pistes de recherche possibles sont finalement proposées.

Chapitre 1 – PROBLÉMATIQUE

Au Québec, le système scolaire a évolué sous l'influence des changements sociétaux relatifs au statut des personnes handicapées⁴ qui ont eu cours ces cinquante dernières années. La visée du système d'éducation est la formation et la réussite de chaque élève pour lui permettre de se réaliser personnellement, socialement et professionnellement au terme de sa scolarité. Cette préoccupation s'exprime dans la *Loi sur l'instruction publique* qui stipule que toute personne, y compris handicapée, a droit à l'éducation (2017, art.1). Les assises de cette loi reposent sur des considérations sociales et éthiques de reconnaissance des droits des personnes et d'absence de discrimination sur la base du handicap comme stipulé dans l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne* (1982, c. 61, a. 3) et dans la *Loi sur l'exercice des droits des personnes handicapées* en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (2004, c. 31, a. 4.), promulgués par le gouvernement du Québec. Ainsi, le milieu de l'éducation du Québec, à l'image de la société à laquelle il appartient, oriente ses politiques en se basant sur ces mêmes valeurs et principes. Le courant de l'inclusion sociale et scolaire, qui s'amorce au début des années 1990, tient compte des données relatives au principe de processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2002) qui redéfinit le handicap comme n'étant plus seulement constitué des caractéristiques de la personne, mais comme la résultante de l'interaction de la personne avec son environnement physique et humain, selon que ce dernier déploie des facteurs facilitants ou entravants. Le concept de *situation de handicap* (Fougeyrollas, 2002) rend compte de ce rapport entre les facteurs personnels et des facteurs environnementaux défavorables qui nuisent alors à la participation sociale de l'individu. L'inclusion présuppose donc que le milieu scolaire s'organise pour permettre la pleine participation de chaque enfant dans son rôle social d'élève :

L'inclusion scolaire implique un déplacement de la centration sur la gestion de l'enfant et de ses difficultés pour qu'il s'adapte à la classe ordinaire vers la gestion de l'école et

⁴ Les termes handicapé ou handicap seront utilisés pour respecter la terminologie utilisée dans les encadrements légaux, les écrits ministériels et les écrits scientifiques qui choisissent de les utiliser.

de la classe pour qu'elles deviennent un milieu ouvert à la diversité et accueillant pour tous (Rousseau et Bélanger, 2004, p. 233).

Il est ainsi établi que tous les élèves ont des caractéristiques et des besoins propres que l'école doit prendre en compte. Le système scolaire doit ainsi répondre aux besoins individualisés de tous les élèves au sein de la classe ordinaire. C'est dans cette optique que l'orientation fondamentale de la seconde politique de l'adaptation scolaire vise à :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. (MEQ, 1999, p. 17)

Cette politique a été suivie par une augmentation graduelle de la scolarisation des élèves handicapés (H) en classe ordinaire depuis le début des années 2000. Les effectifs d'élèves H intégrés en classe ordinaire n'ont cessé de croître passant de 6 686 élèves en 2002 (MELS, 2010) à 21 858 élèves en 2018 (MEES, 2020). Parmi ces élèves, les élèves identifiés avec un TSA constituent la catégorie la plus importante depuis 2008.

De plus, le MEQ adopte une vision systémique de la situation de l'élève en le plaçant au centre des préoccupations et des actions concertées du milieu familial, du milieu social et du milieu scolaire. La Convention internationale des droits de l'enfant (ONU, 1989) accorde des droits à l'enfant et le positionne dorénavant comme un sujet pouvant exercer son plein droit et sa pleine liberté. Le statut social de l'enfant est modifié et son rôle en tant qu'acteur participant à sa propre destinée se veut garanti. Dans cet esprit, le MEQ reconnaît à l'élève sa place comme acteur dans le processus d'apprentissage (MELS, 2001) et dans les décisions le concernant (MELS, 2004).

Dans le paradigme de l'inclusion, le statut reconnu à l'enfant et la prise en compte des besoins individualisés de l'élève conduisent inévitablement à s'intéresser à la voix de l'élève ayant un TSA scolarisé en classe ordinaire.

Dans ce chapitre, la présentation du trouble du spectre de l'autisme en milieu scolaire au Québec permet d'appréhender la place qu'il y occupe. Les principes directeurs de la politique de l'adaptation scolaire amènent à traiter des services à l'élève identifiés avec un TSA et plus particulièrement des services de soutien en éducation spécialisée. Un portrait de ces services est

brossé sous l'angle des effectifs et de la formation des personnels. Les perspectives des principaux acteurs du milieu scolaire : parents, enseignantes, éducatrices spécialisées et élèves ayant un TSA, sont ensuite présentées. Cet état des lieux, duquel se dégage l'absence de la voix des élèves identifiés avec un TSA, conduit à l'énoncé de la question de recherche.

1.1 Le trouble du spectre de l'autisme

1.1.1 La nomenclature et les critères diagnostiques

Les critères diagnostiques du trouble du spectre de l'autisme (TSA) ont été récemment modifiés. Selon la dernière version du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) publiée en 2013, le TSA est un trouble neurodéveloppemental dont les caractéristiques diagnostiques « essentielles [...] sont des déficits persistants de la communication sociale réciproque et des interactions sociales (critère A) et le mode restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités (critère B) » (American Psychiatric Association, 2013, version française, 2015, p. 59). Une mention associée à la sévérité des symptômes peut accompagner le libellé diagnostique selon le niveau de soutien requis par la personne : « nécessitant de l'aide (Niveau 1), nécessitant une aide importante (Niveau 2) ou nécessitant une aide très importante (Niveau 3) » (American Psychiatric Association, 2013, version française, 2015, p. 58). À partir de juin 2013, le DSM-5 réunit sous l'unique appellation de TSA, trois des cinq troubles, soit l'autisme, le syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS), auparavant regroupés avec le trouble désintégratif de l'enfance et le syndrome de Rett, dans le DSM-IV (1996), sous la dénomination de trouble envahissant du développement (TED).

Jusqu'à récemment, de très nombreux écrits scientifiques continuent à comporter les termes syndrome d'Asperger et autisme de haut niveau de fonctionnement pour désigner les personnes qui présentent un TSA sans déficience intellectuelle ; ces termes sont d'ailleurs considérés comme synonymes (Attwood, 2009). D'ailleurs, des chercheurs se positionnent en faveur du retour de la catégorie diagnostique du syndrome d'Asperger statuant ainsi sur la spécificité de ce trouble. En ce sens, Tsai (2013), à l'issue d'une métaanalyse, publie en mai 2013, soit un mois avant la

parution du DSM-5, un article intitulé « Asperger's Disorder Will Be Back ». Dans la pratique, les professionnels de la santé du Québec utilisent les nouvelles appellations diagnostiques : TSA de niveau 1, 2 ou 3. Cependant, il n'est pas rare de voir, accolé à la désignation diagnostic de TSA de niveau 1, les expressions : *syndrome d'Asperger* ou encore, *anciennement syndrome d'Asperger* comme constaté dans les dossiers d'élèves plus récemment évalués dans le cadre des fonctions professionnelles de la chercheure. L'emploi des termes syndrome d'Asperger et autisme de haut niveau de fonctionnement servant à qualifier le TSA des personnes qui présentent un fonctionnement cognitif dans la moyenne ou supérieur à la moyenne, permet de penser que la plus récente catégorie diagnostique *TSA de niveau 1* s'applique dorénavant à des personnes ayant ce profil et donc, majoritairement aux élèves qui sont intégrés en classe ordinaire. La désignation TSA de niveau 1 sera donc celle qui sera privilégiée dans la présente recherche⁵.

Le potentiel intellectuel des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger se caractérise par un profil cognitif verbal supérieur au profil cognitif de performance, ce qui permet à un certain nombre d'entre eux d'accéder à l'éducation supérieure (Turner et al., 2011). Les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger sont généralement très motivés à entretenir des relations sociales, mais sont particulièrement démunis pour le faire. McCrimmon et al. (2014) rapportent que les élèves ayant un TSA de haut niveau de fonctionnement, grâce à leurs bonnes habiletés cognitives, sont conscients des difficultés auxquelles ils font face dans les relations sociales. Cette conscience du déficit de leurs habiletés sociocommunicatives entraîne un risque plus élevé et un degré de sévérité plus grand d'anxiété, de dépression, de faible estime de soi, d'isolement social et de détresse en contexte de relations sociales. Les déficits des habiletés sociales constituent la caractéristique la plus évidente du syndrome d'Asperger et concernent les conventions sociales et les comportements non verbaux qui peuvent entraîner consécutivement des comportements immatures, intrusifs, irrespectueux, voire agressifs, mettant ces élèves plus à risque d'intimidation ou d'ostracisme (Ashburner et al., 2010; Bauminger et Kasari, 2000; Humphrey, 2008; Humphrey et Lewis, 2008a; Myles et Simpson, 2001; Protecteur du citoyen du Québec, 2012; Simpson et Myles, 1998). Les autres caractéristiques qui peuvent être associées au

⁵Toutefois, et pour rendre fidèlement les propos des auteurs, les termes diagnostiques utilisés par les chercheurs seront respectés lorsque différents de TSA, soit syndrome d'Asperger ou autisme de haut niveau de fonctionnement.

syndrome d'Asperger sont : des dysfonctions du processus sensoriel, des maladresses motrices, des intérêts restreints, des comportements stéréotypés, des difficultés dans les habiletés d'organisation et de planification, de perception visuospatiale, d'attention, de vitesse de traitement de l'information et de mémoire de travail, de résolution de problèmes, d'extraction de règles et de généralisation (Aspy et Grossman, 2013; Klin et al., 2005). Enfin, des taux d'anxiété plus élevés sont identifiés chez les élèves ayant un TSA comparativement aux élèves ayant un trouble du langage ou aux élèves sans trouble (Bitsika et Sharpley, 2014). Brooks et Goldstein (2013) avancent également que les élèves ayant un TSA possèdent un état d'esprit négatif et défaitiste qui contribue à orienter leur perception d'eux-mêmes et des autres.

1.1.2 La scolarisation des élèves ayant un TSA au Québec

1.1.2.1 L'identification et la prévalence du TSA

Le MEES (2020) reconnaît les besoins éducatifs particuliers des élèves qui présentent un TSA dans le cadre d'un processus d'assurance qualité (substitué au processus de validation en place jusqu'en 2018). Pour ce faire, le centre de services scolaire doit déclarer que la situation de l'élève répond aux trois critères suivants : a) le TSA est diagnostiqué par un professionnel qualifié du domaine de la santé ; b) le TSA entraîne des limitations ou des incapacités importantes en matière de communication, de socialisation et d'apprentissages scolaires, et le TSA empêche l'élève d'accomplir les mêmes tâches scolaires que ses pairs ; c) l'élève bénéficie de mesures d'appui par des professionnels ou un membre du personnel de soutien sur une base continue (MELS, 2007). Le MEQ désigne administrativement le TSA par le code 50 et le catégorise comme un handicap.

Selon les dernières statistiques disponibles (Noiseux, 2018), le taux de prévalence, parmi la population québécoise âgée de 4 à 17 ans, était de 1,3 % en 2015, soit 1 enfant sur 75. Comme précisé dans le tableau 1, parmi les handicaps reconnus par le MEQ, le TSA est celui qui a connu la plus importante augmentation ces dix dernières années (11,8 %), passant de 7 668 élèves en 2009-2010 (MEES, 2016) à 18 536 élèves en 2018-2019 (MEES, 2020). En 2018-2019, le TSA représente à lui seul tout près de 37,8 % de l'effectif total des élèves handicapés (MEES, 2020).

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES ÉLÈVES IDENTIFIÉS AVEC UN TSA AU QUÉBEC	2009-2010 (MEES, 2016)	2018-2019 (MEES, 2020)	VARIATION SUR 9 ANS
Effectif total des élèves handicapés	29 387	49 041	19 654
Effectif total des élèves identifiés avec un TSA	7 668	18 536	10 868
Effectif total des élèves handicapés intégrés en classe ordinaire	11 086	21 858	10 772
Effectif total des élèves identifiés avec un TSA intégrés en classe ordinaire	3 085	8 301	5 216

Tableau 1 : Évolution des effectifs des élèves identifiés avec un TSA au Québec

Cette même année, 44,7 % des élèves identifiés avec un TSA sont intégrés en classe ordinaire, ce qui fait du TSA le handicap le plus représenté en classe ordinaire avec un taux tout près de 38 % (MEES, 2020). Comme illustré dans le tableau 2 ci-dessous, Noiseux (2018) rapporte la répartition des élèves identifiés avec un TSA selon les regroupements pour l'année 2015-2016.

REGROUPEMENTS	NOMBRES ET TAUX
Centre d'accueil, centre hospitalier, à domicile	845 (6 %)
École spéciale	1 791 (12 %)
Classe spéciale hétérogène	3 019 (21 %)
Classe spéciale homogène	3 185 (22 %)
Classe ordinaire avec soutien à l'enseignante et à l'élève	5 589 (39 %)

Tableau 2 : Types de regroupements pour l'année 2015-2016

Ainsi, il s'avère qu'un nombre légèrement moins élevé d'élèves identifiés avec un TSA sont intégrés en classes ordinaires (39 %) qu'en classes spéciales (43 %) (en école ordinaire), alors qu'une minorité d'élèves fréquentent une école spéciale (Noiseux, 2018). Bien que le profil cognitif des élèves qui fréquentent une classe ordinaire ne soit pas documenté, il est plausible de penser qu'il s'agit d'élèves sans déficience intellectuelle. Les élèves qui présentent une déficience intellectuelle associée au TSA sont généralement scolarisés en classe spéciale ou en école spéciale.

La désignation utilisée par le MEQ (code 50) ne permet pas de distinguer les TSA sur la base du diagnostic (de niveau 1, de niveau 2, de niveau 3 ou antérieurement, syndrome d'Asperger, TED

non spécifié ou autisme), si bien qu'aucune donnée n'est disponible pour identifier plus précisément qui sont les élèves ayant un TSA les plus intégrés en classe ordinaire. L'enquête de Paquet, réalisée en 2005 au Québec auprès de 110 participants, dont des parents, des intervenants et des personnes ayant un TSA, est la seule recensée qui permette de brosser un portrait de l'intégration des élèves identifiés avec un TSA en classe ordinaire, portrait présenté dans le tableau 3, selon le diagnostic et l'ordre d'enseignement.

DIAGNOSTICS	SYNDROME D'ASPERGER		TED-NS		AUTISME	
	Primaire (N= 16)	Secondaire (N= 13)	Primaire (N= 33)	Secondaire (N= 4)	Primaire (N= 34)	Secondaire (N= 8)
Degré d'enseignement						
Classe ordinaire	62,5 %	69,3 %	18,2 %	25 %	38,2 %	0 %

Tableau 3 : Répartition des élèves en classe ordinaire selon le diagnostic⁶

1.1.2.2 La scolarisation des élèves identifiés avec un TSA et ses défis

À l'heure actuelle au Québec, le MEQ opte donc toujours pour une catégorisation des élèves, tout en appliquant parmi ses principes celui de l'environnement de scolarisation le moins restrictif pour déterminer le placement des élèves (MELS, 2011). Les principes directeurs de la politique de l'adaptation scolaire (MELS, 2011) prévoient que toute décision concernant la scolarisation de l'élève handicapé doit se prendre sur la base de l'évaluation de ses besoins et de ses capacités en collaboration avec ses parents ; que la classe ordinaire doit être considérée comme le lieu privilégié de scolarisation ; que l'élève ait accès aux adaptations et au soutien pour assurer sa pleine participation aux activités de sa classe et de son école et que l'enseignante bénéficie de services d'appui pour l'aider à répondre aux besoins de l'élève handicapé. Les mesures d'adaptation requises pour soutenir l'élève doivent être documentées dans son plan d'intervention et il doit être démontré qu'un soutien continu est assuré par des professionnels ou un membre du personnel disponible en tout temps dans l'école (MELS, 2007). Ainsi, le Québec se trouve dans une sorte de bipolarité en insistant sur le code de difficulté de l'élève (ce qui correspond à une approche mainstreaming de l'intégration scolaire) tout en privilégiant la classe

⁶ Source : Paquet, 2005, p. 176.

ordinaire (ce qui correspond à une approche d'inclusion) (Beauregard et Trépanier, 2010). En effet, les élèves sont catégorisés par le système scolaire, puisqu'identifiés avec un TSA, mais fréquentent à temps plein une classe ordinaire au sein de laquelle ils reçoivent des services de soutien sans exclure la possibilité de bénéficier de services additionnels en orthopédagogie, en orthophonie, en psychologie, en psychoéducation ou en ergothérapie, soit en classe, soit en dehors de la classe. Or, le fait d'associer des services à l'élève identifié avec un TSA en classe ordinaire n'est pas garant de l'inclusion. Ce qui l'est, en revanche, c'est que comme pour tout élève, les ressources de la classe ordinaire assurent son apprentissage (Slee, 2007). Or, il semble que la difficulté réside justement dans l'adéquation entre les besoins de l'élève ayant un TSA et l'offre de soutien à l'apprentissage au regard de l'environnement que constitue la classe ordinaire. Le déploiement de services de soutien requiert préalablement une analyse des besoins de l'élève et de l'environnement dans lequel il évolue afin d'assurer sa réussite éducative. Or, l'équilibre entre la prise en compte des besoins de l'élève ayant un TSA de niveau 1 et les activités de la classe n'est pas facile à atteindre dans la classe ordinaire. Il semble que cette difficulté réside dans « *the lack of research that demonstrates a fit between children and adolescents' needs and specific interventions* » (DuCharme et Gullotta, 2013, p. 115-116). Aspy et Grossman (2007) proposent le recours à un modèle d'analyse des besoins des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger qui porte une vision holistique et qui permet donc de cibler les interventions à déployer pour favoriser le développement global des élèves. Ainsi, les bonnes pratiques en matière de soutien des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger doivent cibler leurs besoins biologiques et leurs besoins dans les domaines cognitif, social, moteur, sensoriel, comportemental, affectif et de la communication. Ces pratiques doivent également exploiter leurs intérêts restreints comme renforçateurs, doivent leur offrir des supports visuels et tactiles pour structurer le temps, l'espace et la tâche, doivent adapter les attentes, le tout afin de permettre l'acquisition des habiletés ciblées, et ce, qu'il s'agisse d'habiletés adaptatives ou d'apprentissages scolaires (Aspy et Grossman, 2007). Le fait de mieux connaître les interventions pour soutenir les élèves ayant un TSA de niveau 1 en classe ordinaire est favorable à l'élaboration d'un soutien non plus seulement en matière d'ajout de services, mais en ce qui a trait à

l'individualisation de l'enseignement. À défaut, ces élèves sont particulièrement à risque d'exclusion scolaire.

Les ruptures de fréquentation scolaire

Une étude réalisée en Grande-Bretagne met en évidence la difficulté du parcours scolaire des élèves ayant un TSA (Barnard et al., 2000). Les auteurs rapportent que les élèves ayant un TSA sont significativement plus sujets à être exclus de l'école que les autres élèves de l'adaptation scolaire et 20 fois plus que les élèves sans trouble (Barnard et al., 2000). Ils font état de taux d'exclusion de l'école des élèves ayant un TSA : 21 % des élèves ayant un TSA ont été exclus au moins une fois de l'école et parmi ceux-ci, 17 % l'ont été plus de six fois. Les élèves ayant un TSA qui présentent le plus haut taux d'exclusion (29 %) sont les élèves ayant un TSA de haut niveau de fonctionnement (Barnard et al., 2000). Le premier motif d'exclusion rapporté par les parents est que l'école se dit « *unable to cope with child* » (Barnard et al., 2000, p. 19).

Jusqu'à très récemment, aucune statistique n'était colligée au Québec quant aux ruptures de fréquentation scolaire, ni par le MEQ ni par les organismes de défense des droits des personnes handicapées. Pourtant, dès 2012, le Protecteur du citoyen relate, dans son rapport spécial sur les services aux personnes ayant un TSA, qu'il arrive que des jeunes, compte tenu de comportements inappropriés et de crises fréquentes, soient expulsés « de la classe pour des périodes plus ou moins prolongées et dans certains cas, définitivement » (Protecteur du citoyen, 2012, p. 54) ou « soient déclarés non scolarisables par le milieu scolaire » (Protecteur du citoyen, 2012, p. 54). Dans le cadre de l'exercice de nos fonctions professionnelles depuis 2005 en milieu scolaire québécois, nous constatons chaque année des ruptures de fréquentation scolaire d'élèves identifiés avec un TSA, que ces élèves fréquentent des classes spécialisées ou des classes ordinaires, au primaire ou au secondaire. Poirier et ses collaboratrices (2013) apportent des informations précieuses à ce sujet sur la base des données autorapportées par des parents d'enfants identifiés avec un TSA. Elles documentent que près d'un tiers des parents (N=41) interrogés dans le cadre de leur recherche rapportent avoir « dû défendre les besoins ou les droits de leur enfant ayant un TSA au protecteur de l'élève, à l'office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) ou à un autre organisme » (Poirier et al., 2013, p. 22). Des ruptures de

fréquentation d'un milieu éducatif sont rapportées dès la garderie ou l'école primaire. Ainsi, « neuf enfants ont été retirés de leur garderie à cause de leurs comportements particuliers ou de violence de l'enfant, ou parce que les intervenantes « ne savaient plus quoi faire », selon les parents » (Poirier et al., 2013, p. 154). Sept enfants d'âge scolaire ont vécu des ruptures de fréquentation scolaire :

Sept enfants ont été retirés de l'école à cause de leurs comportements difficiles ou d'opposition, un parce qu'il a été victime d'intimidation, un car le stress était trop important dans ce milieu et un a changé d'école, car les services n'étaient pas adaptés pour lui (Poirier et al., 2013, p. 154).

Au printemps 2021, Le MEQ publie le premier rapport qui dénombre les élèves, du préscolaire au secondaire, « ayant connu ou vivant un bris de service » scolaire, c'est-à-dire « qui voient leur temps de classe réduit ou interrompu » (MEQ, 2021, p. 5), tel que présenté dans le tableau 4. Bien que ce bilan concerne toutes les catégories d'élèves, le MEQ mentionne qu'une « attention particulière a été portée aux élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) » (MEQ, 2021, p. 4) qui doit être comprise comme une reconnaissance de la situation préoccupante de ces élèves aux yeux du Ministère, car le rapport ne fait état d'aucune autre information spécifique en ce qui concerne cette catégorie d'élèves. De manière regrettable, les données transmises ne distinguent pas les élèves selon les types de regroupement. Par conséquent, le nombre d'élèves de classe ordinaire qui connaissent des bris de services n'est pas disponible. Il convient de préciser que les données concernent une période de trois mois (du 1^{er} février 2021 au 3 mai 2021) et que, par conséquent, le portrait de situation est partiel à l'échelle d'une année scolaire. Cependant, compte tenu des nombres atteints, il est d'autant plus percutant. Dans la catégorie des élèves handicapés, les élèves identifiés avec un TSA sont ceux qui vivent le plus de bris de service scolaire. Au préscolaire, ces élèves représentent 14,6 % sur 29,2 % d'élèves handicapés en bris de service, au primaire 18 % sur 39,5 % et au secondaire, 13,5 % sur 35,2 %. On constate également que le nombre d'élèves identifiés avec un TSA affectés par les bris de service scolaire est très supérieur à celui des élèves ayant un trouble grave de comportement (code 14), au primaire : 92 élèves pour 19 et au secondaire, 117 pour 16. Ce portrait rejoint celui de (Barnard et al., 2000) présenté plus tôt. On comprend donc que les élèves identifiés avec un TSA sont plus à risque de se retrouver exclus du milieu scolaire malgré des services de soutien à l'intégration. Les défis qui

se posent sont donc ceux des adaptations dans le cadre du plan d'intervention et des services à mettre en place.

1.2 Les services de soutien en éducation spécialisée en classe ordinaire

La présentation qui suit aborde la polysémie qui règne dans la désignation des personnels en éducation spécialisée et la formation professionnelle. Cet état des lieux tient compte des différents contextes : international, canadien et québécois. La dernière section présente les effectifs au sein de la profession au Québec.

1.2.1. La polysémie au cœur de la dénomination des professionnels

Afin d'assurer la réussite éducative des élèves identifiés avec un TSA, des mesures de soutien sont déployées au sein de la classe ordinaire. Dans une très vaste proportion, cela se traduit par la présence en classe de personnel de soutien en plus de l'enseignante.

1.2.1.1. Contexte international et contexte canadien hors Québec

Les organisations scolaires dans l'ensemble des provinces canadiennes et dans de nombreux pays (Angleterre, Australie, États-Unis, France, Irlande, Nouvelle-Zélande, Suède) ont recours à du personnel de soutien en classe ordinaire, personnel désigné par une multitude d'appellations⁷ : aide-enseignant, assistant à l'enseignement, assistant à l'enseignante, assistant scolaire, assistant, auxiliaire de vie scolaire, accompagnant d'élève en situation de handicap, paraéducateur ou paraprofessionnel. La grande majorité des auteurs ne définissent pas ces termes qui sont souvent utilisés de manière synonymique. On accède, grâce à l'encyclopédie du TSA, à une définition des termes « *paraprofessional* » et « *paraeducator* » auxquels sont respectivement associés les synonymes suivants pour désigner la personne ou la modalité de soutien : 1) pour le terme « *paraprofessional* » (paraprofessionnel) : *instructional assistant* (assistant à l'instruction), *aide* (aide), *classroom aide* (aide à la classe), *associate* (associé) et *one-on-one* (aide individuelle) (Geno, 2013) ; 2) pour le terme « *paraeducator* » (paraéducateur) : *instructional assistant* (assistant à l'instruction), *aide* (aide), *classroom aide* (aide à la classe),

⁷ Le terme utilisé par les auteurs cités sera respecté dans cette section afin de rendre compte le mieux possible de la profusion terminologique.

educational assistant (assistant d'éducation), *one-to-one* (aide individuelle), *teacher's aide* (aide-enseignant), *teaching assistant* (aide à l'enseignement) et *tutor* (tuteur) (Meers, 2013).

Par ailleurs, lorsqu'ils sont définis, la grande similarité des définitions proposées par les auteurs contribue à expliquer l'emploi synonymique des termes. C'est le cas, par exemple, lorsque l'on essaie de distinguer le paraprofessionnel du paraéducateur. Le paraprofessionnel est un employé formé pour travailler avec des élèves à besoins particuliers (BP) pour répondre à leurs besoins éducatifs en complémentarité au travail de l'enseignante ou du professionnel impliqué dans l'offre de services (Geno, 2013)⁸. Le paraéducateur est un employé de l'école qui assure des services aux élèves et à leurs familles, sous la supervision d'un professionnel licencié qui conserve la responsabilité professionnelle d'évaluer les besoins de l'élève et de planifier le contenu des interventions (Meers, 2013)⁹.

Dans le but de brosser un portrait mondial de la situation en lien avec le personnel de soutien en classe ordinaire, Giangreco et Doyle (2007) relèvent les termes suivants : « *teaching assistant, learning support assistant (LSA), teacher aide, paraprofessional, paraeducator, and special needs assistant (SNA)* » (Giangreco et Doyle, 2007, p. 429). Dans leur article, ces auteurs choisissent d'utiliser le terme d'« aide-enseignant » plutôt que celui d'« aide à l'enseignement », car l'intervention de l'aide-enseignant ne porte pas nécessairement sur l'enseignement en soi (« *teacher assistant rather than teaching assistant, because in all the cases we identified around the world these individuals assist teachers, though not always with teaching* » (Giangreco et Doyle, 2007, p. 429). Alors que ces chercheurs ont tenté de réunir des données sur le titre et le rôle des personnels de soutien pour atteindre à une compréhension à l'échelle mondiale¹⁰, l'identification du titre et l'appréhension du rôle et des tâches de ces agents demeurent floues.

⁸ « *Paraprofessionals are employees who, following appropriate academic education/instruction and/or on-the-job training, work with children with disabilities, including those with autism, during the day to support their educational needs. The intention of a paraprofessional is to supplement the work of a teacher/service provider (American Speech-Language-Hearing Association, 1999). The paraprofessional is becoming better known as a resource for providing services to the individual with ASD (National Research Council, 2001).* »

⁹ « *Para-educators are school employees who work directly under the supervision of licensed professionals and who deliver instructional and direct services to students and their families. The licensed professionals, however, maintain responsibility for assessing learner and family needs and for planning, evaluating, and modifying programs. Pickett (1996) was the first to introduce the title para-educator to convey a level of training analogous to paramedic in the medical field and paralegal in the legal field. [...] they have become a key part of the specialized education team in delivering individualized instruction and services. Para-educators who work with children with autism spectrum disorders (ASD) and other developmental disabilities have responsibilities that may include assisting students with instruction; social, emotional, and behavioral skill development; and personal care.* »

¹⁰ Annexe 1 : Portrait international des agents secondaires selon Giangreco et Doyle (2007).

Bien que le terme « *teacher aides* » (aide-enseignant) soit le titre utilisé dans les textes fédéraux états-uniens (Giangreco et al., 2010, p. 41), il n'est pas l'unique terme utilisé par les chercheurs états-uniens. En France, la désignation auxiliaire de vie (Nédélec-Trohel et al., 2012) a eu cours jusqu'en 2014 avant d'être remplacée par l'appellation : accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et du sport, 2020).

D'après la classification nationale des professions par le gouvernement du Canada, qui concerne toutes les provinces canadiennes à l'exception du Québec, le terme qui désigne la catégorie d'emploi est : « aides-enseignants ou aides-enseignantes aux niveaux primaire et secondaire » ou « *Elementary and Secondary School Teaching assistant* (assistant à l'enseignement en milieu scolaire élémentaire et secondaire) »¹¹.

1.2.1.2. Contexte québécois

Dans les écrits scientifiques québécois traitant de la scolarisation des élèves ayant un TSA et consultés dans le cadre de la présente recherche, les termes utilisés peuvent également porter à confusion. Le terme utilisé pour décrire la catégorie du personnel est stable : technicien ou technicienne en éducation spécialisée (TES). En revanche, les termes varient lorsque les auteurs désignent la personne : éducateur (Paquet, 2005; Paquet et al., 2008, 2009), technicien en éducation spécialisée (Ruel et al., 2014), éducateur spécialisé et accompagnatrice (Poirier et al., 2013), accompagnateur (Paquet, 2005; Paquet et al., 2009) et éducateur-accompagnateur (Paquet et al., 2009). Parfois, sans explicitation, certains chercheurs utilisent le terme accompagnateur au lieu d'éducateur pour distinguer le rôle de ce personnel de soutien au sein de la classe ordinaire. Ainsi, Paquet (2005) distingue le rôle de TES en classe ordinaire et le lecteur doit comprendre qu'elle utilise le terme accompagnateur lorsque ce personnel agit en soutien direct à un seul élève pour un nombre prédéterminé d'heures, et le terme éducateur dans tous les autres cas. Le terme « éducateur-accompagnateur (*shadow*) » peut être utilisé pour désigner que le TES est présent auprès de l'élève pour le temps complet de classe (Paquet et al., 2009, p. 424). Poirier et ses collaboratrices (2013) ne précisent pas si distinction il y a entre les termes

¹¹ Annexe 2 : Classification nationale de la profession au Canada (Gouvernement du Canada, 2018).

« éducateur spécialisé » et « accompagnatrice ». Il semble plausible, dans leurs écrits, que le terme éducateur spécialisé désigne l'emploi et que le terme accompagnatrice désigne le rôle. En milieu scolaire québécois, l'emploi du titre TES ou éducateur spécialisé sont synonymes quel que soit le mandat qui leur est confié en classe ordinaire.

Dans la suite de ce document, à moins qu'il ne s'agisse d'une mention de classification de l'emploi, auquel cas le terme TES sera respecté, le terme *éducatrice spécialisée* (ES) est retenu et sera utilisé au féminin par souci de représentation de la réalité du Québec et pour relater les données issues de recherches québécoises. Il sera également privilégié dans le cadre de notre recherche. Les termes anglais qui désignent une agente autre que l'enseignante seront respectés pour rendre compte des recherches de langue anglaise.

1.2.2 La formation de ces professionnelles

À la profusion terminologique pour désigner ces professionnels, s'ajoute la diversité de leur formation d'un pays à l'autre.

1.2.2.1. Contexte international et contexte canadien hors Québec

Plusieurs chercheurs indiquent que le personnel de soutien n'a pas à compléter de formation préalable à l'emploi ni d'études au-delà d'un diplôme terminal du secondaire. Il en est ainsi pour les aides-enseignants (*Teacher Aide*) en Nouvelle-Zélande (Rutherford, 2012), les assistants à l'enseignement (*Teaching Assistant*) en Irlande (Emam et Farrell, 2009) et au Royaume-Uni (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009) ou les assistants scolaires (*School Assistant*) en Suède (Hemmingsson et al., 2003). En milieu scolaire états-unien, il semble que depuis l'application de la Loi *No Child Left Behind*, les paraéducateurs doivent (depuis janvier 2006) compléter une formation postsecondaire variant entre 48 et 60 heures (Wall et al., 2005). Pourtant, les paraprofessionnels semblent encore trop souvent formés sur le tas (Giangreco et al., 2010; Symes et Humphrey, 2011). En 2012, l'étude de Fisher et Pleasants confirme cet état de fait alors que 62 % des paraprofessionnels interrogés rapportent ne détenir qu'un diplôme d'études secondaires. Certains changements ont également eu lieu en France, récemment. À partir de 2019, une obligation de formation auparavant inexistante est exigée pour se qualifier comme AESH. Elle est de plus assortie d'une formation initiale d'adaptation à l'emploi de

60 heures avec une obligation de formation continue sous l'égide des pôles inclusifs d'accompagnement localisés, créés pour la mise en place du service public de l'école inclusive (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse et du sport, 2020).

Au Canada hors Québec, un diplôme d'études secondaires suffit pour accéder à la profession, bien qu'on mentionne qu'un « cours de niveau collégial en techniques d'éducation ou dans un domaine connexe [ou] une formation spécialisée et de l'expérience peuvent être exigées des aides-enseignants qui aident les élèves ayant des besoins spéciaux » ; sans préciser toutefois si c'est avant ou après l'accès au poste (Gouvernement du Canada, 2018). Des distinctions existent au sein même de certaines provinces selon la disponibilité des formations. Ainsi, en Alberta, aucune formation n'est requise au sein des conseils scolaires francophones puisqu'il n'est possible d'accéder au diplôme collégial d'aide-enseignante en adaptation qu'en faisant des études en langue anglaise. Les conseils anglophones, quant à eux, peuvent exiger ce diplôme (Langevin et al., 2011).

1.2.2.2. Contexte québécois

Au Québec, un diplôme d'études collégiales est requis pour exercer en milieu scolaire en tant que TES, comme précisé dans le plan de classification du personnel de soutien établi par le comité patronal de négociation des commissions scolaires francophones du Québec (CPNCSF, 2015) et cette formation est classée dans le secteur des services sociaux, éducatifs et juridiques par Emploi-Québec. Les objectifs de la formation sont de former des TES à intervenir « auprès de personnes présentant différents problèmes : déficiences physiques ou psychologiques, troubles de la conduite, troubles mentaux ou troubles liés à la santé, et ce, afin de soutenir leur adaptation, leur réadaptation ou leur insertion sociale » (MES, 2021). Sur les 26 compétences prescrites par le MES (2021), une seule renvoie aux apprentissages scolaires : *Effectuer des interventions auprès de jeunes présentant des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires et du langage* (code de compétence ET046). Bien que chaque institution soit libre de développer ses propres contenus de programme et de cours pour répondre aux exigences du MEQ en termes d'objectifs et de standards, on trouve rarement plus d'un cours (plus ou moins 60 heures sur les 2 085 heures allouées à la formation spécifique) en lien direct avec cette compétence dans la formation offerte.

1.2.3 Effectif et fonction des éducatrices spécialisées au Québec

Au Québec, les données disponibles concernant la présence d'ES au sein des écoles québécoises reflètent l'augmentation importante de ces personnels. Ainsi, leur effectif a considérablement augmenté, passant de 2 209 en 1992 (Gonçalves et Lessard, 2013) à 4 434,6 (équivalent temps plein) en 2009 (MELS, 2010). En 2020, les femmes représentent 86 % des professionnels, membres de l'association des éducatrices et éducateurs du Québec (Association des éducatrices et éducateurs du Québec (AEESQ), 2020). Bien que des données plus récentes, spécifiques à cette catégorie de personnel n'aient pu être recensées, l'évolution des effectifs du personnel de soutien, toutes catégories confondues, laisse à penser que cet accroissement se soit poursuivi. En effet, l'effectif du personnel de soutien en milieu scolaire québécois est passé de 4 090,5 (équivalent temps plein) en 2002-2003 (MELS, 2010) à 38 022 (équivalent temps plein) en 2013-2014 (MEES, 2016). Si l'élève HDAA présente des besoins dans le domaine de l'autonomie personnelle, tels qu'en motricité, en hygiène, en habillement ou en alimentation par exemple, il bénéficie des services d'un préposé dont le rôle est d'aider « l'élève handicapé dans sa participation aux activités reliées à sa scolarisation » (CPNCSF, 2015, p. 39), de l'assister « dans ses déplacements », de voir « à son bien-être, à son hygiène et à sa sécurité conformément aux instructions reçues dans le cadre d'un plan d'intervention » (CPNCSF, 2015, p. 39). L'élève HDAA qui a besoin de soutien autre que dans les domaines de l'autonomie personnelle, de la déficience auditive, de la déficience visuelle, du travail social ou de la toxicomanie bénéficie du soutien d'une TES. Une diversité de tâches est dévolue aux TES : observation, intervention, suivi, aide pédagogique en classe ordinaire et rééducation du langage (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1998). De façon spécifique,

Elle élabore, organise et anime des activités éducatives ou de soutien pédagogique, culturelles, ludiques et sportives visant à développer des habiletés sociales, cognitives, psychomotrices, de communication ou autres [...]. Elle appuie l'élève dans ses apprentissages, notamment en classe ; dans la mesure de ses compétences, elle l'aide dans la lecture et l'écriture et elle lui fournit des explications ; elle l'aide dans l'apprentissage des leçons et l'exécution des devoirs [...], elle intervient auprès des élèves en réaction avec leur environnement, elle leur procure une relation d'aide [...], elle apporte son soutien à l'enseignante [...], pour assurer, en classe, un environnement propice aux apprentissages (CPNCSF, 2015, p. 14).

Lorsqu'interrogées sur leur rôle et leur fonction, les TES rapportent que ceux-ci consistent à :

[...] animer des jeux et des activités sociales avec les jeunes pour favoriser l'intégration des EHDA ; fournir des stratégies à l'élève pour l'aider à travailler et à étudier ; apporter tout le soutien requis à l'enseignant en classe ordinaire, et enfin jouer le rôle d'un agent d'intégration comme soutien scolaire d'intervention en cas d'urgence (Boutin, Bessette et Dridi, 2016, p. 51).

Des ressources budgétaires importantes sont consacrées au service d'éducation spécialisée qui reçoit le budget le plus important après le service d'orthopédagogie (MELS, 2008). Les TES constituent la catégorie d'intervenants scolaires la plus présente auprès des élèves HDAA (MELS, 2010). Le service le plus déployé auprès des élèves ayant un TSA en milieu scolaire est celui de l'éducation spécialisée, « 59,1 % [des élèves du primaire et] 64 % [des élèves du secondaire] reçoivent des services d'un éducateur » (Paquet, 2005, p. 176). Poirier et ses collaboratrices sont également d'avis que « la plupart des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire reçoivent un service d'accompagnement, mais la proportion, le type et l'intensité varient grandement selon le diagnostic de l'élève » (Poirier et al., 2013, p. 32). Les résultats de leur étude révèlent que, parmi les élèves du primaire qui fréquentent une classe ordinaire, « plus de la moitié [...] ont les services d'une accompagnatrice (N=23) en moyenne, 11 heures par semaine » (Poirier et al. (2013, p. 153). Paquet (2005) rapporte que 64,8 % des élèves ayant un TSA qui fréquentent une classe ordinaire bénéficient d'un accompagnateur, à raison de 18 heures hebdomadaires en moyenne. Parmi ceux-ci, 36,8 % sont des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger. Le tableau 4 fournit des exemples de services pouvant être offerts aux élèves HDAA scolarisés en classe ordinaire à partir d'un extrait d'une politique d'organisation des services aux EHDA mise en place par un centre de services scolaire (MELS, 2008).

PAR EXEMPLE :	SERVICES POSSIBLES	CRITÈRES D'ATTRIBUTION DES SERVICES
Pour l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA avec et sans code) intégré en classe ordinaire	Orthopédagogie, Orthophonie, récupération	Lorsque l'élève n'a pas de déficience intellectuelle, physique ou sensorielle importante, mais qu'il vit des difficultés dans ses apprentissages scolaires et que celles-ci nécessitent un soutien ponctuel.
	Éducation spécialisée, psychoéducation, psychologie, intervention psychosociale	Lorsque l'élève présente des difficultés comportementales, d'adaptation ou d'interaction avec son environnement scolaire, social ou familial qui nuisent à son développement ou à celui des autres et occasionnent un retard scolaire.
Pour l'élève handicapé intégré en classe ordinaire	Accompagnement par un-e préposé-e, entraînement particulier, soutien personnel	Lorsque l'élève a des difficultés de préhension (dextérité manuelle) ou des difficultés dans les activités de vie quotidienne (ex. : soins corporels, alimentation), dans sa mobilité et ses déplacements ou occasionnellement, dans la réalisation de certaines activités pédagogiques.
	Éducation spécialisée	Lorsque l'élève a des limitations de sa capacité d'apprentissage, de la communication, ou occasionnellement, pour réaliser certaines activités pédagogiques, ou lorsque l'élève a des difficultés dans son développement cognitif ou dans celui du langage.
	Transport adapté	Selon les indications fournies dans le plan d'intervention.

Tableau 4 : Exemples de services offerts à l'EHDAAs intégré en classe ordinaire

Ainsi, pour l'élève identifié avec un TSA, en tant qu'élève H et quel que soit le niveau de TSA diagnostiqué, les services déployés par le CSS, seront, outre la possibilité de recevoir un transport adapté, de recevoir un service d'éducation spécialisée ou un service d'accompagnement, d'entraînement particulier ou de soutien personnel par un préposé. Selon cette organisation de services, cet élève, indépendamment des impacts du TSA sur son fonctionnement, aura accès à des services en éducation spécialisée, mais pas nécessairement à des services d'orthopédagogie. Le soutien, notamment sur le plan des apprentissages, ne sera pas, pour cet élève, assuré par la professionnelle qui détient la compétence dans ce domaine bien qu'il soit scolarisé en classe ordinaire. Alors que le soutien par une ES des élèves identifiés avec un TSA intégrés en classe ordinaire semble prépondérant, le MEQ ne donne, encore à ce jour, aucune balise quant au rôle et aux responsabilités de cette professionnelle.

1.3 La perspective des principaux acteurs concernés

1.3.1 La perspective des parents

Les parents des élèves identifiés avec un TSA en contexte de classe ordinaire sont généralement bien au fait de ce que la scolarisation sollicite comme ressources chez leur enfant et les besoins d'adaptation de l'environnement scolaire (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015). La transition à l'école est une source d'inquiétude intense pour ces parents (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015 ; Poirier et al., 2013). Des parents québécois (N=9) d'enfants ayant un TSA ont été questionnés et expriment la nécessité d'un accompagnement en éducation spécialisée¹² pour leur enfant intégré dans une classe ordinaire (Paquet et al., 2008). Ils estiment que le modèle de soutien approprié « se situe à mi-chemin entre le soutien direct à l'élève ayant un TED et le soutien à l'ensemble des élèves » (Paquet et al., 2008, p. 36). Pour la très grande majorité de ces parents, l'ES doit tenir un rôle de soutien à l'apprentissage et pour au moins la moitié d'entre eux, l'ES doit assurer un rôle de collaboration avec eux, un rôle de soutien à l'intégration sociale et de gestion du comportement (Paquet et al., 2008). Enfin, pour quelques parents, l'ES doit collaborer avec les enseignants, occuper un rôle dans le soutien à l'autonomie et un rôle dans le soutien affectif de leur enfant (Paquet et al., 2008). Ces données rejoignent celles obtenues par Gessler Werts et al. (2004)¹³ auprès de parents d'élèves (N=28) en classe ordinaire du primaire, dont 6 ayant un TSA, qui disent percevoir favorablement l'accompagnement par une *paraeducator* et prioriser dans son rôle le soutien aux apprentissages avant l'intervention qui touche les comportements. Ces parents rapportent que l'accompagnement dont leur enfant bénéficie vise le soutien pédagogique (*academic help*) et le soutien à la concentration de l'enfant (*to keep the child focused*) et, dans une moindre mesure, le soutien aux problèmes de comportement (*behavioral issues*) (Gessler Werts et al., 2004, p. 235). Dans leurs recommandations, les parents priorisent un plus grand nombre de *paraprofessionals* dans les écoles, une meilleure formation de ce personnel et de meilleures aptitudes de communication et de collaboration avec les parents (Gessler Werts et al., 2004). Les mères (N=18) d'enfants ayant un TSA intégrés en classe ordinaire

¹² Cet accompagnement en éducation spécialisée en milieu scolaire québécois est assuré par une éducatrice spécialisée.

¹³ Recherche états-unienne, incluant 24 paraeducators dont 16 interviennent en soutien individuel auprès d'élèves au préscolaire ou au primaire dont 6 ayant un TSA.

du primaire, interrogées par Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon (2015), émettent leur insatisfaction relativement au soutien lorsque celui-ci n'est pas déployé en dehors des heures de classe, car elles rapportent que les périodes de diner, de récréation et de service de garde sont particulièrement difficiles pour leur enfant. De plus, les mères déplorent ne pas être informées « des règles d'attribution des services » (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015, p. 372) et mentionnent que les services semblent souvent liés au maintien général du climat de classe plutôt qu'à l'évaluation des besoins personnalisés de soutien de leur enfant. En grande majorité, les parents semblent donc concevoir que l'intégration réussie de leur enfant en classe ordinaire est étroitement liée à du soutien additionnel, et notamment par le biais des services en éducation spécialisée.

1.3.2 La perspective des enseignantes de classe ordinaire

Les enseignantes expriment également des craintes en ce qui a trait à l'inclusion en classe ordinaire des élèves handicapés (Boutin et al., 2016) et plus particulièrement face à l'inclusion des élèves identifiés avec un TSA (Humphrey, 2008 ; Emam et Farrell, 2009). L'augmentation rapide ces dernières années du nombre de ces élèves contribue à cette inquiétude, d'autant plus que les enseignantes disent ne pas être assez formées pour enseigner à cette population scolaire (Boutin et al., 2016 ; Emam et Farrell, 2009 ; Humphrey, 2008 ; Lindsay et al., 2013 ; McGillicuddy et O'Donnell, 2014 ; Robertson, Chamberlain et Kasari, 2003)¹⁴. Cette perception se trouve justifiée par le fait que certains chercheurs identifient un déficit de connaissances quant aux stratégies d'enseignement à utiliser auprès de ces élèves (Humphrey et Lewis, 2008a, 2008b; Humphrey et Symes, 2013; Lindsay et al., 2013; Suhrheinrich et al., 2014)¹⁵. Lorsque des données probantes d'intervention auprès d'enfants ayant un TSA existent, elles sont généralement issues des milieux cliniques et il est difficile de les généraliser au contexte scolaire (DuCharme et Gullotta, 2013). Les interventions peuvent en effet être difficiles à transférer en contexte scolaire où l'obligation est faite aux enseignantes d'assoir leur pratique pour viser les objectifs du programme de formation auquel doit être exposé tout élève, y compris l'élève ayant un TSA. Des

¹⁴ Boutin et al. (2016) : Québec, 10 enseignantes ; Emam et Farrell (2009) : Irlande, 17 enseignantes et élèves TSA de 7 à 16 ans + 12 *teaching assistants*; Lindsay et al. (2013) : Ontario, 13 enseignantes auprès d'élèves TSA au préscolaire et primaire; McGillicuddy et O'Donnell (2014) : Irlande, 8 enseignantes, élèves TSA; Robertson et al. (2003) : États-Unis; 12 enseignantes; 6 *paraprofessionals* auprès d'élèves avec un TSA.

¹⁵ Humphrey et Lewis (2008a, 2008b) : Royaume-Uni, 20 élèves TSA et *learning support assistants*^a; 19 élèves TSA et *learning support assistants*^b.

enseignantes mentionnent ressentir du stress face à la mise en place d'adaptations recommandées pour soutenir l'intégration d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire, invoquant le manque de temps pour le faire (Lindsay et al., 2013 ; Ruel et al., 2014). Les caractéristiques personnelles de l'élève sont invoquées par les participantes interrogées par Ruel et al. (2014) comme constituant un critère important pour l'intégration d'un élève dans leur classe, notamment en ce qui a trait à l'intensité des manifestations du trouble chez l'élève, à ses capacités à « être verbal et en mesure de socialiser [...] être en mesure de suivre le cursus scolaire régulier » (Ruel et al., 2014, p. 520). Emam et Farrell (2009) font état des difficultés relatées par les enseignantes auprès d'élèves ayant un TSA du fait des caractéristiques uniques de cette clientèle scolaire, notamment en ce qui a trait aux interactions sociales et à la compréhension des éléments pragmatiques du langage (langage non verbal et langage figuré). Les enseignantes rapportent des tensions entre elles et leurs élèves ayant un TSA qui se manifestent par de l'incompréhension et de la frustration du fait de la difficulté mutuelle à se comprendre.

The pupils' inability to take the perspective of teachers creates a gap between them. The teacher-pupil relationship lacks the living experience of shared moments when teachers 'laugh' or 'make jokes'. As a result, teachers learn to 'distance' themselves much in the same way as the pupils 'do' (Emam et Farrell, 2009, p. 412).

Lindsay et al. (2013) ajoutent que les treize enseignantes ontariennes qu'elles ont interrogées mentionnent rencontrer des difficultés à comprendre et à gérer les comportements des élèves ayant un TSA tout en tentant de les aider à développer leurs relations sociales avec les autres élèves de la classe. Elles déplorent également le manque de services de soutien par des *assistants* et l'une d'entre elles mentionne que le temps de présence de l'*assistant* semble lié au niveau de dangerosité de l'élève pour lui-même ou envers les autres élèves.

1.3.3 La perspective des éducatrices spécialisées

Il ressort des écrits consultés que les ES entrevoient généralement deux dimensions à leur rôle, celle de soutien à l'élève et celle de soutien à l'enseignante (Boutin et al., 2016 ; Paquet et al., 2008). Cependant, sur la base de leur expérience, des *paraprofessionals* considèrent qu'elles sont en soutien direct à l'élève et non en soutien à l'enseignante (Fisher et Pleasants, 2012)¹⁶. Lorsque

¹⁶ Fisher et Pleasants (2012) : États-Unis, 1 867 *paraprofessionals* dont 62% sans formation.

les ES sont amenées à parler librement de leur rôle auprès de l'élève, la priorité semble donnée au bien-être psychosocial de l'élève (Boutin et al., 2016; Levasseur et Tardif, 2005). En revanche, lorsque les ES (Paquet et al., 2008) ou les *paraprofessionals* (Fisher et Pleasants, 2012) sont invitées à classer leur rôle sur la base de catégories préétablies, elles identifient le soutien à l'apprentissage de l'élève comme leur tâche principale, au même titre que les parents (Gessler Werts et al., 2004 ; Paquet et al., 2008), que les élèves (Broer et al., 2005; Rutherford, 2012; Tews et Lupart, 2008)¹⁷ ou que certaines enseignantes (Robertson et al., 2003).

Des agentes relatent certaines difficultés liées à leur travail en classe ordinaire. Certaines *paraprofessionals* (Fisher et Pleasants, 2012) ou certaines *teacher aides* (Rutherford, 2012)¹⁸ expriment une insécurité relativement à des responsabilités d'enseignement ou d'adaptation du contenu d'apprentissage pour lesquelles elles ne se considèrent pas adéquatement formées. Elles mentionnent également un certain désengagement des enseignantes par rapport aux élèves lorsqu'elles sont présentes dans la classe, si bien qu'elles sont partagées entre l'ampleur de la tâche et le fait qu'aux yeux de certaines enseignantes, elles semblent ne faire qu'un avec l'élève, soulignant ainsi leur préoccupation du statut de l'élève au sein de la classe (Fisher et Pleasants, 2012 ; Rutherford, 2012). Alors que des *teaching assistants* font état d'un climat favorable à la collaboration et au respect mutuel avec les enseignantes (Symes et Humphrey, 2011), des *paraprofessionals* souffrent d'un manque de reconnaissance (Fisher et Pleasants, 2012). Ces dernières mentionnent que des bris de communication peuvent survenir entre adultes et faire vivre des difficultés aux élèves ayant un TSA, car elles n'ont pu les préparer, n'étant pas elles-mêmes informées des changements éventuels effectués par l'enseignante (Symes et Humphrey, 2011)¹⁹. Les ES qui interviennent auprès d'élèves identifiés avec un TSA expriment un besoin d'information quant au rôle à tenir en classe (Paquet et al., 2008). Des *teaching assistants* signalent des besoins de formation sur des contenus précis plutôt que des formations générales sur le TSA (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009 ; Symes et Humphrey, 2011). Elles trouvent généralement accès à ces contenus en ayant recours à d'autres collègues ou à des ressources ou experts externes à l'école (Symes et Humphrey, 2011). Elles rapportent également

¹⁷ Broer et al. (2005) : États-Unis, 9 adultes handicapés et 7 *paraprofessionals*; Tews et Lupper (2008) : Alberta : 8 élèves dont 3 avec TSA .

¹⁸ Rutherford (2012) : Nouvelle-Zélande, 18 *teacher aides* et 10 élèves âgées de 8 à 17 ans.

¹⁹ Symes et Humphrey (2011) : Royaume-Uni, 40 élèves HDAA dont 21 ayant un TSA et 15 *teaching assistants*.

qu'il leur est plus difficile de soutenir l'élève lorsque l'enseignante ne comprend pas les besoins de celui-ci, ce qu'elles attribuent à un manque de connaissances sur le TSA de la part des enseignantes (Symes et Humphrey, 2011).

Les défis que rencontrent ces agentes dans l'expression de leur rôle en classe ordinaire bien qu'encore trop peu documentés, notamment en ce qui concerne leur présence auprès d'élèves identifiés avec un TSA, apparaissent nombreux et semblent tributaires de la conception plus globale de l'inclusion des élèves BP en classe ordinaire ayant cours dans leur milieu de travail (Symes et Humphrey, 2011 ; Rutherford, 2012).

1.3.4 La perspective des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1

À ce jour, aucune recherche qui vise spécifiquement les élèves identifiés avec un TSA en lien avec le soutien qui leur est fourni par des ES au sein de la classe ordinaire n'a pu être recensée. La perspective des élèves en situation de handicap est encore peu présente dans la littérature scientifique et encore embryonnaire quant à leur point de vue sur l'organisation des services et du soutien dont ils bénéficient en milieu scolaire. Déjà en 2005, Boer et al. mentionnent que la voix des élèves ayant des handicaps est essentielle, mais toujours manquante au sein de la littérature scientifique : « *virtually no data exists [...] in which students with disabilities have a substantial voice in making decisions about their paraprofessional supports* » (Boer et al., 2005, p. 427).

Les quelques études qui ont sollicité la perspective d'élèves sur le soutien reçu de la part de ces agentes rapportent des appréciations mixtes. Les élèves soulignent leur attachement à cette personne, la considérant comme leur amie, comme la personne qui s'occupe d'eux (rôle maternant) et identifient qu'elle leur apporte de l'aide à apprendre, qu'elle les protège lors de conflits ou qu'elle les sécurise (Broer et al., 2005 ; Humphrey et Lewis, 2008a ; Tews et Lupart, 2008)²⁰. Cependant, ils perçoivent également le soutien de l'agente comme négatif, car ils considèrent que la présence de cette personne exacerbe leur différence, les éloigne de leurs pairs ou limite leur liberté d'action. Certains élèves vont même jusqu'à refuser le soutien de la *paraprofessional* (Giangreco et al., 2010 ; Humphrey et Lewis, 2008a) ou de la *teacher aide*

²⁰ Ces chercheurs réfèrent respectivement à des *paraprofessionals*, des *learning support assistants* et des *paraprofessionals*.

Rutherford, 2012). Ce dernier constat est effectué, y compris chez des élèves qui ont des incapacités importantes dans les habiletés de communication (Broer et al., 2005) ou des élèves aussi jeunes que 5 ans (Rutherford, 2012) : « *over 46% of the paraprofessionals reported that some of their students with disabilities communicated, via their language or behavior, that they found paraprofessional supports unwanted* » (Broer et al., 2005, p. 15). Alors que des adultes semblent dire que certains élèves leur font part de leur désaccord à s'engager dans une relation de soutien, très peu d'élèves ayant un TSA ont été consultés directement sur le sujet, d'où l'intérêt « d'inclure dans les répondants les élèves ayant un TED intégrés en classe ordinaire eux-mêmes, afin de connaître leurs perceptions du rôle de l'éducateur ainsi que les avantages et désavantages qu'ils y voient » (Paquet et al., 2008, p. 38). Dix ans après l'appel émis par Paquet et ses collaborateurs (2008), la voix des élèves identifiés avec un TSA est encore largement absente de la littérature scientifique qui fait pourtant état du soutien en classe ordinaire par des ES ou autres agentes, présentes en classe en plus de l'enseignante.

1.4. Controverse entourant le soutien en éducation spécialisée en classe ordinaire

Alors que les parents et les enseignantes considèrent le soutien offert par une ES (Paquet et al., 2008) ou par un *paraprofessional* (Tews et Lupart, 2008) comme un facilitateur à l'inclusion des élèves ayant un TSA de niveau 1 en classe ordinaire ; Giangreco et al. publient un article intitulé : « *Be Careful What You Wish for...* » dans lequel ils mettent en garde les parents et des intervenants scolaires en ce qui a trait au recours à des services de soutien auprès des élèves handicapés (Giangreco et al., 2005). Une certaine controverse entoure les interventions *des paraprofessionals* dans la mesure où ces derniers constituent le personnel scolaire le moins qualifié et néanmoins celui qui est en interaction plus individuelle et en situation plus proximale avec l'élève handicapé dans le quotidien scolaire (Giangreco, 2010a; Giangreco et Broer, 2005). De plus, trop souvent, l'ES planifie des activités pour l'élève sans supervision de l'enseignante ou d'aucun autre professionnel (Giangreco, 2010a). Pourtant l'élève handicapé est logiquement plus complexe à soutenir que celui qui chemine sans difficulté ; aussi devrait-il, par conséquent, être en contact beaucoup plus étroit et plus fréquent avec l'enseignante, la personne la plus formée

en pédagogie (Giangreco et Broer, 2005 ; Paquet et al., 2009²¹ ; Langevin et al., 2011; Tews et Lupart, 2008)²². La proximité physique de l'ES semble être un obstacle à l'inclusion de l'élève, car elle amoindrit les interactions de l'élève avec l'enseignante puisqu'il dispose d'un adulte à ses côtés pour recevoir de l'aide immédiate, (Ainscow, 2000; Giangreco, 2010a, 2010b; Tews et Lupart, 2008) : « *that the responsibility of teachers was influenced by the time spent by the paraprofessional with the student and paraprofessional "ownership" of the student* » (Tews et Lupart, 2008, p. 44). Cela peut amener certaines enseignantes à ne pas s'impliquer et à ne pas se sentir responsables face à l'élève « *Throughout the lesson, the teacher does not approach or speak to [student with ASD]* » (Humphrey et Lewis, 2008b, p. 135). À elle seule, la proximité physique entre la *paraprofessional* et l'élève, au sein de la classe, peut entraîner un nombre considérable d'effets néfastes tels qu'identifiés par Giangreco (2010a)²³ et donc nuire à la relation élève-enseignante, à la relation élève-pairs et au développement global de l'élève puisque le soutien devrait favoriser plutôt que restreindre sa participation au sein de la classe. Giangreco (2010b) a comparé les résultats des recherches qu'il a menées dans des milieux scolaires états-uniens et ceux obtenus par Webster et al. (2010) dans le cadre du projet *Deployment and Impact of Support Staff in Schools*, étude menée sur quatre ans, de 2004 à 2008²⁴, dans des écoles primaires et secondaires du Royaume-Uni. Une forte similitude se dégage en ce qui a trait aux effets néfastes de la présence *de la paraprofessional*, notamment quant au désengagement de l'enseignante face à l'élève HDAA, au manque de formation des enseignantes pour superviser les *paraprofessionals* et au fait que ces dernières deviennent les agentes principales auprès de certains élèves sans avoir les qualifications nécessaires, ce qui peut entraîner une distanciation entre l'élève et son enseignante ou son groupe de pairs (Webster et al., 2010). Les interventions de la *paraprofessional* sont de nature à fournir des consignes relatives au contenu enseigné, à observer et à consigner les progrès de l'élève. Par conséquent, cette agente (ES dans le cas de Paquet et al., 2009 et *paraprofessional* dans le cas de Tews et Lupart, 2008) est appelée à intervenir dans des sphères de pratique pour lesquelles elle n'est pas formée et qui relèvent directement de la

²¹ Paquet et al. (2009) : Québec, 4 éducateurs.

²² Giangreco et Broer (2005) et Tews et Lupart (2008) réfèrent à des *paraprofessionals* et Paquet et al. (2009) et Langevin et al. (2011) à des ES.

²³ Annexe 3 : Effets néfastes inattendus de la proximité excessive du personnel de soutien.

²⁴ Annexe 4 : Comparaison des résultats de données de recherches issus des milieux scolaires états-uniens et ceux issus de milieux scolaires du Royaume-Uni (Giangreco, 2010b).

responsabilité de l'enseignante. Paquet et al. (2008) identifient que tous les acteurs du milieu scolaire considèrent que le premier rôle de l'ES est le soutien à l'apprentissage. Ces mêmes auteurs rapportent que les éducateurs observés en interaction avec des élèves ayant un TSA en classe ordinaire du primaire concentrent en effet majoritairement leurs interventions sur les apprentissages scolaires (entre 45 % et 91,5 %, selon les éducateurs), devant la communication (entre 3,1 % à 31 %), l'intégration sociale (0 % et 27,6 %), la gestion des comportements (entre 5,4 % et 18,7 %) et l'autonomie personnelle (0 % à 4,1 %) (Paquet et al., 2009). Alors que le soutien aux apprentissages scolaires est largement partagé par les différents acteurs du milieu scolaire, il convient de s'interroger à savoir comment les ES ou les *teaching assistant* interviennent dans le processus d'apprentissage des élèves et quelle est la qualité de leurs interventions (Paquet et al., 2008 ; Webster et al., 2013)²⁵. À cet égard, une étude récente établit que la qualité du soutien est discutable du fait que les *teaching assistants* tendent à agir davantage sur la réalisation de la tâche que sur le processus d'apprentissage au cours de la tâche en limitant les questionnements de l'élève « *firstly, that TAs tend to 'close down' the talk to pupils, rather than open it up; and secondly, that TAs tend to prioritise task completion over learning and understanding* » (Webster et al., 2013, p. 90-91). Plus préoccupant encore, il semble que les autorités scolaires soient au fait des limites des *teaching assistants* quant à savoir comment stimuler l'apprentissage des élèves : « *school leaders were more aware of TAs' tendency to provide answers or heavy prompts, rather than making the most of opportunities for learning* » (Webster et al., 2013, p. 91). Enfin, dans le cours d'une tâche, les élèves se trouvent régulièrement exposés à des moments où l'enseignante et la *teaching assistant* parlent en même temps lors d'une situation pédagogique, ce que Webster et al. (2013, p. 91) décrivent comme du « *stereo teaching* ». Ce constat amène à s'interroger sur de telles pratiques en ce qu'elles peuvent contribuer à placer des élèves en situation de handicap pédagogique, notamment ceux identifiés avec un TSA, parce qu'ils doivent alors partager leur attention et traiter des informations dans un contexte d'interactions et de bruits accrus du fait des actions simultanées de deux intervenants. Cela peut aussi contribuer à une confusion des rôles chez l'élève ou à une propension à identifier la *paraprofessional* comme son premier référent (Tews et Lupart, 2008). D'ailleurs, la place que

²⁵ Webster et al. (2013) : Royaume-Uni, 12 *teaching assistants* et 12 enseignantes dans 10 écoles primaires; 8 *teaching assistants* et 8 enseignantes au secondaire.

prend la *teaching assistant* transparait dans les propos des enfants. Plus de la moitié des parents d'enfants intégrés en classe ordinaire, interrogés par Gessler Werts et al. (2004) rapportent que leur enfant parle presque aussi souvent de cette agente (61 %) que de leur enseignante (75 %).

Dans le cadre de la relation élève-pairs, l'impact des interventions des agentes est positif si l'on considère qu'elles contribuent à rassurer l'élève handicapé (Ainscow, 2000) ou à le protéger d'éventuels actes d'intimidation ou d'agression (Broer et al., 2005). Toutefois, la présence de la *paraprofessional* peut également entraîner un effet négatif. Certains élèves rapportent en effet être stigmatisés parce qu'ils sont accompagnés par un adulte (Broer et al., 2005), ce qui tend à limiter leurs interactions avec les pairs. Ainsi, les interactions sociales avec les pairs peuvent être entravées par la trop grande proximité physique de l'agente (*personal assistant* dans le cas de Skär et Tam, 2001 et *teaching assistant* dans le cas de Symes et Humphrey, 2012), freinant l'élan naturel de l'élève handicapé à aller vers les pairs ou celui des pairs à spontanément solliciter ou aider l'élève handicapé. De ce fait, il n'est pas rare de voir l'élève ayant un TSA travailler en équipe avec l'agente plutôt qu'avec un pair comme partenaire de travail, alors même que le développement des habiletés sociales de ces élèves est visé par leur inclusion en classe ordinaire. Il semble que les actions des *teaching assistant* ciblent peu le soutien des interactions sociales avec les pairs (Symes et Humphrey, 2012), notamment par un manque de savoir-faire rapporté par cette catégorie de personnel (Symes et Humphrey, 2011). En outre, la présence accrue et le soutien constant de la *teaching assistant* auprès de l'élève peuvent créer une dépendance excessive pour l'élève qui présente un TSA alors qu'il se retrouve moins sollicité que les autres élèves de la classe pour travailler de manière indépendante. Les *teaching assistants* font ce constat elles-mêmes, mais elles disent manquer d'habiletés pour amener ces élèves à plus d'indépendance (Symes et Humphrey, 2012). Ainsi, malgré des apports positifs, le soutien apporté par ces agentes aux élèves identifiés avec un TSA peut avoir des impacts négatifs sur le développement de la socialisation, de l'autonomie et de l'autodétermination de l'élève ayant un TSA qui se trouve stigmatisé, dépendant et limité dans ses choix d'action et d'interaction (Giangreco et al., 2005; Langevin et al., 2011 ; Tews et Lupart, 2008 ; Symes et Humphrey, 2012)²⁶. Il convient dès lors de s'inquiéter des difficultés pour l'élève ayant un TSA à développer ses

²⁶ Ces chercheurs réfèrent respectivement à des *paraprofessionals*, des *aides-enseignantes*, des *paraprofessionals* et des *teaching assistant*.

habiletés sociales et ses habiletés de résolution de problèmes s'il est moins fréquemment amené à les mettre en pratique. En effet, dans des situations où un élève bénéficie des services d'une *paraprofessional* en individuel, on observe qu'une trop grande dépendance de l'élève s'installe par rapport à l'adulte sans qu'aucune évaluation de l'intensité du service ne soit planifiée (Giangreco, 2010a). Sur le plan de l'apprentissage de l'élève, le soutien d'une *teaching assistant* n'est pas non plus une garantie de progrès. Les données sur l'effet du soutien apporté par les *teaching assistants* sur l'apprentissage des élèves sont encore embryonnaires. L'effet le plus délétère est l'engagement de l'enseignant à l'égard de l'élève qui s'avère inversement proportionnel à l'intensité du soutien offert par la *teaching assistant* (Webster et al., 2013). Ces mêmes auteurs documentent que parmi des élèves présentant des profils similaires, les élèves sans soutien d'une *teaching assistant* ont un meilleur rendement que ceux qui reçoivent du soutien. Pour contrer ces conséquences néfastes et tirer plein parti du soutien, il faut que le soutien vise le développement d'habiletés ou d'apprentissages très ciblés en lecture, en langage et, dans une moindre mesure, en numératie. Pour ce faire, ce soutien doit être apporté par une *teaching assistant* supervisée par des professionnels habilités à évaluer les besoins de l'élève et à guider les interventions (Farrell et al., 2010). Or, ces conditions sont rarement remplies. Même dans le cadre d'un projet spécifique de déploiement de personnel de soutien effectué sur six ans, il apparaît qu'un tiers du personnel est supervisé par des enseignantes, qui disent cependant n'avoir reçu aucune formation pour travailler ou superviser leur assistant, un tiers est supervisé par une autre personne (autre assistant ou administrateur scolaire) et un tiers dit ne pas être supervisé (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009). La prudence est donc de mise lorsque le service en éducation spécialisée est celui qui est privilégié pour favoriser la réussite des élèves ayant un TSA scolarisés en classe ordinaire. D'ailleurs, Giangreco (2010a) met en garde les organisations scolaires sur le fait qu'elles identifient le soutien par des *paraprofessionals* comme le premier moyen pour faciliter l'intégration des élèves en classe ordinaire, mais qu'elles déploient ce service sans critères objectifs.

Plus préoccupant encore, malgré les années qui passent, les constats semblent rester sensiblement les mêmes. Ainsi, l'analyse systématique de la recherche internationale effectuée par Sharma et Salend en 2016 conclut au fait que le déploiement du personnel de soutien (toutes

catégories confondues) reste marqué par une définition de rôle imprécise et n'est pas toujours le reflet des meilleures pratiques. En milieu scolaire québécois, aucune référence à une supervision des éducatrices spécialisées n'apparaît dans la classification du personnel de soutien (CPNCSF, 2015). Les recherches qui s'intéressent à l'analyse du service de l'ES offert aux élèves dits handicapés tentent de déterminer les effets potentiels de ce service sur la participation sociale et l'accès au meilleur enseignement pour ces élèves. Or, l'écart entre la position des chercheurs et celles des parents et des milieux d'éducation apparaît actuellement important en ce qui a trait au soutien additionnel en classe ordinaire. Au Québec, aucune balise d'intervention spécifique concernant cette catégorie d'élèves, pourtant reconnue complexe et nombreuse, n'émane du MEQ. Il se trouve qu'il s'agit du seul ministère de l'Éducation au Canada à n'avoir, à ce jour, publié aucun guide à l'intention des milieux scolaires en ce qui concerne les interventions à privilégier auprès d'élèves ayant un TSA. L'ensemble de ces faits concourt sans doute à ce que les enseignantes considèrent le soutien par une ES comme indispensable à l'inclusion des élèves ayant un TSA dans leur classe (Paquet et al., 2008 ; Ruel et al., 2014)²⁷ et jugent ce soutien insuffisant (Boutin et al., 2016). Lorsque la voix est donnée à des élèves HDAA, elle révèle une appréciation beaucoup plus nuancée du soutien apporté par des *paraprofessionals* ou des *teacher aides*, menant parfois même à un refus de service (Broer et al., 2005, Rutherford, 2012). Dans toute cette controverse, la voix des élèves apparaît trop diluée pour permettre d'identifier en quoi le soutien par l'ES contribue à leur inclusion scolaire.

1.5 La pertinence de la recherche

Le problème de recherche s'articule autour de plusieurs composantes. De plus en plus d'entreprises et d'employeurs découvrent la force productive et les talents des personnes ayant un TSA de niveau 1 (Codère, 2014), mais leur participation sociale et leur insertion professionnelle dépendent de leur réussite éducative. Pour y parvenir, le système d'éducation du Québec doit déployer les meilleures interventions pour soutenir adéquatement les élèves ayant un TSA de niveau 1 tout au long de leur cheminement scolaire. Or ces élèves, de plus en plus nombreux dans les classes ordinaires, présentent des facteurs personnels qui nécessitent des ajustements de

²⁷ Paquet et al. (2008) : Québec, 6 enseignantes ; Ruel et al. (2014) : Québec, 14 enseignantes à propos des tâches des ES.

l'environnement scolaire, ce qui insécurise et mobilise les intervenants de l'école et les parents. L'inclusion scolaire repose sur le fait que tout élève du groupe bénéficie des interventions professionnelles de l'enseignante. Actuellement, pour l'organisation scolaire, pour les parents et pour les enseignantes, le soutien en éducation spécialisée constitue le facilitateur central à l'inclusion de ces élèves en classe ordinaire, et ce, en dépit du fait que les institutions scolaires manquent de balises pour identifier si le milieu recourt à ce soutien et l'utilise à bon escient (Giangreco, 2010a). D'ailleurs, les écrits scientifiques nuancent fortement cette vision et émettent que le soutien en éducation spécialisée peut également constituer un obstacle à la réussite scolaire ainsi qu'à la participation sociale de l'élève, notamment par la mise à distance de l'enseignante ou des pairs. La nature, la qualité ou les impacts du soutien en éducation spécialisée quant à l'apprentissage demeurent encore flous et le partage des rôles entre l'enseignante et l'éducatrice spécialisée ne semble pas toujours constituer un atout pour les élèves, voire plutôt une inégalité des chances dans l'accès au contenu enseigné. Si la nécessité d'offrir du soutien aux élèves handicapés en classe ordinaire n'est pas à remettre en cause, les chercheurs recommandent cependant que ce soutien soit mis en place et utilisé avec plus de discernement (Ainscow, 2000; Giangreco, 2013; Webster et al., 2013). D'autres mettent en avant que la nécessité d'investiguer le point de vue des élèves à propos des services de soutien qu'ils reçoivent demeure primordiale (Ainscow, 2000 ; Giangreco et al., 2010 ; Langevin et al., 2011, Paquet et al., 2008, Sharma et Salend, 2016), y compris dans le domaine de la recherche canadienne qui manque cruellement de données sur le sujet (Tews et Lupart, 2008). Si ces constats sont vrais pour tous les élèves H, il est plus que souhaitable de connaître la réalité des élèves identifiés avec un TSA puisque ce trouble entraîne des incapacités importantes dans le domaine de la sociocommunication, siège des habiletés sollicitées dans les relations sociales, elles-mêmes gages d'une inclusion scolaire réussie. Or, il se trouve qu'on en sait fort peu sur ce que pensent ces élèves à propos de l'organisation des services qui leur sont offerts en classe ordinaire et lesquels se résument, bien souvent, à la présence ponctuelle d'une ES. Le débat actuel semble avoir lieu en leur absence alors que leur éclairage sur le sujet apparaît essentiel. La présente recherche vise modestement à participer à combler ce manque.

Au Québec, les connaissances actuelles concernant le soutien déployé en classe ordinaire auprès des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 sont insuffisantes et ne permettent pas une identification et une compréhension adéquates des obstacles ou des facilitateurs à l'apprentissage de ces élèves dont la voix est encore ignorée. Cela nous amène à vouloir répondre à la question suivante : Quel est le point de vue des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'ES lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire ?

Chapitre 2 – RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour comprendre les facilitateurs et les barrières à l'apprentissage de l'élève ayant un TSA de niveau 1 inclus en classe ordinaire sous l'angle des relations qui s'établissent entre l'élève et son milieu, nous avons recensé les écrits sur le sujet. Le chapitre qui suit présente cette recension des écrits de même que l'approche écologique dans laquelle s'inscrit notre recherche.

Le recensement s'est effectué sur la base de 18 descripteurs combinés dans les bases de données ATRIUM (thèses et articles), PsycINFO et ERIC avec les critères d'années de publication — entre 2000 et 2021— de langues — français et anglais. Un critère d'âges — préscolaire, primaire ou adolescence — a été ajouté en combinaison pour réduire le recensement avec certains descripteurs. Le thesaurus des banques PsycINFO et ERIC a été utilisé pour sélectionner les descripteurs les plus efficaces. Le descripteur principal relatif à la population retenue est : *Autism Spectrum Disorder* décliné selon les options offertes par le thesaurus : *Pervasive Developmental Disorders, Asperger Syndrome, Autism ou Autism spectrum disorder*. Les concepts d'interaction, de relation, de point de vue, de support à l'apprentissage et de paraprofessionnels en milieu ordinaire ont été cernés en utilisant les descripteurs suivants : *student-teacher interaction, teacher-student supports, perception, view, voice, perspective, perspective taking, experience, point de vue, paraprofessional personnel, paraprofessional school personnel, inclusive education, inclusive classroom*. Un recensement a également été effectué dans la base de données CAIRN et dans Google Scholar en utilisant, dans cette dernière, le descripteur : *inclusive practices*. Enfin, certaines références ont été obtenues à même la référence source.

2.1 Les facteurs personnels des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1

Fougeyrollas (2002) définit la situation de handicap comme étant le produit de l'interaction des facteurs personnels et de l'environnement. Ainsi, la personne présente des capacités et des incapacités qui sont optimisées ou exacerbées selon l'environnement. L'environnement que constitue la classe ordinaire du primaire est un milieu dans lequel évoluent une vingtaine d'élèves et deux agentes, une enseignante et une éducatrice spécialisée. La classe ordinaire du primaire

regroupe donc un nombre important d'individus et, de ce fait, offre un contexte d'interactions sociales nombreuses et diversifiées. Chaque élève est unique et le TSA s'exprime différemment d'un individu à un autre. Cependant, un certain nombre de manifestations du TSA sont communes et contribuent à divers degrés, et pour une part plus ou moins grande, aux facteurs personnels de l'élève. En effet, ces élèves présentent des capacités et un fonctionnement qui diffèrent de leurs pairs neurotypiques²⁸ dans les domaines suivants : cognitif, comportemental, émotionnel, social, sensoriel, langagier et des apprentissages. Ces différences peuvent constituer des facteurs de risque pour leur réussite éducative qui, de plus, déstabilisent les intervenants scolaires (Emam et Farrell, 2009).

2.1.1 Domaine cognitif

Plusieurs modèles coexistent qui tendent à expliquer le fonctionnement cognitif des élèves ayant un TSA.

2.1.1.1 Théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit fait référence à la capacité d'appréhender le fait qu'autrui possède des états mentaux qui lui sont propres et, ce faisant, de comprendre ou de prédire ses actions. Baron-Cohen et al. (1985) mettent en évidence que les enfants autistes éprouvent des difficultés dans ce domaine en comparaison à des pairs neurotypiques ou à des enfants avec une trisomie. Baron-Cohen (2000) qualifie ce phénomène de cécité mentale. La difficulté majeure réside dans le fait de ne pas réussir à se projeter mentalement dans le cerveau de l'autre, à se mettre à sa place. Cette capacité s'avère particulièrement difficile à mobiliser au moment opportun pour les enfants ayant un TSA et il leur est très compliqué d'utiliser et d'appliquer spontanément la théorie de l'esprit dans la vie quotidienne (Attwood, 2003; Vermeulen, 2013). Selon Frith et Happé (1994), cette difficulté est liée à une autre caractéristique cognitive : la théorie de la cohérence centrale.

2.1.1.2 Théorie de la cohérence centrale

La théorie de la cohérence centrale, exposée par Frith et Happé (1994), explique à la fois certaines limites et certaines forces chez les élèves ayant un TSA. La théorie de la cohérence centrale

²⁸ Terme proposé par des adultes autistes et utilisé pour désigner des personnes non autistes (Martin, Tremblay et Mottron, 2003).

désigne la capacité à prendre en compte et à traiter la globalité des informations ou des perceptions et à les hiérarchiser en un tout organisé. Le cerveau de l'élève ayant un TSA capte mieux les détails et les traite individuellement plutôt que globalement. Le terme « focalisation », emprunté au domaine de la photographie, est utilisé par Attwood (2009, p. 285) pour désigner cette capacité qui serait à l'opposé du grand-angle et permettrait donc mal la prise en compte de l'ensemble des informations disponibles. Le déficit de cohérence centrale pourrait être une conséquence d'une surperformance perceptive dans le traitement des informations portées par les détails, traitement appelé « local » (Motttron, 2004, p. 86), lequel prédomine sur le traitement global. Chez les enfants ayant un syndrome d'Asperger, le déficit de cohérence centrale semble impliqué dans les difficultés de théorie de l'esprit lorsque le traitement d'informations repose sur la prise en compte d'informations visuelles, mais pas lorsque ces dernières sont d'ordre verbal (Duverger et al., 2007). Alors que la théorie de la cohérence centrale semble entretenir certains liens avec la théorie de l'esprit, ces deux théories seraient également en relation avec les fonctions exécutives (Frith et Happé, 1994).

2.1.1.3 Fonctions exécutives

Certaines différences dans le domaine des fonctions exécutives en lien avec le TSA sont documentées. Les atteintes des fonctions exécutives sont relevées pour l'ensemble des troubles du continuum autistique. Les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger présentent des déficits d'organisation et de planification, de flexibilité de la pensée, de persévérance, de résolution de problèmes, de mémoire à court terme, d'inhibition et de contrôle des actions (Aspy et Grossman, 2013 ; Attwood, 2009 ; Mann, 2007 ; Townsend et Westerfield, 2010). Ils semblent également aux prises avec des difficultés de mémoire épisodique, non pour les dates et lieux, mais pour ce qui a trait au contenu autobiographique et à la capacité de relater des événements qu'ils ont vécus eux-mêmes (Jordan, 2008). Le trouble d'attention avec hyperactivité (TDAH) est aussi souvent diagnostiqué en comorbidité avec le TSA (Woodbury-Smith, 2013). L'ensemble des fonctions exécutives est requis dans une variété de contextes, contextes qui influencent différemment le déploiement des habiletés sollicitées (Attwood, 2009 ; Frith et Happé, 1994). Ainsi, il peut être indispensable d'inhiber une action, de prendre en compte une information dans un contexte, mais pas dans un autre. Un fonctionnement maladroit ou inapproprié des fonctions

exécutives peut entraîner des répercussions isolées ou simultanées sur le plan social, sur le plan comportemental, sur le plan émotionnel, sur le plan de la communication et sur le plan des apprentissages.

Le concept de « cécité contextuelle » exposé par Vermeulen (2012) désigne le lien qui existe entre fonctions exécutives, théorie de l'esprit et théorie de la cohérence centrale. Ces modèles explicatifs considérés isolément ne contribuent pas pleinement à expliquer les situations de handicap des personnes ayant un TSA. Vermeulen (2012) observe que la prise en compte du contexte est particulièrement difficile pour les personnes ayant un TSA du fait de leurs particularités cognitives. Il considère que c'est le déficit d'identification et de compréhension du contexte qui contribue le mieux à décrire et à comprendre le fonctionnement cognitif propre au TSA, et surtout à mieux cibler les interventions auprès des personnes ayant un TSA afin de soutenir le développement de l'ensemble de leurs habiletés.

2.1.1.4 Processus de traitement des informations sensorielles

Le système nerveux central traite et organise les informations transmises par les différents systèmes sensoriels et, à l'issue du processus, contribue à produire une réponse adaptée (Ayles et Robbins, 1979). Dans le domaine de l'autisme, ce sont des adultes avec un syndrome d'Asperger qui ont contribué à faire connaître et à faire comprendre leurs différences en ce qui a trait au traitement des informations par les sens (Williams, 1992 ; CECOM, 2004 ; Tammet, 2007 ; Grandin, 2008). Leurs témoignages évoquent des perceptions qui entraînent des réactions émotionnelles ou comportementales particulières liées à la recherche intense ou à l'évitement à tout prix de ces stimuli sensoriels. En effet, le processus d'intégration sensorielle entraîne des réponses comportementales ou émotionnelles exacerbées ou défaillantes lorsque le traitement des informations de sources olfactive, visuelle, auditive, tactile, vestibulaire ou proprioceptive est perturbé. Le processus comprend une succession de phases : conscience du stimulus sensoriel, orientation (identification de la source), interprétation (appréciation du stimulus sensoriel), organisation (détermination de la réponse à donner suite au stimulus sensoriel) et exécution de la réponse (Myles, 2000). Le processus de modulation est également impliqué dans le traitement des informations sensorielles. Un processus de modulation efficace permet de prendre en compte certains stimuli et d'en ignorer certains autres afin de conserver un niveau et une qualité

de fonctionnement requis par la situation vécue (Myles, 2000).

Les processus d'intégration sensorielle et de modulation sensorielle sont souvent perturbés chez les enfants identifiés avec un syndrome d'Asperger (Aspy et Grossman, 2013 ; Attwood, 2005 ; Mann, 2007 ; Dunn et al., 2002). L'étude de Dunn et al. (2002) compare les profils sensoriels de 42 enfants identifiés avec un syndrome d'Asperger et de 42 enfants neurotypiques. Les enfants identifiés avec un syndrome d'Asperger présentent des scores significativement plus faibles que ceux des enfants neurotypiques dans toutes les sections du profil sensoriel, à l'exception de la section sur la « modulation des stimuli visuels affectant les réponses émotionnelles et le niveau d'activité²⁹ » (Dunn et al., 2002 p. 100), qui révèle des scores équivalents. L'écart de score le plus important entre les enfants identifiés avec un syndrome d'Asperger et les enfants neurotypiques concerne le traitement des informations tactiles et la régulation des réponses sociales et émotionnelles en lien avec le traitement des stimuli sensoriels. (Ashburner et al., 2008) étudient les profils sensoriels de 28 élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger, âgés de 6 à 10 ans et de 51 élèves typiques du même âge. Il s'avère que des différences significatives sont relevées entre les profils sensoriels des deux groupes d'élèves à l'exception du domaine de la réactivité motrice. Les profils sensoriels sont estimés nettement différents pour 79 % des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger et probablement différents pour 18 % contre respectivement 2 % et 2 % pour les pairs neurotypiques. Ashburner et al. (2008) présentent également les troubles sensoriels des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger en fonction de leur prédominance dans cet ordre : filtrage auditif, hyporéactivité/recherche sensorielle, bas niveau d'énergie/faiblesse, réactivité visuelle/auditive, réactivité goût/odorat, réactivité tactile et réactivité au mouvement. Il est donc beaucoup plus difficile pour les enfants identifiés avec un syndrome d'Asperger que pour leurs pairs neurotypiques de réguler leurs réactions de manière appropriée du fait des difficultés à traiter et à gérer efficacement les stimuli sensoriels. Ces auteurs révèlent aussi que chez les jeunes (6 à 10 ans) élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger, la réactivité au mouvement est significativement corrélée aux comportements d'opposition (Ashburner et al., 2008).

²⁹ « *Modulation of visual input affecting emotional responses and activity level* » (Dunn et al., 2002 p. 100) .

Ainsi, les déficits dans le traitement des informations sensorielles pourraient donc être contributeurs, au même titre que les déficits de la théorie de l'esprit, de la cohérence centrale et des fonctions exécutives, des particularités observées dans le fonctionnement social ou le fonctionnement comportemental des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger.

2.1.2 Domaine comportemental et émotionnel

Des difficultés dans la régulation du comportement et des émotions sont fréquemment rapportées dans la littérature scientifique. L'étude de Ashburner et al. (2010) réalisée auprès des enseignantes d'enfants âgés de 6 à 10 ans, dont 28 ayant un TSA avec un potentiel intellectuel dans la moyenne, fréquentant des classes primaires ordinaires dans 12 écoles australiennes, conclut, comme plusieurs études précédentes, que ces élèves présentent, en contexte scolaire, des difficultés de comportement et des difficultés émotionnelles s'exprimant par du perfectionnisme, de l'inattention, de l'hyperactivité, de l'anxiété, de la dépression, du retrait social et de la labilité émotionnelle, dans des proportions significativement plus élevées que leurs 51 pairs neurotypiques. Les élèves ayant un TSA présentent des difficultés de comportement qui atteignent des seuils jugés cliniquement significatifs pour les comportements d'opposition (39 % des élèves ayant un TSA), pour les comportements d'agressivité (14 %) et pour les comportements rigides dus à des préoccupations répétitives (29 %) (Ashburner et al., 2010). Des troubles émotionnels qui se traduisent par des éclats de colère, une propension rapide à la frustration, des changements soudains d'humeur ou des épisodes de larmes sont identifiés chez 53 % des participants ayant un TSA. Le désir de perfectionnisme est présent de manière pathologique chez 43 % des participants ayant un TSA et peut être contributeur aux difficultés de régulation émotionnelle lorsque le produit fini est en deçà des attentes de l'élève (Ashburner et al., 2010). Sur ce dernier point, Church et al. (2000) rapportent également, chez certains élèves, une obsession au moindre détail, notamment dans les tâches écrites, ceux-ci pouvant aller jusqu'à effacer à en faire des trous dans la feuille. Les résultats obtenus par Green et al. (2006) mettent également en évidence que les enfants identifiés avec un syndrome d'Asperger démontrent moins de flexibilité comportementale que les enfants avec autisme ou que ceux avec un syndrome de Down face à des situations de la vie quotidienne. Green et al. (2006) présentent, par ordre décroissant, les événements qui, selon les parents, constituent des dérangements pour

des enfants identifiés avec un syndrome d'Asperger : « 1. Comportement agaçant ; 2. Activité interrompue ; 3. Perdre à un jeu ; 4. Objets cassés ; 5. Évènement annulé ; 6. Évènement retardé ; 7. Fournitures épuisées ; 8. Objet égaré ; 9. Séparation momentanée ; 10. Séquence modifiée ; 11. Interaction inattendue ; 12. Item indisponible ; 13. Objet déplacé ; 14. Item mal rangé ; 15. Tâche non terminée » (Green et al., 2006, p. 233)³⁰. Ces évènements, de l'ordre du fréquent dans une salle de classe, deviennent de potentiels déclencheurs de crise pour les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger du fait de leur manque de flexibilité et de leur difficulté à réguler leurs émotions. Les frustrations, qui naissent souvent de situations imprévues, voire banales pour les enseignantes ou les pairs, et sur lesquelles les élèves n'ont pas le contrôle, génèrent des états de panique pouvant mener à des agressions (Simpson et Myles, 1998). Les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger sont d'autant plus sujets à la frustration qu'ils déploient beaucoup d'énergie et d'actions pour contrecarrer les changements, les imprévus ou les évènements qu'ils perçoivent comme tels (Short et DeOrnellas, 2011). Ainsi, ils peuvent désespérément rechercher la constance avant tout : « *individuals with Asperger's typically crave consistency. "Sameness" seems to provide comfort and security in a world with so many unwritten rules to decipher* » (Mann, 2007, p. 22). Or, la vie scolaire réclame une multitude d'adaptations rapides et successives qui sont susceptibles de générer un intense niveau de stress chez les élèves ayant un TSA de niveau 1. Cette accumulation de stress peut engendrer à l'adolescence des troubles de santé mentale. Attwood (2005) estime que 65 % des adolescents avec un syndrome d'Asperger présentent un trouble affectif de l'ordre de l'anxiété ou de la dépression. De nombreux autres troubles de santé mentale sont identifiés en comorbidité avec le syndrome d'Asperger : les troubles de l'humeur, les troubles alimentaires, le trouble obsessionnel compulsif, les troubles de la conduite, le trouble de toxicomanie, le trouble bipolaire ou la paranoïa (Abadie et al., 2013 ; Attwood, 2003, 2005 ; Myles et al., 2007 ; Truner et al., 2011; Woodbury-Smith, 2013). L'étude de Anderson et Morris (2006, cité dans Turner et al., 2011) révèle un taux significativement plus élevé de ces troubles chez des sujets ayant un TSA que dans la population générale. Pour leur part, Abadie et al., en 2013, établissent que l'anxiété et la dépression, prenant naissance dans les

³⁰ Liste des évènements dans l'ordre initial du sondage soumis aux parents « 1. *Item misplaced*; 2. *Event cancelled*; 3. *Activity interrupted*; 4. *Object moved*; 5. *Item unavailable*; 6. *Object breaks*; 7. *Sequence changed*; 8. *Unexpected interaction*; 9. *Event delayed*; 10. *Momentary separation*; 11. *Materials run out*; 12. *Annoying behavior*; 13. *Item put in wrong place*; 14. *Losing a game*; 15. *Task left incomplete* » (Green et al., 2006, p. 233).

difficultés sociales et affectives vécues par les enfants et adolescents ayant un TSA de niveau 1, mènent certains de ces jeunes à adopter des conduites suicidaires (Abadie et al., 2013). Bien qu'ils regrettent le manque de données actuelles, ces auteurs soulignent, aux vues des premières études sur le sujet, la nécessité de ne pas sous-estimer le risque suicidaire dans cette population (Abadie et al., 2013). Des élèves ayant un TSA rapportent eux-mêmes certains facteurs personnels, notamment l'anxiété, qui peuvent en effet contribuer à les rendre émotionnellement plus vulnérables que certains autres jeunes. Or, le niveau d'anxiété est la source directe de crises et de conduites agressives (Bourdeau, 1995) qui elles, peuvent contribuer à générer des relations conflictuelles entre élèves et enseignants et donc amoindrir la qualité de leurs relations (Santos et al., 2016). L'étude conduite au Royaume-Uni par (Gillott et al., 2001) vise à mesurer le niveau d'anxiété et le niveau d'anxiété sociale autorapportés par des jeunes ayant un autisme de haut niveau de fonctionnement (HNF) âgés de 8 à 12 ans, comparativement à deux autres groupes appariés, l'un constitué d'élèves neurotypiques et l'autre, d'élèves ayant un trouble développemental du langage. Tous les enfants fréquentent une école ordinaire à l'exception de 7 enfants ayant un trouble développemental du langage, qui quant à eux, sont scolarisés dans une école spécialisée. Il s'avère que les élèves ayant un autisme de HNF autorapportent un niveau d'anxiété (plus hauts scores aux six sous-échelles) et un niveau d'anxiété sociale (liée à des actions telles que participer à une fête) qui s'avèrent significativement plus élevés que ceux rapportés par les élèves neurotypiques et les élèves ayant un trouble développemental du langage ; groupes entre lesquels aucune différence significative de niveau d'anxiété ou d'anxiété sociale n'est observée. Les résultats aux sous-échelles servant à évaluer la nature de l'anxiété mettent en évidence que l'anxiété des élèves ayant un autisme de HNF semble expliquée de manière plus prépondérante par des obsessions-compulsions et par l'anxiété de séparation (les deux plus hauts scores), alors qu'elle semble expliquée davantage par l'anxiété généralisée et par la phobie sociale pour les élèves typiques et, inversement, pour les élèves ayant un trouble développemental du langage. Les résultats de l'étude de Gillott et al. (2001) mettent en évidence que les enfants ayant un autisme de HNF expérimentent très jeunes l'anxiété dans leur vie scolaire. Il est notable également que parmi les vingt autres recherches recensées, et qui analysent le vécu des élèves ayant un autisme de HNF, onze mettent en évidence l'anxiété, et ce

indistinctement de l'âge, qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes. Ainsi, les participants, dans ces onze études³¹, ont spontanément mentionné l'anxiété comme faisant partie des difficultés vécues dans le contexte scolaire. Ces résultats sont en cohérence avec les données cliniques des experts en matière d'anxiété associée à l'autisme de HNF.

2.1.3 Domaine langagier

Les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger présentent un développement du langage souvent atypique. Certains démontrent une certaine précocité dans certains domaines langagiers tels que le vocabulaire ou la syntaxe (Attwood, 2005), d'autres se mettent à parler seulement lorsqu'ils ont atteint la maîtrise quasi parfaite du langage, soit entre 3 et 5 ans (Gillberg, 2007), et d'autres enfin conservent un certain degré d'inintelligibilité de la parole due à des erreurs articulatoires ou à des difficultés de fluence verbale (Loveland et Tunali-Kotoski, 2005) ou à un volume de voix mal ajusté, trop fort ou trop bas (Klin et al., 2005). Hans Asperger (1944/1991, cité dans Woodbury-Smith et al., 2005) a, le premier, décrit les manifestations langagières particulières des enfants avec le syndrome d'Asperger en les qualifiant de « petits professeurs ». Cependant, parmi les habiletés langagières, celles qui constituent la composante pragmatique du langage — composante qui regroupe les habiletés conversationnelles, les types de discours et le langage figuré — sont déficitaires chez les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger. C'est donc dans l'utilisation du langage, autant en expression qu'en compréhension, que ces élèves éprouvent des difficultés marquées. Or, cette composante est particulièrement sollicitée dans le contexte sociocommunicatif où il faut à la fois véhiculer ses idées et tenir compte des réactions ou des interventions d'un interlocuteur. Ainsi, les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger peuvent s'engager dans la conversation et la faire dériver vers un long monologue, car ils comprennent mal et tiennent difficilement compte des interventions verbales ou non verbales de l'interlocuteur : intérêt pour le sujet de conversation, apport de contenu, humour et expressions idiomatiques, signes de lassitude ou de manque d'intérêt, tour de parole, indice de terminaison de la conversation ou indices prosodiques pour soutenir leur compréhension (Klin et al., 2005 ;

³¹ Études de : Bolic Baric, Hellberg, Kjellberg et Hemmingsson (2016); Carrington et Graham (2001); Carrington, Papinczak et Templeton (2003); Connor (2000); Dann (2011); Healy, Msetfi et Gallagher (2013); Humphrey et Lewis (2008a, 2008b); Pisula et Lukowska (2011); Poon, Soon, Wong, Kaur, Khaw, Ng et Tan (2012) et Tobias (2009).

Loveland et Tunali-Kotoski, 2005 ; Myles et al., 2007 ; Short et DeOrnellas, 2011). La maîtrise quasi parfaite de la forme (phonologie et morphosyntaxe) et du contenu (lexique) du langage, associée au déficit pragmatique amène Attwood (2005) à décrire les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger comme ayant « une tendance à être pédant[s], à avoir une prosodie inhabituelle et à faire des interprétations littérales » (Attwood, 2005, p. 49). L'étude rétrospective des dossiers d'enfants présentant un syndrome d'Asperger d'âge primaire effectuée par Church et al. (2000) révèle que 96 % d'entre eux ont reçu des services d'orthophonie pour développer leurs habiletés pragmatiques et de prosodie. Ce descriptif force à constater que les déficits de même que les forces au niveau langagier peuvent contribuer à compliquer les relations sociales des élèves ayant un TSA de niveau 1.

2.1.4 Domaine social

La socialisation est intrinsèquement liée à l'interaction avec autrui et repose donc sur l'utilisation et la compréhension des éléments verbaux et des éléments non verbaux de la communication, éléments qui sont déficitaires ou atypiques chez les élèves ayant un TSA, tels qu'exposés ci-dessus. Les contacts sociaux n'en sont que plus difficiles. Contrairement au sens premier du mot « autisme », terme initial émis par Kanner (1943, cité dans Wing, 1991, cité dans Attwood, 2003) signifiant *repli sur soi*, les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger expriment le désir de participer aux jeux des pairs et le désir d'avoir des amis, mais sont malhabiles à initier et à maintenir les interactions sociales (Attwood, 2003, 2009 ; Myles et al., 2007). Les interactions sociales constituent le domaine le plus complexe pour tous les élèves en général, mais plus encore pour les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger, car elles requièrent l'exercice conjoint des habiletés langagières verbales et non verbales, des habiletés adaptatives face aux changements rapides et à la lecture adéquate du contexte, des habiletés de prise en compte de la perspective d'autrui ainsi que des capacités à traiter et à moduler les multiples informations sensorielles. L'intégration en classe ordinaire offrant de nombreuses situations de socialisation sollicite de ce fait les habiletés les plus souvent déficitaires chez les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger et les amène souvent à initier des contacts de manière malhabile, à vivre des quiproquos, à se montrer rustres, mauvais joueurs ou agressifs et donc à vivre des échecs ou encore à subir des brimades (Attwood, 2003, 2009 ; Loveland et Tunali-Kotoski, 2005 ; Myles et

al., 2007 ; Short et DeOrnellas, 2011). À ce sujet, Myles et Simpson mentionnent que la difficulté des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger à socialiser et à communiquer repose sur le fait que les règles qui régissent les interactions sociales sont implicites (Myles et Simpson, 2001). C'est ce que ces auteurs désignent par l'expression « *hidden curriculum* » pour expliquer à la fois que les enfants identifiés avec un syndrome d'Asperger n'acquièrent pas spontanément les habiletés sociocommunicatives dans le cours de leur développement au contact d'autres humains comme le font les enfants neurotypiques et qu'il faut donc les leur expliquer et enseigner (Myles et Simpson, 2001).

La recherche suivante contribue à une meilleure connaissance des facteurs personnels de jeunes élèves ayant un TSA de niveau 1 en ce qui concerne leurs capacités à réagir et à rapporter leurs ressentis émotifs face aux agissements de leurs pairs, d'autant plus que les données sont en partie des données autorapportées par des élèves. Ochs et al. (2001) ont mené une étude de type ethnographique pour apprécier le degré d'inclusion de 16 élèves identifiés avec un TSA, âgés de 8 à 12 ans, en classe ordinaire sur la base de la qualité du soutien social procuré avec les pairs. Les données ont été recueillies par des enregistrements vidéos et des enregistrements audios, réalisés en classe et dans la famille, lors des interactions avec les pairs, avec les enseignants, avec les éducatrices spécialisées et avec les parents. Par l'analyse des comportements et des verbatims des acteurs en présence, les chercheurs identifient que les manifestations positives d'inclusion s'expriment par de l'aide, des suggestions sur l'agir adéquat, de la compréhension face à des manifestations comportementales particulières, des félicitations, des encouragements et des déclarations d'amitié. Les manifestations négatives d'inclusion sont de l'ordre de l'ignorance, du rejet ou du mépris. Les résultats de cette recherche permettent de mettre en évidence que de jeunes enfants avec un TSA ont la capacité d'identifier les signaux de déni ou de rejet social des pairs et d'y réagir, soit en cessant leurs comportements, soit en les transformant en bouffonneries pour préserver leur image sociale. De plus, ces élèves ont la capacité de rapporter aux membres de leur famille les événements négatifs auxquels ils ont été confrontés même s'ils ne sont pas toujours en mesure de comprendre et de rendre compte des intentions des élèves qui ont démontré des comportements négatifs à leur endroit. Ochs et al. (2001) ajoutent que tous les élèves identifiés avec un TSA participants ont été victimes d'ignorance, de rejet ou de mépris de

la part de leurs pairs et précisent que la divulgation diagnostique semble constituer un facteur de protection contre ces agressions, mais pas le niveau de fonctionnement intellectuel de l'élève. Les élèves connus pour avoir un TSA semblent donc être moins victimes des comportements négatifs des pairs. Logiquement, ils sont aussi plus souvent sujets de soutien positif. Ochs et al. (2001) amènent des nuances intéressantes quant aux connaissances déjà disponibles au sujet des capacités sociales des jeunes élèves identifiés avec un TSA. Ainsi, si dans certaines occasions des absences de réaction comportementales face à des situations sociales négatives sont observées, il faut se garder de penser que l'explication se situe dans le fait que ces élèves ne perçoivent pas les agressions que constituent l'ignorance, le rejet ou le mépris exprimés par les pairs. D'ailleurs, quatre recherches utilisent le terme anglais « *masquerading* » (Carrington et Graham, 2001 ; Carrington et al., 2003 ; Humphrey et Lewis, 2008a et Sciotto et al., 2012) pour désigner le fait de recourir à la bouffonnerie ou à se faire passer pour quelqu'un d'autre. Ces chercheurs soulignent ainsi la capacité des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 à camoufler leur maladresse et leur anxiété lors des interactions avec les pairs et à préserver, de cette manière, leurs relations et leur image sociales. Ces constats mettent en évidence la conscience que possèdent ces élèves quant aux difficultés sociales qu'ils rencontrent et peuvent certainement contribuer en partie à expliquer la grande vulnérabilité émotionnelle et le risque pour la santé mentale documentés dans cette population.

2.1.5 Domaine moteur

Les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger présentent fréquemment des difficultés d'ordre moteur allant de la maladresse motrice au trouble moteur. Plusieurs auteurs documentent une démarche particulière chez les personnes avec un syndrome d'Asperger, notamment en ce qui concerne l'absence de balancement des bras coordonné à la marche (Gillberg, 1989). Les résultats de la métaanalyse de Fournier et al. (2010) mettent en évidence que les enfants ayant un TSA présentent significativement plus de déficits de la motricité que les enfants neurotypiques. Ils précisent que les déficits moteurs rapportés touchent « la démarche et l'équilibre, les fonctions motrices des bras et la planification du mouvement »³² (trad. lib.,

³² « *gait and balance, arm motor functions, and movement planning* » (Fournier et al., 2010, p. 1236).

Fournier et al., 2010, p. 1236). Ces déficits moteurs sont si fréquemment liés au TSA qu'ils ne constituent pas, selon ces auteurs, un trouble associé, mais bien un attribut essentiel du TSA. Les études révèlent que les enfants identifiés avec un syndrome d'Asperger présentent des déficits moteurs moindres que ceux qui présentent un autisme avec déficience intellectuelle (Fournier et al., 2010 ; Papapoulos et al., 2014). Cependant, certains déficits moteurs sont davantage observés chez les enfants identifiés avec un syndrome d'Asperger que dans le reste de la population avec autisme. Rinehart et al. (2006 ; 2010, cité dans Papapoulos et al., 2014) décrivent en effet des particularités dans la préparation du mouvement, mais pas dans sa réalisation, ainsi que dans la posture de la tête et du tronc. L'analyse de 26 dossiers d'enfants identifiés avec un syndrome d'Asperger d'âge primaire effectuée par Church et al. (2000) indique que 58 % d'entre eux ont bénéficié de services d'ergothérapie concernant des difficultés de motricité fine, et 33 % concernant des difficultés de motricité globale. Les perturbations motrices mentionnées par Fournier et al. (2010) et Papapoulos et al. (2014) peuvent donc contribuer à expliquer les difficultés d'écriture (Aspy et Grossman, 2007) et les difficultés articulatoires et de fluence verbale (Loveland et Tunali-Kotoski, 2005). Elles peuvent être la source de difficultés émotives (frustrations) et de difficultés sociales en occasionnant un manque d'habiletés dans les jeux et les sports (Attwood, 2003) ou une lenteur de réaction en situation de communication.

2.1.6 Domaine des apprentissages

Les apprentissages et la performance des élèves ayant un TSA de niveau 1 sont étroitement liés aux domaines présentés ci-dessus et aux incapacités de ces élèves dans lesdits domaines. Les chercheurs font état du fait que les élèves ayant un TSA de niveau 1 sont généralement plus performants dans les objets d'apprentissage qui réclament une certaine technicité acquise après entraînement ou une mémorisation par cœur. Ainsi, ils réussissent globalement mieux en fluidité de lecture, dans les opérations mathématiques, en informatique et dans la rétention des faits. La compréhension de lecture de même que les tâches qui relèvent des compétences à inférer et à résoudre des problèmes posent de nombreux défis à ces élèves dès le primaire (Church et al., 2000 ; Griswold et al., 2002). Les performances de ces élèves en lecture et en mathématiques, à la suite de tests d'évaluation standardisés auprès d'une population d'élèves neurotypiques, mettent en évidence des résultats très variables, avec des écarts très grands entre les résultats

les plus bas et les plus hauts (Griswold et al., 2002). Dans ce contexte, il importe alors de réfléchir au développement d'outils d'évaluation qui permettraient d'évaluer les compétences des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger en leur permettant de les exprimer au mieux (Griswold et al., 2002). Par ailleurs, certains chercheurs émettent que de nombreux élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger ont des profils neuropsychologiques similaires à certains sous-groupes d'élèves tels que ceux qui présentent un trouble d'apprentissage non verbal (Klin et al., 2005 ; Short et DeOrnellea, 2011). À ce sujet, Klin et al. rapportent « six aires de déficit psychologique associées au diagnostic de TSA : habiletés motrices globales et fines, intégration visuomotrice, perception visuospatiale, formation de concepts non verbaux et mémoire visuelle » (Klin et al., 2005, p.103). La grande variété des performances au niveau individuel amène ces auteurs à recommander de planifier l'enseignement non pas en fonction du trouble, mais en fonction des forces et des défis des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger, comme cela se fait pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage (Klin et al., 2005). En outre, le trouble de modulation sensorielle semble fortement impliqué dans le processus d'apprentissage des élèves ayant un TSA. Il fait en effet obstacle à la performance des élèves identifiés avec un TSA, car il entraîne des difficultés à percevoir la voix de l'enseignante parmi les bruits de fond de la classe et la nécessité de déployer des comportements visant à satisfaire leurs besoins sensoriels. En 2008, Ashburner et al. en sont d'ailleurs arrivés à la conclusion que, chez des élèves de 6 à 10 ans ayant un TSA intégrés en classe ordinaire, le rendement est négativement et significativement corrélé à l'hyporéactivité/recherche sensorielle et au filtrage auditif plutôt qu'au quotient intellectuel, comme pour les élèves neurotypiques (Ashburner et al., 2008). De plus, la réactivité tactile et le filtrage auditif sont significativement corrélés à l'attention cognitive (Ashburner et al., 2008). Or, l'apprentissage réclame de l'élève qu'il soit engagé cognitivement à la tâche et qu'il puisse maintenir son attention tout au long du processus d'enseignement-apprentissage. Il apparaît donc nécessaire de prendre en compte les besoins sensoriels des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger et d'aménager l'environnement de la classe en conséquence afin d'optimiser leur réussite éducative (Ashburner et al., 2008). En d'autres mots, l'hyporéactivité/recherche sensorielle combinée à une défaillance du filtrage auditif et à la réactivité tactile explique sans doute en partie le faible niveau de performance des élèves

identifiés avec un syndrome d'Asperger, malgré leur potentiel intellectuel dans la moyenne ou supérieur à la moyenne (Ashburner et al., 2008). On sait, par exemple, que les élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger sont moitié moins nombreux à performer selon les attentes que les élèves neurotypiques, et que la moitié (54 %) d'entre eux sont sous-performants contre seulement 8 % des élèves neurotypiques (Ashburner et al., 2010).

2.2 Les effets des comportements des élèves ayant un TSA sur la relation agente-élève

Cette section vise à exposer l'état des lieux quant à l'impact des comportements des élèves sur les perceptions des agentes à propos du lien affectif agente-élève. À ce jour, la recension a révélé huit recherches traitant des relations élèves-enseignantes en termes de la qualité du lien affectif qui incluent des élèves autistes comme groupes distincts de participants : Robertson et al. (2003) ; Brown et McIntosh (2012); Longobardi et al. (2012) ; Blacher et al. (2014) ; Eisenhower et al. (2015) ; Caplan et al. (2016) ; Prino et al. (2016) et Santos et al. (2016). À ces recherches s'ajoutent trois autres études. La revue de littérature effectuée par Eisenhower et al. (2015) rend accessible les données non publiées de deux recherches soit celle de Howell (2010, cité dans Eisenhower et al., 2015) et celle de Locke (2010, cité dans Eisenhower et al., 2015). Enfin, la troisième est celle publiée par Breeman et al. (2014). Cette dernière étude menée en contexte néerlandais d'école spéciale n'implique cependant aucune distinction des résultats par catégorie d'élèves de l'adaptation scolaire. Il y est donc impossible d'identifier les résultats concernant le sous-groupe d'élèves ayant un TSA. Parmi ces études, seules quatre d'entre elles incluent la prise en compte des éducatrices spécialisées dans l'appréciation des relations élèves ayant un TSA-agentes en fonction des trois dimensions (conflit, proximité affective et dépendance). Selon les études, les agentes autres que l'enseignante sont des *special educational assistants* (Brown et McIntosh, 2012), des *teaching assistants* (Prino et al., 2016) et des *special teachers* (Sardinha, 2011, cité dans Santos et al., 2016) ou des *support teachers* (Longobardi, et al., 2012). La plupart des recherches recensées sont réalisées auprès d'élèves ayant un TSA qui fréquentent des classes ordinaires du primaire à temps plein, à deux exceptions près, soit celle de Blacher, et al. (2014) et celle de Breeman et al. (2014) où les participants ayant un TSA fréquentent une école spéciale.

Dans l'étude de Caplan et al. (2016), seuls 54 % des participants ayant un TSA fréquentent la classe ordinaire plus de 50 % du temps et enfin, dans celle de Eisenhower et al. (2015), seuls 50 % des participants ayant un TSA fréquentent la classe ordinaire à temps plein, l'autre moitié, une proportion du temps inférieure à 50 %. Bien que certaines études se déroulent auprès de participants qui fréquentent des classes spécialisées, les données actuelles sont tellement réduites qu'il paraît important de les considérer, car elles augmentent les données relatives aux élèves ayant un TSA quant aux dimensions de la relation avec l'enseignante ou avec l'autre agente. Le constat est que l'intérêt pour les relations entre les élèves ayant un TSA et les enseignantes demeure récent et que le sujet est encore peu documenté. Pourtant, mieux connaître les relations qu'entretiennent les élèves ayant un TSA avec l'enseignante ou l'éducatrice spécialisée est d'autant plus important que ces élèves présentent des difficultés bien documentées sur le plan des comportements adaptatifs et des interactions sociales qui constituent des facteurs de risque quant à leur réussite éducative.

Dans chacune de ces études, la qualité de la relation élèves-enseignantes est appréciée par l'adulte, par le biais de l'échelle des relations élève-enseignante développée par Pianta (1992) ou de son adaptation linguistique pour les contextes italien (Longobardi et al., 2012 ; Prino et al., 2016), portugais (Santos et al., 2016) et néerlandais (Breeman et al., 2014). Cette échelle évalue la qualité des relations selon trois mesures : de conflit, de proximité affective ou de dépendance (manque d'autonomie par un recours accru à l'adulte). De plus, certaines de ces recherches considèrent des caractéristiques propres aux agentes (expérience, formation en autisme, présence d'une autre agente), mais aussi, et surtout, certaines caractéristiques de l'élève ayant un TSA pour mesurer l'influence de ces variables sur la qualité de la relation élèves-agentes. Le tableau 5 présente les différentes variables que les chercheurs considèrent dans les études recensées pour l'une ou l'autre agente ou pour les deux.

VARIABLES	SOURCES ENSEIGNANTES	SOURCES AUTRES AGENTES
Qualité globale de la relation	1, 2, 6 et 7	2
Qualité de la relation tôt dans la scolarité	4	--
Niveau de conflit	1, 4, 5, 6, 8 et 9	5, 6 et 9
Niveau de proximité affective	1, 4, 5, 6, 8 et 9	5, 6 et 9
Niveau de dépendance	1, 4, 5, 6, 8 et 9	5, 6 et 9
Âge de l'élève	5	5
Habilités sociales de l'élève	1, 3 et 5	5
Niveau d'intégration sociale de l'élève	7	--
Niveau cognitif de l'élève	3 et 4	--
Habilités langagières de l'élève	3	--
Rendement et engagement de l'élève	5	5
Sévérité du TSA	3	3
Caractéristiques autistiques de l'élève	1	--
Comportements problématiques de l'élève	1, 2, 4 et 7	2
Comportements extériorisés de l'élève	1 et 3	--
Comportements intériorisés de l'élève	3	--
Comorbidité TDAH chez l'élève	3 et 7	--
Comorbidité Trouble oppositionnel chez l'élève	3 et 7	--
Anxiété de l'élève	3	--
Niveau de formation (études) de l'agente	3 et 5	5
Formation en autisme de l'agente	2 et 3	--
Modalités d'intégration (Pourcentage de temps où l'élève reçoit le même enseignement que le groupe)	2	2
Présence d'une autre agente en classe	7	--

Tableau 5 : Variables utilisées pour mesurer la qualité de la relation élèves-agentes³³

La présentation qui suit vise à exposer les résultats de ces recherches en fonction des agentes et en tenant compte des différentes variables étudiées.

a. La qualité globale de la relation élèves ayant un TSA- agentes

La qualité des relations est étudiée en fonction de trois mesures : de conflit, de proximité affective ou de dépendance (manque d'autonomie par un recours accru à l'adulte). Globalement, la qualité de la relation avec les élèves ayant un TSA est jugée moindre qu'avec les élèves typiques par les enseignantes et moindre qu'avec les élèves ayant une déficience intellectuelle ou un syndrome de Down (Blacher et al., 2014 ; Brown et McIntosh, 2012 ; Prino et al., 2016 ; Robertson et al.,

³³ Sources (en gras, les études qui se sont intéressées aux deux agentes) : 1. Blacher, Howell, Lauderdale-Littin, DiGennaro Reed et Laugeson, (2014); 2. **Brown et McIntosh (2012)**; 3. Caplan, Feldman, Eisenhower et Blacher (2016); 4. Eisenhower, Blacher et Bush (2015); 5. **Longobardi, Prino, Pasta, Gastaldi et Quaglia (2012)**; 6. **Prino, Gastaldi et Longobardi (2016)**; 7. Robertson, Chamberlain et Kasari (2003); 8. Santos, Sardinha et Reis (2016) 9. **Sardinha (2011, cité par Santos et al., 2016)**.

2003). Il est également important de souligner que la qualité de la relation élève avec un TSA-enseignante qui s'élabore tôt dans la vie scolaire semble conditionner la qualité de la relation l'année suivante, et ce même avec une autre enseignante (Eisenhower et al., 2015).

Pour les enseignantes, la synthèse des résultats met en évidence que leurs relations avec les élèves ayant un TSA ressortent plus conflictuelles (Blacher et al., 2014 ; Eisenhower et al., 2015 ; Longobardi, et al., 2012 ; Prino et al, 2016 ; Sardinha, 2011, cité dans Santos et al., 2016), moins intimes (Eisenhower et al., 2015 ; Longobardi, et al., 2012 ; Prino et al, 2016 ; Sardinha, 2011, cité dans Santos et al., 2016) et plus dépendantes que celles avec des élèves typiques (Blacher et al., 2014 ; Prino et al, 2016 ; Sardinha, 2011, cité dans Santos et al., 2016). Il n'y aurait pas de différence significative dans l'appréciation de la qualité globale de la relation entre les enseignantes et les *special educational assistants* (Brown et McIntosh, 2012) ou les *special teachers* (Sardinha, 2011, cité dans Santos et al., 2016) qui, elles aussi, jugent les relations de moindre qualité que celles avec les élèves typiques. Cependant, les relations entre les élèves ayant un TSA et celles avec des *support teachers* seraient légèrement de meilleure qualité pour les participantes de Longobardi, et al. (2012) avec moins de conflits et plus de proximité affective, mais équivalentes en ce qui concerne le niveau de dépendance.

Lorsque comparée à d'autres catégories d'élèves HDAA, la qualité de la relation entre des élèves ayant un TSA et les enseignantes s'avère dans l'ensemble de moins bonne qualité. Elles sont jugées plus conflictuelles qu'avec des élèves ayant un TDHA (Santos et al., 2016), qu'avec des élèves ayant un syndrome de Down (Prino et al, 2016), une déficience intellectuelle (Longobardi et al., 2012) bien que la comparaison soit non significative, selon Santos et al. (2016), avec les élèves ayant une déficience intellectuelle ou une paralysie cérébrale. Les relations entre les élèves ayant un TSA et les enseignantes sont jugées moins intimes qu'avec toutes les autres catégories d'élèves (Blacher et al., 2014 ; Prino et al, 2016 ; Santos et al., 2016). Enfin, contrairement aux résultats qui concordent assez bien pour le degré de conflit et pour le degré de proximité affective, les résultats, quant au degré de dépendance, sont plus variables selon les recherches. Ainsi, le degré de dépendance élèves-enseignantes est dans cet ordre plus élevé que pour les élèves typiques, pour les élèves ayant une déficience intellectuelle, pour les élèves ayant une paralysie cérébrale ou ceux qui ont un TSA (Santos et al., 2016). En revanche, Prino et al. (2016)

mettent en évidence que les élèves ayant un TSA sont ceux qui entretiennent un lien de dépendance à l'enseignante plus élevé, lorsque comparé à celui avec des élèves identifiés avec un syndrome de Down. Quant aux *teaching assistants*, elles perçoivent les relations avec les élèves ayant un TSA de manière semblable à celles avec les élèves ayant un syndrome de Down pour les dimensions de conflit et de dépendance, mais comme les enseignantes, elles s'accordent à les décrire moins empreintes de proximité affective (Prino et al., 2016).

L'influence des caractéristiques de l'élève sur les relations élève-enseignante est bien documentée.

Research among children without ASD indicates that a range of child characteristics predict the nature and quality of early relationships with teachers, including child gender and ethnicity (Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006; Saft & Pianta, 2001), language and cognitive abilities (Justice, McGinty, Zucker, Cabell, & Pianta, 2013; Mashburn & al., 2008), temperament, including shyness, inhibition, and effortful control (Arbeau & al., 2010; Rudasill, 2011), and behavioral adjustment at school entry (Doumen & al., 2008; Hamre & Pianta, 2001; Silver & al., 2010) (Eisenhower et al., 2015, p. 269)³⁴.

Les caractéristiques suivantes sont prises en considération dans l'étude de la relation des élèves ayant un TSA avec les enseignantes, mais pas avec les autres agentes.

b. Le quotient intellectuel

Parmi les études recensées, lorsque le quotient intellectuel des élèves ayant un TSA est pris en compte dans les études, aucun lien n'est établi avec la qualité de la relation élève-enseignante (Eisenhower et al., 2015). Cependant, Caplan et al. (2016) rapportent un lien entre le quotient intellectuel et deux dimensions de la relation élèves ayant un TSA-enseignantes : positivement avec le degré de proximité affective tout au long de l'année scolaire, et négativement avec le degré de conflit au printemps de l'année scolaire.

c. Les habiletés langagières

Une étude révèle que le niveau des habiletés langagières influence positivement le degré de proximité affective et négativement le degré de conflit avec l'enseignante. (Caplan et al., 2016).

³⁴ Traduction libre : La recherche portant sur des élèves sans TSA indique qu'un certain nombre de caractéristiques de l'enfant prédisent la nature et la qualité des premières relations avec les enseignantes, incluant le genre et l'appartenance ethnique, les habiletés cognitives et langagières, le caractère, incluant la timidité, l'inhibition et l'autocontrôle et l'ajustement comportemental à l'entrée à l'école.

d. La sévérité de l'autisme et les maniérismes autistiques

La sévérité de l'autisme influence deux dimensions de la qualité de la relation élèves ayant un TSA-enseignantes. Ainsi, plus l'autisme est jugé sévère, plus le degré d'intimité est jugé moindre et plus le degré de conflit est jugé élevé (Caplan et al., 2016). Il semble, par ailleurs, que les maniérismes autistiques (intérêts restreints et comportements stéréotypés) influencent plus significativement la qualité de la relation élèves ayant un TSA-enseignantes que le niveau des habiletés sociales ou les comportements extériorisés (Blacher et al., 2014).

e. La formation en autisme

De manière surprenante, cette variable n'a aucune incidence identifiable sur la relation entre les élèves ayant un TSA et l'enseignante dans les deux études recensées (Brown et McIntosh, 2012 ; Caplan et al., 2016). Pourtant, les enseignantes mentionnent souvent ressentir un besoin de formation pour se sentir plus à même d'enseigner à des élèves ayant un TSA (Boutin et al., 2016 ; Emam et Farrell, 2009 ; Humphrey, 2008 ; Lindsay et al., 2013 ; McGillicuddy et O'Donnell, 2014 ; Robertson et al., 2003).

Les caractéristiques suivantes sont prises en considération dans l'étude de la relation des élèves ayant un TSA avec les enseignantes, mais également avec les autres agentes.

f. Les problèmes de comportement, le TDAH, le trouble oppositionnel avec provocation et l'anxiété

La qualité de la relation des élèves ayant un TSA avec leur enseignante est influencée par les problèmes de comportement de l'élève, que ceux-ci soient extériorisés (Blacher et al., 2014 ; Brown et McIntosh, 2012 ; Caplan et al., 2016 ; Eisenhower et al., 2015 ; Robertson et al. 2003) ou intériorisés (Caplan et al., 2016). Les résultats obtenus par Brown et McIntosh (2012) mettent en évidence que les difficultés de comportement d'un élève ayant un TSA sont un puissant prédicteur de la qualité de la relation élève-enseignante et ce, aussi bien tôt (maternelle à 3^e année primaire) dans la vie scolaire de l'élève (Caplan et al., 2016) que sur le plus long terme et même avec un changement d'enseignante (Eisenhower et al., 2015). Les comorbidités du TDAH, du trouble oppositionnel avec provocation (TOP) ou de l'anxiété sur le TSA semblent exercer une influence positive sur le degré de conflit (Caplan et al., 2016 ; Robertson et al. 2003), mais seul le TDAH

semble avoir une influence négative sur le degré de proximité affective (Caplan et al., 2016). Enfin, il semble que ce soit le trouble oppositionnel avec provocation qui constitue le plus fort prédicteur de la qualité de la relation élève ayant un TSA-enseignante sur le long terme, et ce, davantage que le TDAH, l'anxiété ou le degré de sévérité de l'autisme (Caplan et al., 2016). Contrairement à ce qui est constaté pour les enseignantes, la variable *comportement* ne prédit pas significativement la qualité des relations entre les élèves ayant un TSA et les *special educational assistants* (Brown et McIntosh, 2012). Elles sont formées pour travailler auprès des élèves avec des difficultés de comportement. Par conséquent, elles seraient plus tolérantes, car elles comprendraient mieux les agissements des élèves. Ainsi, l'appréciation de la qualité de leurs relations avec l'élève serait donc moins influencée par le comportement de ces derniers (Brown et McIntosh, 2012).

g. Les habiletés sociales et le niveau d'intégration sociale parmi les pairs

Les chercheurs ont considéré le niveau d'habiletés sociales des élèves ayant un TSA estimé par les adultes et le niveau d'intégration sociale des élèves ayant un TSA estimé par les pairs. L'impact du niveau d'habiletés sociales des élèves ayant un TSA sur la relation avec l'enseignante est nuancé. Il semble influencer sur l'appréciation des enseignantes quant au degré de proximité affective de la relation (Blacher et al., 2014 ; Caplan et al., 2016) et quant au degré de conflit de la relation avec ces élèves (Caplan et al., 2016). Cependant, deux autres recherches ne révèlent toutefois aucune corrélation entre le niveau d'habiletés sociales et les dimensions de la relation entre des élèves ayant un TSA et l'enseignante (Longobardi et al., 2012 ; Prino et al., 2016). Pour ce qui est de la qualité de la relation entre des élèves ayant un TSA et des *support teachers*, celle-ci apparaît plus intime lorsque le niveau d'habiletés sociales des élèves ayant un TSA est jugé plus élevé alors qu'aucune corrélation n'est établie par la même étude pour les enseignantes (Longobardi et al., 2012).

L'impact du niveau d'intégration sociale des élèves ayant un TSA sur la relation avec l'enseignante est lui aussi nuancé alors que les recherches qui ont pris en compte cette variable parviennent à des résultats contradictoires : soit aucune corrélation n'est établie (Longobardi et al., 2012), soit une corrélation est établie avec deux dimensions (Robertson, et al., 2003). Ainsi, il semble que les élèves ayant un TSA, moins intégrés socialement, vivent plus de conflits avec leurs enseignantes

et demeurent plus dépendants d'elles. Il semble donc que l'intégration sociale parmi les pairs soit un gage de meilleures relations élèves-enseignantes pour des élèves ayant un TSA (Robertson, et al., 2003) comme pour des élèves typiques (Longobardi et al., 2012). Les résultats de ces premières recherches sur le sujet permettent partiellement de conclure que les enseignantes semblent estimer que leur relation avec les élèves TSA est meilleure lorsqu'elles perçoivent ceux-ci plus sociables.

Quant aux *support teachers*, elles jugent le degré de proximité affective plus élevé avec des élèves ayant un TSA lorsque ceux-ci semblent plus intégrés parmi les pairs, ce qui diffère des résultats obtenus pour les enseignantes (aucune corrélation) au sein de la même étude (Longobardi et al., 2012).

h. L'âge

La variable *âge* n'a pas d'influence sur l'appréciation de la relation ni par les enseignantes ni par les *support teachers*, et ce, quelle que soit la catégorie d'élèves (Longobardi et al., 2012).

i. Le rendement et l'engagement

Le rendement et l'engagement n'ont d'influence que sur la perception de la relation entre les élèves ayant un TSA et les *support teachers* : le rendement, sur la dimension de dépendance et l'engagement, sur la dimension de conflit (Longobardi et al., 2012). Pourtant, ces deux variables exercent les mêmes influences sur la relation des enseignantes avec les élèves typiques (Longobardi et al., 2012). Une piste explicative à ce constat serait de savoir si les enseignantes collectent elles-mêmes assez de données directes auprès de l'élève ayant un TSA, notamment en termes d'engagement à la tâche, comme elles le font auprès de l'élève typique ou si elles se fient davantage à la *support teacher* pour interagir directement avec l'élève ayant un TSA.

j. L'expérience des agentes

L'incidence de cette variable sur la qualité de la relation demeure nuancée du fait des résultats embryonnaires contradictoires. Les années d'expérience dans la profession auraient une incidence sur la qualité de la relation entre les élèves ayant un TSA et les enseignantes, notamment en ce qui concerne la mesure de la proximité affective et la mesure de conflit (Caplan et al., 2016). Cependant, alors qu'elles auraient une influence significative sur la relation entre

des élèves typiques et l'enseignante (moins d'expérience corrélée à plus de conflit et de dépendance et plus d'expérience corrélée à plus de proximité affective), elles n'en auraient pas sur la relation avec des élèves ayant un TSA ni pour les enseignantes ni pour les *support teachers* (Longobardi, et al., 2012).

k. Les modalités d'intégration des élèves

La variable du pourcentage de temps d'exposition au même contenu du programme que les autres élèves du groupe-classe (« *percent of time receiving the general education curriculum* », Brown et McIntosh, 2012, p. 77) prédit significativement la relation entre les élèves ayant un TSA et les enseignantes, mais pas celle avec les *special educational assistants*. Il conviendrait donc d'augmenter le degré d'inclusion des élèves ayant un TSA en classe ordinaire de façon à accroître leur sentiment d'appartenance et, de ce fait, favoriser des relations de meilleure qualité avec l'enseignante (Brown et McIntosh, 2012).

l. La présence de l'éducatrice spécialisée en classe

Contrairement aux résultats anticipés, la présence de la *paraprofessional* en classe n'a pas d'impact significatif sur la relation entre élèves ayant un TSA et les enseignantes ni sur les comportements ni sur le degré d'intégration de ces élèves (Robertson et al., 2003). Si les affirmations à savoir que ni la relation enseignante-élève ni le degré d'intégration sociale ne sont affectés par la présence de la *paraprofessional* — et peuvent donc constituer, en elles-mêmes, des conclusions fort positives dans cette étude —, il convient de s'étonner qu'il n'y ait constat d'aucune différence sur les manifestations de comportements problématiques des élèves ayant un TSA, que la *paraprofessional* soit présente ou non. Ce dernier point est d'intérêt alors que la littérature scientifique documente que les comportements problématiques des élèves identifiés avec un syndrome d'Asperger conduisent nombre d'entre eux à des difficultés scolaires, voire à l'exclusion scolaire (Barnard et al., 2000 ; Simpson et Myles, 1998) et que les *special educational assistants* sont généralement formées pour intervenir auprès d'élèves qui présentent des problèmes de comportement (Brown et McIntosh, 2012).

En résumé, il convient de constater que les écrits scientifiques actuels donnent une vision encore trop parcellaire des relations entre les élèves ayant un TSA et les adultes de la classe. Il s'en

dégage que les relations entre les élèves ayant un TSA et les adultes de la classe apparaissent comme étant globalement plus difficiles qu'avec les élèves typiques ou qu'avec les autres élèves HDAA même si elles semblent partiellement de meilleure qualité avec les éducatrices spécialisées. Ces études préliminaires permettent de conclure qu'il faut agir pour favoriser le développement des habiletés langagières, des habiletés sociales et le degré d'intégration parmi les pairs, car ces dimensions sont perçues par les adultes de la classe comme étant des gages de meilleures relations avec les élèves ayant un TSA. Il semble cohérent de penser que les incapacités inhérentes au TSA sont tellement prégnantes, notamment dans le domaine de la sociocommunication, qu'elles complexifient beaucoup les relations, que ce soit pour l'élève lui-même — l'amenant à déployer des comportements pour faire face à la situation — ou pour les adultes qui se trouvent elles-mêmes déstabilisées par ces comportements intenses, stéréotypés ou inhabituels; d'autant que leur expérience ou la formation reçue en autisme ne semblent pas parvenir à contrebalancer le déséquilibre relationnel ressenti comme plus marqué qu'avec les autres élèves.

2.3 Le point de vue des élèves ayant un TSA dans la recherche en éducation

Influencé par la reconnaissance du droit de tous les enfants à pouvoir agir sur leur propre destinée (ONU, 1989) et les réformes en éducation (MELS, 2001, 2004) sous l'impulsion du mouvement international en faveur de l'inclusion scolaire (UNESCO, 1994), un courant de recherche en éducation s'emploie de plus en plus à donner la parole aux élèves à propos de leurs expériences éducatives. En 2007, Delalande met en garde contre l'« approche adultocentrique » dans les recherches en éducation (Delalande, 2007, p. 671) qui consiste à s'intéresser à la voix des élèves, non pas pour la solliciter sur des enjeux propres à l'enfance, mais davantage sur des enjeux propres aux adultes. Ainsi, l'on comprend de l'exposé de Delalande (2007) que la recherche en éducation, qui recourt à des participants-enfants, semble évoluer sur un continuum selon le choix de l'objet d'étude qui peut aller de adultocentré à ce que nous nommerons, *enfantocentré*. À l'extrême gauche de cet axe, se situent les recherches aux méthodologies exclusivement quantitatives, dont la visée est de valider les pratiques des éducateurs en sondant les élèves et, à

l'extrême droite de cet axe, les recherches issues des courants de « l'ethnographie scolaire » ou de la « socioanthropologie de l'enfance » (Delalande, 2007, p. 673) qui « empruntent aux anthropologues leurs méthodes de recueil de données » (Delalande, 2007, p. 673). La visée de ces dernières est de découvrir le monde des enfants en tant que groupe social avec des intérêts, avec une organisation et avec des codes qui lui sont propres et non plus le considérer comme une réplique miniature du monde des adultes. Delalande (2007) affirme que les enfants « possèdent un savoir non ou peu connu des adultes qu'il s'agit de découvrir » (Delalande, 2007, p. 676), d'où l'importance de la place de leur voix dans la recherche. Faire place à la voix des jeunes, c'est leur permettre d'exprimer leur point de vue avec la réelle intention de les écouter, d'entendre leurs réelles préoccupations ou leurs besoins pour qu'ils puissent être acteurs et bénéficiaires des changements dans les pratiques et les politiques, changements décidés et effectués avec eux et non seulement pour eux (Malo et Rahm, 2014). Aussi, les études qui s'intéressent à la « socialisation à l'école du point de vue des enfants » d'âge primaire s'inscrivent dans ce courant de recherche (Montandon et Osiek, 1997, p. 43). L'importance d' « étudier non seulement ce que l'on fait aux enfants, mais aussi ce que les enfants font de ce qu'on leur fait » devient une préoccupation centrale dans ce contexte (Montandon et Osiek, 1997, p. 43). Malo et Rahm (2014) précisent, quant à elles, que le point de vue des enfants est encore peu traité dans les recherches en éducation en contexte francophone.

Lorsque l'on s'intéresse à la voix de jeunes élèves ayant un TSA en classe ordinaire, force est de constater qu'encore peu d'études s'y sont consacrées. La recension des écrits (de 2000 à 2021) a permis de mettre à jour 26 recherches qui participent à combler le manque de connaissances quant au vécu scolaire de ces élèves. De ces recherches, on relève que neuf études, publiées entre 2001 et 2020, concernent exclusivement des élèves d'âge primaire, douze études, publiées entre 2000 et 2021, se consacrent exclusivement à des adolescents, deux études, publiées en 2000 et 2010 sont réalisées auprès d'enfants et d'adolescents, une étude, de 2008, inclut des participants enfants, adolescents et adultes et enfin, deux études publiées en 2012 et en 2016 s'intéressent au vécu scolaire d'élèves rétrospectivement en interrogeant des adultes. Tous les participants ont un autisme de haut niveau de fonctionnement ou un syndrome d'Asperger et sont en très grande

majorité des élèves de sexe masculin, à l'exception de l'étude de Cridland et al. (2014) qui s'intéresse exclusivement à une population de filles³⁵.

Si les études qui s'intéressent à la voix des élèves ayant un TSA participent à leur donner une place dans la recherche en éducation en les reconnaissant comme des « *informed and knowledgeable participants* (des participants informés et détenteurs de savoirs) », elles mettent en évidence la profusion terminologique en vigueur (Humphrey et Lewis, 2008a, p. 26). En effet, des 26 recherches faisant état de données autorapportées par des élèves ayant un TSA, apparaît une pléthore de termes : expériences (*experiences*), voix (*voices*), perspectives (*perspectives*), vécus (*insights*), vues (*views*), perceptions (*perceptions*), réflexions personnelles (*personal reflections*), opinions (*opinions*), préoccupations (*concerns*), témoignages personnels (*personal accounts*), subjectivités (*subjectivities*), significations personnelles (*personal meanings*), idées (*ideas*), construit (*construct*), conceptions (*conceptions*), préconceptions (*preunderstandings*), compréhensions (*understandings*), autoperceptions (*self-perception*), autodéclaration (*self-report*), autoévaluation (*self-evaluation*). La vaste majorité de ces études (N=18 + 4 partiellement) recourent à des méthodes de collecte de données qualitatives, alors que celles qui se consacrent aux perception, autodéclaration, autoévaluation ou autoperception (N= 4 + 4 partiellement) privilégient des méthodes de collecte de données quantitatives. Les termes les plus fréquents sont expériences, vues, perspectives et vécus et sont utilisés de façon synonymique. À l'exemple des chercheurs cités précédemment, plusieurs chercheurs francophones qui s'intéressent à la réalité des élèves HDAA, dont certains dans le cadre de leur recherche doctorale (Cloutier 2014 ; Leroux-Boudreault, 2017 ; Souchon, 2008), emploient le terme perception sans pour autant que ce choix fasse l'objet d'une justification. Notre démarche de recension a permis de mettre à jour quelques recherches québécoises qui annoncent traiter du point de vue par l'usage du terme au sein de leur titre : deux thèses et deux mémoires publiés au Québec. Les thèses, respectivement conduites dans le domaine de la psychologie et de la psychoéducation, traitent du point de vue de parents d'enfants avec une déficience intellectuelle (Harvey, 2012) ou de parents d'enfants ayant un TDAH (Lessard, 2010). Les mémoires de maîtrise en éducation traitent du point de vue d'enseignants (Carpel, 2002) ou du point de vue d'élèves neurotypiques (Normandeau, 2014).

³⁵ Le lecteur intéressé trouvera à l'annexe 5 un complément d'informations à propos de ces recherches.

Cependant, aucun de ces auteurs n'explique le choix du terme ni du concept de point de vue. Harvey (2012) et Lessard (2010) utilisent le terme point de vue dans le titre de leur recherche et s'emploient respectivement à traiter de la perception des parents, pour la première, et de l'autoévaluation des pratiques éducatives de parents, pour la seconde. Carpel (2002) utilise le terme point de vue de façon synonymique avec les termes *attributions*, *perceptions* et *représentations*. Enfin, Normandeau (2014) ne justifie pas non plus le recours au terme point de vue, mais les informations présentes dans le cadre méthodologique permettent au lecteur d'inférer que, pour cette chercheuse, l'étude du point de vue des participants est une façon d'accéder au sens qu'ils donnent au phénomène étudié. À l'exception de Jolicoeur (2015) et de Beauregard (2006) qui s'appuient, dans leur recherche doctorale en milieu scolaire québécois, sur la théorie des représentations sociales, les autres études ont recours à des termes dont les plus fréquents sont *expériences*, *vues*, *perspectives* et *vécus* et qui sont utilisés de façon synonymique. Les distinctions conceptuelles ne sont pas mises en exergue, il semble que le point de rencontre des chercheurs en éducation qui utilisent les autres terminologies soit l'intention d'appréhender la réalité vécue des élèves, articulée par eux-mêmes, puisque ce sont eux qui sont au cœur du phénomène à l'étude.

En s'appuyant sur Pires (1997), Malo (2014) opte pour « le point de vue de l'intérieur » pour comprendre comment les élèves du secondaire « composent avec l'arrivée d'un stagiaire » (Malo, 2014, p. 29). Pires (1997) présente trois modèles d'accès à la connaissance en sciences sociales en distinguant le « regard de l'extérieur », le « regard de l'intérieur » et le « regard d'en-bas ». Les chercheurs qui adoptent le modèle du « regard de l'extérieur » privilégient « la causalité matérielle représentée par l'analyse des conditions ou facteurs objectifs (externes ou inconscients), pour expliquer les actions des acteurs sociaux » (Pires 1993b : 196, cité dans Pires, 1997, p. 46-47). À contrario, le point de vue de l'intérieur valorise la subjectivité des acteurs sociaux qui devient la matière principale à la « compréhension, l'interprétation et l'explication scientifique des conduites humaines » (Pires, 1997, p. 48). Les chercheurs qui se positionnent sur l'importance de prendre en compte le point de vue d'en-bas, abandonnent la neutralité propre aux deux précédentes postures et adoptent « volontairement un regard partisan qui se définit en fonction du point de vue de celui ou celle qui se trouve dans la situation la plus

désavantageuse » (Pires, 1997, p. 51). Pires (1997) précise que les modèles qui reposent sur le regard de l'intérieur et le regard d'en-bas sont souvent combinés depuis que les chercheurs se sont intéressés aux minorités telles que les femmes, les personnes en situation de handicap, les prisonniers, les marginaux, etc. Cette orientation à laquelle fait référence Pires (1997) est particulièrement visible alors que les recherches qui s'intéressent à la voix des élèves apparaissent avec l'émergence de celles qui donnent la parole à des sous-groupes d'élèves ou à des minorités parmi les élèves, notamment les élèves de maternelle, les élèves en situation de handicap ou les élèves allophones. Notre étude vise à accéder à la connaissance que détiennent les élèves ayant un TSA de niveau 1 sur leurs relations avec les adultes de la classe, sous-groupe d'élèves dont la voix est peu, voire pas sollicitée à ce jour, et dont la situation particulière dans l'écosystème éducationnel, du fait de la relation d'enseignement avec deux agents, touche à des enjeux organisationnels. Ainsi, en nous intéressant à la voix des élèves ayant un TSA, nous adoptons cette posture de recherche qui est de privilégier le point de vue de l'intérieur et le point de vue d'en bas (Pires, 1997).

La dimension sociopolitique présente dans notre recherche à vouloir faire entendre la voix de la minorité trouve un ancrage logique dans cette posture épistémologique. Cette même dimension est desservie sur le plan théorique par le concept de point de vue tel qu'avancé par Sammut (2015). Considérant notre recherche, la relation pédagogique réunit l'élève, l'enseignante et l'ES dans un espace social autour du phénomène qu'est l'aide à l'apprentissage. Compte tenu des sujets en présence, on considère que l'élève est issu de la minorité, car il est seul, du fait du nombre et de plus, son groupe social est culturellement différent au sens anthropologique du terme (Delalande, 2007), car il n'est pas celui des adultes. Le groupe (adultes et enfant) ainsi constitué interagit et élabore des comportements sociaux. Sammut (2015) s'appuie sur Asch (1987)³⁶, psychologue social américain, qui s'est intéressé au comportement humain. Sa prémisse est que le comportement humain ne peut s'expliquer par une simple réponse au stimulus. Il remet en cause le béhaviorisme et pose que les actions d'une personne ne peuvent s'expliquer de manière totalement extérieure

³⁶ Publication originale en 1952.

puisque cela ne prend pas en compte les aspects psychologiques qui sont connectés aux actions. Un comportement existe même s'il ne se matérialise pas concrètement comme c'est le cas par exemple, d'un comportement inhibé par un processus cognitif invisible. Il adopte les principes de l'organisation des éléments dans la perception visuelle d'objets ou de figures, énoncés par Wertheimer (1923, cité par Asch, 1987), principes fondateurs de la théorie de la perception et de la théorie de la Gestalt, et les applique aux personnes. Une figure n'est pas perçue par chacun de ses points constituants, mais est identifiée parce qu'elle est perçue comme un tout. Asch propose que « *the view of a person is unified [...] the qualities we note in a person derive their content in large part from their lawful relation and that their interaction constitutes the unitary impression* » (1987, p. 207-208). Il transpose également cette conception aux interactions sociales. Il avance qu'interagir entre humains repose sur une connaissance des éléments sociaux qui sont les individus et les groupes. Les personnes interagissent et chaque personne produit des effets sur l'autre au niveau psychologique, l'action est cognitivement représentée chez chaque participant. C'est la spécificité de l'action humaine. Asch (1987) définit l'interaction sociale ainsi :

[...] we discover the full significance of the proposition that the individual is the seat of social events. It is individuals with this particular capacity to turn toward one another who in concrete action validate and consolidate in each a *mutually shared field*, one that includes both the surroundings and one another's psychological properties as the objective sphere of action. This relation between psychological events in each of the participants makes possible the sharing of actions, feelings, ideas, and mutual acknowledgment (Asch, 1987, p. 163).

Quant au groupe, il affirme qu'il est plus que la somme des individus qui le composent, que c'est une entité à part entière : « *they [groups] have laws of their own, different for the characteristics of individuals, from the group itself* » (Asch, 1987, p. 242). Asch (1987) donne aux termes « *social order* » un sens similaire à celui de représentation sociale ; il explique que l'individu adopte une *attitude sociale* en fonction d'entités conceptuelles plus larges et socialement partagées (ex. la liberté ; la nation) :

[...] they have an outlook or perspective toward the problems facing them. [...] Having a point of view marks something very significant about persons and about the social process. It is by means of this as yet all-defined operation that alignments and oppositions arise in the social order [...] we orient ourselves to wide areas of social reality, that we assess complex situations conceptually, and that emotions, motives and actions become organized around ideas (Asch, 1987, p. 521).

Sammut (2015) reprend le concept de point de vue énoncé par Asch (1987) du fait de ses dimensions individuelle (aspect sociocognitif) et sociale (contexte, circonstances) pour élaborer un modèle explicatif du comportement social. Le point de vue est « un concept intermédiaire qui peut combler le fossé entre l'intrapersonnel et l'interpersonnel et donc, les sphères individuelles sociales de l'activité psychologique »³⁷ (trad. lib., Sammut, 2015, p. 100). Alors que les représentations sociales sont des constructions issues de la participation de tous les acteurs sociaux en présence, chacun d'entre eux détient sa propre position par rapport à l'objet et « en formulant et en articulant un point de vue, ils se positionnent eux-mêmes *dans les limites* des relations sociales, relativement aux autres et aux objets dans leur environnement social »³⁸ (trad. lib., Sammut, 2015, p. 106). Les attitudes du sujet par rapport à l'autre et à l'objet sont intimement liées à la teneur de son point de vue. La notion de positionnement intrinsèque au point de vue sous-tend que les significations extraites peuvent être multiples, autant qu'il y a d'individus et, nuancées selon les individus, en fonction des circonstances (Sammut, 2015). La multiplicité des points de vue et la capacité de chacun à intégrer et à réagir au point de vue de l'autre contribuent à créer la représentation commune aux individus d'un même groupe social (Sammut 2015). Sammut et Gaskell (2010, p. 49) définissent le point de vue comme étant : « *an outlook towards a social event, group, or issue, expressed as a claim, which can be supported by an argument based on a system of knowledge from which it derives its logic. A point of view articulates how a social actor sees things in the social field, relative to others.* » Selon la capacité de négocier le sens avec l'autre, de prendre en compte sa perspective et de repositionner la sienne propre, trois types de points de vue sont identifiés : *monologique*, *dialogique* et *métalogique*. Le point de vue monologique ne laisse pas place à l'échange, il relève d'une posture fermée à la perspective de l'autre ; le point de vue dialogique permet la prise en compte de l'autre si une certaine base commune de significations existe et le point de vue métalogique amène l'adoption ou la validation des significations portées par l'autre. Ces catégorisations isomorphiques évoquent des interactions sociales positives, consensuelles ou conflictuelles.

³⁷ « *concept that can bridge the gap between the intrapersonal and the interpersonal, that is, the individual-social spheres of psychological activity* » (Sammut, 2015, p. 100).

³⁸ « *in formulating and articulating a point of view, they position themselves within social representations, relative to others and objects in their social environments* » (Sammut, 2015, p. 106).

Enfin, Sammut (2015) insiste sur le choix du terme *point de vue* plutôt que celui de *perspective*. Alors que la *perspective* renvoie, selon lui, à une appréhension individuelle d'un objet ou d'un évènement, le *point de vue* « ajoute deux éléments à cette conception qui a cours dans l'interaction ordinaire en somme cela établit que la perspective de l'individu est relationnelle et relative »³⁹ (trad. lib., Sammut, 2015, p. 100). Dès lors, le *point de vue* est plus approprié dans le contexte d'interactions ou de relations sociales qui impliquent une réciprocité et au minimum deux positions différentes. Sammut définit le point de vue comme « un angle qui est constitué de la perspective du sujet, orientée vers celle de l'autre et de l'objet » (Sammut, 2015, p. 106) et le positionne aux côtés des concepts d'attitudes et de représentations sociales comme l'illustre la figure 1 (Sammut, 2015, p.109). Cet angle plus ou moins obtus illustre le degré d'ouverture à la perspective de l'autre.

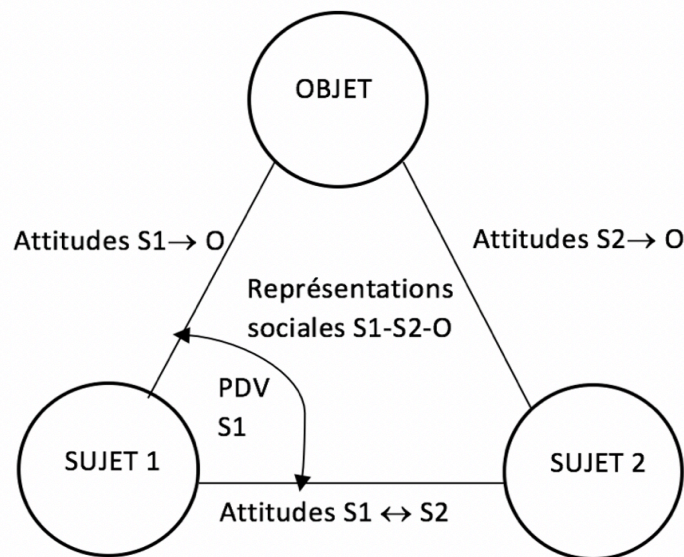


Figure 1 : Concept de point de vue au sein du modèle de comportement social

L'étude du point de vue est de découvrir la structure cognitive et le rationnel qui la porte en fonction du positionnement de chacun des sujets par rapport à l'objet lui-même et par rapport à l'autre dans la situation sociale. Ce modèle ajoute au domaine de la psychologie

³⁹ « adds two elements to this conception that are somewhat given in routine interaction, that is, it establishes the individual's perspective as relational and relative » (Sammut, 2015, p. 100).

sociale la possibilité d'étudier les divergences de points de vue et d'apprécier le degré d'ajustement envisageable dans le dialogue social, ce qui est impossible, selon Sammut, (2015) par l'étude des représentations sociales ou la mesure de l'attitude.

Pour synthèse, notre recherche vise à accéder à la réalité de l'élève ayant un TSA en tant que sujet appartenant à la culture minoritaire au sein de l'écosystème pédagogique et d'autant plus qu'il compte deux agentes. La connaissance que détiennent les élèves ayant un TSA de niveau 1 sur leurs relations avec les adultes de la classe est encore trop peu documentée. En s'intéressant à l'argumentaire de l'élève sur le phénomène que constitue l'aide à l'apprentissage donné et reçu, nous souhaitons entendre comment il se positionne en relation et relativement à l'enseignante et à l'ES en rapport à l'objet. Nous souhaitons adopter le parti de l'élève ayant un TSA de niveau 1 pour faire émerger les significations qu'il extrait des relations avec les deux agentes et les liens qu'il établit entre les deux relations d'enseignement et de soutien et sa relation d'apprentissage dans la situation pédagogique. Ces significations et ces interprétations de l'élève constituent ce que nous nommons le *point de vue* de l'élève.

2.4 Les relations en classe ordinaire

En classe ordinaire, les relations pédagogiques se déclinent en trois types de relations : la relation d'enseignement, la relation d'apprentissage et la relation didactique (Legendre, 2005). Dans ce modèle, l'enseignement est la relation entre l'agente et le sujet dans un but d'apprentissage du fait de la triade : sujet-agent-objet. Legendre (2005 p. 1172) précise que « le développement du sujet est fonction des relations d'aide fournies par l'agent ». La relation d'enseignement se matérialise par des interactions enseignante-élève sous la forme « de messages verbaux et non verbaux échangés en classe entre le pédagogue et ses élèves » (Legendre, 2005, p. 794). La relation d'enseignement est par essence une interaction humaine au sens de relation entre deux personnes, l'enseignante et l'élève, dont la finalité est l'apprentissage de l'élève par un processus d'aide. L'ensemble des éléments, de l'ordre du social, de l'affectif ou du cognitif, qui se déploient dans cette dynamique interactive caractérise cette relation entre l'agente et l'élève. Avec l'intention de soutenir l'inclusion de l'élève, le système scolaire québécois prévoit du soutien additionnel en classe ordinaire par le biais d'une ES. Comme nous l'exposerons plus loin, le

modèle systémique de la situation pédagogique à deux agentes prend en compte cette deuxième agente. Il s'agit d'un deuxième type de relation agente-élève qui comporte les mêmes éléments interactifs que la première, mais se distingue par la spécificité de l'agente elle-même qui n'est pas une enseignante. Cette spécificité est amenée par la classification des emplois qui statue sur la base du rôle et de l'attribution de responsabilités. Legendre (2005) utilise le terme « soutien », pour désigner le concept d'assistance par l'action d'une personne. À ce titre, nous qualifions la relation ES-élève, de relation de soutien pour la distinguer de la relation d'enseignement. Notre recherche s'emploie à explorer si, et comment, cette spécificité se matérialise dans les relations de l'une et l'autre agente avec l'élève. La relation d'enseignement et la relation de soutien sont indissociables de l'agente, donc peuvent aussi être entendues comme relation avec l'enseignante ou relation avec l'ES puisque c'est la mention de l'agente qui, à première vue, les distingue. La recension des écrits à propos de ces relations entre élèves ayant un TSA de niveau 1 et les agentes de la classe nous amène à les traiter sous trois angles, et donc en trois sous-sections : le rôle et les responsabilités des deux agentes et la comparaison qui s'en dégage dans la première section intitulée *Les rôles et les responsabilités au sein des relations d'enseignement et de soutien en classe ordinaire*; les relations avec les adultes de la classe sur la base de données autorapportées par des élèves à besoins particuliers ou ayant un TSA de niveau 1, dans la deuxième sous-section intitulée *Les relations avec les adultes de la classe* et les impacts de la relation de soutien sur le rendement des élèves dans la troisième et dernière sous-section.

2.4.1 Les rôles et les responsabilités au sein des relations d'enseignement et de soutien en classe ordinaire

Cette section vise à rendre compte des caractéristiques des rôles et responsabilités qui s'exercent par le biais des relations d'enseignement et des relations de soutien auprès d'élèves ayant un TSA de niveau 1. Encore très peu d'études brossent un portrait comparatif de la relation d'enseignement et de la relation de soutien avec des élèves ayant un TSA. Les études menées par Blatchford, Bassett, Brown et Webster (2009) et par Rubie-Davies et al. (2010), dont il est question ci-après, ne précisent pas les troubles des élèves à besoins particuliers participants. Cependant, elles ont été retenues compte tenu du grand intérêt qu'elles représentent pour les raisons suivantes : la possibilité que des élèves ayant un TSA fassent partie des échantillons de ces études

et les sources de collectes de données. En effet, il est fort probable que l'autisme soit représenté dans les études retenues compte tenu de la prévalence élevée du TSA (1 sur 86 selon Barnard et al., 2002) dans la population scolaire en Angleterre et au Pays de Galles, régions du Royaume-Uni où sont situées les écoles participantes. D'autre part, le type de données qui caractérise ces études ne correspond pas à des données autorapportées, contrairement à d'autres recherches ; elles consistent plutôt en des données d'observation recueillies dans un nombre important de classes ordinaires du primaire (respectivement 27 et 8 pour les deux recherches) et des classes du secondaire (22 et 7). Les autres recherches retenues dans cette section qui s'intéressent aux rôles et responsabilités d'agentes auprès d'élèves ayant un TSA comptent celle de Robertson et al. (2003) : données autorapportées par des enseignantes et des *paraprofessionals* auprès d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire du primaire en milieu scolaire californien ; celle de Paquet et al. (2008) : données autorapportées par des enseignantes et des ES auprès d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire au Québec ; celle de Humphrey et Lewis (2008b) : données autorapportées par les deux agentes et données d'observation en classe ordinaire du secondaire en Angleterre ; celle de Paquet et al. (2009) : données d'observation des comportements des ES auprès d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire du primaire au Québec ; celle de Symes et Humphrey (2011) : données autorapportées par des *teaching assistants* auprès d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire du secondaire en Angleterre ; celle de Rutherford (2012) : données autorapportées par des *teacher aides* auprès d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire du primaire et du secondaire en milieu scolaire néozélandais et enfin, celle de Symes et Humphrey (2012) : données d'observations sur les rôles des deux agentes auprès d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire du secondaire en Angleterre. Tel que le précise le tableau 6, ces quelques études permettent d'identifier comment les rôles des deux agentes s'exercent et quelles responsabilités elles assument auprès des élèves ayant un TSA de niveau 1 ou des besoins particuliers, intégrés en classe ordinaire.

Dimension RÔLES ET RESPONSABILITÉS INDICATEURS	Références et sources ENSEIGNANTES		Références et sources ÉDUCATRICES SPÉCIALISÉES		Références et sources observations directes des chercheurs	
	À propos de son rôle	À propos du rôle de l'ES	À propos de son rôle	À propos du rôle de l'ENS	À propos du rôle de l'ENS	À propos du rôle de l'ES
Enseigne et soutient l'apprentissage		7 ; 10 ; 22	10 ; 24	14 ; 21 ; 24	11 ; 13 ; 21	11 ; 12 ; 13 ; 21
Explique les concepts, les tâches					13	13
Évalue la tâche, rétroagit	22				13	12 ; 13
Questionne					13	12 ; 13
Piste, induit les réponses					13	13
Soutient l'organisation dans la tâche					13	13
Organise le matériel					13	12 ; 13
Différencie		7 ; 22		14 ; 21	21	12
S'implique, assume son rôle face à l'élève			24	14 ; 21 ; 24	21 ; 22	22
Motive, encourage					13	7 ; 12 ; 13
Gère le comportement		7 ; 10	10		11 ; 13	7 ; 11 ; 12 ; 13
Agit sur la socialisation		7 ; 10	10			12 ; 22
Soutient l'autonomie personnelle		10	10 ; 14 ; 24			12 ; 21
Soutient le bien-être affectif de l'élève		10	10			
Aménage l'environnement de travail						12
Modalités des interactions						
Fréquence des interactions					11	11
Interaction en individuel					11	11 ; 12 ; 13
Interaction avec des sous-groupes					11	11 ; 12 ; 13
Interaction en groupe entier		10	10		13	11
Position à moins de 1m de l'élève						12 ; 15 ; 22
Position à plus de 1m de l'élève						12
Retrait de l'élève de la classe			24			12
Connait, comprend le TSA				14		
Collabore avec l'autre agent de la classe	7	7 ; 10	7			
Collabore avec les parents		10	10			
Applique le PI		10	10			

Tableau 6 : Identification des rôles et des responsabilités des enseignantes et des éducatrices spécialisées en classe ordinaire⁴⁰

L'indicateur *Enseigne et soutient l'apprentissage* est associé aux rôles et responsabilités des deux agentes par toutes les sources consultées, à l'exception des enseignantes, c'est-à-dire les chercheurs eux-mêmes et les ES. Le pourcentage de temps consacré à cette responsabilité est aussi élevé pour les deux agentes : 84 % des interactions des enseignantes portent sur la tâche d'enseignement-apprentissage contre 88 % des interactions des *teaching assistants* (Blatchford, Bassett, Brown et Webster, 2009). Les enseignantes et les *teaching assistants* consacrent beaucoup de temps à soutenir les élèves dans leur organisation (respectivement la 3^e et 4^e plus

⁴⁰ Sources : 7. Robertson, Chamberlain et Kasari (2003); 10. Paquet, Forget et Giroux (2008); 11. Blatchford, Bassett, Brown et Webster (2009); 12. Paquet, Forget et Giroux (2009); 13. Rubie-Davies, Blatchford, Webster, Koutsoubou et Bassett (2010); 14. Symes et Humphrey (2011); 15. Symes et Humphrey (2012); 21. Humphrey et Lewis (2008b); 22. Hemmingsson, Borell et Gustavson (2003); 24. Rutherford (2012).

fréquente catégorie de propos), dans une proportion quasi semblable (16 % des interventions verbales contre 15 %) et avec une efficacité jugée équivalente selon Rubie-Davies et al. (2010). Les deux agentes font consensus et identifient le soutien aux apprentissages comme la première responsabilité des éducatrices spécialisées (Paquet et al., 2008) et les interventions qui visent le soutien aux apprentissages scolaires provenant des éducatrices spécialisées auprès d'élèves ayant un TSA peuvent représenter une proportion entre 36 % et 66 % de leur tâche (Paquet et al., 2009). Il est également constaté que certaines ES assument des décisions même pour les évaluations des élèves (Paquet, et al., 2009), allant jusqu'à adapter les activités pédagogiques ou les tests « *Adapting assignments and arranging alternative forms of examinations also transferred some of the teacher's role to the assistant* » (Hemmingsson et al., 2003, p. 94).

Lors de situations pédagogiques, la relation d'enseignement entre l'enseignante et le groupe d'élèves et la relation de soutien entre l'ES et un sous-groupe d'élèves ou un seul élève présentent des différences significatives. Les enseignantes semblent plus compétentes que les *teaching assistants* pour ce qui concerne les explications de concepts « *explanations of concepts* » (7 % contre 4 % du contenu des interventions verbales), l'introduction des objectifs de la leçon « *introduction to lesson objectives/focus* » (1,5 % contre 0,1 %), l'activation des connaissances antérieures et les liens avec les connaissances à acquérir « *linking to prior learning/future learning/prior knowledge* » (3 % contre 1 %), la rétroaction aux élèves sur leur apprentissage ou l'achèvement de la tâche « *providing pupils with feedback* » (5 % contre 3 %) (Rubie-Davies et al., 2010, p. 435). Ces données mettent donc en évidence que les élèves BP, puisqu'ils sont en contact avec les *teaching assistants*, sont à risque de ne pas recevoir ce dont ils ont le plus besoin, car ils devraient bénéficier de plus d'explications précises de l'activité, d'explicitations des concepts et des liens entre les connaissances antérieures et la tâche proposée et enfin, de rétroaction sur leur processus d'apprentissage. Bien que le pourcentage des énoncés incitatifs (*statements as prompts*) (4 % contre 16 %), du questionnement « *asking of questions* » (16 % contre 24 %) soit plus élevé dans les propos des *teaching assistants*, il s'avère que leur qualité apparaît moindre (Rubie-Davies et al., 2010, p. 435). Ainsi, les *teaching assistants* ont tendance à poser davantage de questions aux élèves, mais à leur fournir davantage les réponses et à les questionner pour savoir s'ils ont compris (question fermée) plutôt qu'à questionner pour

savoir *ce* qu'ils ont compris (question ouverte qui demande à justifier, à démontrer, à expliquer) (Rubie-Davies et al., 2010). Les *teaching assistants* semblent offrir des « *prompts* » qui tendent à donner la solution ou à donner de la rétroaction qui souligne davantage la justesse de la réponse ou l'achèvement de la tâche, alors que la rétroaction ou les prompts des enseignantes sont majoritairement formulés pour souligner ou relancer le traitement de l'information par les élèves afin de mieux ancrer les connaissances (Rubie-Davies et al., 2010). Enfin, les mêmes auteurs constatent que l'explicitation des liens entre les connaissances antérieures et la tâche proposée (ou les objectifs de celle-ci) est totalement absente des propos des *teaching assistants*, alors que les élèves, sur la base du fait que l'on a identifié leurs besoins particuliers, éprouvent davantage de difficultés dans la compréhension et la réalisation des activités (Rubie-Davies et al., 2010). Certaines *learning support assistants* semblent beaucoup manquer d'habiletés à soutenir l'élève et vont parfois jusqu'à accomplir la tâche à la place de l'élève « *The LSA (Learning support assistant) starts talking and writing down and he looks out the window. The LSA starts dictating again and [student with ASD] writes down what she says* » (Humphrey et Lewis, 2008b, p. 136). Si certaines enseignantes se montrent aptes à tenir compte des élèves BP et à appliquer les principes de différenciation pédagogique de manière appropriée (Humphrey et Lewis, 2008b), d'autres enseignantes considèrent que fournir les adaptations ou les modifications nécessaires pour soutenir l'apprentissage de l'élève est du ressort des *paraprofessionals* « *to provide any accommodations or modifications necessary* » (Robertson et al., 2003, p. 126). Ainsi, des *teacher aides* ressentent devoir assumer les responsabilités des enseignantes lorsque celles-ci ne s'impliquent pas pour adapter le travail selon les besoins des élèves (Rutherford, 2012). Il est aussi constaté que des enseignantes ne savent tout simplement pas comment adapter le contenu d'enseignement en fonction de certains élèves : « *some of the teachers ... Just don't know how to simplify it down to our students, any of the worksheets of anything like that' [...]. This meant that sometimes, pupils were not able to access class work* » (Symes et Humphrey, 2011, p. 158). Certaines *learning support assistants* expliquent cette situation par le fait que les enseignantes ne semblent pas comprendre les besoins des élèves ayant un TSA (Symes et Humphrey, 2011). L'autre agente est donc parfois la première et seule responsable de la tâche donnée à l'élève, ce qui peut contribuer à la ségrégation de l'élève au sein même de la classe : « *LSA gives [student*

*with ASD] a worksheet with a task to do – he is not doing the same as the class at all. LSA sits next him and goes through how to complete the worksheet. Throughout the lesson, the teacher does not approach or speak to [student with ASD] » (Humphrey et Lewis, 2008b, p. 135). Pourtant, certaines *teacher aides* expriment d'elles-mêmes qu'elles ne sont pas formées pour enseigner, qu'elles ne savent ni quoi ni comment enseigner : « *I didn't really know the level. No, I didn't know the level, so I just sort of floundered away and found out sort of where he was at. And this is a bad thing too, because I mean we're not teachers, I'm not trained* » (Rutherford, 2012, p. 768). Ces pratiques peuvent conduire à des situations où l'enseignante reconnaît même qu'elle ne peut juger des apprentissages de son élève et qu'elle s'implique moins du fait de la présence de l'autre agente : « *Sometimes it strikes me that I might have [...] pay insufficient attention to her needs since the assistant is always there for her in the first place. Actually, I might know less about her than I would have known had she not had an assistant* » (Hemmingsson et al., 2003, p. 94). Il arrive, en effet, que l'enseignante n'interagisse pratiquement pas avec l'élève BP, « *the teacher has absolutely no involvement at all, they did nothing* » (Rutherford, 2012, p. 768), au point où des *teacher aides* ont le sentiment qu'elles portent toute la responsabilité du cheminement de l'élève : « *the teacher aide does everything* » (Rutherford, 2012, p. 768). La présence de la *teaching assistant* semble en effet influencer le comportement de certaines enseignantes, les amenant à ne pas s'impliquer au point de ne pas communiquer du tout avec l'élève, ce qui peut engendrer des réactions chez certains élèves ayant un TSA au point où ceux-ci, se sentant ignorés, se désorganisent : « *TAs spoke of how she could not get one pupil to focus in lessons because the teacher would not answer his questions when they arose* » (Symes et Humphrey, 2011, p.158). Certaines enseignantes ne communiquent pas avec l'élève ayant un TSA, mais s'adressent plutôt à l'*assistant*, même lorsque les informations échangées concernent directement le travail de l'élève « *Can I look at [student with ASD]'s work?* », « *How's he doing?* » (Humphrey et Lewis, 2008b, p. 137), le comportement de l'élève ou les consignes de la tâche qu'il aura à accomplir (Hemmingsson et al., 2003). Elles peuvent percevoir l'autre agente et l'élève comme une entité, une seule et même personne (Hemmingsson et al., 2003), comme un « *package deal* » (Giangreco et al., 1997, p. 13), une appartenance l'un à l'autre décrétée par un tiers : « *I belong with that child, that's how the class was told. Yeah, the two of us, we are together. I belong to him and he**

belongs to me » (Rutherford, 2012, p. 765). C'est la situation ou contexte d'assimilation (Slee, 2001) qui est observé le plus fréquemment par les participants de la recherche menée par Rutherford (2012) mais cela peut aller jusqu'à la situation où l'enseignante considère que c'est le rôle de la *teacher aide* de prendre totalement en charge l'élève BP. Le contexte passe alors de l'assimilation à l'exclusion : « *the outcome for many students is that they find themselves, and often their aides, at the margins of the school and classroom* » (Slee, 2001, p.388). Ces deux contextes s'opposent à celui de contexte inclusif où l'enseignante assume ses responsabilités envers tous les élèves sans distinction, et où l'autre agente est une ressource pour le groupe, associée à l'enseignante et non à l'élève ; contexte qui semble plus rarement correspondre à l'expérience vécue par les *teacher aides* (Rutherford, 2012). On constate donc que l'indicateur *S'implique, assume son rôle face à l'élève* peut être particulièrement lié à la responsabilité de l'autre agente et peu à celle de l'enseignante et ce constat, préoccupant, semble trouver une partie d'explication en la présence même de l'agente. En effet, même si les élèves BP bénéficient de plus d'attention individuelle, celle-ci n'est pas offerte par l'enseignante, car la présence en classe des *teaching assistants* les isole du reste du groupe, et ce sont donc eux qui profitent le moins de l'enseignement dispensé par l'enseignante (Blatchford, Bassett, Brown et Webster, 2009). Ces mêmes chercheurs identifient la distribution des responsabilités entre les deux agentes en observant les interactions des adultes avec les différentes catégories d'élèves.

INTERACTIONS	TOUS LES ÉLÈVES		ÉLÈVES BP		ÉLÈVES BL		ÉLÈVES T	
	ENS	ES	ENS	ES	ENS	ES	ENS	ES
Fréquence			76 %	22 %	80 %	16 %	91 %	7 %
En groupe-classe							90 %	
En sous-groupes				27%		47%		59 %
En individuel	11 %	63 %		Dont 56 %				Dont 20 %

Tableau 7 : Synthèse des modalités des interactions élèves-agentes

Tel que le résume le tableau 7, on constate que la fréquence des interactions des enseignantes avec les élèves ayant des besoins particuliers (76 %) est plus basse que celle avec les deux autres sous-groupes d'élèves (élèves ayant des besoins linguistiques (BL) : 80 % et élèves typiques (T) :

91 %), alors que la fréquence des interactions des *teaching assistants* avec les élèves avec des besoins particuliers est la plus élevée (22 %) des trois groupes (élèves BL : 16 % et élèves T : 7 %). Parmi ces interactions, il est à noter que les interactions enseignantes-élèves sont peu souvent des interactions en individuel (11 %) contre 63 % des interactions *teaching assistants*-élèves. Il aurait été intéressant de connaître comment ce pourcentage de temps d'attention individuelle de la part de l'enseignante se distribuait dans les trois groupes, mais les résultats ne sont pas différenciés par groupes d'élèves. Les interactions *teaching assistants*-élèves en individuel, quant à elles, visent davantage, comme attendu, les élèves BP (56 %) que des élèves T (20 %). Ces agentes assurent également des interactions en sous-groupes auprès des élèves BP (47%), des élèves BL (27%) mais aussi des élèves T (59%). Ces données révèlent que les élèves T profitent dans une proportion non négligeable des interactions avec les *teaching assistants*, en plus des interactions en grand groupe avec les enseignantes (91 %), alors même que les services de soutien déployés en classe ordinaire visent généralement les élèves BP.

La prise en compte de l'indicateur *Gère le comportement* amène d'autres constats intéressants à propos des rôles tenus par les deux agentes. On peut constater que le pourcentage des interventions relatives à la gestion du comportement de l'enseignante et de l'ES diffère peu ou est même inverse à ce qui pourrait être attendu ; certaines sources identifient les éducatrices spécialisées comme étant formées pour répondre aux besoins adaptatifs des élèves (CPNCSF⁴¹, 2015) et même mieux formées que les enseignantes (Brown et McIntosh, 2012). Les enseignantes identifient clairement parmi les responsabilités de la *paraprofessional*, un rôle de régulation du comportement des élèves « *minimize any social and/or academic frustration, to reduce behavioral problems, to help the student work in small groups with other students (teaching/reteaching social skills)* » (Robertson et al., 2003, p. 126). Pourtant, certaines ES elles-mêmes ne s'attribuent pas aussi nettement ce rôle (Paquet et al., 2008). Cela explique peut-être que certaines études révèlent que les enseignantes agissent parfois plus sur le comportement des élèves que ne le font les ES. Ainsi, en comparant systématiquement la fréquence des interventions des enseignantes et des *teaching assistants*, il est mis en évidence que 14 % des interventions des enseignantes semblent viser la régulation des comportements des élèves

⁴¹ Comité patronal de négociation des commissions scolaires francophones.

contre 11 % de celles des *teaching assistants* (Blatchford, Bassett, Brown et Webster, 2009). Bien que la différence ne soit pas statistiquement significative, les enseignantes tiennent davantage de propos aux élèves sur leurs comportements (Rubie-Davies et al., 2010). Il est également curieux de constater que les *teaching assistants* agissent moins que les enseignantes pour prévenir les comportements dérangeants, et lorsqu'elles agissent en réaction aux comportements, il semble qu'elles tiennent des propos moins appropriés que les enseignantes. Les propos de régulation du comportement qui sont jugés « *pedagogically appropriate*⁴² (*appropriés pédagogiquement*) », lesquels sont caractérisés par des commentaires convaincants et l'émission d'attentes claires, sont davantage émis par des enseignantes (60 % contre 40 %), alors que ceux qui sont jugés « *pedagogically inappropriate*⁴³ (*pédagogiquement inappropriés*) » et caractérisés par des menaces ou des sarcasmes sont davantage émis par des *teaching assistants* (également 60 % contre 40 %) (Rubie-Davies et al., 2010, p. 440). Très peu de renforcements positifs semblent donnés aux élèves ayant un TSA en classe ordinaire du primaire. Au sujet du comportement de l'élève, les ES observées par Paquet et al. (2008) interviennent davantage en émettant des consignes sociales (dire de faire une action) ou de désapprobation sociale (dire non) qu'en produisant des commentaires d'approbation (félicitations ou remise d'un renforçateur matériel).

L'indicateur *Motive et encourage* est identifié comme appartenant aux rôles des deux agentes bien que leurs interventions semblent également différer en la matière. Les enseignantes conçoivent que la *paraprofessional* doit motiver l'élève qu'elle soutient pour qu'il reste engagé « *to help keep the student focused and on task* » (Robertson et al., p. 126). Elles voient dans le rôle des ES auprès d'élèves ayant un TSA, la responsabilité de leur apporter un soutien affectif plus que les ES ne le conçoivent elles-mêmes (Paquet et al., 2008). Les propos des enseignantes semblent d'ailleurs davantage se consacrer à l'engagement cognitif de l'élève (8 % contre 3 %), mais les deux agentes consacrent la même intensité d'interventions verbales à la motivation à la tâche. Les *teaching assistants* semblent privilégier les encouragements pour l'achèvement de la

⁴² « (*i.e.*, defined as clear, assertive statements; providing clear expectations; positive reactions; questions about behavior, e.g., what are you doing?) » (Rubie-Davies, 2010, p. 440).

⁴³ « (*defined as threats, requests for compliance, punishment, arguing with a pupil, sarcastic comments, "shh" when not specifically targeted*) » (Rubie-Davies, 2010, p. 440).

tâche plutôt que pour motiver les élèves à penser et à réfléchir (Rubie-Davies et al., 2010). Il semble que le contexte joue également sur la motivation et l'engagement des élèves. Les élèves BP sont moins engagés dans la tâche lorsque les enseignantes s'adressent à l'ensemble du groupe et font preuve de comportements tels que rester passifs ou être occupés à autre chose (17 %), alors que la régulation de ces comportements n'occupe que 7 % des interactions *teaching assistant*-élèves (Blatchford, Bassett, Brown et Webster, 2009). L'explication la plus probable, selon ces auteurs, repose sur le fait qu'il est plus difficile pour des élèves BP de participer pleinement au sein d'un grand groupe d'élèves (Blatchford, Bassett, Brown et Webster, 2009).

L'indicateur *Soutient l'autonomie personnelle* semble totalement dévolu aux ES bien qu'elles-mêmes ne semblent pas la prioriser pour des élèves ayant un TSA en classe ordinaire (5^e position sur 9) (Paquet et al., 2008). Paquet et al. (2008 et 2009) réfèrent à l'autonomie personnelle dans son acception de prendre soin de soi (habillement, alimentation, hygiène). Ils constatent que dans le contexte de la classe les actions en lien avec cet indicateur sont moindres, car le contexte s'y prête beaucoup moins que dans les périodes en dehors de la classe. D'autres chercheurs (Humphrey et Lewis, 2008b ; Symes et Humphrey, 2011 ; Rutherford, 2012) prêtent au soutien à l'autonomie personnelle un sens plus large et désignent ainsi toute action qui favorise l'indépendance de l'élève. L'indicateur *Agit sur la socialisation* semble également associé aux éducatrices spécialisées. Pourtant, bien que les ES perçoivent cette responsabilité comme la deuxième en importance (après *Soutien à l'apprentissage*) (Paquet et al., 2008), les situations dans lesquelles les élèves se retrouvent, du fait de la présence en classe de l'éducatrice spécialisée, entraînent souvent leur isolement du groupe de pairs. Cela semble contraire au but recherché et peut contribuer à rendre le soutien à la socialisation encore plus difficile à effectuer, voire impossible : « *[Student with ASD] does not talk to any other pupils whilst [LSA] is sat next to him* » (Humphrey et Lewis, 2008b, p. 135). La position de l'agente par rapport à l'élève semble avoir plusieurs types d'effets dont certains peuvent être jugés pernicious. La place de l'assistant par rapport à l'élève ayant des besoins particuliers amène Hemmingsson et al. (2003) à distinguer trois types d'assistants et chacun d'entre eux a des incidences sur les relations élèves-assistant, élèves-enseignante et élèves-pairs. « *The Assistant as a Stand-in for the Pupil* » (Hemmingsson et al., 2003, p. 91) est toujours assis à côté de l'élève et le soutien est le plus souvent issu de son

initiative. « *The Assistant as a Help-Teacher* » (Hemmingsson et al., 2003, p. 92) se tient dans le groupe d'élèves, ce qui entraîne une plus grande fréquence de l'initiative de l'élève pour la demande de soutien. « *The Assistant as a Back-up Resource* » (Hemmingsson et al., 2003, p. 92) se positionne en dehors du groupe d'élèves et attend la demande de l'élève ou de l'enseignante pour agir. Ainsi, la nécessité même de l'implication de l'enseignante peut disparaître aux yeux des acteurs en présence, selon la place de l'assistant par rapport à l'élève, puisque le soutien est immédiatement fourni par l'assistant, avant même que l'enseignante puisse en avoir connaissance compte tenu de sa position plus éloignée et de son attention distribuée entre tous ses élèves. Pour l'élève, son autonomie en est conséquemment réduite de même que ses opportunités à établir et à entretenir une relation avec son enseignante. La proximité physique de *l'assistant* a également des répercussions sur la socialisation de l'élève qui peuvent se manifester par la jalousie de certains pairs — le soutien pouvant être perçu comme une passerelle pour moins travailler ou pour accéder aux réponses — ou par l'impossibilité d'interagir avec les pairs, car l'assistant exige que l'élève demeure à la tâche. De plus, certains pairs, à l'instar des enseignantes, vont s'adresser à la *teaching assistant* plutôt que poser des questions ou émettre des commentaires directement à l'élève ayant un TSA, autant d'occasions manquées de développer ses habiletés sociocommunicatives (Symes et Humphrey, 2012). Cet isolement, qui peut être perçu par l'élève comme imposé, peut exacerber les vulnérabilités émotionnelles des élèves ayant un TSA. On peut alors s'étonner de la faible attention portée, par les deux agentes, à l'indicateur *Soutient le bien-être affectif de l'élève*. En effet, même si cette responsabilité semble associée à l'ES, de l'avis des deux adultes de la classe, elle apparaît la dernière responsabilité priorisée parmi les neuf proposées (Paquet et al., 2008). L'indicateur *Collabore avec l'autre agent de la classe* est différemment analysé par les participants de Paquet et al. (2008). Les ES expriment que la collaboration avec l'enseignante est très importante au sein de leurs responsabilités, autant que la gestion du comportement de l'élève (3^e position sur 9 catégories proposées) (Paquet et al., 2008). Cependant, les enseignantes ne considèrent pas que cela soit important dans le rôle des ES (7^e position sur 9). Elles estiment même que la collaboration avec les parents est plus importante dans le rôle des ES que de collaborer avec elles-mêmes (Paquet et al., 2008). Les auteurs de l'étude ne proposent pas d'interprétations de ces résultats. On peut cependant

s'interroger sur une telle différence qui peut laisser penser que les ES pourraient ressentir davantage le besoin de collaborer avec leurs collègues pour bien réaliser le travail qui leur est confié, alors que les enseignantes, pouvant se sentir moins responsables des élèves BP, ressentent moins cette nécessité.

La synthèse qui vient d'être présentée sur la distribution des rôles et responsabilités que les enseignantes expriment à l'égard de la relation d'enseignement avec leurs élèves ayant un TSA et les ES dans leur relation de soutien avec ces élèves en classe ordinaire permet de constater, avec un certain étonnement, une assez grande similitude quant à l'identification des tâches des deux agentes. La priorité est donnée à l'enseignement et au soutien à l'apprentissage, même si les compétences des deux agentes sont inégales en la matière et que les élèves ayant un TSA sont, du fait de la présence de l'ES, moins exposés à du contenu pédagogique présenté par une enseignante. Pourtant, cette dernière maîtrise mieux le traitement et la présentation des contenus à enseigner. Alors que le soutien déployé par le biais des ES auprès des élèves ayant un TSA vise à offrir un complément de ressources pour mieux répondre aux besoins adaptatifs des élèves, les tâches liées à la gestion du comportement, au développement de l'autonomie, au soutien aux habiletés sociales et au soutien au bien-être affectif, ne sont pas celles qui sont priorisées pour cette catégorie de personnel. Des ES semblent même démontrer des habiletés moindres que des enseignantes en matière de régulation du comportement et ne pas savoir comment développer les habiletés de socialisation et d'autonomie des élèves auprès desquels elles sont présentes. Ces recherches ont toutefois analysé l'aide à l'apprentissage à partir du pôle de la personne qui la fournit et non de celle qui la reçoit. La section suivante présente donc l'aide à l'apprentissage par l'autre pôle de la relation, celui où se situe l'élève.

2.4.2 Les relations avec les adultes de la classe du point de vue des élèves

Encore peu d'études se sont intéressées à entendre la voix d'élèves en situation de handicap à propos de leurs relations avec les adultes de la classe (Mortier et al., 2011). La synthèse de la revue de littérature scientifique sur le sujet nous amène à présenter, dans la présente section, les relations sous l'angle du rôle de chacune des agentes et les effets, positifs ou non, des responsabilités exercées par l'une ou l'autre, tels qu'identifiés ou appréciés par les élèves. Une

recherche (Goodall, 2018) s'ajoute aux études citées jusque-là et rend compte de la contribution spécifique d'élèves ayant un TSA sur la relation avec l'enseignante parmi les objets à l'étude. Il est à noter, cependant, que ces élèves ont connu des bris de fonctionnement et sont scolarisés en marge de la classe ordinaire (N=7) ou scolarisés à la maison (N=5). Aucune mention n'est faite, dans les données ou dans la présentation des participants, quant à l'expérience de ces élèves au regard de services de soutien additionnels dans leur vécu antérieur en classe ordinaire. L'ensemble des données autorapportées par des élèves à besoins particuliers ou ayant un TSA permettent de relever un certain nombre d'indicateurs réunis dans le tableau 8 ci-dessous. Nous avons choisi de conserver les indicateurs précédemment extraits des données issues de participants adultes ou de chercheurs observateurs afin d'offrir au lecteur une vue d'ensemble de tous les indicateurs extraits des recherches consultées. Cependant, un nouvel indicateur émerge de la recherche de Goodall (2018), que nous désignerons par l'expression *Assigne les devoirs*. Le lecteur peut constater que trois indicateurs (en gras dans le tableau) sont issus des données propres aux élèves.

Dimension RÔLES ET RESPONSABILITÉS	Références sources ÉLÈVES	
	INDICATEURS	À propos du rôle de l'ENSEIGNANTE
Enseigne et soutient l'apprentissage	16 ; 17 ; 18 ; 19 ; 20 ; 23 ; 24 ; 26;28	16 ; 19 ; 20 ; 24 ; 27
Explique les concepts, les tâches	17; 28	16
Évalue la tâche ; rétroagit		
Questionne		
Piste, induit les réponses		
Soutient l'organisation dans la tâche		
Organise le matériel		
Différencie	23; 28	
Assigne les devoirs	28	
S'implique, assume son rôle face à l'élève	16 ; 17 ; 20 ; 23 ; 24 ; 27; 28	16 ; 27
Motive, encourage	26	
Gère le comportement	26	16 ; 24
Agit sur la socialisation	26; 28	16 ; 22 ; 23 ; 24 ; 25 ; 27
Soutient l'autonomie personnelle		16 ; 20 ; 23
Soutient le bien-être affectif de l'élève	16 ; 17 ; 18 ; 26; 28	17 ; 21
Aménage l'environnement de travail	17 ; 18 ; 26; 28	
Modalités des interactions		
Fréquence des interactions		
Interaction en individuel		27
Interaction avec des sous-groupes	16	
Interaction en groupe entier	16	
Position à moins de 1m de l'élève		23 ; 25 ; 27
Position à plus de 1m de l'élève		
Retrait de l'élève de la classe		16
Connait, comprend le TSA	20 ; 26; 28	
Collabore avec l'autre agent de la classe	16 ; 24	16 ; 24
Collabore avec les parents	28	
Applique le PI		
Agit sur l'autodétermination	17 ; 22; 28	16 ; 19 ; 20 ; 22 ; 23 ; 24 ; 25 ;
Agit sur la confidentialité	23	23 ; 25

Tableau 8 : Identification des rôles et des responsabilités des adultes par les élèves⁴⁴

Les données autorapportées par des élèves à besoins particuliers ou ayant un TSA sont réunies sous l'indicateur *Enseigne et soutient l'apprentissage*, car les propos des jeunes permettent peu de les sous-catégoriser comme il est possible de le faire avec les données provenant des adultes. En effet, les élèves s'expriment davantage sur les effets sur eux des actions ou de l'absence des actions des agentes que sur les actions elles-mêmes. Cependant, ces données sont riches et

⁴⁴ Sources : 16. Broer, Doyle et Giangreco (2005); 17. Bolic Baric et al. (2016); 18. Connor (2000); 19. Curtin et Clarke (2005); 20. Humphrey et Lewis (2008a); 21. Humphrey et Lewis (2008b); 22. Hemmingsson, Borell et Gustavson (2003); 23. Mortier et al. (2011); 24. Rutherford (2012); 25. Skär et Tamm (2001); 26. Scitutto, Richwine, Mentrikoski et Hemmingsson (2012); 27. Tews et Lupart (2008); 28. Goodall (2018). Informations sur les participants : 16. Neuf adultes handicapés; 17. Treize jeunes adultes ayant un syndrome d'Asperger; 18. Quinze adolescents ayant un syndrome d'Asperger; 19. Sept élèves de 10 à 13 ans en situation de handicap physique; 20 et 21. Vingt et dix-neuf adolescents ayant un syndrome d'Asperger; 22. Sept élèves de 7 à 15 ans en situation de handicap physique; 23. Six élèves de 9 à 18 ans en situation de handicap; 24. Dix élèves de 8 à 17 ans en situation de handicap; 25. Treize élèves de 8 à 19 ans en situation de handicap physique; 26. Vingt-sept adultes ayant un syndrome d'Asperger; 27. Huit élèves de 6 à 30 ans en situation de handicap dont 3 ayant un TSA. 28. Douze élèves de 11 à 17 ans ayant un TSA.

mettent en évidence, avec des nuances intéressantes, le fait que les responsabilités d'enseigner et de soutenir l'apprentissage sont tenues par les deux agentes. Certains aiment que leur enseignante adapte les tâches selon leur niveau (Goodall, 2018; Rutherford, 2012), donne des explications en utilisant des approches variées (Bolic Baric et al., 2016; Goodall, 2018) ou permette des choix d'activités (Connor, 2000; Goodall, 2018). Les élèves associent ces compétences aux « *good teachers* » (Rutherford, 2012, p. 763). D'autres souhaitent que leur enseignante du secondaire reconnaisse et prenne en compte leurs besoins, comme cela se faisait au primaire (Curtin et Clarke, 2005; Goodall, 2018), ou repense ses façons de faire : « *recognized that the "usual" would not work* » (Sciutto et al., 2012, p.180). Certains élèves comparent les rôles de leur enseignante et de l'autre agente en ce qui a trait à l'enseignement et au soutien à l'apprentissage qu'ils reçoivent. Ils indiquent que la relation d'enseignement s'établit principalement avec la *paraprofessional* : « *She taught me a lot* » ou « *[The teachers] sometimes made no sense to me, [...she] helped me understand what they're trying to say* » (Broer et al., 2005, p. 423). Ils disent recevoir davantage d'enseignement de la part de l'autre agente que de la part de leur enseignante (Tews et Lupart, 2008) au point, dans certains cas, de ne pas voir de différence avec une enseignante (Rutherford, 2012). Quelques élèves expriment leur lassitude et leur désintérêt à l'égard des tâches qui leur sont proposées par la *paraprofessional* : « *They just give you the same stuff all the time; it repeats* » (Broer et al., 2005, p. 424). Ils expriment aussi se sentir ségrégués dans la classe (Tews et Lupart, 2008), mais aussi en dehors de la classe (Broer et al., 2005). Plusieurs élèves estiment néanmoins que le soutien par la *learning support assitant* (Curtin et Clarke, 2005 ; Humphrey et Lewis, 2008a) ou par la *teacher aide* est bénéfique pour leur apprentissage (Rutherford, 2012), mais semblent aussi clairvoyants quant à savoir à quel moment ils ont besoin de soutien : « *I feel like I need one [a paraprofessional] in history, but I don't think I need one in all my other classes* » (Broer et al., 2005, p. 423). Ils rapportent aussi clairement combien le soutien de la *paraprofessional* interfère avec leur propre participation, allant apparemment au-delà de ce qui peut être qualifié de « soutien » puisque l'adulte effectue la tâche à la place de l'élève : « *He would read and tell me what to write* » ou « *I didn't even have to do anything. She pretty much did it all for me* » ou « *I guess I pretty much got the stuff [completed by the paraprofessional] and put my name on it* » (Broer et al., 2005, p. 424).

L'indicateur *S'implique, assume son rôle face à l'élève* est identifiable dans les propos des élèves. En effet, les situations où l'enseignante est trop peu impliquée, en comparaison à l'autre agente, conduisent certains élèves à interpréter que l'enseignante n'a pas à interagir avec des élèves à besoins particuliers, attribuant ce rôle exclusif à la *teacher aide* : « *Mack explained that a teacher is meant to 'teach – the children' and the 'teacher aide just helps me* » (Rutherford, 2012, p. 769). Le manque d'implication de l'enseignante amène d'autres élèves à décrire la relation de soutien avec l'autre agente. Ils se disent dérangés en situation d'enseignement-apprentissage du fait qu'ils ne savent pas qui, de l'enseignante ou de l'autre agente, ils doivent écouter, du fait qu'ils reçoivent des informations contradictoires ou du fait qu'ils sont perturbés dans le cours de leur travail par l'intervention de cette dernière (*paraprofessional* dans le cas de Broer et al., 2005 et *teacher aide* dans le cas de Rutherford, 2012). Ils constatent une confusion dans les rôles exercés par les deux agentes : « *I kept sending teacher aides away because of the teacher. I just didn't know quite how to handle the teacher aide and the teacher was in the same situation and they were trying to teach me something and I was just confused* » (Rutherford, 2012, p. 768). Ainsi, certains élèves se plaignent de l'incapacité de la *teacher aide* à pouvoir répondre à leurs questions, à les guider dans la tâche (Rutherford, 2012). D'autres expriment vouloir davantage bénéficier de l'enseignement direct de l'enseignante, comme leurs pairs, et que ce soit elle qui prenne les décisions à leur endroit (Mortier et al., 2011). Ils ont conscience que leur enseignante ne s'implique pas auprès d'eux, ne les connaît pas, vérifie peu, voire jamais leur travail (Broer, et al., 2005 ; Humphrey et Lewis, 2008a), mais ils expriment combien cela leur paraît important et motivant quand elle le fait (Bolic Baric et al., 2016). L'implication de l'enseignante facilite, selon eux, la mise en place de méthodes d'enseignement plus individualisées telles que l'adaptation des tâches en fonction de leurs intérêts, l'octroi de plus de temps, la planification plus détaillée des tâches et des échéances, ce qui leur permet de pouvoir répondre aux attentes (Bolic Baric et al., 2016). Enfin, quelques élèves rapportent des événements extrêmes où l'enseignante leur refuse totalement l'accès au cours lorsque la *teacher aide* est absente (Rutherford, 2012). Les participants de Goodall (2018), en dehors de toute comparaison avec une agente secondaire, rapportent que l'implication de l'enseignante auprès d'eux semble engendrer un sentiment de valorisation ou de dévalorisation qui les amène à aimer ou à détester l'école. Plusieurs relatent

le manque d'implication de la part de l'enseignante, raison qui peut être contributive au fait qu'ils sont ou se sont exclus de l'école.

Quelques élèves semblent au fait de la collaboration entre les deux agentes (*Collabore avec l'autre agent de la classe*). Cela s'exprime néanmoins par la négative dans les données examinées. Ainsi, l'élève peut être à la merci du manque de concertation entre les agentes : « *I would be told one thing [by classroom teacher] and [another by] the aide. That happened a lot in high school* » (Broer et al, 2005, p.423). Dans un autre cas, l'élève remarque que « *his teacher aide* » répond aux questions des autres élèves lorsque l'enseignante est occupée, mais la façon dont cela est exprimé laisse à penser que l'inverse n'est peut-être pas vrai (Rutherford, 2012, p. 763).

Les élèves apprécient lorsque l'enseignante *Aménage l'environnement de travail*, notamment lorsqu'elle varie les approches d'enseignement et d'évaluation en sous-groupes (Bolic Baric et al., 2016 ; Sciutto et al, 2012), qu'elle répartit les responsabilités parmi les élèves, qu'elle offre des soutiens visuels (Goodall, 2018, Sciutto et al., 2012), qu'elle rend les évènements prévisibles (Sciutto et al., 2012), minimise le bruit (Connor, 2000, Goodall, 2018), permet le travail individuel (Connor, 2000 ; Bolic Baric et al., 2016) et autorise l'usage d'outils technologiques (Connor, 2000 ; Bolic Baric et al., 2016, Goodall, 2018). Cet indicateur ressort uniquement des propos qui décrivent les responsabilités de l'enseignante et non celles de l'autre agente alors qu'étonnamment, le besoin d'aménagement de l'environnement fait souvent partie du rationnel pour déployer le service de soutien par des ES.

Peu de propos d'élèves font référence à l'indicateur : *Gère le comportement* et encore moins à l'indicateur : *Motive, encourage*. Quelques élèves établissent le fait que la *paraprofessional* les aide à gérer leur comportement, ce qui fait en sorte qu'ils restent en contrôle de leur comportement (Broer et al., 2005). Certains élèves expriment qu'ils souhaitent que leur enseignante utilise davantage le renforcement positif plutôt que la punition (Sciutto et al., 2012). Il convient de s'étonner du fait que les élèves ne rapportent que peu de contenu quant au soutien qu'ils reçoivent en ce qui a trait au comportement et à la motivation. Une partie de l'explication réside peut-être dans le fait qu'ils expriment davantage de contenu relatif à l'indicateur : *Soutient le bien-être affectif de l'élève*. Là où l'adulte voit un besoin de régulation du comportement ou de

l'engagement, l'élève ayant un TSA voit-il un besoin de soutien à son bien-être affectif, conscient de sa vulnérabilité émotionnelle, base de ses difficultés à autoréguler son comportement et sa motivation ? Ainsi, les élèves ayant un TSA soulignent le fait d'apprécier la relation avec l'enseignante qui tient compte de leurs états émotifs en se préoccupant de savoir comment ils vont, en leur témoignant du respect et de l'affection et en valorisant leurs différences (Bolic Baric et al., 2016 ; Broer et al., 2005 ; Goodall, 2018 ; Sciutto et al., 2012). D'autres relatent l'importance de l'aménagement de pauses par l'enseignante afin de les aider à gérer le stress engendré par le dérangement ressenti, notamment face au bruit (Goodall, 2018; Sciutto et al., 2012). Des élèves expriment recevoir cette aide également de la part de l'autre agente, notamment lorsqu'elle les reconforte quand ils vivent des situations sociales difficiles (*paraprofessional* dans le cas de Broer et al., 2005 et *learning support assistant dans le cas de* Humphrey et Lewis, 2008a) ou qu'elle favorise, par sa présence, la régulation de l'anxiété ou un sentiment de sécurité (Humphrey et Lewis, 2008b). Les élèves qui rapportent ne pas bénéficier d'attitudes bienveillantes de la part de leur enseignante, mettent cela sur le compte de sa méconnaissance de l'autisme (Humphrey et Lewis, 2008b) ou sur le fait qu'elle n'a pas cherché à comprendre son élève qui a un TSA (Sciutto et al., 2012), propos qui sont associés à l'indicateur : *Connait, comprend le TSA*. D'autres expliquent que la formation n'est pas gage d'un bon soutien, encore faut-il que l'enseignante ne surgénéralise pas les adaptations à tous les élèves ayant un TSA, mais tienne compte des besoins personnalisés de chacun : « *It [teacher training] makes some of the difference but it depends how it is used. It is a matter of taking the training and using it seriously and understanding that the child is their own person* » (Goodall, 2018, p. 10).

Les propos des élèves associés à l'indicateur *Soutient l'autonomie personnelle* sont liés au rôle de l'autre agente uniquement. Certains élèves semblent penser que la *paraprofessional* est indispensable à leur intégration scolaire et quelques-uns aiment qu'elle se tienne à proximité d'eux (Tews et Lupart, 2008). D'autres, bien qu'ils reconnaissent avoir besoin de l'aide de la *learning support assistant*, sont aussi conscients du fait qu'ils doivent « voler de leurs propres ailes » (Humphrey et Lewis, 2008a, p. 38) lorsqu'elle n'est pas auprès d'eux. Sa présence semble donc engendrer un certain frein au développement de leur autonomie ou limiter les prises de risque chez les élèves qui sont moins à même d'expérimenter s'ils pourraient ou non se passer de

ce soutien. Les élèves distinguent le soutien technique ou technologique du soutien provenant de la *support person* qu'ils qualifient « d'excessif » (Mortier et al., 2011) en ne tenant pas compte du fait que, dans certaines circonstances, ils n'ont pas la latitude de faire par eux-mêmes ce qu'ils savent pourtant faire, et même ce qu'ils réclament de faire (Broer et al., 2005 ; Hemmingsson et al., 2003 ; Mortier et al., 2011 ; Rutherford, 2012)⁴⁵. La dépendance est parfois tellement forte du fait de la présence constante, de la trop grande proximité et du contrôle trop important exercé par l'adulte, sans distinction des circonstances, que les élèves comparent le rôle de la *paraprofessional* (Broer et al., 2005) ou de l'*assistant* (Skär et Tamm, 2001) à celui d'un parent (père, mère). Certains semblent aimer ce lien étroit : « *I liked her a lot because she was like a mother to me* » alors que d'autres moins : « *I felt a little weird. It felt like I was having, like a mother* » (Broer et al., p. 421). Des élèves apprécient particulièrement quand cette agente sait leur laisser de l'autonomie ou s'effacer (Broer et al., 2005 ; Skär et Tamm, 2001). Certains qualifient l'agente qui exerce son rôle de cette façon, de « professionnelle » (Skär et Tamm, 2001, p. 924). Enfin, des élèves qualifient la *paraprofessional* (Broer et al., 2005), la *teacher aide* (Rutherford, 2012) ou l'*assistant* (Skär et Tamm, 2001) « d'amie ».

Les effets de ce dernier constat sont exposés ci-dessous, en parallèle au traitement des propos des élèves associés à l'indicateur : *Agit sur la socialisation*. Cet indicateur est peu associé au rôle de l'enseignante. Cependant, des participants indiquent que l'enseignante peut faire la différence pour le vécu des élèves ayant un TSA en agissant au sein de la classe pour promouvoir des attitudes de tolérance et de respect (Sciutto et al., 2016) ou en octroyant du temps pour des échanges entre pairs (Goodall, 2018). Parmi toutes ces recherches, une seule occurrence voulant que l'*assistant* favorise la socialisation des élèves ressort des propos des participants (Skär et Tamm, 2001), qui disent qu'elle peut les aider à intégrer une activité avec les pairs ou commencer un jeu auquel des pairs vont vouloir participer. Plus généralement, les élèves qui reconnaissent le bénéfice du soutien sur leur socialisation font état de situations dans lesquelles l'agente (*paraprofessional* dans le cas de Broer et al., 2005 et *learning support assistant* dans le cas de Humphrey et Lewis, 2008a) les protège lorsqu'ils sont victimes d'intimidation. Cela dénote, d'une part, un certain manque de capacités identifié chez des élèves en situation de handicap à pouvoir

⁴⁵ Ces chercheurs réfèrent respectivement à une *paraprofessional*, une *school assistant*, une *support person* et une *teacher aide*.

s'affirmer dans des situations sociales, surtout si elles sont plus conflictuelles, mais d'autre part, cela dénote un très faible rôle de ces agentes quant au développement des habiletés sociales des élèves. Plus percutant encore, la grande majorité des élèves, y compris des élèves ayant un TSA, expliquent que la présence de la *paraprofessionnal* (Broer et al., 2005), de l'*assistant* (Hemmingsson et al., 2003) ou de la *support person* (Mortier et al., 2011) Rutherford, 2012 ; Tews et Lupart, 2008) engendre, pour une bonne part, leurs difficultés sociales en les stigmatisant comme différents des pairs (proximité) ou en perturbant les interactions avec les pairs (surveillance accrue ou contrôle par l'adulte). Ces perturbations se manifestent de deux façons : soit en empêchant les élèves d'interagir spontanément entre eux, soit en provoquant le désintérêt des pairs de peur de se sentir eux aussi surveillés (Broer et al., 2005 ; Mortier et al., 2011 ; Skär et Tamm, 2001). D'autres jeunes rapportent être inquiets que certains pairs soient jaloux de l'aide qu'ils reçoivent, aide personnifiée par la présence de l'*assistant* (Hemmingsson et al., 2003) ou de la *support person* (Mortier et al., 2011). Enfin, certains élèves vivent des situations où l'*assistant* devient plus populaire auprès des pairs qu'eux-mêmes, ce qui est tout à fait contraire aux effets attendus du rôle confié à cette adulte (Skär et Tamm, 2001). Il apparaît que l'ensemble de ces situations ainsi vécues exacerbe les vulnérabilités émotionnelles des élèves à besoins particuliers ou ayant un TSA, lesquels portent déjà le poids de l'acceptation de leur diagnostic. En effet, ils font état de sentiments d'inadéquation (Mortier et al., 2011), de honte (Broer et al., 2005), d'embarras (Humphrey et Lewis, 2008a ; Skär et Tamm, 2001), de peine (Broer et al., 2005), de marginalisation (Broer et al., 2003; Tews et Lupart, 2008) et de frustration (Broer et al., 2005; Mortier et al., 2011). Ces ressentis poussent de nombreux élèves à protéger leur image de soi et donc, à prioriser leur intégration sociale en refusant l'implication d'une autre agente que l'enseignante auprès d'eux (Broer et al. 2005; Curtin et Clarke, 2005; Hemmingsson et al., 2003; Mortier et al., 2011; Rutherford, 2012). Et cela peut être affirmé, dans certains cas, dès l'âge préscolaire.

Les deux indicateurs suivants, *Agit sur l'autodétermination* et *Agit sur la confidentialité*, absents des propos des adultes, contribuent à mettre en évidence certaines explications quant aux ressentis des élèves exposés ci-dessus. Il apparaît que les élèves, dans leur vaste majorité, sont peu consultés sur leurs besoins et sur la manière dont ils souhaitent que leur enseignante ou

l'autre agente y répondent. Il semble que cela soit tributaire de la volonté de l'enseignante (Bolic Baric et al., 2016) et que les décisions soient généralement prises en dehors de la participation des élèves (Hemmingsson et al., 2003 ; Tews et Lupart, 2008). Au quotidien, les élèves semblent avoir peu d'emprise sur la façon dont l'*assistant* les soutient (Hemmingsson et al., 2003 ; Mortier et al., 2011). Ils rapportent qu'ils aimeraient pouvoir choisir la personne, parmi un adulte ou un pair, selon la situation ou l'âge ou le genre de la personne qui les soutient ; préférant généralement une personne jeune et du même genre qu'eux (Broer et al., 2005 ; Mortier et al., 2011 ; Skär et Tamm, 2001). Ils revendiquent le pouvoir de décider quand et comment être aidés et celui de refuser d'être trop assistés : « *She should be there only when I need her, otherwise I would (like to) be on my own* » (Skär et Tamm, 2001, p. 926) ou « *just enough help ... not be in your face or hang around you all the time ... not get in the way of your mates ... [and] sit in the class, but not right next to you* » (Rutherford, 2012, p. 764). Ils rapportent que leur voix n'est pas entendue lorsqu'ils émettent certaines demandes à l'*assistant* : « *He doesn't listen to me, but always does things his way, and I don't think that's good* » (Skär et Tamm, 2001, p. 923) ou « *I want to be independent [...] I don't want all those [paraprofessionals] with me all, every day* » (Broer et al., 2005, p. 424). Certains souhaitent pouvoir affirmer leur volonté de ne pas recevoir de soutien de la part d'une *learning support assistant*, même contre l'avis de leurs parents : « *No that's the worse thing ever – my mum seems to think I'd want it but I don't* » (Humphrey et Lewis, 2008a, p. 38). D'autres rapportent ne pas être écoutés par l'enseignante lorsqu'ils revendiquent la manière d'être soutenu, ce qui peut engendrer des conflits (Goodall, 2018).

Finalement, les propos des élèves associés à l'indicateur *Agit sur la confidentialité* fournissent d'autres rationnels pour comprendre pourquoi certains élèves éprouvent des réserves quant au soutien reçu d'une *support person*. Ils énoncent qu'ils trouvent injuste que leurs parents soient avisés de leurs faits et gestes et estiment que leur intimité est moins respectée que celles de leurs pairs (Mortier et al., 2011). De plus, il leur apparaît inéquitable que cette agente (*support person* dans le cas de Mortier et al., 2011 et *assistant* dans le cas de Skär et Tamm, 2001) connaisse tout sur eux, alors qu'ils ne connaissent rien sur elle et que sa présence contribue à divulguer, lors d'échanges avec l'enseignante, des informations confidentielles sur leur travail ou leurs notes, en présence de pairs.

Pour synthèse, les relations avec l'enseignante et avec l'autre agente présentent des similitudes du point de vue des élèves en ce sens que certaines de ses tâches sont assimilées à celles de l'enseignante, notamment en ce qui concerne l'enseignement. Pourtant, les élèves valorisent la relation d'enseignement avec l'enseignante qui, lorsque celle-ci s'implique, a une répercussion directe et positive sur leur bien-être affectif. Néanmoins, la majorité des élèves semblent recevoir davantage d'enseignement de l'autre agente. Il convient également de s'étonner que les responsabilités qui sont dévolues à l'autre agente, comme le soutien au comportement, à l'autonomie ou à la socialisation, semblent apporter davantage d'insatisfaction que d'appréciation chez les élèves. Les élèves semblent éprouver une certaine ambivalence en ce qui a trait à la relation de soutien. Ils font preuve de discernement entre leur conscience de besoin de soutien et la revendication de leur autodétermination et cette capacité des élèves à exprimer leur point de vue est particulièrement intéressante. Comme le recommandent Tews et Lupart (2008), il faut continuer à solliciter la voix des élèves handicapés au sujet du soutien qu'ils reçoivent compte tenu de l'ampleur du phénomène de l'implication des ES dans les milieux scolaires au Canada, notamment pour mieux comprendre les relations élèves ayant un TSA-enseignantes et les relations élèves ayant un TSA-agentes secondaires. L'ensemble des études présentées dans cette section met en évidence la nécessité d'impliquer les élèves en situation de handicap dans les décisions qui les concernent et qui ont des répercussions importantes sur leur apprentissage et leur socialisation.

2.4.3 Les impacts de la relation de soutien sur le rendement des élèves

Aucune recherche traitant du lien spécifique entre la performance des élèves identifiés avec un TSA et le soutien en éducation spécialisée n'a pu être recensée. Une revue de littérature effectuée en 2010 sur l'impact des *teaching assistant* en classe ordinaire du primaire révèle des effets positifs sur l'apprentissage d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage lorsque ces agentes travaillent avec des petits groupes d'élèves sur des objectifs très précis de développement d'habiletés ciblées en lecture, en langage et, dans une moindre mesure, en numératie — quand elles ont reçu la formation appropriée pour le faire et qu'elles bénéficient d'une supervision continue tout au long de la prise en charge (Farrell et al., 2010). Cependant, une recherche récente de grande ampleur, qui analyse le lien entre le soutien additionnel déployé par une

teaching assistant et l'augmentation de la performance des élèves avec des besoins particuliers (BP) en classe ordinaire, démontre que l'impact du soutien n'est pas celui qui est anticipé. Blatchford et al. (2010) rapportent les résultats de leur étude réalisée en Angleterre ; celle-ci porte sur l'impact du soutien par des *teaching assistant* dont ont bénéficié 8 000 élèves fréquentant des classes ordinaires de la 1^{re} année à la 10^e année. L'analyse vise à mesurer le progrès des apprentissages de tous les élèves du groupe dans trois disciplines : langue d'enseignement (anglais), mathématiques et sciences. Les progrès ont été mesurés sur la durée d'une année par comparaison des scores en début et en fin d'année sur la base de tests standardisés et d'évaluations par les enseignantes. Les chercheurs ont d'abord mené une étude longitudinale une première fois et, au vu des résultats, l'ont reproduite à l'identique une seconde fois. Or, les résultats se sont trouvés confirmés. Les chercheurs rapportent que ces résultats mettent en évidence que plus l'élève reçoit du soutien par une *teaching assistant*, moins il progresse « *there was a consistent negative relationship between the amount of such support a pupil received and the progress they made; the more support, the less progress made, even when the other potentially confounding factors were taken into account* » (Blatchford et al., 2010, p. 458). Les auteurs discutent ces résultats en s'attardant sur plusieurs explications possibles. Premièrement, l'absence de progrès pourrait résider dans les caractéristiques des élèves : les élèves dont la situation de handicap est la plus lourde reçoivent plus de temps de soutien par la *teaching assistant*. Or, ce sont ceux qui présentent par le fait même une courbe d'apprentissage plus lente. Cependant, cette explication est invalidée puisque l'étude révèle que le même constat de l'effet négatif du soutien sur le rendement concerne toutes les catégories d'élèves « *There was some evidence that the effect was more marked for pupils with a higher level of SEN⁴⁶, but it was still generally evident for pupils with no SEN* » (Blatchford et al., 2010, p. 458). Deuxièmement, afin de circonscrire l'effet des caractéristiques des élèves sur le lien entre degré de difficulté des élèves et intensité du soutien, les chercheurs ont mesuré d'autres variables : « *distractibility* (distraction), *task confidence* (confiance), *motivation* (motivation), *disruptiveness* (perturbation), *independence* (indépendance), *relationships with other pupils* (relations avec les autres élèves), *completion of assigned work* (achèvement de la tâche assignée), *and follows instructions from*

⁴⁶ Dans les écrits en langue anglaise, l'acronyme SEN désigne les élèves ayant des *Special educational needs* qui correspond en langue française à l'expression élèves ayant des *besoins particuliers*.

adults (suit les consignes des adultes) », réunies sous l'appellation « *positive approaches to learning* (les approches favorables à l'apprentissage) » (Blatchford et al., 2010, p. 445). Les résultats obtenus font état du fait que le soutien de la *teaching assistant* n'a pas non plus d'effet sur ces variables. Dernièrement, l'expansion du rôle de la *teaching assistant* à un rôle pédagogique peut avoir pour effet d'exposer l'élève à un soutien pédagogique dispensé par une personne qui manque de formation et de préparation pour mener à bien cette tâche, de l'éloigner de l'interaction avec l'enseignante et, par la même occasion, de réduire son exposition au programme de formation. Blatchford et al. (2010) recommandent fortement que le déploiement des services de soutien fasse l'objet de plus de planification, notamment pour cibler la formation des *teaching assistants* et la formation des enseignantes et pour développer un fonctionnement collaboratif.

Les études présentées dans cette section offrent une contribution importante à la connaissance des relations entre des élèves ayant des besoins particuliers, dont quelques-uns ayant un TSA, et les agentes de la classe ordinaire en abordant la qualité des relations, les rôles et les responsabilités des agentes, les souhaits des élèves en matière de relations avec les agentes et enfin, les impacts de ces relations sur la réussite des élèves. Cependant, aucune étude ne se concentre sur la réalité spécifique d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire lorsque deux agentes interagissent avec eux en situation pédagogique. Or, il semble pertinent de considérer cette situation pour en comprendre les enjeux du point de vue d'élèves ayant des particularités et des défis dans le domaine de la sociocommunication.

2.5 Le modèle systémique de la situation pédagogique à deux agentes

Dans les sciences sociales, il existe une position élargie dans laquelle une approche écologique est utilisée pour comprendre le processus de production de handicap des personnes (Fougeyrollas et Roy, 1996, Fougeyrollas, 2002)⁴⁷. Dans cette optique des modèles écologiques, nous prenons appui sur la théorie de l'écologie du développement humain exposée par Bronfenbrenner (1979) et sur deux modèles écologiques appliqués au domaine de l'éducation qui prennent ancrage dans cette même théorie. D'une part est retenu le modèle systémique de la

⁴⁷ Le lecteur intéressé peut se référer à l'annexe 6 qui présente le processus de production du handicap.

situation pédagogique proposé par Legendre (1993) qui présente un microsystème pédagogique au sein duquel les relations pédagogiques s'établissent entre le Sujet, l'Objet, le Milieu et l'Agent (SOMA) — dont la relation d'enseignement (Agent-Sujet), la relation d'apprentissage (Sujet-Objet) et la relation didactique (Agent-Objet) dans le Milieu⁴⁸. D'autre part, est retenu le modèle systémique de la situation d'intervention éducationnelle de Rocque et al. (1997, cité dans Trépanier, 1999, p. 129)⁴⁹ qui présente un autre microsystème développé pour expliciter les interventions éducationnelles et sociales réalisées auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle en centre de réadaptation. Dans ce modèle, les relations s'établissent non plus entre quatre composantes de la situation pédagogique, mais entre cinq composantes puisque deux agents sont présents dans la situation d'intervention. Il y a participation de deux agents, un agent professionnel et un agent naturel agissant en coopération pour soutenir le Sujet dans la tâche ou dans l'apprentissage qu'il a à effectuer.

Dans ce modèle, le terme « intervention pédagogique » réfère tant aux relations pédagogiques (c.-à-d. didactique, d'enseignement et d'apprentissage) d'une situation pédagogique qu'aux relations d'intervention didactique, de soutien et d'apprentissage d'une situation dite d'intervention (Trépanier, 1999, p. 130).

Il faut alors comprendre que le soutien dans la situation d'intervention correspond à l'enseignement dans la situation pédagogique. Dans le modèle d'intervention, l'agent professionnel est « éducateur spécialisé intervenant dans la situation, rémunéré pour intervenir », alors que l'agent naturel est « toute personne (parent, bénévole ou membre de la communauté) intervenant dans la situation » (Rocque et al., 1996, cité dans Trépanier, 1999, p. 128).

Le déploiement du service en éducation spécialisée en classe ordinaire auprès de l'élève ayant un TSA de niveau 1 dans le système scolaire québécois peut modifier l'écosystème pédagogique dans lequel, au départ, un seul agent est présent dans la situation pédagogique. En effet, dans les pratiques actuelles au sein du système d'éducation, il existe un modèle systémique où deux agents sont impliqués dans la situation pédagogique. Ces deux agents sont l'enseignante et l'éducatrice spécialisée. Afin d'illustrer la situation pédagogique telle qu'elle est vécue dans le

⁴⁸ Le lecteur intéressé peut se référer à l'annexe 7 qui présente le modèle systémique de la situation pédagogique.

⁴⁹ Le lecteur intéressé peut se référer à l'annexe 8 qui présente le modèle systémique de la situation d'intervention éducationnelle.

contexte de la classe ordinaire au Québec avec ces deux agents d'éducation, nous proposons ici le modèle systémique de la situation pédagogique à deux agents qui naît de la confrontation et de la fusion du modèle de Legendre (1993) et de celui de Rocque et al. (1996, cité dans Trépanier, 1999).

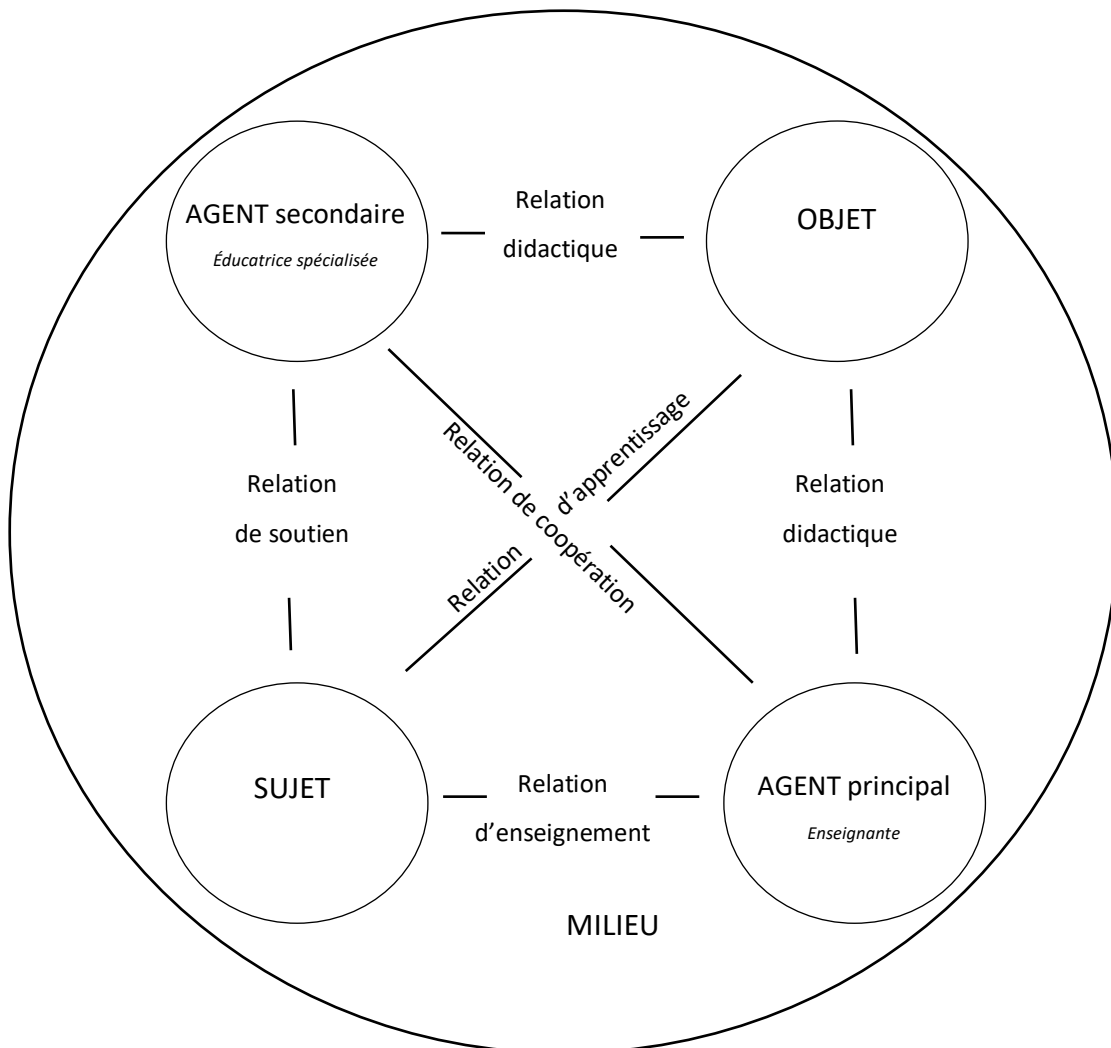


Figure 2 : Le modèle systémique de la situation pédagogique à deux agents

Il serait normal de concevoir que le rôle de chacun de ces agents soit complémentaire, et de les unir par un lien de coopération comme propose Rocque et al. (1996, cité dans Trépanier, 1999) dans leur modèle de la situation d'intervention. Toutefois, contrairement à l'agent naturel de Rocque et al. (1996, cité dans Trépanier, 1999), l'ES est, au même titre que l'agent professionnel (ou l'agent dans le modèle de Legendre, 1993), un agent rémunéré. En effet, sa classification au

sein des services éducatifs complémentaires en tant que personnel de soutien en fait un agent de soutien, soutien qui peut être qualifié de professionnel au sens de Rocque et al. (1996, cité dans Trépanier, 1999), en opposition à celui de l'agent naturel non rémunéré (CSEQ, 1998). La fonction de technicienne en éducation spécialisée et la fonction d'enseignante font partie de la classification des emplois au Québec, classification qui, par conséquent, leur confère une appartenance à une profession. Les relations de coopération entre agents, énoncées par Rocque (1999), deviennent alors des relations professionnelles avec ce que cela implique de complexité dans la différenciation et la complémentarité des statuts, des rôles, des tâches et des pratiques qui doivent s'articuler autour du Sujet et de l'Objet, et dont les effets vont constituer en partie la qualité du Milieu. Cette complexité ressort de la majorité des écrits des chercheurs s'étant intéressés au rôle de l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire puisqu'ils mettent en évidence le fait que son rôle dépasse, dans les pratiques, le rôle de soutien et évolue vers un rôle pédagogique entretenant une relation d'enseignement avec l'élève et agissant sur le contenu d'enseignement-apprentissage (modification, adaptation de la tâche) (Broer et al., 2005). Reconnaisant à l'enseignante la responsabilité principale dans l'enseignement qui lui est dévolu par sa formation et sa fonction, ce modèle utilisera les dénominations : *principale* et *secondaire* pour distinguer les deux agents.

Dans le contexte de la situation pédagogique, plusieurs types d'obstacles peuvent perturber le fonctionnement de l'élève, c'est-à-dire entraver sa participation sociale et nuire à son apprentissage. En citant Legendre (1993), Trépanier (1999) mentionne deux types d'entraves, soit les interférences et les impropriétés. L'interférence est une « entrave due à une approche pédagogique qui ne convient pas au Sujet ou qui fait abstraction des connaissances empiriques déjà constituées chez le Sujet » (Legendre, 2005, p. 799), alors que l'impropriété est une « entrave idéologique située entre le Sujet et l'Agent ou encore entre le Sujet et l'Objet dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 757). L'impropriété en tant qu'entrave idéologique renvoie aux croyances, au système de valeurs des personnes en présence, le Sujet ou l'Agent. L'étude qui nous occupe vise à comprendre les relations Sujet-Agent principale et Sujet-Agent secondaire au cours de la situation pédagogique selon le point de vue de l'élève et s'inscrit donc directement au cœur de ce processus.

Dans le cadre de la présente recherche, le modèle systémique est constitué du Sujet (qui est l'élève ayant un TSA de niveau 1), de l'agente⁵⁰ principale (c.-à-d. l'enseignante) et de l'agente secondaire (c.-à-d. l'ES), lors de la situation pédagogique en classe ordinaire du primaire. Alors que la littérature scientifique fait état de l'exploration des relations élèves-agentes en examinant la qualité de la relation et les rôles et les responsabilités tenus par les agentes, celle-ci se fait en tenant compte de données, encore relativement succinctes, qui émanent très majoritairement des agentes et non des élèves ayant un TSA. La voix des élèves ayant un TSA est encore absente quant à la relation avec leur enseignante. Il en est de même à propos de la dynamique relationnelle avec l'ES.

Dans une optique d'approche écologique, il peut y avoir des situations de handicap pédagogique. Or, la situation des élèves ayant un TSA de niveau 1 peut être considérée comme inhabituelle, comparativement à celle vécue par des élèves en classe ordinaire puisqu'ils se retrouvent participants à un microsystème composé de deux agentes. De plus, les habiletés sociocommunicatives et adaptatives déficitaires des élèves ayant un TSA peuvent être davantage sollicitées lorsqu'ils doivent composer avec deux agentes plutôt qu'une seule. Pour ces raisons, nous nous intéressons à explorer la relation d'enseignement avec l'enseignante et la relation de soutien avec l'ES en sollicitant le point de vue des élèves ayant un TSA de niveau 1 afin d'identifier quels facilitateurs ou quels obstacles à leur apprentissage émanent de ces relations. Le choix d'explorer le point de vue des élèves ayant un TSA nous semble capital pour deux raisons principales. La première est de contribuer à combler le manque de participation de ces élèves sur des enjeux les concernant. La seconde est d'entendre une voix qui peut apporter des informations complémentaires à celles exposées par des adultes ou des élèves à besoins particuliers et, éventuellement, des informations plus singulières, du fait de leurs habiletés sociocommunicatives particulières qui peuvent les amener à comprendre ou à entrevoir les relations de manière différente des personnes neurotypiques.

En ce sens, nous souhaitons mettre de l'avant le point de vue de l'élève identifié avec un TSA comme l'illustre la figure 3. Le point de vue de l'élève est constitué de l'angle d'interprétation qui se forme entre l'objet et l'agente l'impliquée, l'objet étant d'une part, le rôle, et d'autre part, le

⁵⁰ Dans le cadre de notre étude, le terme agente est féminisé pour tenir compte de la représentation de la réalité du milieu scolaire au Québec.

soutien attendu, dimensions inhérentes à la relation avec l'agente. Du fait de la situation pédagogique à deux agentes, plusieurs points de vue sont en présence, mais c'est celui de l'élève que notre étude choisit d'investiguer.

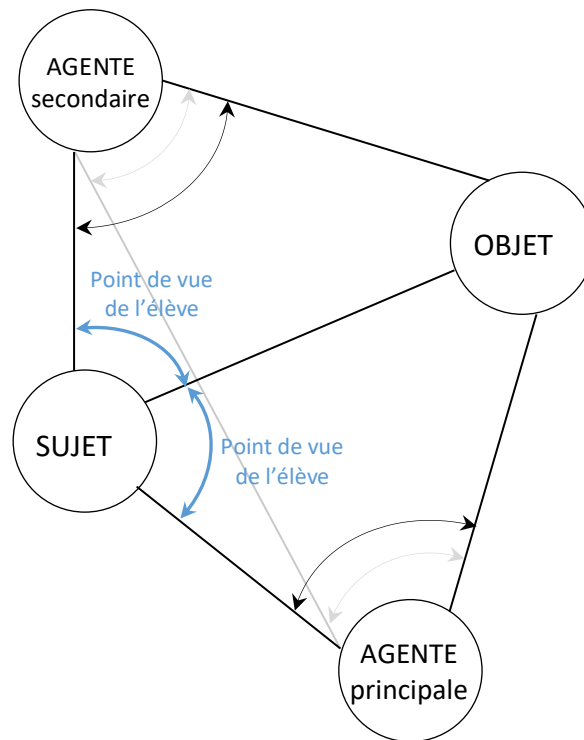


Figure 3 : Le point de vue de l'élève

De plus, nous faisons le choix de solliciter la participation de jeunes élèves ayant un TSA de niveau primaire puisque le soutien en éducation spécialisée, intensément déployé au Québec dès les premières années scolaires, vient dédoubler la relation Sujet-Agent et qu'il s'avère que les relations élèves-enseignantes futures sont fortement teintées des premières expériences scolaires. En effet, mieux vaut permettre à ces élèves de s'exprimer tôt dans leur parcours afin de tenir compte de leur voix pour leur assurer un vécu scolaire plus serein, ce qui devrait constituer alors un meilleur gage de réussite éducative. Pour ce faire, des indicateurs d'intérêt, présentés dans le tableau 9, sont retenus dans le but d'investiguer les relations élèves-agentes du point de vue des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 inclus en classe ordinaire.

Dimensions : RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES AGENTES SOUTIEN ATTENDU DES AGENTES ----- Indicateurs ci-dessous		Sur lesquels des adultes, Agentes ou observateurs se sont prononcés	Sur lesquels des élèves, BP ou TSA se sont prononcés	Retenus pour investigation auprès des participants à notre recherche
Enseigne et soutient l'apprentissage		✓	✓	✓
	Explique les concepts, les tâches	✓	✓	
	Évalue la tâche, rétroagit	✓		
	Questionne	✓		
	Piste, induit les réponses	✓		
	Soutient les habiletés d'organisation	✓		
	Organise le matériel	✓		
	Différencie	✓	✓	
	Assigne les devoirs		✓	
S'implique auprès de l'élève		✓	✓	✓
Motive, encourage		✓	✓	✓
Gère le comportement		✓	✓	✓
Agit sur la socialisation		✓	✓	
Soutient l'autonomie personnelle		✓	✓	
Soutient le bien-être affectif de l'élève		✓	✓	✓
Aménage l'environnement de travail		✓	✓	
Modalités des interactions				
	Fréquence des interactions	✓		
	Interaction en individuel	✓	✓	
	Interaction avec des sous-groupes	✓	✓	
	Interaction en groupe entier	✓	✓	
	Position à moins de 1m de l'élève	✓	✓	✓
	Position à plus de 1m de l'élève	✓		
	Retrait de l'élève de la classe	✓	✓	
Connait, comprend le TSA		✓	✓	
Collabore avec l'autre agent de la classe		✓	✓	
Collabore avec les parents		✓		
Applique le PI		✓		
Agit sur l'autodétermination			✓	✓
Agit sur la confidentialité			✓	

Tableau 9 : Indicateurs retenus pour investiguer le point de vue des élèves participants

La présente recherche axe l'investigation des relations entre des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 et les agentes en classe ordinaire sur la dimension *Rôle et responsabilités de l'agente* et sur la dimension *Soutien attendu*. Ces deux dimensions seront explorées, selon le point de vue de l'élève identifié avec un TSA, en termes d'enseignement et de soutien à l'apprentissage, d'implication des agentes auprès de lui, de motivation, de gestion du comportement, de soutien à son bien-être affectif, de la proximité entre agentes et élève et enfin, des actions des agentes sur l'autodétermination de l'élève. Ces indicateurs sont sélectionnés et définis à partir de la recension des écrits et en tenant compte du jeune âge des participants à notre recherche. L'indicateur *Enseigne et soutien à l'apprentissage* réfère aux actions des agentes relatives à la

tâche d'enseignement et d'apprentissage. L'indicateur *S'implique, assume son rôle auprès de l'élève* désigne le fait que l'agente déploie un soutien direct à l'élève. L'indicateur *Motive, encourage* est relatif aux actions qui visent à impliquer l'élève à la tâche et l'amener à persévérer. L'indicateur *Gère le comportement* réunit les actions des agentes qui visent à réguler le fonctionnement de l'élève au cours de la situation pédagogique. L'indicateur *Soutient le bien-être affectif de l'élève* désigne les actions des agentes qui visent la régulation émotionnelle de l'élève. L'indicateur *Position à moins d'un mètre* décrit le placement proximal des agentes par rapport à l'élève. Enfin, l'indicateur *Agit sur l'autodétermination* désigne les actions des agentes en lien avec le respect de l'élève. Le lecteur est invité à consulter l'annexe 9 pour prendre connaissance des définitions de l'ensemble des indicateurs.

Cela nous amène à formuler les objectifs poursuivis en réponse à la question spécifique de notre recherche.

2.6 Question spécifique de recherche et objectifs⁵¹

L'objectif général de la présente recherche est de comprendre le point de vue des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 quant aux relations avec l'enseignante et avec l'ES lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire.

Les objectifs spécifiques sont :

1. Analyser le point de vue de l'élève ayant un TSA de niveau 1 à propos du rôle de chacune des agentes.
2. Analyser le point de vue de l'élève ayant un TSA de niveau 1 à propos du soutien attendu de la part de chacune des agentes.
3. Identifier les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1.

⁵¹ Le lecteur trouvera à l'annexe 10 la présentation des indicateurs retenus pour chaque objectif ainsi que les questions d'entrevue qui y sont rattachées et à l'annexe 11, le canevas des rencontres avec les participants.

Chapitre 3 – MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour objet de traiter de la démarche méthodologique utilisée pour répondre à la question de recherche. Il expose l'enjeu et le type de recherche, l'approche méthodologique, le contexte de recherche et les participants. Enfin, il présente les instruments de collecte de données, la démarche d'analyse des données et les considérations éthiques.

Pour répondre à la question de recherche, il convient de dégager le sens que l'élève identifié avec un TSA de niveau 1 accorde aux relations d'enseignement qu'il entretient avec l'enseignante ainsi qu'aux relations de soutien qu'il entretient avec l'ES. Sur la base de l'interprétation qu'il en fait, il est prévu de faire émerger une comparaison du point de vue de l'élève parmi les éléments qui constituent des facilitateurs ou des obstacles à son apprentissage.

3.1 Enjeu et type de recherche

3.1.1 Enjeu de recherche

La finalité de la présente recherche est d'obtenir le point de vue de l'élève afin de combler le manque d'information provenant de l'élève identifié avec un TSA lui-même. Il s'agit de mieux comprendre le vécu de l'élève identifié avec un TSA lorsqu'il reçoit le soutien de son enseignante et de l'ES dans le cadre d'une situation pédagogique. Van der Maren (1996) précise que :

[...] le but principal des recherches aux enjeux politiques est de changer les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier des conduites. Il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour modifier, sinon transformer, les pratiques de l'école (Van der Maren, 1996, p. 63).

L'enjeu apparaît clairement politique puisque la recherche propose de donner la voix à l'élève identifié avec un TSA de niveau 1, alors que les politiques et les pratiques de l'organisation scolaire, comme le chapitre portant sur la problématique l'a mis en évidence, présupposent, sur la base des avis de tous les acteurs, que le service déployé par le biais de la relation de soutien de l'ES constitue un facilitateur aux habitudes de vie de l'élève. Pourtant, celui-ci n'est aucunement consulté sur le sujet.

3.1.2 Type de recherche

Il a été précédemment exposé que peu de recherches se sont intéressées au point de vue des élèves ayant un TSA, et notamment en ce qui concerne le soutien à l'apprentissage dont ces élèves bénéficient par le biais des relations avec l'enseignante et avec l'ES. Legendre décrit l'utilité de la recherche exploratoire en ce qu'elle « s'avère utile lorsqu'un chercheur a identifié un domaine d'intérêt pour lequel il y a peu de données » (Legendre, 2005, p. 1150). Aussi, « les questions de recherche exploratoires visent des thèmes qui ont été peu analysés et dont le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait à partir des connaissances existantes » (Gauthier, 2003, p. 131). La présente étude se qualifie comme recherche de type exploratoire parce que ses objectifs sont de révéler et de comprendre un phénomène peu documenté, à savoir celui du point de vue de jeunes élèves ayant un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'ES.

3.1.3 Approche méthodologique

La sollicitation de la voix des élèves ayant un TSA de niveau 1, pour accéder au sens qu'ils donnent à leur expérience d'apprenants en relation avec deux agentes d'éducation au sein de la classe, s'inscrit dans la recherche qualitative. En effet, « la recherche qualitative [...] met l'accent sur la compréhension approfondie d'un phénomène peu connu » (Fortin et Gagnon, 2010, p. 268) et « les questions qui se prêtent à la recherche qualitative [...] visent à dégager la signification de certaines expériences du participant » (Fortin et Gagnon, 2010, p. 269). Parmi l'ensemble des types de pratiques en recherche qualitative, nous retenons celle que Merriam (2002) et Savoie-Zajc (2011) nomment respectivement, « *Basic Interpretive Qualitative Research* » et « recherche qualitative-interprétative », réunissant les qualificatifs *qualitative* et *interprétative*. Le premier terme désigne les données et le second évoque l'épistémologie. La démarche de recherche qualitative-interprétative est un atout dans la recherche en éducation, car elle s'intéresse à la vie quotidienne des participants et des interactions qu'ils entretiennent, y compris avec leur environnement. De ce fait, elle permet aux chercheurs de mieux comprendre leur réalité (Merriam, 2002; Savoie-Zajc, 2011). Le courant interprétatif s'est développé pour comprendre les situations sociales en sciences humaines sur la base de l'interprétation que l'individu en fait en vivant lui-même la situation (Crotty, 1998, cité dans Merriam, 2002 et dans Savoie-Zajc, 2011). En

ce sens, la recherche qualitative-interprétative a des liens avec la phénoménologie par le fait que « les personnes interprètent leurs expériences quotidiennes d'après la signification qu'elles ont pour elles⁵² » (trad. lib., Merriam, 2002, p. 37) et avec l'interactionnisme symbolique par le fait que « l'individu construit le sens de son expérience en interagissant avec d'autres personnes⁵³ » (trad. lib., Merriam, 2002, p. 37). Enfin, Savoie-Zajc (2011) émet que la recherche qualitative-interprétative revêt deux facteurs qui en font une démarche privilégiée en éducation, soit « l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche » et « le caractère essentiel de l'interactivité » (Savoie-Zajc, 2011, p. 125).

Le modèle méthodologique de la recherche qualitative-interprétative s'avère donc cohérent avec la question et les objectifs de recherche de la présente étude, étude qui s'inscrit dans une démarche de nature inductive et réclame l'adoption d'une posture interprétative. Pour ce faire, nous avons procédé à des études de cas, approches qui permettent de « s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter sa complexité et d'en interpréter le sens » (Gauthier, 2003, p. 132). Cette recherche porte sur plusieurs cas. Le recours à plusieurs cas nous semble en effet plus approprié pour documenter un phénomène encore très peu étudié. De plus, le phénomène à l'étude s'inscrit dans une variété de contextes et l'étude de cas multiples permet au mieux de rendre compte de la richesse de chaque situation (Gagnon, 2012). Nous nous sommes efforcée de faire preuve de rigueur scientifique continue : « la rigueur scientifique assure la valeur des résultats de la recherche. » Fortin et Gagnon (2010, p. 283). Pour atteindre cette rigueur scientifique, il convient d'appliquer des critères de fidélité, de validité et de transférabilité (Van der Maren, 1996). Nous avons opté pour la triangulation par le biais de méthodes multiples de collectes de données, nous avons décrit le plus fidèlement possible notre approche méthodologique de collecte et d'analyse de données et enfin, nous avons donné un accès direct aux verbatims des participants. Chaque cas est constitué d'un trio de participants : élève, enseignante et ES. Notre démarche limite la participation des agentes à l'investigation de leurs actions qui apparaissent favorables au respect de l'autodétermination des élèves. La participation de l'enseignante et de l'ES vise donc à connaître l'information que reçoivent des élèves ayant un

⁵² « *people interpret everyday experiences from the perspective of the meaning it has for them* » (Merriam, 2002, p. 37).

⁵³ « *meaning of experience is constructed by an individual interacting with other people* » (Merriam, 2002, p. 37).

TSA en classe ordinaire du primaire quant au rôle respectif des adultes de la classe. De plus, nous souhaitons documenter ce que les élèves expriment à l'une ou l'autre des agentes à leur sujet ou au sujet de l'autre adulte de la classe en contexte d'enseignement ou de soutien lors de situation pédagogique. Cette démarche vise à accéder à des données relatives à des propos d'élèves exprimés aux adultes de la classe en contexte spontané, mais que de jeunes élèves ayant un TSA pourraient ne pas pouvoir relater à postériori compte tenu de difficultés à s'adapter au contexte ou de difficultés à évoquer des événements vécus (Jordan, 2008). Ainsi, nous souhaitons préserver aux élèves le statut de participants principaux à la recherche. La participation de 12 élèves du primaire de 6 à 11 ans est envisagée, car les écrits scientifiques démontrent que le degré de qualité des relations élève-enseignante qui s'instaure tôt dans la vie de l'élève tend à demeurer inchangé même avec une nouvelle enseignante (Caplan et al., 2016 et Eisenhower et al., 2015 auprès d'élèves ayant un TSA âgés de 4 à 7 ans). Il semble aussi que l'expérience que possède le participant du phénomène étudié prévaut sur son âge quant à sa capacité à être consulté comme l'a mis en évidence Alderson (1995, cité dans Bragg, 2010), en s'intéressant au vécu de très jeunes enfants malades. Or, ne pas solliciter la voix de jeunes élèves ayant un TSA reviendrait à accepter les présupposés tels que le trop jeune âge ou les trop grandes limitations à être des participants comme il semble que de nombreux chercheurs l'aient pensé jusqu'à ces dernières années. Cette position a toutefois été contredite par Lewis (2009) et Harrington et al. (2014). En effet, ces chercheurs invitent à ne pas sous-estimer la contribution de ces élèves : « *A narrow focus on the impairments associated with the diagnosis may lead researchers to underestimate the contribution young people with ASD can make to research* » (Harrington et al., 2014, p. 159). Nous avons donc opté pour le risque d'inclure de très jeunes participants ayant un TSA en prenant soin des aspects méthodologiques appropriés à cette catégorie de participants plutôt que d'ignorer leur voix. Il a cependant été envisagé que ces jeunes élèves soient peu loquaces ou qu'ils ne soient disponibles que pour de courtes périodes, cela ne signifiant pas pour autant qu'ils auraient peu à dire. C'est la raison pour laquelle nous avons considéré l'option d'études de cas multiples et prévu un nombre assez élevé de 12 cas. Notre expérimentation a finalement porté sur neuf études de cas. La finalité de notre recherche n'est cependant pas de comparer le point de vue des élèves, car cela serait contraire aux principes énoncés dans le

chapitre 2. Le point de vue est, par essence, personnel et possède intrinsèquement sa valeur propre ; il peut être unique et n'être pas partagé. La force de l'étude de cas multiples apparaît ici davantage dans les aspects communs ou non qui pourraient émerger des autres données telles que celles qui sont relatives aux caractéristiques des élèves, aux informations qui leur ont été transmises par l'enseignante ou par l'éducatrice à propos de leur rôle, et qui pourraient aider à comprendre certaines bases sur lesquelles s'articulent les points de vue respectifs et personnels de chacun des élèves. En tant que chercheuse qui nous intéressons au point de vue de jeunes enfants, nous souhaitons nous inscrire dans la lignée des chercheurs qui s'efforcent de leur donner le pouvoir de faire entendre leur voix. Nous ne voulons pas seulement « vérifier, gérer ou représenter la voix des élèves », mais plutôt « donner le pouvoir aux élèves [de dire] par eux-mêmes » (May, 2005, p. 30)⁵⁴. Nous choisissons donc de ne pas confronter le point de vue des élèves ayant un TSA avec celui des intervenants ou des parents, car nous le valorisons pour ce qu'il est et parce qu'il représente la voix la plus inaudible actuellement, celle qui manque cruellement et celle qui a le droit d'être entendue en dehors de celles des adultes ou des organisations scolaires : « *children are social carers and economic producers, engaged in cultural activities and in creating identities and meanings, and their views of the world do not necessarily match those embodied in adult beliefs and institutions* » (Bragg, 2010, p. 22). De plus, notre recherche de type exploratoire tend à permettre à de jeunes élèves ayant un TSA d'exprimer leur point de vue le plus spontanément et le plus directement possible par le recours à des méthodes multiples, dont des méthodes multisensorielles qui élicitent la participation active de jeunes enfants en créant de bonnes conditions pour qu'ils puissent créer eux-mêmes des données en dehors du questionnement du chercheur ou en dehors du recours aux mots (Clark et al., 2003)⁵⁵. Notre démarche méthodologique vise donc à nous amener en relation directe avec les participants en recourant à plusieurs méthodes de collecte de données dont l'entrevue préalable avec questionnaire de renseignements généraux, l'observation directe en classe, les méthodes multisensorielles (réalisation d'un plan de classe idéal et mise en scène avec matériel 3D Playmobil ou dessins) et les entrevues semi-structurées individuelles. Pour chacune de ces

⁵⁴ Traduction libre de : « *Ultimately the publications empower practitioners to ascertain, manage and represent pupils' voice, rather than encouraging practitioners to empower the pupils themselves* ».

⁵⁵ Le lecteur intéressé trouvera à l'annexe 12 un sommaire des méthodes favorables pour consulter les jeunes.

méthodes, nous nous appuyons sur les écrits de différents chercheurs qui ont traité des précautions méthodologiques à considérer dans la recherche qualitative visant à explorer le point de vue de jeunes enfants, et notamment les quelques auteurs qui se sont attardés à documenter leur démarche méthodologique pour favoriser la participation de jeunes enfants ayant un TSA d'âge primaire (incluant des 12 ans et moins) tels que Beresford et al. (2004), Lewis (2009), Preece et Jordan (2010) et Harrington et al. (2014). Il est à noter que ces chercheurs mènent des études dans le domaine des sciences sociales. En éducation, les jeunes participants de moins de 10 ans ayant un TSA demeurent peu sollicités. Healy et al. (2013) ont interrogé 12 participants âgés de 9 à 13 ans (âge moyen 11 ans) et Daniel et Billingsley (2010) ont fait appel à 1 participant de 10 ans et 6 autres, âgés de 12 à 14 ans. Ce n'est sans doute pas un hasard si ces chercheurs, parmi les quelques-uns à s'être intéressés au vécu d'élèves ayant un TSA, sont aussi ceux qui se sont le plus attardés à documenter leur méthodologie. La chercheuse, soucieuse à la fois des précautions méthodologiques à tenir auprès de cette population et des enjeux de qualité et de scientificité de la recherche qualitative, a tenu un journal de bord pour lui permettre de réunir des notes relatives au milieu, au contexte de collectes de données, aux participants et à ses réflexions.

Précautions méthodologiques dans l'obtention du point de vue de jeunes élèves ayant un TSA

Donner le pouvoir à de jeunes enfants de faire entendre leur voix revêt certains défis, notamment sur les plans de l'éthique et de la méthodologie. Le chercheur doit déployer davantage de précautions afin de s'assurer que les jeunes participants peuvent consentir à la recherche et cela repose sur leur compréhension de ce que leur participation entraîne tout en étant volontaire, révoquant et confidentielle (Einarsdóttir, 2007). Ces aspects relatifs au consentement et à la participation réclament d'autant plus d'attention de la part de la chercheuse qui sollicite la voix de jeunes enfants ayant un TSA (Lewis, 2009). Dans le cas de jeunes enfants, il convient de distinguer le consentement à la participation d'un mineur, donné par son parent ou son tuteur, et l'assentiment de ce même mineur (Lewis 2002). Pour ce faire, le chercheur doit communiquer ces concepts abstraits dans un langage et dans des modalités qui tiennent compte des besoins personnels du participant sur le plan de la communication (Harrington et al., 2014 ; Lewis, 2009 ; Preece et Jordan, 2010) afin de respecter les droits de l'enfant (Einarsdóttir, 2007). Cela permet d'assurer que l'enfant a droit au respect de sa vie privée, et ce droit doit lui être garanti tout au

long du processus de recherche (Lewis, 2002 ; Preece et Jordan, 2010). Parmi les quelques chercheurs qui ont fait appel à la participation de jeunes enfants ayant un TSA, certains ont particulièrement tenu compte de leurs droits de participation et nous nous sommes appuyée sur leur expérience pour assurer à nos participants l'expression d'un consentement éclairé ou à tout le moins d'un assentiment éclairé et continu. Nous préciserons les modalités d'obtention du consentement et de l'assentiment dans la section traitant des considérations d'ordre éthique.

L'observation :

L'observation est une méthode recommandée, car elle permet au chercheur d'être au plus près des participants dans le milieu naturel et dessert bien la recherche qui s'intéresse aux interactions (Bragg, 2010). Alors que l'observation permet de voir et d'entendre les enfants en direct (Clark et al., 2003), la présence de l'observateur dans le contexte naturel peut constituer un changement aux conditions normales, changement qui peut aller à l'encontre du besoin intense de prévisibilité de nombreux enfants ayant un TSA (Lewis, 2009) et peut entraîner, de ce fait, un état de détresse chez certains (Preece et Jordan, 2010). Nous préciserons, dans la section traitant de la description des instruments, les moyens que nous déployons pour tenir compte des besoins de jeunes élèves ayant un TSA en matière de prévisibilité et tenter d'assurer leur assentiment continu.

L'entrevue :

L'entrevue se situe traditionnellement au cœur de la démarche qualitative. Si l'entrevue de groupe semble permettre efficacement à des enfants, même jeunes, d'émettre leur point de vue sur certaines expériences de vie, elle est privilégiée lorsque les jeunes participants constituent un groupe naturel tel que les enfants qui fréquentent la même garderie, la même classe ou se trouvent toujours ensemble dans la cour de récréation et ont donc déjà été habitués à fonctionner, à interagir, à être questionnés au sein de ce même groupe (Delalande, 2007 ; Einarsdóttir, 2007). Cette réalité n'étant pas celle de nos participants, qui ne se connaissent pas avant l'entrevue de groupe et qui, de plus, présentent des défis particuliers sur le plan de la sociocommunication, nous avons opté pour des entrevues individuelles. Si l'entrevue individuelle s'avère une méthode efficace qui permet d'obtenir des données riches et nouvelles tout en favorisant une bonne compréhension des propos des participants (Bragg, 2010), elle revêt des

dimensions particulières lorsqu'elle se tient entre un adulte et un jeune enfant, à fortiori si ce dernier a un TSA. En effet, les jeunes participants peuvent être anxieux ou intimidés par un adulte ou penser qu'il faut trouver la réponse à laquelle l'adulte s'attend, ce qui correspond généralement à l'expérience de jeunes enfants en contact avec un adulte, surtout en contexte scolaire (Bragg, 2010 ; Clark et al., 2003). Des expériences d'entrevue avec de jeunes participants ayant un TSA, il ressort que tous les chercheurs ont rencontré leurs participants à leur domicile préalablement aux rencontres individuelles et ont tenu plusieurs sessions d'entrevues, à l'exception de Healy et al. (2013). Ces multiples rencontres favorisent la diminution de l'anxiété, optimisent leur participation du fait d'une plus grande familiarité avec les lieux et le chercheur, d'une rencontre à l'autre (Beresford et al., 2004 ; Daniel et Billingsley, 2010 ; Harrington et al., 2014 ; Preece et Jordan, 2010). Tous ont également offert des soutiens visuels à leurs participants comprenant la plupart du temps plusieurs de ces moyens afin de soutenir la compréhension et la participation : une histoire sociale, un horaire visuel, des questions sur présentatiqu⁵⁶, une séquence visuelle de déroulement de la session d'entrevue ; ces supports pouvaient, pour certains, inclure une photo du chercheur (Beresford et al., 2004 ; Daniel et Billingsley, 2010 ; Harrington et al., 2014 ; Healy et al., 2013 ; Preece et Jordan, 2010). Lewis (2009) mentionne que des supports visuels qui aident la narration d'enfants ayant des limitations sur le plan des habiletés langagières semblent limiter ou trop conditionner l'expression d'enfants ayant un TSA :

These make visual stimuli, often used elsewhere in research in hearing children's views, possibly problematic, as particular stimuli may prompt rigid responses, as found in the use of cue cards with some young children with autistic spectrum conditions (Lewis et al., 2005; Lewis et al., 2009 [2008]). Cue cards—six cards based on extensive piloting and reflecting visual prompts for key narrative elements—were otherwise highly effective in a diverse group of disabled children and young people, ranging from primary school age children with learning disabilities to young offenders (Lewis, 2009, p. 69).

Les écrits scientifiques qui traitent de la participation de jeunes enfants mettent également en évidence que le processus de recherche doit constituer une expérience agréable et la plus ludique possible tenant compte de l'âge ou de l'intérêt. Ainsi, dans plusieurs recherches impliquant de jeunes enfants ayant un TSA, les chercheurs ont inclus une activité appréciée de l'enfant dans le

⁵⁶ Ensemble des techniques informatiques destinées à la présentation de documents audiovisuels. Source : *Antidote 10*, 2018.

cours de l'entrevue (Beresford et al., 2004), une activité de jeu partagé avec le chercheur à la fin de la session (Preece et Jordan, 2010), la manipulation tactile de petits objets pendant l'entrevue (Daniel et Billingsley, 2010) ou des supports visuels (cartes « *break* » et carte « *stop* ») pour demander une pause ou demander la fin de l'entrevue (Harrington et al., 2014). Parmi les défis de l'entrevue auprès de jeunes enfants ayant un TSA, certains sont liés aux particularités du profil cognitif fréquemment présentes chez cette population telles que la tendance au hors-sujet (ou la propension à parler de leurs intérêts) (Harrington et al., 2014), le délai de traitement d'un message verbal (Harrington et al., 2014) ou le manque de flexibilité cognitive (envisager qu'il puisse exister plusieurs réponses ou options) (Daniel et Billingsley, 2010 ; Preece et Jordan, 2010). Bien que la nature des questions soit un sujet également débattu par les chercheurs qui ont mené des entrevues auprès de jeunes enfants, il demeure encore incertain à savoir si des questions ouvertes ou des questions fermées favorisent davantage l'expression d'enfants ayant un TSA, compte tenu du faible nombre de recherches ayant sollicité leur participation et l'hétérogénéité des profils des participants selon les études (Beresford et al., 2004 ; Harrington et al., 2014 ; Preece et Jordan, 2010). Il semble que les enfants ayant un TSA gèrent plus difficilement les questions qui demandent à se projeter dans l'avenir ou dans l'imaginaire que les questions qui concernent les aspects concrets de leur vie, de « *here and now experiences* » Beresford et al. (2004, p. 182). De plus, s'il se peut que des enfants ayant un TSA soient moins compétents quant aux nombres de rappels d'évènements qu'ils parviennent à formuler en comparaison à des enfants neurotypiques du même âge, les évènements évoqués n'en sont pas moins pertinents (Harrington et al., 2014). Il est à noter que Daniel et Billingsley (2010) ont, plutôt que d'opter pour un type ou l'autre de questions, étiré l'entrevue sur plusieurs sessions, trois et quatre, avec chacun de leurs jeunes participants, tout en adaptant la formulation et l'ordre des questions à partir d'un protocole néanmoins établi à l'avance. Or, l'entrevue répétée pourrait s'avérer pertinente auprès d'enfants ayant des limitations sur le plan de la communication. Cederborg et al. (2007, cité dans Lewis, 2009) ont mené des entrevues répétées auprès de jeunes ayant une déficience intellectuelle, dont certains avec autisme. Cette méthode a permis de mettre en évidence qu'en moyenne, non seulement les informations obtenues d'une session à l'autre étaient nouvelles « 80 % », mais qu'elles n'étaient pas contradictoires « moins de 1 % » (Lewis,

2009, p. 72). Les entrevues répétées apparaissent comme une option intéressante, car contrairement à ce qui aurait pu être anticipé, s'il s'avère qu'elles permettent d'obtenir davantage de données qui demeurent pertinentes d'une session à l'autre, elles permettent sans aucun doute au chercheur d'offrir un meilleur contexte de participation en respectant les rythmes et la disponibilité de jeunes enfants ayant un TSA.

Les méthodes multisensorielles :

Le recours à des méthodes multisensorielles avec leurs jeunes participants ayant un TSA semble approprié puisque ces méthodes sont favorables à l'expression personnelle de jeunes enfants (Clark et al., 2003). Healy et al. (2013) et Preece et Jordan (2010) ont offert à leurs participants de s'exprimer par le dessin, mais aucun des 14 participants de Preece et Jordan (2010) n'a choisi cette option. Il se pourrait qu'il en soit de même pour les participants de Healy et al. (2013) puisque ces derniers ne rapportent aucun traitement de telles données. Daniel et Billingsley (2010, p. 223) relatent que certains enfants ont eu besoin d'avoir devant eux la photo de l'ami dont ils voulaient parler ou de se référer à des « *cue cards* », mais il semble s'agir ici de soutien à l'expression, et non de contenu produit par les participants eux-mêmes, puisque les auteurs utilisent le terme « *accommodations* » (adaptations) pour désigner ces deux moyens et qu'aucun traitement de ces données n'est relaté. Beresford et al. (2004) ont offert à leurs participants de prendre eux-mêmes des photos avant les entrevues. Ces photos ont ensuite servi de support à une activité de collage durant l'entrevue et de matériau permettant aux participants de s'exprimer sur les aspects positifs de leur vie ou sur ceux qu'ils voulaient changer.

S'intéresser à la voix de jeunes élèves ayant un TSA doit amener le chercheur à avoir le souci non seulement de faciliter la participation ou l'expression des participants, mais encore de favoriser la production directe de données par les enfants, sans incitation préalable de l'adulte, autant que faire se peut. Pour ces raisons, les méthodes multisensorielles sont privilégiées par les chercheurs qui s'intéressent à la voix des jeunes. C'est ce que nous tentons de réaliser en proposant la création du plan de classe idéal à nos participants ainsi qu'en leur offrant la possibilité d'avoir

recours à du matériel 3D de marque Playmobil (personnages et ameublement de classe)⁵⁷ pour faire entendre leur voix; pour exprimer leur point de vue sur leurs relations avec les agentes.

3.2 Contexte de recherche et présentation des participants

3.2.1 Le recrutement des participants

Les objectifs de recherche poursuivis requièrent la participation de sujets humains enfants et adultes évoluant dans des écoles primaires publiques au Québec. La présente étude vise à comprendre le point de vue d'une population en particulier, les élèves ayant un TSA de niveau 1 d'âge primaire, et réclame un échantillonnage non probabiliste. L'échantillonnage homogène par choix raisonné est le plus indiqué puisqu'il consiste en la sélection de participants sur des critères particuliers : « L'échantillonnage homogène permet de choisir un échantillon de cas similaires, afin de permettre une étude en profondeur du groupe représenté dans l'échantillon » Fortin et Gagnon (2010, p. 240). De plus, la recherche qualitative-interprétative réclame la constitution d'un échantillon dit « rigoureux », car :

il est intentionnel et il est constitué en fonction des buts poursuivis dans la recherche (comparaison ou compréhension en profondeur) ; il est balisé, théoriquement parlant, et il est justifié ; il est cohérent avec les postures épistémologiques et méthodologiques ; il traduit un souci éthique (Savoie-Zajc, 2007, cité dans Fortin et Gagnon, 2010, p. 130).

En recherche qualitative, la taille de l'échantillon est liée à la saturation et à la qualité des données et peut donc évoluer au cours de la collecte et l'analyse de données. Dans la présente étude, la taille de l'échantillon de départ était de 12 élèves identifiés avec un TSA de niveau 1, deux par niveau, de la 1^{re} à la 6^e année primaire, et leur enseignante et leur ES respectives. La représentation de filles ne devait pas dépasser le ratio 5 garçons pour 1 fille qui prévaut en milieu scolaire en Montérégie (4,9 : 1) ou au Québec (5,2 : 1) selon Noiseux (2015).

Pour des raisons de proximité géographique, la sollicitation s'est effectuée dans la région de la Montérégie. Il se trouve également que la Montérégie est une des deux régions du Québec, avec l'île de Montréal, où la prévalence du TSA est la plus élevée dans la population âgée entre

⁵⁷ Le lecteur est invité à visualiser ce matériel à l'annexe 13.

4 à 17 ans (Noisieux, 2015) et elles détiennent, à ce chapitre, respectivement la 1^{re} et la 3^e place. La sollicitation et le recrutement se sont effectués en continu d’avril 2019 à décembre 2019. La sollicitation s’est effectuée, par l’envoi d’une lettre⁵⁸ par courriel :

- auprès de centres de services scolaires de la Montérégie pour obtenir l’autorisation de solliciter des directions d’écoles primaires, des psychologues scolaires et des syndicats du milieu de l’éducation pour diffusion auprès de parents, d’enseignantes et d’ES ;
- auprès d’associations ou de ressources communautaires dans le domaine de l’autisme à des fins de diffusion auprès de parents.

La chercheuse a obtenu l’autorisation de sollicitation auprès de trois centres de services scolaires de la Rive-Sud de Montréal et la démarche de sollicitation auprès des milieux scolaires et des réseaux associatifs a mis la chercheuse en contact avec : des parents (N=17), des ES (N=2) et une enseignante (N=1). Finalement, tous les élèves ont été recrutés grâce à la diffusion de la lettre de sollicitation par des directions d’école, à des parents d’élèves ayant un TSA. Les critères de sélection des participants sont présentés dans le tableau 10.

PARTICIPANTS	CRITÈRES D’INCLUSION	CRITÈRES D’EXCLUSION
ÉLÈVES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnostic de syndrome d’Asperger ou de TSA de niveau 1 ▪ Profil cognitif, avec un quotient verbal dans la moyenne ou supérieur au quotient non verbal ▪ À temps plein dans une classe ordinaire du primaire ▪ Code 50 ▪ Bénéficie de soutien en éducation spécialisée entre 5h et 10h par semaine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déficience intellectuelle ▪ Trouble relevant de la psychopathologie ▪ Trouble spécifique d’apprentissage ▪ Difficultés sévères de langage ou de communication ▪ Non divulgation diagnostique
ENSEIGNANTES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formation au primaire (champ 3) ▪ Tâche à temps plein en classe ordinaire ▪ Ne prévoit pas de congé durant l’année scolaire de l’expérimentation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moins d’un an d’expérience auprès d’un élève identifié avec un TSA
ÉDUCATRICES SPÉCIALISÉES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tâche à temps plein en classe ordinaire ▪ Ne prévoit pas de congé durant l’année scolaire de l’expérimentation ▪ Intervient en classe entre 5h et 10h par semaine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moins d’un an d’expérience auprès d’un élève identifié avec un TSA

Tableau 10 : Critères projetés de sélection des participants

Ces critères visent à garantir une sélection de participants-enfants cohérente avec les données

⁵⁸ Le lecteur est invité à consulter la lettre à l’annexe 16, annexe qui, par ailleurs, regroupe tous les documents relatifs aux considérations éthiques de la recherche.

présentées dans la problématique. Les critères relatifs aux capacités verbales des participants permettent d'assurer que le niveau de compétences langagières est compatible avec la participation requise des sujets dans le cadre d'entrevues. La divulgation du diagnostic de TSA a été effectuée pour chaque élève antérieurement et indépendamment de leur participation à la recherche. Le recrutement des participants s'est effectué en trois temps. La première étape de recrutement a consisté à valider les critères de sélection auprès des 17 parents ayant contacté la chercheuse. Plusieurs potentiels participants ont été exclus sur la base des critères suivants : non-divulgation diagnostique (N=5), élève en classe spécialisée (N=1), accompagnement en éducation spécialisée exclusivement en dehors de la classe (N=1). La seconde étape de recrutement a consisté à recruter l'enseignante et l'ES impliquée auprès de chaque élève. Lors de la rencontre initiale avec les parents et les enfants, la chercheuse les informait que leur participation était conditionnelle à celle de l'enseignante et à celle de l'éducatrice spécialisée. Les deux professionnelles ont été sollicitées par le biais d'un contact de la chercheuse auprès de la direction de l'école fréquentée par l'élève. Un élève a retiré son consentement avant que la chercheuse n'ait obtenu le consentement de l'enseignante et de l'ES.

3.2.2 Le terrain

La collecte de données a été réalisée dans huit écoles primaires appartenant au même centre de services scolaire situé sur la rive sud de Montréal. Tous les élèves étaient scolarisés à temps plein en classe ordinaire du primaire, entre la 1^{re} et la 6^e année. Deux élèves fréquentaient la même école et deux autres, la même classe, bien que leur recrutement ait eu lieu de manière totalement indépendante l'un de l'autre. Les rencontres initiales de présentation de la chercheuse et du projet ont toutes eu lieu au domicile de l'élève dans le cadre d'une rencontre avec parents et enfant. Toutes les autres activités ont eu lieu à l'école, les sessions d'observation dans la classe de chaque élève et les entrevues avec les élèves dans le bureau de la direction d'école, de la psychologue ou de l'orthopédagogue, lieu connu de chacun d'entre eux. Les entrevues avec les agentes ont eu lieu par téléphone et par Skype pour l'une d'entre elles. L'obtention des données en psychologie s'est faite par téléphone avec la psychologue responsable du dossier. Pour trois élèves, ces informations ont été obtenues lors d'une rencontre à l'école.

3.2.3 Les caractéristiques des participants

Au total, neuf élèves ont été recrutés ainsi que huit enseignantes et huit ES. Les neuf cas qui sont présentés dans le tableau 11 se composent chacun d'un trio de participants : élève, enseignante et ES⁵⁹. Un pseudonyme a été attribué à chaque participant.

CAS	ÉLÈVES	NIVEAU SCOLAIRE	ENSEIGNANTES	ÉDUCATRICES SPÉCIALISÉES
1	SIMON	1 ^{re} ANNÉE	CHANTAL	MME ÉMILIE
2	DAVID	2 ^e ANNÉE	ÉLISE	NOÉMIE
3	ÉDOUARD	3 ^e ANNÉE	MME ANNE	LISA
4	NOAH	3 ^e ANNÉE	MME MARTIN	MME LAVOIE
5	HANNA	4 ^e ANNÉE	TINA	CORINNE
6	LIAM	4 ^e ANNÉE	TINA	CORINNE
7	NATHAN	5 ^e ANNÉE	MME ROXANE	ISABELLE
8	LOUIS	5 ^e ANNÉE	ÉLODIE	VIVIANE
9	XAVIER	6 ^e ANNÉE	MME BOISCLAIR	MM CHRISTINE

Tableau 11 : Présentation des cas

a. Les élèves

Les élèves sont pour la plupart issus d'écoles et de classes différentes. Néanmoins, Noah et Xavier fréquentent la même école et Hanna et Liam sont tous deux élèves de la même classe de 4^e année. Ces deux élèves partagent la même enseignante et la même ES. Le profil détaillé des élèves est présenté dans le tableau 12.

⁵⁹ Les agentes sont présentées en respectant les dénominations utilisées par les élèves pour les désigner.

CARACTÉRISTIQUES ⁶⁰	SIMON	DAVID	ÉDOUARD	NOAH	HANNA	LIAM	NATHAN	LOUIS	XAVIER
ÂGE	7	9	8	8	9	10	10	11	11
ÉNONCÉ DIAGNOSTIQUE ⁶¹	Trouble du spectre de l'autisme	Trouble du spectre de l'autisme	TSA sans déficience intellectuelle d'intensité légère sans comorbidité pour l'instant	Trouble du spectre de l'autisme	TSA avec un besoin de soutien léger (Syndrome d'Asperger)	Trouble du spectre de l'autisme	Trouble du spectre de l'autisme	Trouble du spectre de l'autisme de l'ordre du TED non spécifié	Trouble du spectre de l'autisme
ÂGE DU DIAGNOSTIC	3	6	3	5	7	7	5	2	7
ÂGE DE LA DIVULGATION	7	8	6	5	7	8	8	Toujours su	7
POTENTIEL INTELLECTUEL									
QI VERBAL	---	Moyenne	Moy supérieure	Moyenne	Moy supérieure	---	Moy inférieure	Moy faible	Moy élevée
QI NON-VERBAL visuo-spatial	---	Moy faible	Moy Basse	Moy élevée	Moyenne	---	Moy supérieure	Moyenne	Moyenne
Vitesse de traitement de l'information	---	Moyenne	Moyenne	Moy élevée	---	---	Moy supérieure	---	---
QI GLOBAL	---	---	---	---	---	Moyenne	Moyenne	---	---
TROUBLES EN COMORBIDITÉ									
Trouble relevant de la psychopathologie	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Difficultés de langage ou de la communication	Trouble léger du langage	---	---	---	---	Retard léger volet expressif et modéré volet réceptif	Retard modéré volet expressif et léger volet réceptif	Retard sur le plan de l'utilisation du langage ainsi que des compétences liées aux interactions sociales et à la compréhension conversationnelle	---
Autres troubles neurodéveloppementaux	---	Trouble d'acquisition de la coordination	TDAA de type mixte	---	Trouble d'acquisition de la coordination, dysgraphie	---	---	Difficultés pratiques TDAH	Hypothèse de Trouble développemental de la coordination TDAH
NIVEAU SCOLAIRE	1 ^e	2 ^e	3 ^e	3 ^e	4 ^e	4 ^e	5 ^e	5 ^e	6 ^e
ANNÉE DU DÉBUT DU SOUTIEN	Maternelle	1 ^e	Maternelle	Maternelle	3 ^e	Maternelle	1 ^e	Maternelle	2 ^e
CHEMINEMENT SCOLAIRE ⁶²	En réussite	Reprise d'année En réussite	En réussite	En réussite	En réussite	En réussite	En réussite	A repris la 3 ^e année En réussite	En réussite
CODE DE DIFFICULTÉ	50	50	50	50	50	50	50	50	50

Tableau 12 : Caractéristiques individuelles des élèves

⁶⁰ Les données présentées ici sont issues des questionnaires aux parents. Les données concernant le potentiel intellectuel et les troubles présents en comorbidité ont été confirmés ou obtenus des psychologues scolaires.

⁶¹ Il est à noter que la chercheuse retranscrit les énoncés relatifs au diagnostic, au potentiel intellectuel ou aux troubles présents en comorbidité tels qu'ils lui ont été communiqués.

⁶² Ces données sont issues de propos spontanés des enseignantes et de deux élèves en ce qui concerne respectivement la réussite de l'élève et la reprise d'année.

b. Les enseignantes

Les huit enseignantes ont suivi la formation à l'enseignement dans les classes du primaire (champ 3) et sont titulaires de la classe que fréquente l'élève-participant à la recherche. Elles ont une tâche d'enseignement à temps plein dans cette classe.

c. Les éducatrices spécialisées

Les huit ES assurent les services en éducation spécialisée auprès de l'élève participant à la recherche, et ce, au sein de la classe ordinaire entre cinq et dix heures par semaine. Elles ne prévoient pas de congé durant l'année scolaire en cours, au moment de l'étude. Il ne s'agit pas de leur première expérience de soutien auprès d'un élève identifié avec un TSA en classe ordinaire.

Les caractéristiques individuelles des agentes sont consignées dans le tableau 13.

Élèves	Agentes	Tranche d'âge	Diplôme Formation	Nombre d'années d'expérience au primaire	Formation en TSA	Nombre d'années en soutien à un élève TSA en classe ordinaire	Nombre d'années à collaborer avec une ES	Nombre d'années de collaboration avec l'autre agente	Heures de présence hebdomadaire en classe
SIMON	Enseignante	41-50	Préscolaire - primaire	---	Aucune	5	6	En cours	---
	ES	21-30	TES	2	Aucune	8 mois	---	En cours	8h en classe
DAVID	Enseignante	31-40	Préscolaire - primaire	13	Formation CSS (1 journée) : Intégrer un élève présentant un trouble dans le spectre de l'autisme en classe ordinaire au primaire	4	4	En cours	---
	ES	21-30	TES	2	Aucune	2	---	En cours	4h en classe
ÉDOUARD	Enseignante	41-50	Adaptation scolaire	3	Formation SACCADE (1 journée)	2	3	0,5	---
	ES	31-40	TES	13	Formation CSS (1 journée) : Intégrer un élève présentant un trouble dans le spectre de l'autisme en classe ordinaire au primaire Formation SACCADE (1 journée)	4	---	0,5	Au moins 2h, plus si désorganisation, en dehors de la classe
NOAH	Enseignante	41-50	Préscolaire - primaire	15	Aucune	7	5	En cours	---
	ES	41-50	TES	16	Formation CSS (1 journée) : Intégrer un élève présentant un trouble dans le spectre de l'autisme en classe ordinaire au primaire	1 2	---	0,5	2h en classe 1h au gymnase
HANNA (mêmes agentes que Liam)	Enseignante	21-30	Préscolaire - primaire	1	Aucune	En cours	En cours	En cours	---
	ES	31-40	TES	19	Plusieurs formations, enseigne l'AEC de spécialisation en TSA	13	---	En cours	9h en classe 2h en dehors
LIAM (mêmes agentes que Hanna)	Enseignante	21-30	Préscolaire - primaire	1	Aucune	En cours	En cours	En cours	---
	ES	31-40	TES	19	Plusieurs formations, enseigne l'AEC de spécialisation en TSA	13	---	En cours	9h en classe 2h en dehors
NATHAN	Enseignante	41-50	Préscolaire - primaire	7	Formation CSS (1 journée) : Intégrer un élève présentant un trouble dans le spectre de l'autisme en classe ordinaire au primaire	3	5	3	---
	ES	41-50	TES	22	Formation CSS (1 journée) : Intégrer un élève présentant un trouble dans le spectre de l'autisme en classe ordinaire au primaire	10	---	3	10h en classe
LOUIS	Enseignante	21-30	Préscolaire - primaire	1	Aucune	En cours	0	En cours	---
	ES	51-60	TES Technicienne en assistance sociale	22	Formations SACCADE	6	---	En cours	10h en classe
XAVIER	Enseignante	21-30	Préscolaire - primaire	5	Aucune	3	3	0,5	---
	ES	21-30	TES	1,5	Cours adaptation 1 au cégep	1,5	---	0,5	10h en classe

Tableau 13 : Caractéristiques individuelles des agentes

3.3 Présentation des modalités de recueil, des instruments et des données

Plusieurs modalités de cueillette de données sont choisies par le recours à plusieurs instruments afin d'obtenir la description la plus complète du phénomène. Des sessions d'observation passive, en ce sens que la chercheuse n'a pas participé aux activités ni entretenu d'interactions avec les participants, ont été réalisées dans la salle de classe de l'élève lors des périodes de présence de l'ES. Savoie-Zajc (2011) précise que c'est in situ que le chercheur décide de la pertinence des contenus d'observations à consigner. Les observations visent à collecter des données descriptives sur les modalités d'interaction ainsi que sur les habitudes de vie de l'élève et des deux agentes lors d'une situation pédagogique afin d'être en mesure de comprendre au mieux les propos de l'élève lors des entrevues individuelles et lors de l'analyse de celles-ci. L'observation vise à pallier l'éventuel déficit des habiletés de sociocommunication pouvant se manifester durant les entrevues avec les élèves ayant un TSA (faible capacité à exprimer son incompréhension, propension à des digressions, répétitions ou stéréotypies verbales, au coq-à-l'âne, au non-respect du tour de parole, etc.).

Les entrevues individuelles avec chacun des élèves ont eu lieu à l'école dans un local déjà connu de l'élève. Ces entrevues, captées par enregistrement vidéo, ont été réalisées selon un horaire préétabli et favorable à la participation de l'élève en concertation avec l'enseignante, les parents et l'élève. Aucune entrevue n'a été réalisée durant les activités scolaires préférées par l'élève. La session d'observation s'est déroulée sur une période de classe (50 à 55 minutes selon le cas) en présence de l'enseignante et de l'ES. Dans un cas, l'ES est arrivée en classe avec du retard et a été présente pendant les 25 dernières minutes d'observation. Dans un autre cas, l'élève a quitté la classe de lui-même à la suite d'une désorganisation. L'entrevue individuelle avec les élèves s'est déroulée en une seule rencontre d'une durée variant entre 50 minutes et 1h10 selon le cas et a fait l'objet d'une captation vidéo et audio.

Ainsi, la cueillette de données a été effectuée par le biais d'un questionnaire de renseignements généraux, d'une session d'observation, de méthodes multisensorielles (le plan de classe idéal et la mise en scène des relations au sein de la classe grâce à du matériel 3D Playmobil ou du dessin)

et d'entrevues semi-structurées. Le questionnaire a produit des données provoquées, l'observation a offert des données invoquées et enfin, les entrevues semi-structurées, le plan de classe et les écrits ou illustrations ont fourni des données suscitées. Les instruments sont présentés selon l'ordre logique qu'ils tiennent dans la démarche méthodologique.

Bien que la démarche de recherche privilégiée soit celle qui vise à permettre l'expression la plus spontanée et la plus libre du point de vue des jeunes participants, il convenait de planifier divers ajustements afin que les méthodes qui reposent davantage sur la créativité ou l'imaginaire des élèves ne mettent pas nos participants ayant un TSA en situation de détresse. Nous avons estimé devoir tenir compte des rapports de Beresford et al. (2004) et Preece et Jordan (2010) à savoir que leurs jeunes participants ayant un TSA ont éprouvé de l'anxiété et de la détresse devant des questions faisant appel à leur imaginaire, à l'émission de souhaits, à la projection dans l'avenir ; situations difficiles à envisager pour eux qui privilégient l'immuabilité (refus du changement) et la pensée concrète. Il semble que la multitude des possibles rende très difficile, voire annihile leur capacité à envisager une option. C'est la raison pour laquelle la chercheuse a prévu, en plus des méthodes multisensorielles, le recours au questionnement de l'élève, si besoin. Elle a choisi de conserver une entrevue semi-structurée avec des questions en partie prédéterminées afin qu'elles puissent constituer une présentation (diaporama à l'ordinateur) offrant ainsi une structure qui a pour fonction la rassurance et le traitement facilité de l'information. Le lecteur peut consulter, à l'annexe 11, le canevas développé pour les entretiens individuels avec les élèves (partie 1) et avec les agentes (partie 2). Le tableau 14 présente les instruments et le type de données par catégories de participants.

INSTRUMENTS	DONNÉES	PARTICIPANTS
Questionnaire de renseignements généraux	▪ Informations d'ordres sociodémographique, diagnostique et scolaire	Parents (Élèves)
	▪ Informations d'ordres sociodémographiques et professionnels (formation, expérience)	Agentes
Bref entretien	▪ Informations sur le profil de l'élève (diagnostics, potentiel intellectuel)	Psychologues scolaires
Observation en classe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prise de notes du vocabulaire employé durant la situation pédagogique ▪ Relevé du positionnement des agentes et de l'élève ▪ Relevé des demandes de soutien ▪ Photos du local de classe vide 	Chercheure
Mise en scène des relations au sein d'une classe à l'aide de matériel 3D	▪ Récit fantasmé ou transposé des relations entre les adultes et les enfants, au sein de la classe	Élèves
Plan de classe idéal sur la base des photos du local de classe	▪ Illustration de la relation de proximité entre agentes et élève sur la base du positionnement idéalisé par l'élève	Élèves
Écrits ou illustrations	▪ Description et illustration libres	Élèves
Entrevues	▪ Informations et description des actions des agentes au sein de la classe et en interaction avec l'élève pour documenter les relations d'enseignement et de soutien	Élèves
Entrevues (canevas d'entrevues adapté aux deux catégories d'agentes)	▪ Descriptif de ses actions sur l'autodétermination de l'élève et degré d'appréciation de ses actions par l'élève (propos rapportés) ou des actions de l'autre agente	Agentes
Journal de bord	▪ Descriptif des observations, ressentis ou réflexions tout au long de la démarche de recherche	Chercheure

Tableau 14 : Présentation sommaire des instruments et des données

3.3.1 Questionnaire de renseignements généraux

Le questionnaire de renseignements généraux vise à contrôler le respect des critères de sélection des participants. Il réunit, entre autres, selon les groupes de participants, des informations sociodémographiques pour tous, l'identification et la nature du TSA pour l'élève et l'expérience professionnelle pour l'enseignante ainsi que l'ES et enfin, le temps de présence en classe pour l'ES.

3.3.2 L'observation

L'observation non participante permet au chercheur d'observer sur le terrain sans se mêler aux activités ni entretenir de relation sociale avec les sujets Fortin et Gagnon (2010). Dans la classe, l'observation par la chercheure a plusieurs objectifs. Van Der Maren (1996) dit que le chercheur « doit se familiariser, s'acclimater, aux caractéristiques du terrain, du milieu où il va faire ses entrevues ; il doit apprendre son environnement socioculturel : organisations géographiques et sociales, coutumes, manières de faire et dialectes locaux » (Van Der Maren, 1996, p. 313). La

collecte de données réclame d'autant plus de bien connaître l'environnement que les défis sont plus grands d'atteindre la meilleure compréhension des propos mutuels de la chercheuse et des enfants dans le cadre de l'entrevue avec de jeunes enfants identifiés avec un TSA. La session d'observation a eu lieu dans chaque milieu sous la forme d'une observation avec prise de notes afin de relever le vocabulaire utilisé par les adultes dans le cadre de la gestion de la classe et de la situation pédagogique, de repérer les habitudes de placement des deux adultes dans la classe auprès de l'élève-participant (Cloutier, 2014) et de documenter les initiatives de demandes d'aide ou d'offres de soutien. La session d'observation avait également pour but que les participants aient l'occasion de côtoyer la chercheuse avant la rencontre en individuel. Cette session a permis aussi de réunir des notes sur les comportements, les habitudes, les besoins et les intérêts de l'élève participant à la recherche. Ces informations ont permis à la chercheuse de mieux préparer les entrevues pour tenir compte des besoins de l'élève (besoins sensoriels, comportements d'anxiété, besoin de communiquer sur ses intérêts) et de disposer de sujets de conversation d'intérêt permettant de faire connaissance et de briser la glace, avant d'amorcer les entrevues avec les élèves (Beresford et al., 2004). Pour minimiser l'impact de la présence de la chercheuse dans le cours de la vie habituelle des participants, l'élève a été prévenu deux jours avant la session d'observation par le biais d'un appel téléphonique ou d'un courriel aux parents leur demandant d'informer leur enfant. La communication directe prévue avec l'élève par l'usage de la technologie dans le but de le confirmer dans son statut de participant n'a pas eu lieu, le courriel n'étant pas, selon les parents, une modalité de communication utilisée par les élèves participants. Tous les participants ont eu l'occasion de confirmer à la chercheuse avoir été bien informés par leur parent de la session d'observation en classe. Le lecteur peut consulter, à l'annexe 14, le canevas d'observation utilisé pour documenter la relation de proximité entre les agentes et l'élève ainsi que les demandes d'aide ou les offres de soutien.

3.3.3 Les méthodes multisensorielles

La chercheuse a le souci de permettre à de jeunes élèves ayant un TSA d'exprimer leur point de vue. Pour ce faire, elle a proposé des médiums qui permettent aux élèves de s'exprimer par le biais de supports concrets et visuels (Mottron, 2004) et par le biais d'activités multisensorielles favorables à l'expression personnelle des jeunes enfants (Clark et al., 2003). Les activités

multisensorielles ont été privilégiées à l'entrevue semi-dirigée qui est demeurée une méthode complémentaire. Trois types de méthodes multisensorielles ont été proposées aux participants : la mise en scène d'une classe, la réalisation du plan de classe idéal, et le dessin qui a été en tout temps une option offerte en parallèle durant les rencontres, en complément ou en substitution aux autres méthodes (plan de classe, mise en scène et entrevue).

La chercheure a structuré la rencontre en individuel et a annoncé la séquence d'activités par le biais de pictogrammes symbolisant les trois activités. En même temps, la chercheure mentionnait à l'élève qu'il pouvait choisir de ne pas faire une activité, de demander une pause ou l'achèvement de la rencontre, et ce, en tout temps.

3.3.3.1 Mise en scène des relations élèves-agentes avec matériel 3D Playmobil

L'activité de mise en scène des relations élèves-agentes⁶³ a fait l'objet d'une préexpérimentation auprès d'un enfant ayant un TSA âgé de 8 ans présentant des caractéristiques similaires aux futurs participants et faisant partie de l'entourage de la chercheure. La méthode n'a pas réclamé d'ajustements à la suite de la phase de préexpérimentation. Lors de la rencontre d'entrevue, la chercheure a invité l'élève à prendre connaissance du matériel 3D mis à sa disposition : des figurines symbolisant des adultes, femmes et hommes, des figurines symbolisant des enfants, filles et garçons, et du mobilier de classe. La chercheure a par la suite émis l'énoncé incitatif suivant : « Voici des personnages et des meubles de classe. Choisis les personnages que tu veux. Mets-les en scène pour raconter ce qui se passe pour eux dans la classe ». Cette consigne est intégrée à la présentation et présentée à l'écrit en même temps qu'elle est énoncée par la chercheure. La chercheure laisse l'élève mettre en scène les personnages sans intervenir. La chercheure pose des questions de clarification après la mise en scène réalisée par l'élève si elle le juge nécessaire pour accéder à une meilleure compréhension de la mise en scène et des propos de l'élève. Les manipulations de l'élève, son verbatim et tout échange entre la chercheure et l'élève ont fait l'objet d'un enregistrement audio et vidéo qui contient les données de recherche ayant été analysées et interprétées. Pour clore l'activité de mise en scène, la chercheure a été attentive aux pauses verbales et de manipulation ; elle a à chaque fois incité l'élève à poursuivre

⁶³ Le lecteur trouvera le canevas relatif à la méthode de mise en scène des relations élèves-agentes à l'annexe 11, section G.

par cette formulation : « *Est-ce qu'il y a autre chose que tu veux me dire sur cette classe ?* », ce qui amenait parfois l'élève à poursuivre ou à répondre non ; un non pouvait mettre un terme à l'activité de manière non équivoque. Certains élèves ont annoncé spontanément la fin de leur récit par des expressions comme : « *et c'est tout !* » ou « *et... voilà !* ». Bien qu'il soit possible pour des élèves ayant un TSA de répondre à des questions ouvertes comme c'est le cas, par exemple, dans l'étude de Harrington et al. (2014), un horaire de la session individuelle a été proposé pour aider à maintenir la participation des jeunes participants et abaisser l'anxiété éventuelle puisqu'ils ont ainsi su à l'avance la séquence des activités (annexe 15^a) qui leur étaient proposées. La transition entre les activités de recherche était alors soulignée par un retour sur les pictogrammes déposés sur la table en début de rencontre, à proximité de l'élève, et qui restaient visibles en permanence.

3.3.3.2 Réalisation du plan de classe idéal

L'activité de recherche du plan de classe idéal⁶⁴ n'a pas fait l'objet d'une préexpérimentation formelle auprès d'un enfant, mais elle a tout de même fait l'objet d'un test de faisabilité en situation réelle. Il était prévu de demander à l'élève de réaliser le plan de classe idéal à l'aide du matériel suivant : photos de l'ensemble de la classe prises depuis la place de l'élève, de manière à respecter la vision de l'élève lorsqu'il est à son pupitre. Deux photos imprimées recto verso représentant, de face et de dos, l'enseignante et l'ES devaient être remises à l'élève. Or, la chercheuse a constaté que les salles de classe étant très variées en taille, la prise de vue à partir d'un pupitre d'un élève n'était pas toujours réalisable. De plus, la représentation des agentes sous la forme de marottes menait à une activité de nature très similaire, dans ses modalités sensorielles, à la mise en scène déjà proposée à l'aide matériel en 3D. Par conséquent, l'activité a été modifiée pour offrir une représentation en 2D. La chercheuse a mis à la disposition de l'élève des photos de sa salle de classe prise sous différents angles de manière à offrir la vue la plus large possible du local. Les photos ont été remises à l'élève au format 8 ½ x 11, en couleurs et plastifiées, accompagnées de cinq marqueurs de couleur (vert, bleu, rouge, mauve et noir). Dans le cadre de la démarche exploratoire du point de vue de l'élève ayant un TSA, la chercheuse a

⁶⁴ Le lecteur trouvera le canevas relatif à la méthode de la réalisation du plan de classe idéal à l'annexe 11, section H.

laissé l'élève libre d'examiner les photos en l'invitant à lui montrer la place qu'il jugeait idéale pour apprendre, en se positionnant et en positionnant l'enseignante et l'ES dans ce contexte. Avec la remise du matériel, l'incitation suivante était donnée : « Avec ces marqueurs, j'aimerais que tu me montres, sur les photos, quelle serait la place idéale, la meilleure pour toi, pour unetelle (nom de l'enseignante) et pour unetelle (nom de l'ES) pour être capable de bien apprendre ». Les élèves ont facilement réalisé l'activité et ont spontanément commenté leurs tracés. Bien que la chercheure ait prévu un canevas pour questionner les élèves, il n'a pas été utilisé. La spontanéité de l'échange l'a emporté et les quelques questions posées à l'occasion ont servi à inciter l'élève à expliquer ses préférences concernant la relation de proximité avec les agentes. Les photos modifiées par l'élève et son verbatim liés au plan de classe idéal ont constitué des données de recherche qui ont fait l'objet de traitement et d'interprétation.

3.3.3.3 Écrits ou illustrations

Du papier, une variété de crayons et des marqueurs ont été présentés à l'élève et laissés disponibles durant toute la rencontre, sur la table, à portée de main. Il est arrivé que la chercheure mentionne à quelques élèves un peu plus réservés, la possibilité de dessiner pour montrer plutôt que d'expliquer les choses. Bien que la chercheure ait voulu offrir le plus de situations propices à la participation des jeunes élèves ayant un TSA, aucun élève ne s'est prévalu de ce moyen d'expression. En contexte de recherche, ce mode d'expression n'a pas été choisi non plus par aucun des participants de Healy et al. (2013) ou de Preece et Jordan (2010). Aucune donnée n'a donc été obtenue par cette méthode.

3.3.4 Les entrevues

Trois types d'entrevues individuelles ont été réalisées : une avec les élèves, une avec les enseignantes et une avec les ES. Cependant, les buts de ces entrevues diffèrent selon les participants. Alors qu'il s'agit de solliciter le point de vue des élèves sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'ES, l'inverse ne s'applique pas ; c'est ce que nous expliquons ci-après.

3.3.4.1 Les entretiens avec les élèves⁶⁵

⁶⁵ Le lecteur trouvera le canevas relatif à l'entrevue avec les élèves à l'annexe 11, section I.

L'entrevue peut être non dirigée, semi-dirigée ou dirigée (Savoie-Zajc, 2011). L'entrevue non dirigée laisse beaucoup de place au participant pour parler de son expérience, mais elle ne paraît pas appropriée pour de jeunes enfants dont la motivation à partager leur expérience avec un adulte peut fluctuer rapidement. De même, l'entrevue dirigée requiert que l'échange soit bien structuré à l'avance et respecte un déroulement semblable d'une entrevue à l'autre, ce qui offre trop peu de flexibilité pour s'adapter aux besoins de jeunes participants. L'entrevue semi-structurée semble la meilleure stratégie pour obtenir le témoignage des élèves ayant un TSA d'âge primaire tel que le vise la présente étude. Dans la présente démarche, l'entrevue avec les élèves constitue une méthode complémentaire aux méthodes multisensorielles auxquelles nous avons souhaité donner préséance. Par conséquent, le contenu de l'entretien a été adapté à chaque participant afin de tenir compte des informations qu'il a précédemment transmises et pour éviter de le soumettre à une entrevue dont le questionnement deviendrait alors artificiel et pourrait conduire à recueillir des données dont la validité pourrait s'avérer douteuse. Un protocole d'entretien a ainsi été préparé en tenant compte des besoins communicationnels et adaptatifs des jeunes participants ayant un TSA. Il s'agissait d'offrir un soutien visuel (présentative) (Healy et al., 2013) et de rendre plus prévisible l'échange verbal en permettant à l'élève de repérer une certaine structure. Ainsi, la chercheuse et l'élève ont spontanément fait défiler plus rapidement la présentative lorsque le participant avait déjà traité la question par le biais d'une activité précédente. Grâce à la présentative, les élèves sont restés très impliqués et il y a eu très peu de digressions. La plupart des participants ont spontanément appuyé sur la touche de l'ordinateur portable et fait défiler les questions que la chercheuse disait à haute voix dans le cas où l'élève ne les lisait pas de lui-même. La chercheuse a remarqué que les participants gardaient les yeux sur les questions écrites tout le temps où elle lisait l'énoncé. Il est arrivé que l'élève signale lui-même avoir déjà fourni l'information et passe à la question suivante. La modalité d'entrevue individuelle et la place laissée à l'élève dans la manipulation de la présentative ont été très favorables à la participation des élèves. De plus, afin de minimiser l'ascendant de l'adulte sur l'interviewé, la chercheuse n'a formulé que quelques questions imprévues, et ce, dans le seul but de s'assurer d'avoir bien saisi les propos des participants et de leur donner la possibilité de les clarifier. Plusieurs opportunités de questionnements additionnels

ont été délaissées au profit de la spontanéité de leur parole et du respect du rythme des élèves à avancer dans les différentes activités. La chercheuse s'est ainsi efforcée, dans le contexte, d'atténuer le plus possible les défis de sociocommunication et l'anxiété. D'ailleurs, un objet sensoriel était disponible en tout temps sur la table pour manipulation libre par les participants. Certains élèves l'ont spontanément utilisé pendant l'entrevue (Daniel et Billingsley, 2010). Nous rappelons ici que toutes les entrevues avec les élèves ont été captées en audiovidéo.

3.3.4.2 Les entretiens avec les enseignantes⁶⁶

Les entrevues semi-structurées avec l'enseignante ont été réalisées individuellement et captées par enregistrement audio. Elles avaient trois visées :

- recueillir l'information qu'elle donne à l'élève en ce qui concerne son rôle et celui de l'ES ;
- collecter les dires de l'élève à son endroit ou au sujet de son appréciation de son soutien en situation pédagogique ;
- collecter les dires de l'élève à l'endroit de l'ES ou au sujet de son appréciation du soutien reçu de cette agente en situation pédagogique.

Cette démarche visait à réunir des données complémentaires provenant des élèves en contexte spontané, c'est-à-dire qu'ils ont pu livrer au sujet des relations au moment où ils les vivaient. La chercheuse tentait ainsi de pallier les difficultés possibles des participants à évoquer des événements vécus antérieurement du fait de déficits dans le domaine de la mémoire épisodique et autobiographique documentés chez les élèves ayant un TSA (Jordan, 2008).

3.3.4.3 Les entretiens avec les éducatrices spécialisées⁶⁷

La même modalité de collecte de données réalisée auprès de l'enseignante a été appliquée aux entrevues avec l'ES.

⁶⁶ Le lecteur trouvera le canevas des entrevues avec les enseignantes à l'annexe 11, partie II.

⁶⁷ Le lecteur trouvera le canevas des entrevues avec les ES à l'annexe 11, partie II section Q.

3.4 Analyse et traitement des données

L'analyse qualitative des données a pour essence de lire les traces produites par les participants. Le processus de traitement des données aboutit à l'attribution de sens afin que le phénomène vécu par le participant et observé par la chercheuse soit compris (Paillé et Mucchielli, 2008). Les données issues des entrevues ont été transcrites intégralement à partir des enregistrements audios et vidéos. Les verbatims recueillis dans le cadre de l'activité de mise en scène et de l'activité de plan de classe idéal ont fait l'objet d'une transcription également. Les entrevues produisent un corpus de verbatims et donc un gros volume de données à traiter. Il est judicieux d'organiser ces informations en unités de sens, opération de réduction des données, permettant de mieux les traiter (Fortin et Gagnon, 2010 ; Savoie-Zajc, 2011). La démarche d'analyse des données transcrites a donc été de les codifier. Le support papier a été privilégié afin de pouvoir traiter les données issues des verbatims en tenant compte des données issues de la mise en scène et des illustrations des plans de classe. Le journal de bord de la chercheuse a permis un aller-retour entre les modalités et le contexte lors de la collecte et les données elles-mêmes. Tous les verbatims ont été codifiés. Une démarche d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) a été suivie. Nous avons procédé au traitement de l'ensemble des données par codage libre afin de permettre une découverte des données la plus exhaustive possible et permettre l'émergence de thèmes et de sous-thèmes sans catégories préétablies. L'analyse des données a été reprise de zéro pour une deuxième codification en utilisant la grille d'analyse préétablie sur la base des objectifs de recherche (annexe 10). Nous avons réduit les données en circonscrivant les thèmes en lien avec notre objet d'étude. Nous avons pris en compte les thèmes et sous-thèmes identifiés dans le cadre de ces deux démarches d'analyse. Ainsi, nous avons fait émerger les indicateurs relatifs à la dimension du rôle des agentes, à la dimension du soutien attendu et aux facilitateurs et aux obstacles inhérents à ces dimensions. L'analyse a permis de catégoriser les données selon ces deux dimensions afin de permettre le traitement des objectifs 1 et 2. Un code de couleurs a été également attribué selon que le verbatim constituait une approbation (du rôle ou du soutien) ou une désapprobation pour permettre le traitement de l'objectif 3. De nombreux verbatims ont été laissés sans codification et jugés neutres du fait de l'absence de connotation d'appréciation.

3.5 Considérations d'ordre éthique

Le code de déontologie pour la recherche sur les sujets humains encadre les règles éthiques afin de respecter le droit des participants. La chercheuse considère avoir respecté les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal. La chercheuse a obtenu le consentement éclairé de chaque participant. Pour les enfants, le consentement parental⁶⁸ a été obtenu au préalable à l'assentiment⁶⁹ de l'enfant. Chaque participant a été informé des buts de la recherche, des critères et des modalités de participation, de la possibilité de retirer leur participation à l'étude à n'importe quel moment, de la confidentialité des données relatives à leur identité. La désignation des participants dans les données et les documents utilisés tout au long de l'étude a été modifiée par un code. Pour la rédaction de la thèse, des pseudonymes ont été attribués à tous les participants (élèves et agentes) ainsi qu'aux pairs dont les participants font mention. Certaines considérations d'ordre éthiques telles que le consentement et la confidentialité sont des concepts difficiles pour de jeunes enfants. Afin de garantir aux élèves participants leurs pleins droits, la chercheuse a tenu compte de leur jeune âge et des caractéristiques de leur TSA pour qu'ils donnent leur assentiment à la recherche (annexe 16) de manière éclairée indépendamment du consentement de leurs parents ou tuteurs. La chercheuse a souhaité rendre accessibles les concepts de confidentialité, de droit de participer ou de refus de participer. Pour ce faire, elle a expliqué à chaque participant, lors de la rencontre à domicile, les buts de la recherche, son rôle et la possibilité de cesser de participer en tout temps en s'appuyant sur un document développé expressément à cette fin sur le modèle d'un scénario social (Gray, 1998), soit un texte simple illustré de pictogrammes/photos (Beresford et al., 2004; Harrington et al., 2014). La notion de confidentialité a été explicitée en signalant nos obligations pour préserver leur anonymat. Afin de permettre à l'élève de comprendre qu'il pouvait en tout temps exprimer son souhait de ne plus participer à la recherche, la chercheuse est restée à l'affût des comportements susceptibles d'être manifestés par l'élève qui aurait exprimé un refus de poursuivre sa relation avec la chercheuse. Deux supports visuels (annexe 15^b), ont donc été développés et mis à la disposition de l'élève tout au long des

⁶⁸ Le lecteur est invité à consulter les formulaires de consentement à l'annexe 16, annexe qui, par ailleurs, regroupe tous les documents relatifs aux considérations éthiques de la recherche.

⁶⁹ Le lecteur est invité à consulter le formulaire d'assentiment de l'élève à l'annexe 16.

rencontres, pour valider le souhait de l'élève dans l'éventualité d'une telle situation : le premier support visuel servant à demander une pause et le second, pour demander l'arrêt de la rencontre (Harrington et al., 2014).

Après vérification auprès du secrétariat général du centre de services scolaire, aucune autorisation autre que celle de la direction d'école de l'élève n'était requise pour effectuer notre recherche, subséquemment à l'approbation du comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Nous avons néanmoins estimé qu'il était approprié d'établir un protocole d'entente avec la direction de l'école et d'informer tous les parents de la classe de notre présence en tant qu'observatrice. Pour ce faire, une lettre d'information commune signée de la chercheuse et de la direction de l'école a été envoyée aux parents des élèves non participants pour les informer de la nature des activités de recherche qui devaient avoir lieu en classe. De plus, la lettre stipulait qu'aucune donnée de recherche ne serait collectée à propos de leur enfant. La chercheuse n'a pas eu à répondre à des questions de parents d'élèves non participants relativement aux activités de recherche. Pour rappel, le lecteur est invité à consulter l'annexe 16 qui présente l'ensemble des documents relatifs à l'application de l'éthique en recherche (certificat d'éthique, lettres de sollicitation, consentements, assentiment, lettre aux parents d'élèves non participants, protocole d'entente avec l'école, autorisation parentale pour accès à l'information au dossier en psychologie).

Chapitre 4 – ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse des données et a pour objet de répondre aux objectifs de la recherche qui consistent à : 1) Analyser le point de vue de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1 à propos du rôle de chacune des agentes ; 2) Analyser le point de vue de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1 à propos du soutien attendu de la part de chacune des agentes 3) Identifier les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1.

L'étude de cas multiples permet de rendre compte du point de vue de 9 élèves du primaire à propos des relations avec leur enseignante et avec l'ES sur la base du rôle qu'ils leur attribuent respectivement et du soutien qu'ils attendent de la part de chacune. En cohérence avec le cadre théorique, les résultats permettant d'analyser les points de vue sont présentés individuellement, cas par cas, afin de respecter l'unicité de la voix de chacun des participants. Chaque point de vue est unique et ne peut donc être comparé sans risquer d'en amenuiser ou d'en dénaturer la valeur intrinsèque. Chaque cas est constitué du trio : élève, enseignante et ES. Les cas sont désignés par le pseudonyme de l'élève, celui-ci agissant comme participant principal. Pour mémoire, les données ont été recueillies, pour chacun des cas, au cours de l'observation en classe de l'élève, de l'enseignante et de l'éducatrice spécialisée, pendant la mise en scène par l'élève des relations élève-agentes avec le matériel 3D Playmobil, pendant la réalisation par l'élève du plan de classe idéal, au cours de l'entrevue avec l'élève, de l'entrevue avec l'enseignante et de l'entrevue avec l'éducatrice spécialisée. Les résultats présentés sont issus de l'analyse des verbatims de l'élève recueillis au cours des activités de :

- mise en scène des relations élève-agentes avec le matériel 3D Playmobil, verbatims codés M accompagnés des numéros de paragraphes⁷⁰ ;
- réalisation du plan de classe idéal, verbatims codés I accompagnés des numéros de ligne ;

⁷⁰ Exemple : 1M.22 : Élève n°1 Simon – Mise en scène – numéro de ligne.

– entrevue, verbatims codés Q accompagnés des numéros de question et de ligne.

Ces verbatims sont précédés d'un chiffre de 1 à 9, désignant chacun des élèves correspondant à l'ordre de présentation des cas, du plus jeune au plus vieux. Les données relatives au point de vue de l'élève proviennent très majoritairement de l'élève. Deux aspects nous ont cependant amenée à questionner succinctement les agentes. D'une part, nous avons voulu documenter les informations qui ont pu être fournies par les agentes à l'élève quant à leur rôle respectif, éléments identifiés dans le chapitre 2 de notre recherche comme des actions favorables à l'autodétermination de l'élève. Du fait des connaissances relatives aux difficultés de mémoire épisodique (Jordan, 2008) présentes chez les jeunes ayant un TSA, il nous a semblé important de réunir des données concernant les dires possibles de l'élève adressés aux agentes, palliant ainsi partiellement le manque de contenu autobiographique éventuel provenant des élèves ; ces derniers ayant pu ne pas avoir accès à ce contenu en situation différée lors de l'entrevue. Pour ces raisons, seules deux catégories de données produites par les agentes font l'objet de la présentation des résultats : les données constituées des propos sur les informations transmises sur les rôles, et les données constituées des propos rapportés de l'élève au sujet du rôle ou du soutien reçu des agentes. Enfin, pour une meilleure cohérence dans la présentation des résultats, les données provenant des agentes sont intégrées à la section même du point de vue de l'élève. Ce choix a été fait parce que ces données visent à compléter la prise en compte du point de vue de l'élève et non à le valider ou à le contredire ; elles ne font pas non plus l'objet d'une présentation à part. Le tableau 15 présente le sommaire des données produites par les agentes relativement à l'indicateur *Agit sur l'autodétermination*.

Les verbatims provenant des agentes sont codés par agente : P pour agente principale (enseignante), S pour agente secondaire (éducatrice spécialisée). Ces codes sont précédés du chiffre désignant l'élève du plus jeune (1) au plus âgé (9) et suivis du numéro de ligne⁷¹.

⁷¹ Exemple 1P.13 : Élève n°1, Simon - P agente principale, l'enseignante - numéro de ligne.

Agentes de l'élève qui produisent des données	Informations fournies à l'élève sur son rôle	Informations fournies à l'élève sur le rôle de l'autre agente	Propos rapportés de l'élève sur l'appréciation ou non du soutien reçu de l'agente principale	Propos rapportés de l'élève sur l'appréciation ou non du soutien reçu de l'agente secondaire
Enseignante de Simon	Aucune	Soutien au groupe-classe	Aucun	✓
Éducatrice spécialisée de Simon	Non exclusif ⁷² ; informations sur le moment Gestion du comportement	---	Aucun	Aucun
Enseignante de David	Aucune	Aucune	✓ + ⁷³	Aucun
Éducatrice spécialisée de David	Aucune action spécifique, non exclusif	---	✓ -	Idem
Enseignante d'Édouard	Exclusif pour la gestion du comportement	Mixte : soutien au groupe-classe mais exclusif pour gestion du comportement	Aucun	Aucun
Éducatrice spécialisée d'Édouard	Il y a 2 ans; non exclusif Soutien au bien-être affectif Soutien à la socialisation Soutien à l'apprentissage	---	✓ -	✓ -
Enseignante de Noah	Aucune	Aucune	✓ -	Aucun
Éducatrice spécialisée de Noah	Pas d'entrevue	---		
Enseignante de Hanna	Aucune	Aucune	Aucun	Aucun
Éducatrice spécialisée de Hanna	Aucune	---	Aucun	Aucun
Enseignante de Liam	Aucune	Aucune	✓ +	Aucun
Éducatrice spécialisée de Liam	Aucune	---	Aucun	✓ +
Enseignante de Nathan	Non exclusif Soutien à l'apprentissage Gestion du comportement	Non exclusif Soutien à l'apprentissage Soutien au bien-être affectif Gestion des comportements	Aucun	Aucun
Éducatrice spécialisée de Nathan	L'an dernier; exclusif Soutien au bien-être affectif Soutien à l'apprentissage	---	Aucun	Aucun
Enseignante de Louis	Non exclusif Soutien à l'apprentissage	Aucune	Aucun	Aucun
Éducatrice spécialisée de Louis	Exclusif, informations sur le moment Soutien à l'apprentissage à l'exception des actions de différenciation portant sur la tâche	En même temps, replace les responsabilités de l'enseignante sur les actions de différenciation portant sur la tâche	Aucun	✓ -
Enseignante de Xavier	Non exclusif Règles de classe	Soutien au groupe-classe	✓ + et -	Aucun
Éducatrice spécialisée de Xavier	Pas d'entrevue	---		

Tableau 15 : Sommaire des données issues des agentes

Les neuf cas sont traités successivement et individuellement afin de préserver la richesse de l'étude de cas et de rendre compte du point de vue de Simon, de David, d'Édouard, de Noah, de

⁷² Non exclusif quand le rôle est présenté avec une visée sur le groupe d'élèves; exclusif si la visée est l'élève seul.

⁷³ Les signes + et - indiquent les propos rapportés qui comportent une approbation ou une désapprobation des actions de l'agente par l'élève.

Hanna, de Liam, de Nathan, de Louis et de Xavier. Le point de vue de chaque élève est présenté en suivant la même structure, soit en cinq sous-sections. La première sous-section traite des résultats quant au rôle attribué par l'élève à chacune des agentes. La deuxième sous-section présente les résultats quant au soutien attendu par l'élève de la part des agentes. La troisième expose les résultats relatifs au positionnement des participants dans la classe et aux relations de proximité qui s'établissent entre eux. La quatrième sous-section documente les résultats quant aux facilitateurs et aux obstacles inhérents aux rôles et aux soutiens attendus des agentes selon l'élève. Les facilitateurs et les obstacles sont identifiés sur la base des éléments d'appréciation ou de désapprobation qui ont pu être relevés au sein des propos autorapportés ou rapportés de l'élève. Enfin, la cinquième sous-section expose la synthèse de l'étude de cas. Il convient de noter que les verbatims des élèves sont laissés intacts, dans leur forme, pour respecter l'authenticité des propos d'enfants, cela dans un souci de validité du traitement des données et du reflet de la parole de jeunes enfants ayant un TSA.

4.1 Le point de vue de Simon à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 1^{re} année primaire

Cette section présente le point de vue de Simon à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES ainsi que les actions éventuelles de ces deux agentes sur son autodétermination. Les deux agentes ont produit des données en lien avec les informations transmises à Simon quant à leur rôle, ainsi que des données sur Simon relativement à son appréciation du soutien reçu en situation pédagogique. Le tableau 16 présente les résultats de l'étude de cas de Simon. Les lignes colorées en bleu signalent les indicateurs projetés auxquels s'ajoutent des indicateurs non anticipés désignés par des caractères bleus, et des indicateurs nouveaux désignés par des caractères orange. Les données d'observation relatives au positionnement des agentes sont en caractères mauves.

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous	Sources : Adultes avec TSA, agentes ou observateurs	Sources : Élèves, BP ou avec TSA	SIMON ⁷⁴ en 1 ^{re} année primaire Rôles des agentes 1 Soutien attendu des agentes 2	
			Codes à propos de l'agente principale P	Codes à propos de l'agente secondaire S
Enseigne ⁷⁵ et soutient l'apprentissage	✓	✓	1P ⁷⁶ ; 1P ⁷⁷	2S
Explique les concepts, les tâches	✓	✓	1P	
Évalue la tâche, rétroagit	✓			
Questionne	✓			
Piste, induit les réponses	✓		1	1
Soutient l'organisation dans la tâche	✓			
Organise le matériel	✓			
Différencie	✓	✓	1P	1S
Assigne les devoirs		✓		
S'implique auprès de l'élève	✓	✓	P	S
Motive, encourage	✓	✓		
Gère le comportement	✓	✓		
Agit sur la socialisation	✓	✓		
Soutient l'autonomie personnelle	✓	✓		
Soutient le bien-être affectif de l'élève	✓	✓	2P	2S
Aménage l'environnement de travail	✓	✓	2P	
Modalités des interactions ⁷⁵				
Fréquence des interactions	✓			
Interaction en individuel	✓	✓		
Interaction avec des sous-groupes	✓	✓		
Interaction en groupe entier	✓	✓	1P	
Position à 1m* ou moins de 1m de l'élève	✓	✓	IP; P9; E8	S7-; S11-; S15-
Données d'observation				
Position à plus de 1m de l'élève	✓			IS
Retrait de l'élève de la classe	✓	✓		
Est compétente			P	
Connait, comprend le TSA	✓	✓		
Collabore avec l'autre agent de la classe	✓	✓		
Collabore avec les parents	✓			
Applique le PI	✓			
Agit sur l'autodétermination ⁷⁶		✓	Rôle de S	Rôle; É ⁷⁷ -
Agit sur la confidentialité		✓		

Tableau 16 : Sommaire des indicateurs identifiés dans l'étude de cas de Simon

4.1.1 Le point de vue de Simon à propos des rôles des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au rôle des agentes selon la manière dont Simon identifie ces personnes et selon les actions qu'il leur attribue.

⁷⁴ Indicateurs issus des données fournies par l'élève à propos du : **rôle** enseignante 1P; **rôle** éducatrice spécialisée 1S; **soutien** attendu de l'enseignante 2P; **soutien** attendu de l'éducatrice spécialisée 2S; considéré par l'élève comme un facilitateur, au moins en partie, à l'apprentissage : **vert**; comme un obstacle, au moins en partie, à l'apprentissage : **rouge**; les deux, selon le contexte : **vert et rouge**.

⁷⁵ Issus des données d'observation : proximité par l'élève E; proximité par agente sur demande de l'élève + ; sans – de P ou de S et occurrences aux périodes de 5 min. ou moins (ex. : S7- : initiation par éducatrice à son 7^e positionnement) et des données fournies par l'élève lors de la réalisation du plan de classe idéal : position de l'enseignante : **IP**; position de l'éducatrice spécialisée : **IS**.

⁷⁶ Issus des agentes sur leur propre rôle : **Rôle**; sur le rôle de l'autre agente : **Rôle de P** ou **Rôle de S**.

⁷⁷ Issus de l'élève sur des informations reçues + ou non – à propos du rôle de S.

4.1.1.1 Le point de vue de Simon à propos du rôle de l'enseignante

Simon identifie l'enseignante en la désignant par son prénom « *Chantal* » [1Q1.7] et par sa fonction « *le professeur* » [1M.3]. Il désigne l'enseignante par « *Chantal* », jamais par madame Chantal, et ce, malgré le fait qu'à deux reprises la chercheuse utilise « *madame Chantal* ». Il désigne « *Chantal* » [1Q3.13] comme la personne qui enseigne « *à tout le monde* » [1Q3.14] « *pour apprendre* » [1Q3.15]. Elle est identifiée comme source des consignes en ce qui a trait à la tâche : « *elle a demandé de faire une phrase* » [1M. 1]. Sa présence en classe ressort comme étant prépondérante, car « *Chantal est toujours là* » [1Q2.9] et « *Chantal se promène partout* » [1Q2.10]. De plus, l'action de l'enseignante est perçue comme se distribuant sur l'ensemble des élèves du groupe tout en apportant un soutien individuel à l'élève : « *mais, des fois elle m'aide, Chantal* » [1Q2.12]. Elle soutient l'apprentissage en faisant « *plein de choses* » [1Q4.23] et quand des exemples sont demandés à Simon quant à la nature de l'aide apportée, il développe : « *des fois, elle me dit des indices pour trouver la réponse* » [1Q4.24] ; « *elle dit des choses pour que je sache comment... quel son... comment écrire à la fin des mots qui finit par é* » [1Q4-25]. Simon s'est construit son point de vue sur le rôle de l'enseignante sur la base de son expérience. En effet, l'enseignante rapporte n'avoir fourni à son élève aucune information sur son rôle : « *non, pas plus qu'à un autre* » [1P.2].

4.1.1.2 Le point de vue de Simon à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée

Simon désigne l'éducatrice spécialisée par son prénom « *Émilie* » à 3 reprises parmi les 11 occurrences. Il la désigne ainsi lorsqu'il la nomme en même temps que l'enseignante comme « *Chantal et Émilie* » [1Q1.7], « *Chantal vient me voir ou Émilie* » [1Q8.57] ou « *comme Chantal ou Émilie* » [1Q8.59]. La dénomination la plus utilisée (8 fois sur 11) est « *madame Émilie* ». Il associe la fonction de l'ES à « *madame Émilie* » [1Q4.27]. La présence en classe de l'ES est établie comme étant ponctuelle : « *madame Émilie peut pas aller l'après-midi* » [1Q2-9]. D'ailleurs, lors de la mise en scène, on remarque que Simon ne personnifie pas cette agente. Les actions de l'ES décrites par Simon ont une portée individuelle, mais elles ne s'adressent pas spécifiquement ni uniquement à lui. En effet, spontanément il décrit l'aide de l'ES en premier lieu envers une autre élève que lui : « *madame Émilie aide Caroline parce qu'elle sait pas écrire en lettres attachées* » [1Q2.10] et réfute le fait que l'ES l'aide, lui : « *Non* » [1Q4.26] ou « *pas trop souvent* » [1Q4.32].

Une fois questionné sur les actions éventuelles de l'ES envers lui-même : « *elle me dit des choses que je dois trouver dans les choses qu'elle me dit... comme, l'autre fois, je savais pas quelle phrase faire, pis elle me disait des mots et j'avais fait une phrase avec des mots qu'elle m'avait dit.* » [1Q4.28-30]. Quand il est interrogé à savoir si quelqu'un lui a expliqué la raison de la présence de l'ES en classe, il répond par la négative : « *non* » [1Q15.86]. Il tente une explication personnelle sur l'invitation de la chercheuse à donner son idée sur la présence en classe de l'ES : « *pour aider Chantal* »; « *parce que c'est plus facile pour Chantal* »; « *c'est bien* » [1Q15.88-90]. L'enseignante se souvient d'avoir mentionné le fait que l'ES venait aider en classe : « *si j'ai expliqué quoi que ce soit, c'est en grand groupe, le fait de dire qu'Émilie vient pour nous offrir son aide là... donc c'est le plus loin où je suis allée* » [1P.4-6]. Ses observations directes et les explications succinctes reçues à propos du rôle de l'ES amènent Simon à trouver du rationnel en la présence de cette agente en classe dans les besoins qu'il appréhende chez son enseignante. Quant à l'ES elle-même, elle est incertaine à savoir si elle a fourni des informations sur son rôle à Simon. Elle pense qu'elle a eu l'occasion de le faire dans le contexte d'une situation particulière, lorsqu'elle a eu à intervenir pour régler un conflit entre pairs : « *non... peut-être, oui, en fait, peut-être juste une fois au début de l'année, la première fois qu'on a vraiment plus pris contact ensemble... euh, parce qu'il y avait eu un conflit avec un autre élève. Puis là, pour ne pas l'effrayer, tu sais, parce que j'étais obligée de le faire sortir de la classe pour lui parler, pour ne pas l'effrayer, puis penser que je le chicanais, je lui ai expliqué que j'étais... j'étais là pour l'accompagner dans la classe, mais aussi pour l'accompagner à l'extérieur de la classe, quand il y a des conflits avec d'autres élève. Mon rôle c'est de m'assurer que tous les élèves soient confortables, qu'ils soient bien à l'école et que s'il y a des problèmes, je suis là pour les régler* » [1S.1-8]. On comprend que le rôle a été présenté en contexte spontané et non en contexte planifié, et que par conséquent, la description qui en a été faite puisse être partielle. Simon, pour sa part, rapporte des éléments du rôle de l'ES en lien avec le soutien aux apprentissages et au bien-être, sans mentionner de soutien aux interactions entre pairs. Il semble qu'il ait appréhendé une plus large vision du rôle de l'ES, par lui-même, au cours des événements qui ont ponctué son vécu en classe.

4.1.2 Le point de vue de Simon à propos du soutien attendu des agentes

Cette section présente les résultats quant aux dires de Simon à propos du soutien que les agentes lui apportent.

4.1.2.1 Le point de vue de Simon à propos du soutien attendu de l'enseignante

Simon expose qu'il a besoin d'aide en classe sans toutefois identifier une matière ou un contexte en particulier : « *parce que c'est trop difficile* » [1Q8.54]. Il indique qu'il sollicite l'aide en levant la main : « *je lève la main* » [1Q8.56] et qu'il s'attend à recevoir du soutien : « *Chantal vient me voir ou Émilie* » [1Q8.57]; « *que quelqu'un vient me voir* » [1Q8.58]. Bien qu'il nomme l'enseignante en premier dans ses réponses, le soutien attendu à la suite d'une demande d'aide de sa part semble indistinct entre les deux agentes : « *Chantal vient me voir ou Émilie* » [1Q8.57] ou « *comme Chantal ou Émilie* » [1Q8.59]. L'aide semble primer sur la personne qui la lui fournit. Simon souligne vivre du dérangement provenant de l'environnement sonore : « *quand il y a trop de bruit* » [1Q5.34]; « *quand il y a quelqu'un qui joue avec son crayon* »; « *ça m'empêche de travailler et j'ai distrait avec lui* »; « *parce que ça me distrait pis je peux pas travailler* » [1Q6.39-41]. Il s'attend à du soutien de la part de son enseignante pour préserver son bien-être et sa concentration : « *elle vient me voir et me dit : "Qu'est-ce qui se passe ?"* » [1Q6.42], mais il ne peut apporter davantage de précision : « *je sais pas* » [1Q6.43]. Simon ne perçoit pas de différence dans le soutien qui lui est dispensé par l'enseignante en comparaison aux pairs, il dit : « *je crois [...] que c'est pareil, mais je sais pas* » [1Q12.68-69], mais il est en mesure d'exprimer la base sur laquelle il appuie son appréciation « *parce que les adultes ont les mêmes habitudes* » [1Q12.70]. On remarque qu'il ancre son constat dans ses observations des actions des agentes au sein du groupe. Simon souligne cependant une préférence pour le soutien provenant de son enseignante, car il préfère apprendre « *avec Chantal* » [1Q7.50] sur la base de la compétence qu'il lui reconnaît : « *parce qu'elle sait plus de choses que madame Émilie* » [1Q7.51], c'est-à-dire comme étant plus importante que celle de l'ES, bien qu'il ne puisse préciser sur quel élément il fonde sa position : « *parce que madame Émilie... je sais pas* » [1Q7.52]. L'enseignante ne rapporte aucun propos de son élève quant à l'appréciation du soutien reçu en situation pédagogique : « *non, si je fais quelque chose pour lui, pour l'aider dans son travail, ce n'est pas, ce n'est pas lui qui va dire : "Oh ! merci ! merci madame Chantal pour..." non* » [1Q32.10-11]. Simon exprime qu'il

attend de son enseignante qu'elle distribue les accès pour le travail à l'ordinateur en tenant compte des piges préalablement tenues, et non en incluant tous les élèves à chaque séance de travail : « *de faire les ordinateurs eux qui l'ont pas fait l'autre fois parce que Chantal a des bâtons de couleur pis là, elle pige, mais des fois à chaque coup, c'est les mêmes personnes, eux qui l'avaient [...] fait l'autre fois, les avaient choisis, mais elle les aurait enlevés des bâtons, pis après, on pigerait qui reste* » [1Q17. 98-101]. Il semble ainsi rechercher une plus grande équité dans l'attribution des accès à l'ordinateur.

4.1.2.2 Le point de vue de Simon à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée
Simon apprécie la présence de l'ES, car il souligne : « *j'aime pas ça* » [1Q13.73] quand celle-ci n'est pas présente en classe : « *parce que j'aimerais qu'elle soit toujours dans ma classe avec Chantal* » [1Q13.75]. On comprend cependant que son désir pour la présence en classe de l'ES se porte sur la préoccupation des besoins de l'enseignante, de ceux du groupe autant que des siens propres : « *parce que ce serait plus facile pour Chantal de répondre à toutes les questions de tous les élèves* » [1Q13.16]; « *pour moi et pour les autres* » [1Q13.17]. Le soutien attendu de l'éducatrice spécialisée en est un qui concerne le fait de lui prodiguer des soins en cas de blessure : « *quand je me fais un bobo, elle me dit d'aller mettre quelque chose de froid et après ça elle vient... elle met un... comment ça s'appelle ?* ». La chercheuse lui suggère le mot pansement. Il acquiesce : « *oui* » [1Q6.44-47]. L'enseignante rapporte que Simon a déjà demandé à terminer un travail avec l'ES, ce qui peut laisser à penser qu'il voit ce soutien favorable à l'achèvement de son travail : « *comme là, on avait des évaluations qui n'étaient pas terminées à cause qu'il était malade, et donc, il me disait : "Ben, est-ce que je vais continuer avec Émilie", ça c'est le genre de commentaires qu'il peut me faire : "Est-ce que je vais finir [l'écriture de] ma soirée mouvementée avec Émilie aujourd'hui ?" C'est venu de lui, c'est lui qui a dit ça.* » [1Q32.6-12]. L'ES ne rapporte aucun propos de Simon quant à l'appréciation du soutien reçu : « *non... non* » [1Q36.2]. Simon n'exprime aucun changement désiré quant au soutien reçu de la part de l'ES. Il se dit satisfait de son apport.

4.1.3 Les relations de proximité entre Simon et les agentes

Dans cette sous-section, un plan de classe présente le positionnement des agentes d'éducation idéalisé par Simon et des notes d'observation illustrent le placement adopté par ces agentes durant la situation pédagogique vécue en classe. Le placement adopté par les agentes est documenté dans les notes d'observation (annexe 17^a) et le positionnement idéalisé des agentes est représenté dans le plan de classe idéal, réalisé à partir des photos du local (annexe 17^b).

4.1.3.1 Les relations de proximité avec l'enseignante

La réalisation du plan de classe idéal permet à Simon d'exprimer ses préférences relativement au positionnement de l'enseignante en classe. Quatre photos de la classe sous différents angles sont mises à sa disposition ainsi que cinq marqueurs : noir, rouge, bleu, vert et mauve. Il va choisir de considérer deux photos et va indiquer les places de l'enseignante en noir, de l'ES en rouge et la sienne propre en mauve. Il va instinctivement ajouter un élément pour différencier les trois personnes : un cercle mauve pour l'enseignante, un x rouge pour l'ES et un carré noir pour lui-même. Il démontre ainsi sa bonne compréhension de l'activité à savoir différencier les places des trois personnes. Il situe bien la place de l'enseignante et la sienne dans la classe : « *ici, et moi je suis là* » [11.30], en pointant les places sur la photo, c'est-à-dire le bureau de l'enseignante et la table de groupe qu'il partage avec deux autres élèves. L'activité permet de mettre en évidence qu'il recherche une plus grande proximité avec son enseignante, ce que leur position actuelle et respective dans la classe ne semble pas combler. En effet, il précise : « *j'aimerais être là, en bas, parce que je serais plus proche de Chantal* » [11.29] (cercle mauve, photo n° 1) ; « *parce que je voudrais qu'elle soit plus proche* » [11.31]. Il lui assigne une place à une table (qui sert en quelque sorte de desserte pour dépôt de matériel) à proximité, à moins d'un mètre de sa place. Pour ce faire, il modifie sa propre place dans la classe. Simon choisit de considérer une deuxième photo parmi les quatre à sa disposition, il positionne à nouveau l'enseignante tout à proximité de lui ; il lui fait, là aussi, quitter son bureau de professeure en lui attribuant la place d'un pair face à lui à la table de groupe : « *j'aimerais que Chantal soit ici* » [11.46] (cercle mauve, photo n° 2) ; « *parce qu'elle serait à côté de moi* » [11.47] (carré noir, photo n° 1). Alors que Simon place l'enseignante à moins d'un mètre de lui dans son positionnement idéalisé, l'observation en classe documente qu'en 55 minutes, l'enseignante se place seulement une fois à moins d'un mètre de Simon, et ce,

sans demande d'aide de sa part. À une occasion, Simon se déplace, de sa propre initiative, vers le bureau de l'enseignante pour se positionner à moins d'un mètre d'elle et solliciter sa rétroaction sur son travail. La relation de proximité adoptée par l'enseignante peut être jugée de fréquence faible lors de la période d'observation, au vu de l'expression du positionnement idéalisé par Simon. En effet, on constate l'importance de la proximité de l'enseignante qui est à plusieurs reprises mise de l'avant, tant dans le plan de classe réalisé que dans les propos de Simon.

4.1.3.2 Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée

Pour traiter du positionnement en classe de l'ES, Simon procède à l'aide d'une seule photo (photo n° 1). Pour la distinguer de l'enseignante (cercle mauve) et de lui-même (carré noir), Simon choisit spontanément d'identifier la place idéale de celle-ci par un X rouge. Il indique le positionnement idéal de l'ES à une table de quatre élèves parmi lesquels se trouve une élève, Caroline, qu'il a déjà identifiée comme ayant besoin de l'aide de l'ES. Par ce positionnement, il semble souligner à nouveau que le soutien de l'ES ne se concentre pas sur lui, mais qu'il peut en avoir besoin d'où la mention : « *et madame Émilie serait pas trop loin* » [11.66]. La distance entre l'ES et lui, à plus d'un mètre, est plus grande que la distance entre l'enseignante et lui, comme indiqué sur les photos, mais cette différence de proximité s'entend également dans ses propos : « *pas trop loin* » au lieu de « *plus proche* » [11.29] ; [11.31] ou « *à côté de moi* » [11.47] lorsqu'il s'agit de l'enseignante. Malgré l'invitation à en dire davantage sur ses préférences en ce qui a trait au positionnement de l'ES, Simon ne développe pas davantage. Lors de l'observation en classe, l'ES se positionne à moins d'un mètre de Simon à trois reprises. À aucun moment, celui-ci n'a émis de demandes de soutien ni initié de relations de proximité envers cette agente.

4.1.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Simon

Nous relevons que Simon exprime peu de propos tranchés ou très développés. Il est cependant possible, à partir des propos autorapportés, de dégager certains indicateurs identifiés par l'élève comme des facilitateurs ou des obstacles.

4.1.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Simon

Le fait que l'enseignante fasse « *plein de choses* » [1Q4.23] pour l'aider et lui donne « *des indices pour trouver la réponse* » [1Q4.24] ou dise « *des choses pour que je sache comment quel son... comment écrire à la fin des mots qui finit par é* » [1Q4-25] semble constituer, selon Simon, des facilitateurs à son apprentissage. Il identifie également que l'ES l'aide à apprendre : « *Elle me dit des choses que je dois trouver dans les choses qu'elle me dit... comme, l'autre fois, je savais pas quelle phrase faire, pis elle me disait des mots et j'avais fait une phrase avec des mots qu'elle m'avait dits* » [1Q4. 28-30]. Simon considère que recevoir de l'aide est positif, sans faire de distinction entre les deux agentes, il dit : « *j'aime ça* » [1Q14.81]. Le déplacement des agentes vers lui semble constituer une réponse favorable à ses besoins. Il dit de l'enseignante : « *elle vient me voir* » [1Q6.42] et de l'ES : « *après ça, elle vient* » [1Q6.44]. L'implication des agentes auprès de lui, au moment où il estime avoir besoin de soutien, semble constituer des facilitateurs à son apprentissage et à son bien-être, car il dit voir ses demandes d'aide toujours satisfaites quand il sollicite du soutien en levant la main [1Q14.84]. Simon semble donc considérer la réponse positive des agentes comme un facilitateur à son apprentissage.

4.1.4.2 Les obstacles du point de vue de Simon

Simon répond par la négative à toutes les questions relatives à des actions possibles de l'une ou l'autre agente qui ne l'aideraient pas à apprendre ou qu'il n'aimerait pas : « *non* » [1Q9.60-61 ; 1Q10.62-64] ; « *rien* » [1Q11.65-66]. Le seul élément qui traduit un désir d'amélioration de la part de Simon pour ce qui se passe en classe se produit lorsqu'il souligne la gestion, par son enseignante, des périodes de travail à l'ordinateur (en réponse à Q.17). Il semble également voir un certain obstacle à son vécu scolaire lorsque l'enseignante recommence un tirage au sort avec l'échantillon complet des élèves du groupe-classe. En effet, il identifie bien que les chances de tous les élèves de voir leur nom pigé est remis à égalité à chaque fois [1Q17. 99-101]. Pourtant, seuls certains élèves auront pu réaliser leur travail à l'ordinateur lors de la session précédente. On pourrait penser que l'ordinateur est un outil qui revêt une dimension motivationnelle si puissante qu'il génère chez Simon le sentiment que la gestion des tours n'est pas adéquate. Cependant, en réponse à la même question, Simon laisse entendre sa préoccupation pour un traitement équitable de tous [1Q17.106-108]. À la lueur de l'ensemble de ces propos, bien qu'ils

ne soient pas tous directement liés au travail en classe et que la situation ne le concerne pas à court terme (il est en 1^{re} année), on perçoit chez Simon un souci d'équité dans les actions des adultes envers les élèves. Simon identifie donc, comme seuls obstacles à son vécu scolaire, les actions des adultes empreintes, selon lui, d'un manque d'équité à l'égard des élèves.

4.1.5 La synthèse du cas de Simon

L'étude de cas de Simon documente le point de vue de l'élève sur les rôles et le soutien attendu des agentes tout en mettant en évidence les actions de ces adultes sur l'autodétermination de Simon.

Simon semble différencier les deux agentes selon plusieurs aspects. Tout d'abord, il semble reconnaître un rôle prépondérant à l'enseignante. Alors qu'il personnifie l'enseignante et des élèves dans l'activité de mise en scène, l'ES n'est pas représentée parmi les personnages. Dans ses propos, il discrimine les deux rôles sur la base de la présence en classe [1Q2.9] et des connaissances. Il reconnaît à l'enseignante son rôle de professeur et il préfère les interactions avec elle quand il s'agit d'apprendre, sur la base de la compétence plus grande qu'il lui attribue [1Q7.51]. Quand il fait référence au soutien attendu concernant son bien-être de la part des agentes, Simon parle de mieux travailler grâce à son enseignante [1Q6.41-42] et d'être soigné, grâce à l'ES [1Q6.44]. Les désignations qu'il utilise pour nommer les agentes peuvent laisser penser que le lien est plus fort avec l'enseignante qu'il appelle par son prénom, Chantal, qu'avec l'ES qu'il appelle madame Émilie. La recherche de proximité est également davantage marquée avec l'enseignante qu'avec l'ES. Dans l'activité de réalisation de plan de classe idéal, Simon attribue à deux reprises une place à l'enseignante à moins d'un mètre de lui, au point qu'il lui fait quitter son bureau d'enseignante. Cette recherche de proximité avec son enseignante transparait à la fois sur le plan de classe et à la fois dans les propos de Simon. Simon indique sans ambiguïté désirer plus de proximité physique avec l'enseignante. Il est cependant difficile de conclure qu'il s'agit pour lui d'un obstacle, c'est pourquoi cet indicateur n'a pas été retenu dans la section des obstacles à l'apprentissage. En effet, il peut s'agir davantage ici d'un ressenti de manque puisque Simon met nettement en avant l'enseignante en lui attribuant un rôle central auprès de lui. La place attribuée à l'ES, quant à elle, est à une table avec quatre élèves qu'il semble avoir identifiés

comme des élèves ayant besoin de soutien. La distance entre lui et l'ES dépasse le mètre, mais il souligne qu'ainsi elle resterait tout de même à une distance satisfaisante [11.66]. Malgré l'invitation à en dire davantage sur ses préférences en lien avec le positionnement de l'ES, Simon s'en tient à un seul énoncé quand il en consacre spontanément trois pour décrire le positionnement idéal de l'enseignante. On constate qu'il voit quand même un bénéfice au soutien de l'ES, car il dit qu'il aime avoir de l'aide sans distinguer de qui elle provient. En effet, il ne formule aucun propos au sujet de l'aide que l'ES ne lui donnerait pas ou dont il ne voudrait pas. Il semble qu'il ait appréhendé par lui-même une plus large vision du rôle de l'ES au cours des événements qui ont ponctué son vécu en classe puisque les agentes ont fourni très peu d'informations quant à leur rôle respectif. Il mentionne qu'une plus grande présence en classe de l'ES serait favorable à l'enseignante. Il documente par là même le soutien à l'enseignante dans le rôle de l'ES comme aide-enseignante et non seulement aide-élève. Cela ajoute encore à la valorisation du lien qu'il semble avoir avec son enseignante. Cette préoccupation de l'autre se manifeste également à l'égard des pairs par un souci d'équité, équité pour tous dans la possibilité de travailler à l'ordinateur et équité envers les élèves de 2^e cycle qui n'ont pas de modules dans la cour d'école, alors que les petits (c.-à-d. son groupe) en ont. L'observation en classe a mis en relief que les agentes peuvent initier des relations de proximité en l'absence de demandes de sa part. Par ailleurs, Simon documente qu'il lève la main lorsqu'il a besoin d'aide et qu'il reçoit le soutien attendu. En effet, il exprime très peu d'éléments de changement souhaités. L'autodétermination de Simon dans l'expression de ses besoins de soutien semble mieux desservie par l'enseignante que par l'ES, car cette dernière initie davantage la relation de proximité sans demandes préalables de l'élève. Le point de vue émis par Simon à propos des relations avec l'enseignante et avec l'ES s'est construit principalement sur ses observations et son expérience de neuf mois puisque c'est la première année qu'il bénéficie du soutien d'une ES. Son point de vue permet d'appréhender d'intéressantes différences entre les deux agentes quant à leur rôle et le soutien attendu de l'une ou de l'autre ainsi qu'une action souhaitable d'assistance à l'enseignante de la part de l'ES.

4.2 Le point de vue de David à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 2^e année primaire

Cette section présente le point de vue de David à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES ainsi que les actions éventuelles de ces deux agentes sur son autodétermination. Les deux agentes ont produit des données en lien avec les informations transmises à David quant à leur rôle ainsi qu'en lien avec l'appréciation, par David, du soutien reçu en situation pédagogique. Le tableau 17 présente les résultats de l'étude de cas de David. Les lignes colorées en bleu signalent les indicateurs projetés auxquels s'ajoutent des indicateurs non anticipés désignés par des caractères bleus, et des indicateurs nouveaux désignés par des caractères orange. Les données d'observation relatives au positionnement des agentes sont en caractères mauves.

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous	Sources : Adultes avec TSA, agentes ou observateurs	Sources : Élèves, BP ou avec TSA	DAVID ⁷⁸ en 2 ^e année primaire Rôles des agentes 1 Soutien attendu des agentes 2	
			Codes à propos de l'agente principale P	Codes à propos de l'agente secondaire S
Enseigne ⁷⁸ et soutient l'apprentissage	✓	✓	1P [~] ; 1P; 2P	1S
Explique les concepts, les tâches	✓	✓	2	1S; 2S
Évalue la tâche, rétroagit	✓		1P	
Questionne	✓			
Piste, induit (<i>donne*</i>) les réponses	✓			1 ^{~*}
Soutient l'organisation dans la tâche	✓			
Organise le matériel	✓			
Différencie	✓	✓		1S
Assigne les devoirs		✓		
S'implique auprès de l'élève	✓	✓	P	S
Motive, encourage	✓	✓		
Gère le comportement	✓	✓	1P	1S
Agit sur la socialisation	✓	✓	2	2
Soutient l'autonomie personnelle	✓	✓		
Soutient le bien-être affectif de l'élève	✓	✓	1P	1S
Aménage l'environnement de travail	✓	✓	2	
Modalités des interactions ⁷⁹				
Fréquence des interactions	✓			
Interaction en individuel	✓	✓		
Interaction avec des sous-groupes	✓	✓		
Interaction en groupe entier	✓	✓	1P	
Position à 1m* ou moins de 1 m de l'élève	✓	✓	P-1	S
Données d'observation				S1+; S8+
Position à plus de 1m de l'élève	✓		IP; P10-	S1-
Retrait de l'élève de la classe	✓	✓		
Est compétente			P	
Connait, comprend le TSA	✓	✓		
Collabore avec l'autre agent de la classe	✓	✓		
Collabore avec les parents	✓			
Applique le PI	✓			
Agit sur l'autodétermination ⁸⁰		✓	----	Rôle; É ⁸¹
Agit sur la confidentialité		✓		

Tableau 17 : Sommaire des indicateurs identifiés dans l'étude de cas de David

4.2.1 Le point de vue de David à propos du rôle des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au rôle des agentes selon la manière dont David identifie ces personnes et selon les actions qu'il leur attribue.

⁷⁸ Indicateurs issus des données fournies par l'élève à propos du : rôle enseignante 1P; rôle éducatrice spécialisée 1S; soutien attendu de l'enseignante 2P; soutien attendu de l'éducatrice spécialisée 2S; considéré par l'élève comme un facilitateur, au moins en partie, à l'apprentissage : vert; comme un obstacle, au moins en partie, à l'apprentissage : rouge; les deux, selon le contexte : vert et rouge.

⁷⁹ Issus des données d'observation : proximité par l'élève E; proximité par agente sur demande de l'élève +; sans – de P ou de S et occurrences aux périodes de 5 min. ou moins (ex. : S8+: demande d'aide, éducatrice à son 8^e positionnement) et des données fournies par l'élève lors de la réalisation du plan de classe idéal : position de l'enseignante : IP; position de l'éducatrice spécialisée : IS.

⁸⁰ Issus des agentes sur leur propre rôle : Rôle; sur le rôle de l'autre agente : Rôle de P ou Rôle de S.

⁸¹ Issus de l'élève sur des informations reçues + ou non – à propos du rôle de S.

4.2.1.1 Le point de vue de David à propos du rôle de l'enseignante

David désigne son enseignante en utilisant son prénom : « *il y a Élise* » [2Q1.1]. Dans la mise en scène, il la personnifie en sélectionnant le personnage féminin qu'il juge avoir des caractéristiques physiques proches de celles de son enseignante : « *ici, il y a Élise... mettons que c'est elle, Élise, je change* » (*il permute deux personnages, une femme brune à la place de la femme blonde initialement choisie, car cela lui paraît plus conforme à la couleur des cheveux de son enseignante*) [2M.8]. Il la qualifie par sa fonction : « *Élise, c'est l'enseignante... elle... elle enseigne aux élèves et à moi* » [2Q2.6] et développe sur les contenus : « *elle m'enseigne, euh... les mathématiques, le numérique, tout ça... maths chrono, le français, l'ECR, les sciences... tout ça et même tous les autres cahiers* » [2Q.13-14]. David attribue à l'enseignante une place au centre de la classe, en avant du tableau, telle que mise en scène : « *Élise, elle est là* » [2M.8] ; « *... et euh... et Élise, elle enseigne sur le tableau* » [2M.10]. Il la décrit se déplaçant dans la classe, auprès de l'ensemble des élèves, pour donner de la rétroaction sur leur travail : « *Élise, elle tourne [en disant] : "OK, ça, ça c'est bon, ça, ça, c'est bon... c'est bon !" (il mime l'enseignante qui corrige en agitant la main sur un pupitre puis un autre)* » [2Q12.119]. Parmi les autres actions associées au rôle de l'enseignante, David identifie la gestion des comportements des pairs : « *ici, il y a des euh... il y a un bureau où il y a des... une table haricot que Élise elle a choisi le nom où il y a des élèves qui, mais qui sont en même temps en pénitence pour travailler* » [2M.12]. Ce faisant, il relève qu'elle lui offre un soutien à son bien-être quand il est dérangé par un pair : « *Mon ami Étienne, il est cool, Maéva, elle, est sérieuse, des fois, moi je vais lui parler, des fois, elle me parle, mais on se parle vraiment quelques secondes tandis que Étienne, il vient me voir et on se parle, genre, dix minutes et même, des fois, il me niaise et... et Élise intervient* » [2Q5.33-35]. De plus, il reconnaît que son enseignante contribue à son bien-être en venant le voir et en lui parlant lorsqu'il ne se sent pas bien : « *elle me parle et le problème est réglé* » [2Q6.63]. Il ne développe cependant pas davantage sur ce sujet. Il décrit également recevoir du soutien à la gestion du stress par une offre de gomme à mâcher de la part de son enseignante : « *Oui, je dois apprendre tout ça, toutes les pages et j'ai une gomme pour m'aider* » [2Q4.15] ; « *j'ai besoin d'une gomme pour diminuer le stress quand je fais une présentation... ça m'aide, c'est un outil* » [2Q4.19]. David semble identifier la pertinence de ce moyen dans les situations qui génèrent du stress telles que les présentations

orales, mais également pour les examens ou les tâches de français : « *quand y a des examens, oui, ben moi (il mime qu'il met une gomme à mâcher dans sa bouche et agite les mains et les bras en l'air faisant mine de crier), panique !* » [2Q17.177] ; « *... nous, on n'aime pas ça les phrases sont nulles, phrases nulles [...] une gomme, une gomme ! Et aussi, ben, en fait, c'est une gomme balloune, mais je fais pas de bulles* » [2Q8.82-83]. Ses descriptions de l'usage qu'il fait de la gomme à mâcher lui confèrent bien le rôle d'un moyen « *outil* » pour diminuer le stress plutôt qu'une activité plus habituelle, voire ludique : « *je fais pas de bulles* ». Enfin, David identifie des actions de soutien aux apprentissages de la part de son enseignante : « *[Noémie, elle m'aide] et même des fois Élise* » [2Q4.12] ; et quand, plus tard dans l'entrevue, il lui est demandé ce qui se passe quand l'ES n'est pas en classe : « *ben... Élise m'aide* » [2Q13.136]. Les propos de David semblent dénoter qu'il attribue un rôle de soutien individuel à l'enseignante, en second, qui se manifesterait lorsque l'ES est absente : « *Euh, quand Noémie est pas avec moi ben... euh, elle euh... c'est Élise qui vient me voir* » [2Q12.129]. Ces propos restent factuels, ne comportent pas de connotation d'approbation ou de désapprobation, mais résonnent plutôt comme une évidence « *et même...* », « *ben...* ».

4.2.1.2 Le point de vue de David à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée

David désigne l'éducatrice spécialisée par son prénom : « *il y a Noémie* » [2Q1.1] et identifie sa fonction par son titre d'emploi : « *Noémie, c'est la TES⁸²* » [2Q2.6]. Dans la mise en scène, le premier personnage choisi sert à le personnifier lui-même, le second, à personnifier l'éducatrice spécialisée : « *Oh ! Ça, c'est sûrement la TES, je pense* » (*il la positionne sur une chaise, à côté de son bureau à lui*) [2M.4]. Il précise que l'éducatrice spécialisée est à ses côtés pour l'aider : « *ben moi je suis ici... la TES comme elle m'aide* » [2M.7] ; « *et moi comme d'habitude je suis tout au fond avec la TES qui m'aide à faire mes trucs et c'est tout... c'est magnifique pour moi* » [2M.11]. La proximité entre l'éducatrice spécialisée et lui semble une évidence, une habitude. Malgré le questionnement pour préciser ce qui est « *magnifique* », David n'amène pas de compléments d'information. La principale action que David associe à l'éducatrice spécialisée est celle de l'aider, lui, bien qu'il lui reconnaisse un certain rôle auprès des pairs : « *Noémie, elle m'aide* » [2Q4.12] ;

⁸² TES : Technicienne en éducation spécialisée

« elle m'aide beaucoup et elle aide des fois d'autres amis, mais elle... elle m'aide souvent pour moi » [2Q2.6]. Il décrit qu'elle n'agit pas de la même façon avec les autres élèves, à savoir : les aider individuellement ou aussi intensément que lui. « Noémie, des fois elle fait un petit tour rapide, rapide et elle revient » [2Q12.119] ; « elle vient les voir, et des fois, ils leur demandent une gomme, mais faut pas ! C'est vraiment... euh, ma gomme, ma gomme (il mime les deux pouces vers lui) ! Elle les aide un petit peu, mais c'est moi qu'elle aide le plus » [2Q12.123-125]. David semble attribuer à l'éducatrice spécialisée un rôle prépondérant auprès de lui en comparaison aux pairs. Même si ceux-ci lèvent la main pour demander de l'aide, il conçoit que ce soit l'enseignante qui leur réponde plutôt que l'éducatrice spécialisée : « Élise quand Noémie est avec moi » [2Q12.127]. Il apporte quelques précisions sur les contextes où l'éducatrice spécialisée le soutient, à savoir quand la tâche est jugée trop difficile et en dehors des examens : « quand il y a des trucs trop compliqués, elle m'aide. Elle dit : "OK, ça, c'est ça, euh... ça... euh... pourquoi il y a un e ici ?" Voilà ! » [2Q4.23] ; « ... quand c'est mes cahiers ou même des fois quand c'est... c'est pas dans mes cahiers et c'est pas un examen, elle a le droit de m'aider » [2Q4.26]. Selon David, les actions de l'éducatrice spécialisée dans le soutien à l'apprentissage sont de plusieurs ordres. Elle le guide par ses explications : « Ben moi, elle m'aide à comprendre les trucs » [2Q4.28] et par ses indications : « ben, j'ai... OK... euh ça, ça, ça et là je peux écrire la réponse là » [2Q4.29]. Devant ces derniers propos, la chercheuse intervient pour s'assurer d'avoir bien compris : « D'accord, elle te dit où écrire la réponse. » David précise alors : « Non, elle m'aide à savoir la réponse (avec insistance sur le mot savoir), c'est tout ce que je peux dire sur Noémie » [2Q4.30]. Il semble qu'il repère des différences assez subtiles dans les actions des agentes quant à l'accès aux réponses, car il mentionne, une seconde fois, que c'est différent en contexte d'examen : « quand, ben... les examens, Élise et Noémie devraient avoir pas le droit d'aider... alors moi, je dois vraiment me débrouiller seul alors » [2Q4.24]. Enfin, David reconnaît à l'éducatrice spécialisée un rôle de gestion du comportement. Il relève qu'il est obligé de travailler quand elle est présente : « travailler ! C'est juste quand... quand j'ai terminé et elle, elle est pas là, j'ai le champ libre pour m'amuser sur mon bureau, mais quand elle est là et j'ai pas terminé mon travail, alors je travaille » [2Q13.137-138]. La gestion du comportement par l'éducatrice spécialisée, telle que décrite par David, s'exerce sur lui et plus précisément sur son comportement devant la tâche à accomplir.

David ne précise pas s'il a été informé de la raison de la présence en classe de l'éducatrice spécialisée par qui que ce soit, mais formule sa propre explication : « *parce que c'est une TES* » [2Q15.154]. Il indique que personne ne lui a expliqué pourquoi elle travaillait spécifiquement avec lui, mais formule son hypothèse sur la base de son expérience : « *non... parce que je suis un élève qu'elle voit souvent* » [2Q15.155]. Il précise également qu'il a connu d'autres éducatrices spécialisées dans les années antérieures : « *il y avait Sophie, en 1^{re} année, j'avais Noémie, euh... non en fait, en 1^{re} année, c'était bien Sophie, en 2^e année, Julie et Noémie et maintenant cette année, là, Noémie seulement.* » [2Q16.157]. Il estime qu'il n'y avait pas de différence : « *non, non, non* » [2Q16.159] avec ce qu'il vit cette année : « *... ouais, c'est pareil... euh... ouais, la même chose avec moi* » [2Q16.160]. Ces propos laissent supposer que David a pu observer, avant cette année, que l'éducatrice spécialisée qui était dans sa classe interagissait sur une base individuelle avec lui : « *la même chose avec moi* ». L'enseignante n'a expliqué ni son rôle ni celui de l'éducatrice spécialisée à David et précise : « *En fait, c'est plus Noémie qui est venue dans la classe pour m'expliquer ce qu'elle faisait avec David.* » [2P.106] L'éducatrice spécialisée a estimé que David connaît son rôle : « *je ne peux pas dire que je lui ai dit exactement mon rôle... pour moi, on dirait que je me dis qu'il le sait* » [2S.22]. Mais elle dit avoir souligné être un soutien pour lui et pour les autres élèves : « *je suis là pour lui, mais je suis là aussi pour les autres parce que l'année dernière, entre autres, David, il s'appropriait un peu la TES, donc il avait de la difficulté avec le rôle, il pensait qu'elle était là juste pour lui* » [2S.29-30]. Il semble donc qu'il se soit construit sa représentation du rôle de l'éducatrice spécialisée bien davantage sur la base de son expérience, riche de plusieurs années, que sur les informations reçues.

4.2.2 Le point de vue de David à propos du soutien attendu des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au soutien que David a exprimé attendre des agentes.

4.2.2.1 Le point de vue de David à propos du soutien attendu de l'enseignante

David n'identifie aucune action provenant directement de son enseignante qui ne l'aiderait pas à apprendre : « *non, rien... non, non, il y a rien.* » [2Q5.37], mais il changerait volontiers le fait que l'enseignante permette l'aide entre pairs : « *je dirais : maintenant, c'est terminé que les élèves aident les enfants ! Je supprimerais que les élèves aident David* » [2Q17.166]. Pour qu'il l'apprécie, l'aide doit provenir des adultes et non des pairs : « *Sauf quand les amis viennent m'aider, c'est pas cool* » [2Q14.146] ; « *J'aime pas ça parce que moi, je veux toujours avoir l'aide des adultes* » [2Q9.93]. David semble baser sa préférence sur le fait qu'il attribue davantage de connaissances aux adultes qu'aux pairs : « *les adultes comprend mieux tandis que les élèves i' comprend, mais pas mieux* » [2Q11.118]. Pourtant, David identifie positivement le fait de recevoir de l'aide : « *je sens que je suis apprécié... je suis apprécié comme tout le monde m'aide... j'aime ça* » [2Q14.145]. C'est ainsi qu'il reconnaît attendre de l'aide de la part de son enseignante « *pour travailler* » [2Q8.78], et notamment en français : « *le français, français, français... Oh ! Lire des phrases et nous on n'aime pas ça les phrases sont nulles, phrases nulles !* » [2Q8.82]. Il décrit l'appeler ou lever la main et ainsi obtenir son soutien : « *À l'aide ! SOS Élise !* » [2Q8.85] ; (*il mime qu'il lève la main*) « *mais... mais des fois, ça prend beaucoup de temps parce que des fois... parce que je suis pas le seul à avoir les mains levées... des fois y en a plein... j'attends, je tiens mon bras pour vraiment, ben, pas épuiser mon bras, mais quand Élise s'en vient, je me lève debout (il mime qu'il sautille sur place) et elle vient* » [2Q8.86-88]. Il identifie donc, à plusieurs reprises, que l'enseignante lui apporte du soutien et il le consigne comme étant à sa demande et dans le cours de ses apprentissages : « *ben, je fais mon travail et des fois y a des quelqu'un qui, qui ne comprennent pas et là, ben elle arrive... SOS Élise !* » [2Q7.74]. Il estime cependant ne pas avoir besoin du soutien de l'enseignante quand l'éducatrice spécialisée est en classe : « *Non parce que j'ai déjà Noémie* » [2Q7.77] ; « *sauf ben quand Noémie est avec moi, Élise, elle a pas besoin de m'aider* » [2Q12.120]. Il précise qu'il n'est pas nécessaire d'exprimer son besoin d'aide lorsque l'éducatrice spécialisée est présente en classe : « *non, non parce qu'elle est avec moi...elle est à*

côté de moi » [2Q8.90]. Exception est faite dans une situation où l'éducatrice spécialisée n'aurait pas les connaissances suffisantes : « *Si Noémie et moi, on sait pas c'est quoi ben, Élise, elle viendrait à la rescousse encore, SOS Élise !* » [2Q10.100]. Il décrit une situation où l'éducatrice spécialisée ne peut l'aider : « *elle dit "je sais plus"... et moi je dis "ah, Seigneur !"* » [2Q10.103], situation dans laquelle il recherche l'intervention de son enseignante : « *je lève pas ma main, je dis doucement "Élise"... quand elle m'entend pas... alors je me lève, je vais la voir : "je comprends rien...avec Noémie, on comprend rien"* » [2Q10.104]. Il semble reconnaître ainsi à son enseignante une compétence supérieure à celle de l'éducatrice spécialisée. De plus, David attend également de son enseignante qu'elle lui procure du soutien en gérant le dérangement occasionné par des pairs et en régulant leurs comportements : « *ils... ils viennent au bureau quand moi je travaille... moi je suis en train de travailler, je vois Étienne arriver (il mime Étienne souriant) avec tous ses amis... elle [l'enseignante] me voit comme ça (il mime qu'il pose son front sur la table), comme je fais un signal, Élise aide-moi ! et là, elle [dit] : "OK, laissez-le, laissez-le, allez travailler, allez travailler"* » [2Q6.42-45] ; « *Ouais et là, Élise, elle arrive (il mime l'enseignante qui renvoie les élèves à leur place par des mouvements avec les bras)* » [2Q6.51]. L'intervention provenant de son enseignante semble privilégiée par David lorsqu'il a besoin d'assistance dans les interactions avec les pairs. Pour le soutien aux apprentissages, l'enseignante indique qu'il n'est pas rare que David exprime une demande de soutien : « *Élise, j'ai besoin d'aide* » [2P.192] lorsqu'elle circule dans la classe et passe à proximité de lui. Elle rapporte également que David lui exprime souvent : « *on a bien travaillé, hein, Élise !* » [2P.132]. David semble indiquer ainsi son appréciation du soutien reçu, mais semble aussi considérer qu'il s'agit davantage d'un travail d'équipe que de son propre produit, pour lequel il aurait reçu de l'aide. Enfin, il souhaiterait davantage d'aide individuelle, et ce, des deux agentes en parallèle : « *comme les deux i' m'aident OK, i' s'assoient (il mime chaque adulte qui s'assoit de chaque côté de lui), ça serait mélangeant, mais ça écrirait plus vite les réponses* » [2Q10.101]. Bien que l'enseignante semble avoir le rôle prépondérant au centre de la classe, en gestion de tout ce qui touche le groupe ou l'ensemble des élèves, David s'attend néanmoins à un soutien individuel de sa part.

4.2.2.2 Le point de vue de David à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée

Lorsque la question lui est posée de savoir ce que pourrait faire l'éducatrice spécialisée qui ne l'aiderait pas à apprendre, David répond de la même façon que pour l'enseignante, mais en y ajoutant un rire comme si la question lui semblait saugrenue : « *non, non rien (rire). Les deux, il y a rien comme Élise... il y a rien* » [2Q5.39]. Il s'attend qu'elle veille à son bien-être en le protégeant de certaines interactions avec les pairs qu'il juge dérangeants : « *quand Noémie est près de mon bureau et elle voit Étienne arriver, elle dit "non tu t'en vas" ou même quand il y a des gens qui veulent me parler, elle est là pour protéger, mais quand elle est pas là, les autres ont le champ libre alors moi (il produit deux longs miaulements exprimant l'appel à l'aide à l'enseignante)* » [2Q6.49-51]. Il dit apprécier son soutien quand il ne se sent pas bien et il décrit qu'elle l'exprime de la même façon que l'enseignante : « *elle fait la même chose d'Élise* » [2Q6.64], il faut comprendre : elle vient le voir et lui parle. Ces informations ont été données précédemment au sujet de l'enseignante. Un sentiment de sécurité serait lié à la présence de l'éducatrice spécialisée auprès de lui. Exprimer son besoin d'aide ne semble pas nécessaire pour obtenir le soutien de l'éducatrice spécialisée, contrairement à celui de l'enseignante, du fait de la proximité entre eux : « *non, non parce qu'elle est avec moi... elle est à côté de moi* » [2Q8.90]. David émet ses préférences concernant le fait de ne pas partager son pupitre, contrairement aux pairs, lorsqu'il se met en scène : « *moi, je suis toujours tout seul sur mon bureau, alors je vais me mettre tout seul* » [2M. 1], « *et que la classe et que les élèves à part moi soient à deux... parce que y aurait moins de confort... quand il y a quelqu'un à côté de moi (il mime le mécontentement sur son visage)... comme je suis pas content* » [2Q18.197-199]. Lorsque la chercheuse lui fait remarquer que lui et l'éducatrice spécialisée constituent deux personnes au même bureau, il explique ne pas être dérangé par la présence de l'éducatrice spécialisée à son pupitre : « *parce que, elle, elle doit savoir les réponses parce que c'est une TES* » [2Q18.212]. Il semble trouver un rationnel à cette proximité en lien avec le soutien attendu qui pourrait être de l'ordre de l'assurance d'avoir les bonnes réponses dans ses tâches. Ces propos laissent à penser que cette action semble faire partie intégrante du rôle qu'il attribue à l'éducatrice spécialisée. David exprime sans ambiguïté sa préférence à travailler avec l'éducatrice spécialisée lorsque la question lui est posée de savoir avec qui il préfère apprendre : « *Noémie! Parce que c'est ma préférée... parce qu'elle est gentille,*

elle a un chat chez elle, je pense, et euh... c'est une bonne TES... à cause de tout ça... même le chat » [2Q7.66-69]. Le lien affectif que David exprime pour l'éducatrice spécialisée semble prendre en compte, en plus du soutien qu'elle lui apporte, un point commun, soit celui d'avoir un chat. Il est probable que cet élément, à lui seul, pèse beaucoup dans sa préférence envers l'éducatrice étant donné sa passion pour les chats, passion dont a pu être témoin la chercheuse, dans plusieurs contextes (visite à domicile, digression ou expression de ses besoins par des miaulements). L'enseignante rapporte que David s'enquiert du moment où l'éducatrice spécialisée sera en classe : « *Noémie, elle va venir, hein, tout à l'heure... Ah, j'ai hâte de la voir* » [2P.208]. Quand elle n'est pas présente en classe à l'heure prévue, il questionne l'enseignante : « *pourquoi elle est pas là, Noémie ?* » [2P.209]. On constate donc un réel besoin de réassurance dans les questions de David en ce qui a trait à l'absence de l'éducatrice spécialisée. Certaines activités jugées hors de sa portée, par David lui-même, peuvent l'amener à décrier les agentes et à faire obstacle au soutien offert, comme lorsque l'enseignante demande de préparer une présentation orale. L'éducatrice spécialisée rapporte les dires de David dans ce contexte : « *ben là... vous êtes fous, jamais je vais faire ça, jamais je, je le ferai pas* » [2S.69]. David exprime son stress devant la demande de l'enseignante en traitant les adultes de « *fous* » et le besoin de réassurance, déjà identifié relativement à la présence de l'éducatrice, transparait également ici, devant une tâche assignée. Lorsque les deux agentes sont présentes en classe, on comprend que David privilégie le soutien qui provient de l'éducatrice spécialisée : « *quand elle est là* » [2Q7.71]. Enfin, il considère que le soutien apporté par l'éducatrice spécialisée libère son enseignante et qu'elle peut ainsi aller soutenir d'autres élèves : « *Élise a le champ libre pour aller aider Samuel qui se met toujours en colère* » [2Q7.72]. Cela peut être motivé, chez David, par une certaine préoccupation de la répartition de l'aide dans le groupe, mais on peut également envisager qu'il s'agit d'une façon de se garantir une certaine exclusivité dans l'interaction avec l'adulte qu'il identifie comme sa préférée.

4.2.3 Les relations de proximité entre David et les agentes

Dans cette sous-section, un plan de classe présente le positionnement des agentes d'éducation idéalisé par David. Des notes d'observation illustrent le placement adopté par ces agentes durant la situation pédagogique vécue en classe. Le placement adopté par les agentes est documenté

dans les notes d'observation (annexe 18^a) et le positionnement idéalisé des agentes est représenté dans le plan de classe idéal, réalisé à partir des photos du local (annexe 18^b).

4.2.3.1 Les relations de proximité avec l'enseignante

Pour la réalisation du plan de classe idéal, trois photos de la classe sont mises à la disposition de David ainsi que cinq marqueurs : noir, rouge, bleu, vert et mauve. La classe est ainsi représentée sous trois angles de vue différents dont une perspective panoramique du local, prise de son pupitre. David s'attarde à examiner les trois photos et en utilise deux (exception faite de la photo panoramique) pour réaliser le plan de classe idéal. Il procède en identifiant sa place actuelle (en vert, photo n° 1 et photo n° 2), en justifiant que c'est la place idéale : « *moi, ce qui serait idéal, ce serait elle... parce que c'est ma place !* » [21.1-2]. Puis, il identifie la place de l'enseignante (en bleu, photo n° 1) en encerclant son bureau actuel : « *Élise, ici, c'est sa place* » [21.6-7]. La chercheuse l'invite à confirmer s'il y aurait ou non de meilleures places que celles qui viennent d'être illustrées. Il encercle alors un autre pupitre (en vert, photo n° 2). Il explique qu'il désire la place détenue par un ami : « *mon autre place à moi, ça serait elle... c'est elle de mon ami, alors moi je la veux... à la place de mon ami (sourire), elle, elle est géniaux, (place habituelle, en vert, photo n° 1) et elle est super, je pense (place idéale, en vert photo n° 1)* » [21.16-21]. Il poursuit en désignant une nouvelle place à l'enseignante : « *Élise c'est... en avant (place en bleu, photo n° 1) ben... c'est une place d'élève, sauf que pour elle, c'est en avant, alors oui !* » [21.22-23]. On remarque que David positionne l'enseignante à plus d'un mètre de lui et il semble que la place idéale de cette agente trouve ancrage, selon lui, dans sa relation avec l'ensemble du groupe-classe « *en avant* ». Lors de la session d'observation, l'enseignante se positionne à moins d'un mètre de David, à une occasion, pour une durée 5 minutes tout au plus (P13) sur 14 placements durant les 55 minutes d'observation, et ce, sans demande de la part de l'élève. La plupart du temps, l'enseignante est à beaucoup plus d'un mètre de David et celui-ci ne réclame ou n'initie, à aucun moment, une relation de proximité avec cette agente.

4.2.3.2 Les relations de proximité avec l'éducatrice

David procède au positionnement de l'éducatrice spécialisée après le sien propre et celui de l'enseignante. Il indique la meilleure place pour l'éducatrice spécialisée en encerclant son propre

pupitre une seconde fois (en mauve, photo n° 2). Il en résulte un tracé de deux cercles concentriques : la place de l'éducatrice spécialisée entourant la sienne (cercle mauve entourant le cercle vert, photo n° 2) et l'explication suivante : « *avec moi ! qui est moi !* » Comme la chercheuse questionne « *qui est toi ?* » Il répond : « *... ben non, c'est juste qu'elle m'aide beaucoup alors* » [21.12-13]. David est invité à indiquer s'il s'agit de la place idéale pour l'éducatrice spécialisée. Il poursuit en désignant une nouvelle place à l'éducatrice spécialisée : « *pour Noémie, là (cercle mauve, photo n° 1), euh... parce qu'elle est à côté de moi... Élise serait en avant pour enseigner et Noémie, elle, serait là parce que je suis là, moi !* » [21.25-27]. L'illustration et le verbatim soulignent la grande proximité affective et physique entre David et l'éducatrice spécialisée, car il associe systématiquement sa place à la sienne, même lorsqu'il envisage de nouvelles places. Lors de l'observation en classe (annexe 18^a), on constate que l'éducatrice spécialisée se positionne à moins d'un mètre de David pendant toute la session, à l'exception d'une période de 10 minutes ou moins (S10), après 40 minutes du début de sa présence en classe sur les 50 minutes de présence au total. David n'a exprimé la demande de proximité qu'à une seule reprise (en S10) lorsque l'éducatrice spécialisée s'est impliquée auprès d'une autre élève, et ce, même sans quitter sa place, auprès de lui.

4.2.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de David

4.2.4.1 Les facilitateurs du point de vue de David

Globalement, David dit tirer avantage de l'aide qu'il reçoit des agentes. Elles le valorisent, car il associe cette aide au fait de se sentir apprécié [2Q14.145]. C'est particulièrement manifeste quand il exprime le soutien qu'il reçoit des deux adultes lorsqu'il se sent dérangé par certaines actions des pairs. Son descriptif indique que son enseignante chasse les autres élèves vers leur place [2Q6.42-45], [2Q6.51] et que l'éducatrice spécialisée le protège [2Q6.49-51]. Quand il ne se sent pas bien, le fait que les deux agentes s'impliquent auprès de lui en lui parlant semble suffisamment satisfaisant pour qu'il considère le problème réglé. La gomme à mâcher revêt aussi un caractère important dans sa gestion du stress. Il y fait référence dans quatre contextes de questionnement différents [2Q4.15], [2Q17.177], [2Q8.82-83] et il le reconnaît comme un moyen

efficace et exclusif [2Q12.123-125] mis à sa disposition par son enseignante. Les facilitateurs qui émergent en lien avec le soutien aux apprentissages se démarquent comme étant plus inhérents au rôle et au soutien reçu de l'éducatrice spécialisée. Bien qu'il semble trouver son compte dans les actions et le soutien de son enseignante, il privilégie les apports de l'éducatrice spécialisée à son endroit. Le choix de l'expression « *c'est magnifique pour moi* » [2M.11] confère une qualité exceptionnelle au rôle et au soutien reçu de l'éducatrice spécialisée. La relation individuelle et la grande proximité semblent favorables, selon lui, à l'accès aux réponses, et peut-être, par extension, à sa réussite telle que l'expression « *m'aide à savoir la réponse* » [2Q4.30] et la mise en relief par l'intonation du verbe *savoir* peuvent le laisser entendre. Il semble concevoir qu'il lui faut être associé à une agente pour réaliser les tâches d'apprentissage, à tel point que la proximité de l'enseignante, dans l'espace ou dans la tâche lorsque l'éducatrice spécialisée est absente de la classe, est vue comme appréciable et semble également constituer un facilitateur à son apprentissage.

4.2.4.2 Les obstacles du point de vue de David

L'unique indicateur, issu des propos autorapportés par David et connoté négativement, est l'aménagement de l'environnement de travail par l'enseignante qui organise l'entraide par les pairs. Cette action est décriée par David comme l'obstacle majeur à son apprentissage [2Q14.146]. S'il était l'adulte responsable, il abolirait cette façon de faire, du moins à son égard. Il semble qu'il attribue donc indirectement cet obstacle aux actions de l'enseignante, personne qu'il voit responsable du groupe et de la gestion des pairs [2Q14.146].

Le soutien de l'éducatrice spécialisée est si fortement estimé et recherché par David que son absence peut être assimilée à un obstacle à son apprentissage, car il se préoccupe de son absence ou du moment où elle arrivera en classe [2P.208] ; [2P.209].

4.2.5 La synthèse du cas de David

L'étude de cas de David documente le point de vue de l'élève à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES sur la base de leur rôle et de leur soutien auprès de lui.

David semble différencier les rôles des agentes essentiellement à partir de son expérience vécue [2Q16.159 ; 2Q16.160], car il n'a reçu aucune information à ce sujet [2Q15.155 ; 2P.106] outre une information parcellaire de la part de l'ES [2S.22]. Cette dernière a mis en évidence sa présence en classe, non seulement pour lui, mais aussi pour soutenir les autres élèves. Cependant, David semble attribuer à l'ES un rôle privilégié auprès de lui, alors qu'il donne plus volontiers à l'enseignante le rôle auprès du groupe ou des autres élèves. De son point de vue, l'enseignante gère les comportements des pairs [2Q6.42-45 ; 2Q6.51 ; 2Q12.127] offre l'enseignement à tous les élèves : « *aux élèves et à moi* » [2Q2.6]. Cette tournure peut laisser à penser qu'il se voit dans une position un peu différente de celle de ses pairs. Il donne à l'enseignante une place centrale, non par rapport à lui-même, mais par rapport au groupe, à la fois dans la mise en scène où il la place en avant du groupe [2M.8 ; 2M.10], dans le plan de classe idéal où il la place à son bureau et en avant du groupe [2I.48], de même que dans ses descriptions lorsqu'il indique qu'elle parcourt la classe [2Q12.119]. Bien qu'il mentionne apprécier et profiter de son soutien pour les apprentissages [2Q7.74 ; 2Q8.78 ; 2Q8.85 ; 2Q8.86-88] et même pour son bien-être [2Q4.15 ; 2Q6;63], il ne la positionne jamais à ses côtés. De plus, il présente le soutien par l'enseignante à son égard comme un soutien par défaut lorsque l'ES est absente de la classe [2Q4.12 ; 2Q12.129 ; 2Q13.136] ou superflu lorsqu'elle est présente [2Q7.72 ; 2Q7.77 ; 2Q8.90]. David exprime de plusieurs façons combien la relation avec l'ES est prépondérante pour lui : la priorisation du personnage sur celui de l'enseignante dans la mise en scène et dans l'évocation des personnes présentes en classe, le placement du personnage par rapport au sien dans la mise en scène, le positionnement sur le plan de classe idéal de l'ES à côté de lui ou même autour de lui. Cette fusion est également évoquée par ses propos. Il parle de l'ES comme étant *avec* lui et non seulement *à côté*, il semble faire équipe avec elle [2Q10.100 ; 2Q10.104], y compris au regard du travail qu'il doit accomplir. Le seul contexte dans lequel il donne préséance au soutien par l'enseignante sur le soutien par l'ES est lorsqu'il lui reconnaît des compétences supérieures, car il dit aller voir l'enseignante quand Noémie et lui ne comprennent pas. Il se peut qu'il veuille concilier ainsi, en

plus de l'aide de l'ES, l'accès aux compétences de l'enseignante pour accéder aux bonnes réponses. Sa préoccupation pour la réussite se devine aussi par le stress qu'il exprime ressentir lors des examens ou des présentations orales, activités qu'il comprend être des évaluations. Les actions des agentes sur l'autodétermination de David peuvent être jugées faibles. Très peu d'informations issues des agentes quant à leur rôle et à leurs responsabilités respectives sont offertes à David. De plus, le positionnement quasi permanent de l'ES à ses côtés, lors de ses présences en classe, peut freiner la nécessité d'exprimer ses besoins. Un lien qui peut être qualifié d'utilitaire semble s'exercer entre David et les agentes. Bien que la relation de proximité avec l'ES puisse être privilégiée par David selon une motivation d'ordre affectif, elle semble également associée au gain sur la réalisation adéquate des tâches. En effet, son soutien semble constamment accessible lorsqu'elle est en classe, un soutien que David souhaite exclusif. On peut, en effet, se questionner sur l'aspect qui prime le plus, affectif ou utilitaire, dans les relations de David avec les agentes, d'autant que David semble valoriser chez son enseignante le même soutien individuel face aux tâches lorsque l'ES n'est pas en classe. Il est cependant possible de conclure au fait que David démontre une motivation certaine à voir les tâches complétées.

4.3 Le point de vue d'Édouard à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 3^e année primaire

Cette section présente le point de vue d'Édouard à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée ainsi que les actions éventuelles de ces deux agentes sur son autodétermination. Les deux agentes ont produit des données en lien avec les informations transmises à Édouard quant à leur rôle. L'ES a, quant à elle, produit des données en ce qui a trait à l'appréciation, par Édouard, du soutien reçu des deux agentes en situation pédagogique. Le tableau 18 présente les résultats de l'étude de cas d'Édouard. Les lignes colorées en bleu signalent les indicateurs projetés auxquels s'ajoutent des indicateurs non anticipés désignés par des caractères bleus, et des indicateurs nouveaux désignés par des caractères orange. Les données d'observation relatives au positionnement des agentes sont en caractères mauves.

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous	Sources : Adultes avec TSA, agentes ou observateurs	Sources : Élèves, BP ou avec TSA	ÉDOUARD ⁸³ en 3 ^e année primaire	
			Rôles des agentes 1 Soutien attendu des agentes 2	
			Codes à propos de l'agente principale P	Codes à propos de l'agente secondaire S
Enseigne [~] et soutient l'apprentissage	✓	✓	1P [~] ; 1P	1S
Explique les concepts, les tâches	✓	✓	2P	
Évalue la tâche, rétroagit	✓		1P - 2	
Questionne	✓			
Piste, induit les réponses	✓			
Soutient l'organisation dans la tâche	✓			
Organise le matériel	✓			
Différencie	✓	✓	P	
Assigne les devoirs		✓		
S'implique auprès de l'élève	✓	✓	P	S
Motive, encourage	✓	✓	2	
Gère le comportement	✓	✓	2	1S
Agit sur la socialisation	✓	✓		
Soutient l'autonomie personnelle	✓	✓		
Soutient le bien-être affectif de l'élève	✓	✓	1P ; 2P	1S
Aménage l'environnement de travail	✓	✓		
Modalités des interactions ⁸⁴				
Fréquence des interactions	✓			
Interaction en individuel	✓	✓		
Interaction avec des sous-groupes	✓	✓		
Interaction en groupe entier	✓	✓	1P	
Position à 1m* ou moins de 1m de l'élève	✓	✓	IP	S1-; S7-; S15-
Données d'observation				
Position à plus de 1m de l'élève	✓		P	IS
Retrait de l'élève de la classe	✓	✓	2P	2
Est compétente			P	
Connait, comprend le TSA	✓	✓		
Collabore avec l'autre agent de la classe	✓	✓		
Collabore avec les parents	✓			
Applique le PI	✓			
Agit sur l'autodétermination ⁸⁵		✓	Rôle; Rôle S; 2P	Rôle; É- ⁸⁶ ; 1S
Agit sur la confidentialité		✓		

Tableau 18 : Sommaire des indicateurs identifiés dans l'étude de cas d'Édouard

4.3.1 Le point de vue d'Édouard à propos du rôle des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au rôle des agentes selon la manière dont Édouard identifie ces personnes et selon les actions qu'il leur attribue.

⁸³ Indicateurs issus des données fournies par l'élève à propos du : rôle enseignante 1P; rôle éducatrice spécialisé e1S; soutien attendu de l'enseignante 2P; soutien attendu de l'éducatrice spécialisée 2S; Considéré par l'élève comme un facilitateur, au moins en partie, à l'apprentissage : vert; comme un obstacle, au moins en partie, à l'apprentissage : rouge; les deux, selon le contexte : vert et rouge.

⁸⁴ Issus des données d'observation : proximité sur demande de l'élève + ; sans - de P ou de S et nombre de périodes de 5 min. (ex. : S-1 : initiation par éducatrice à 1 reprise) ou initiation par l'élève E et des données fournies par l'élève lors de la réalisation du plan de classe idéal : position de l'enseignante : IP; position de l'éducatrice spécialisée : IS.

⁸⁵ Issus des agentes sur leur propre rôle : Rôle; sur le rôle de l'autre agente : Rôle de P ou Rôle de S.

⁸⁶ Issus de l'élève sur des informations reçues + ou non - à propos du rôle de S.

4.3.1.1 Le point de vue d'Édouard à propos du rôle de l'enseignante

Édouard désigne l'enseignante par l'appellation : « *madame Anne* » [3M. 1]. Il décrit son rôle « *ben, madame Anne, elle enseigne aux élèves* » [3Q2.10] qu'il définit dans le cadre d'une profession, « *elle a choisi ce métier-là* » [3Q3.16]. Édouard associe plusieurs actions au rôle de l'enseignante. Son action centrale est d'enseigner au groupe-classe : « *admettons madame Anne, ben là, elle est en avant de la classe, pis là elle enseigne là (il montre les personnages Playmobil symbolisant les enfants)* » [3M5]. Il définit l'enseignement par le fait que l'enseignante assigne des tâches et donne de la rétroaction aux élèves : « *elle trouve des travaux pour les élèves... pis là, après ça, elle donne des réponses pour comme ça, on fasse les travaux* » [3Q.17-18]. De plus, il reconnaît que la personne qui l'aide à apprendre en classe est : « *madame Anne* » [3Q4.24] et qu'elle soutient aussi son bien-être : « *ben... elle fait des moyens... elle a fait un bac de moyens... pour me calmer quand j'ai besoin* » [3Q4.25]. L'enseignante rapporte avoir expliqué à Édouard que la gestion de son comportement ou de son bien-être pourrait se faire par l'éducatrice spécialisée : « *Lisa va s'occuper de toi en attendant pour prendre une pause, puis tu vas revenir lorsque tu seras prêt* » [3P.15], mais que cette responsabilité serait partagée avec elle : « *même si tu quittes, si tu ne me parles pas, tu quittes, c'est moi qui vais venir te rejoindre, ça ne sera pas Lisa, Lisa va venir dans la classe* » [3P.23]. Selon Édouard, les actions associées au rôle de l'enseignante semblent donc avoir pour destinataires le groupe, ainsi que lui-même, individuellement.

4.3.1.2 Le point de vue d'Édouard à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée

Édouard utilise son prénom : « *Lisa* » [3Q1.6] et son titre professionnel pour désigner l'éducatrice spécialisée : « *c'est une TES* » [3Q4.22]. Le premier élément nommé quant au rôle de cette agente est relatif à sa présence en classe : « *pis il y a aussi Lisa, des fois, qui vient dans la classe* » [3Q2.9]. Aussi, Édouard décrit le soutien à l'apprentissage apporté par cette agente : « *Lisa elle vient aider des fois... ben pour euh... des travaux là... elle aide toutes les amis qui ont besoin d'aide là comme ça il y a deux adultes qui peuvent aider plus de personnes* » [3Q2.10-11]. Édouard identifie le rôle de l'éducatrice spécialisée également à une aide individuelle, relative à la gestion de son comportement et un soutien à son bien-être : « *ben, des fois, quand c'est une trop grosse colère que je fais, ben, Lisa elle m'aide dans mes colères... elle m'aide quand j'ai besoin de me calmer* »

[3Q4.20]. Édouard dit ne pas avoir été informé du rôle de l'éducatrice spécialisée, mais ses propos permettent de comprendre qu'il le rattache à sa participation au projet de recherche : « *non, mais moi je pense que c'est à cause de la recherche... oui parce que t'as besoin de voir quel lien avec les TES, fait que...* » [3Q15.119]. L'éducatrice spécialisée rapporte qu'elle l'a informé de son rôle lorsqu'il était en 1^{re} année (elle intervient auprès d'Édouard pour un deuxième mandat) : « *je lui en ai déjà parlé, je me rappelle en 1^{re} année... que mon rôle à moi, c'était d'aider les élèves autant dans la gestion des émotions, que j'étais là pour leur apprendre à avoir de meilleures relations sociales, que parfois je pouvais aller aider en classe aussi au niveau académique, quand les enfants avaient plus de difficultés, ça ressemble à ça... je pense* » [3S.48-50]. Il semble qu'Édouard ait extrait de son vécu, et possiblement des explications reçues lorsqu'il était plus jeune, que le rôle dévolu à l'éducatrice spécialisée inclut le soutien à l'apprentissage et le soutien à la gestion de son comportement et à son bien-être.

4.3.2 Le point de vue d'Édouard à propos du soutien attendu des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au soutien qu'Édouard a exprimé attendre des agentes.

4.3.2.1 Le point de vue d'Édouard à propos du soutien attendu de l'enseignante

Le premier énoncé d'Édouard à la question : « *Est-ce que tu as besoin d'aide en classe ?* » vise à signifier le besoin d'être soutenu en classe, en ce qui a trait à son comportement : « *oui... à cause de mes colères, des fois, je suis incontrôlable* » [3Q8.61]. Il complète sa réponse en précisant deux contextes d'apprentissage durant lesquels il estime attendre du soutien de l'enseignante. Il recherche la rétroaction de l'enseignante dans les tâches d'écriture : « *ben, admettons que le bureau de madame Anne est là et que moi je suis là (il le montre sur la photo), pis après ça, je me lève, pis là, après ça, je m'en vais avec mon texte et mon crayon à la mine, pis là je lui demande* » [3Q8.71-72] et dans la compréhension de textes : « *des fois, je comprends pas, fait que... admettons que on pose une question comme... c'est souvent comme dans les textes que tu dois trouver les réponses aux questions... c'est quelque chose comme c'est difficile à comprendre...* » [3Q8.63-64]. Dans ces deux situations, il décrit qu'il se rapproche physiquement de son enseignante : « *je m'en vais demander à madame Anne* » [3Q8.70]. La séquence des propos

d'Édouard laisse à penser que la recherche de proximité avec l'enseignante constitue une réponse spontanée à son bien-être afin d'obtenir un soutien, le plus rapide possible, en cours d'apprentissage. Cette interprétation est confortée par le fait qu'Édouard précise que l'enseignante ne procède pas de la même façon avec les pairs : « *non... elle fait pas la même chose... comme moi je suis à côté de son bureau, pis là, la file est de l'autre bord, moi je m'en vais voir madame Anne, pis là, je lui demande, pis là elle m'aide* » [3Q12.98-99]. On comprend ici que le délai de réponse semble moindre pour lui que pour les pairs qui ont à faire la file pour obtenir le soutien individuel de l'enseignante. Édouard souligne une autre différence avec les pairs, à savoir les moyens mis en place pour soutenir son bien-être : « *ben, mes moyens... quand je m'en vais dans le coin, calme, ben j'ai droit à des moyens... un objet à manipuler qu'il y a dans un bac, alors que les autres c'est un livre* » [3Q12] ; « *pis moi, j'ai besoin de beaucoup de pauses* » [M3]. Édouard est en effet conscient d'avoir besoin de soutien, d'autant plus qu'il décrit des indices physiques de stress, notamment lors des tâches d'écriture : « *à certains moments moi ben, j'ai comme un ti... comme mal, comme qui me dérange ici (il se tient le ventre), pis c'est comme en 2^e année, je sentais beaucoup ça quand j'écrivais, fait que... c'est ça* » [3M3]. Le fait qu'Édouard ait lié, d'entrée de jeu, le soutien attendu à sa perte de contrôle semble induire que recevoir l'aide jugée nécessaire le préserve de moments de crise possiblement générés par l'effet du stress face à la tâche. Il perçoit donc positivement le fait d'être soutenu : « *pour moi, ça veut dire quoi avoir de l'aide? Ben, ça veut dire que les autres sont prêts comme... que les autres sont prêts à faire quelque chose pour moi, pour que je puisse comme faire quelque chose...oui, c'est bien...* » [3Q14.110-111]. Malgré le fait qu'Édouard décrive la mise en place de certains moyens pour soutenir son bien-être et l'aide individuelle que son enseignante peut lui apporter dans ses apprentissages lorsqu'il la sollicite, il dit vivre des situations qui l'empêchent d'apprendre en classe. Dans le cadre de deux activités de recherche (mise en scène et entrevue), Édouard précise être dérangé par les actions de son enseignante. Le volume de voix employé par l'enseignante affecte Édouard : « *ça se peut qu'elle parle fort, pis moi, j'ai l'impression...qu'elle me crie dessus, fait que...* » [3M.5] ; « *ben, des fois j'ai l'impression que madame Anne, elle me crie dessus...mais maintenant, elle est comme moins patiente avec moi... parce que là, maintenant, quand je peux me décourager ben un moment donné, elle parle fort, pis moi, j'ai l'impression qu'elle me crie* »

dessus » [3M5] ; « ben, quand j'exagère, elle me crie dessus, on peut dire » [3Q6.44] ; « ben, des fois... quand je sors de la classe, ben des fois, elle prend pas le temps comme de venir me voir, pis me demander qu'est-ce qui se passe, pis pourquoi je suis sorti de la classe au milieu, pis elle me crie dessus pour que je rentre, pis si je rentre pas à cinq... ben elle me laisse dans le corridor, pis elle barre la porte » [3Q5.31-33]. On comprend que le soutien attendu par Édouard est une prise en compte de son découragement et une attitude d'écoute face à la difficulté vécue en classe. Or, Édouard signale ne pas les obtenir. De plus, il exprime qu'il attend également plus de douceur, car il décrit en ces termes l'attitude de son enseignant précédent : « pis aussi, i' était full doux, pis i faisait des blagues » [3Q15.130], bien qu'il reconnaisse que celui-ci pouvait être également impatient : « mais des fois i était comme full en colère, mais il était quand même gentil là » [3Q15.131]. On peut penser que le dérangement est intense pour Édouard, car il laisse bien entrevoir les effets que le volume de la voix a sur lui : « parce que moi, mes oreilles sont comme... ben, celles d'un neurotypique, ils entendraient comme moins fort, mais mes oreilles sont tellement sensibles » [3M5]. La différence d'appréciation dans le soutien reçu cette année peut prendre ancrage dans le fait qu'en 2^e année, Édouard dit avoir bénéficié d'un soutien à la motivation de la part de son enseignant : « ben, mon système de points avec l'ordinateur... on l'avait fait au début, mais là madame Anne, elle veut plus que... elle veut pas l'ordinateur, mais on fait plus vraiment le système de points, mais ça m'aidait beaucoup avec l'ordinateur là... vu que j'aimais full ça ben, ça me forçait à faire bien ça, pis aussi quand elle faisait le système de points, elle me donnait comme des deux, des un, alors que mon professeur en 2^e année ben... il me donnait comme des cinq, des dix, pis là, des fois, il faisait des spéciaux des quinze, pis ben là, je faisais bien ça... pis là, un moment donné, un de mes records je pense que c'était 63 minutes » [3Q10.76-82]. Il fait ici référence à un système de renforcement par économie de jetons destiné à le motiver dans la production des tâches qui lui permettait d'accumuler des minutes à échanger contre du temps de jeu à l'ordinateur en fin de journée. Édouard est en mesure de penser à des alternatives à l'ordinateur puisque, selon lui, l'enseignante n'approuve pas ce renforçateur : « comme avoir des points comme pour l'ordinateur ou quelque chose que j'aime... comme pouvoir amener un jouet de la maison pour dehors... pis là, après ça jouer dans la cour avec... des minutes, pis à la fin de la journée, j'ai comme trois minutes... pour choisir un jeu » [3Q10.92-94]. Alors que l'enseignante ne

rapporte aucun propos d'Édouard quant à l'appréciation de son soutien, l'éducatrice spécialisée mentionne qu'il s'est déjà plaint, auprès d'elle, du manque de soutien de son enseignante. Il s'avère qu'Édouard justifiait ainsi parfois ses sorties de classe en disant : « *elle veut pas écouter* » ; « *elle me crie dessus* » [3S.161] et il arrivait en colère, au local de l'éducatrice spécialisée. Pour ce qui est du soutien attendu de l'enseignante, on peut conclure qu'Édouard est à même de nommer ses besoins et les moyens qui pourraient l'aider, mais qu'il estime ne pas toujours être entendu.

4.3.2.2 Le point de vue d'Édouard à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée

Le soutien de l'éducatrice spécialisée est attendu par Édouard en lien avec la régulation de ses émotions et de son comportement : « *admettons que je suis en colère, elle va me proposer des moyens... tu connais, comme les boules labyrinthes là... ben, elle va me proposer des boules labyrinthes* » [3Q6.51]. Édouard nuance l'efficacité des moyens selon l'intensité de son dérangement : « *si admettons, je suis un petit peu en colère ben, c'est ça [les boules labyrinthes fonctionnent], mais quand je suis comme full en colère là, c'est pas ça qui va vraiment me calmer... on doit laisser la colère passer pis... que je me calme tout seul au local (bureau de l'éducatrice spécialisée) sans aucun moyen, mais ça peut prendre beaucoup, beaucoup de minutes... me calmer au complet* » [3Q6.57-58]. Édouard énonce sa préférence à être soutenu par l'éducatrice spécialisée : « *ben, avec Lisa parce qu'elle est full calme avec moi* » [3Q7.60] et il dit l'apprécier : « *je suis content quand je la vois* » [3Q13.109]. Édouard décrit avoir bénéficié du soutien à son bien-être également l'année précédente, de la part de l'agente qui intervenait auprès de lui, en 2^e année primaire : « *quand je voyais qu'elle était plus là... on pourrait dire que je paniquais... j'étais pas en panique, mais comme... j'étais comme pas bien* » [3Q15]. Selon les propos rapportés par l'éducatrice spécialisée, il semble qu'Édouard sollicite aussi son aide en contexte d'apprentissage : « *madame Lisa ! (sans lever la main) madame Lisa, est-ce que tu peux venir m'aider là !* » [3S.80]. L'agente fait remarquer qu'Édouard la réclame quand l'enseignante n'est pas disponible. Dans ce cas, elle souligne qu'Édouard l'appelle madame Lisa et non Lisa. Alors qu'il désigne toujours son enseignante en utilisant *madame* + *prénom*, on peut penser que cette formulation n'est pas anodine, comme si elle était le fait d'une habitude en ce sens qu'il sollicite plus systématiquement l'enseignante pour la rétroaction sur ses apprentissages que l'éducatrice spécialisée. Enfin, cette agente mentionne qu'Édouard peut contester son soutien dans ce

contexte en disant : « *non, mais c'est pas ça que je te demande, noooooon !* » [3S.90]. L'éducatrice spécialisée le redirige alors vers l'enseignante et elle rapporte que, selon la disponibilité de l'enseignante, Édouard finit par accepter sa guidance ou se dirige vers son enseignante s'il peut y avoir accès immédiatement (c.-à-d. quand il n'y a pas d'élèves qui attendent en ligne). C'est donc le réconfort, plutôt que l'aide à l'apprentissage, qu'Édouard semble plus principalement attendre de l'éducatrice spécialisée.

4.3.3 Les relations de proximité entre Édouard et les agentes

Dans cette sous-section, un plan de classe présente le positionnement des agentes d'éducation idéalisé par Édouard et des notes d'observation illustrent le placement adopté par ces agentes durant la situation pédagogique vécue en classe. Le placement adopté par les agentes est documenté dans les notes d'observation (annexe 19^a) et le positionnement idéalisé des agentes est représenté dans le plan de classe idéal, réalisé à partir des photos du local (annexe 19^b).

4.3.3.1 Les relations de proximité avec l'enseignante

Pour la réalisation de plan de classe idéal, deux photos de la classe sont mises à la disposition d'Édouard ainsi que cinq marqueurs : noir, rouge, bleu, vert et mauve. La classe est ainsi représentée dans son ensemble, sous deux angles de vue différents. Édouard débute en délimitant sa propre place : « *moi, je suis là !* » [31.5] (cercle bleu, photo^o1) qui constitue aussi, selon lui, sa place idéale : « *ben, c'est parce que je suis toujours là pis ça me permet d'être proche de mon professeur, pis en plus que j'ai une chaise qui est comme confortable, pis je suis proche du professeur fait que ça m'aide beaucoup* » [31.6]. Il indique, par la suite, la place de son enseignante en lien avec la sienne pour souligner à nouveau la proximité entre eux : « *comme là (cercle rouge, photo n° 1) on peut dire que c'est proche de elle...* » [31.20]. Il poursuit sur la photo n° 2 en indiquant une deuxième position pour l'enseignante (cercle rouge, photo n° 2) : « *Elle enseigne comme là. Elle est déjà là, juste pas devant le tableau blanc... des fois, elle peut aller à l'ordinateur* » [31.21]. Édouard indique deux places pour l'enseignante en fonction des actions de l'agente. Par la référence à l'ordinateur, on comprend qu'Édouard départage la place de l'enseignante lorsqu'elle se sert du tableau numérique interactif (TNI) pour enseigner au groupe de la place qu'elle occupe quand elle n'utilise pas le TNI. Ses propos induisent qu'il lui semble

important que l'enseignante soit positionnée à proximité de lui lorsqu'elle n'enseigne pas au groupe. Bien que leurs places respectives soient à un peu plus d'un mètre linéaire l'une de l'autre, il s'agit d'une grande proximité puisque le pupitre d'Édouard est adossé au bureau de l'enseignante et qu'il est ainsi le seul élève positionné aussi près de l'enseignante. Durant toute la période d'observation en classe d'une durée de 55 minutes, l'enseignante maintient un placement à plus d'un mètre d'Édouard. Spontanément, ce dernier initie la relation de proximité avec l'enseignante à trois reprises. Il se déplace vers la table où l'enseignante est assise pour obtenir de la rétroaction durant l'activité d'écriture et se positionne à moins d'un mètre d'elle. L'enseignante interagit avec Édouard dans ce contexte lors de ses trois demandes de soutien.

4.3.3.2 Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée

Édouard attribue deux places à l'éducatrice spécialisée, ce qui laisse entendre qu'il n'y a pas une place unique pour cette agente. La meilleure serait un positionnement central pour avoir un rayon d'action sur plusieurs élèves (cercles mauves, photo n° 2) : « *ben, comme ici... proche des tables là... elle peut être proche des trois tables là... c'est une place flexible, fait que... elle va partout là* » [31.43]. Cette position idéalisée est à plus d'un mètre de lui. Édouard relève ici que l'éducatrice spécialisée ne maintient pas un contact exclusif avec lui. Durant la période d'observation en classe, l'éducatrice spécialisée se positionne à moins d'un mètre d'Édouard à trois reprises sans demandes de soutien de sa part. À la première occurrence, l'éducatrice spécialisée maintient son positionnement pendant 15 minutes. On remarque que le premier et le dernier positionnement de l'éducatrice spécialisée auprès d'Édouard coïncident avec le début et la fin de l'activité d'écriture.

4.3.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue d'Édouard

4.3.4.1 Les facilitateurs du point de vue d'Édouard

Édouard souligne qu'il peut se déplacer vers l'enseignante pour obtenir son soutien. Cet aménagement, comparé à ce qui est exigé des pairs (faire la file), semble constituer un facilitateur

à son apprentissage puisque le délai pour recevoir de la rétroaction sur sa tâche est ainsi réduit. Le fait qu'Édouard signale son besoin de soutien dans les tâches d'écriture rend la disponibilité des agentes particulièrement facilitante. De plus, Édouard semble associer les objets sensoriels ou les pauses qui sont mis à sa disposition (gérés en partie par l'enseignante en classe et en partie par l'éducatrice spécialisée en dehors de la classe) à des facilitateurs à la régulation de ses émotions et, par répercussion, au maintien de son bien-être tout comme l'approche douce qu'emprunte l'éducatrice spécialisée pour gérer son comportement et réguler ses émotions.

4.3.4.2 Les obstacles du point de vue d'Édouard

Plusieurs éléments inhérents au soutien attendu de l'enseignante ne sont pas appréciés par Édouard. Il informe (directement et par des propos rapportés par l'éducatrice spécialisée) qu'il souffre du ton de voix de l'enseignante et rapporte, à plusieurs occasions, qu'il estime qu'elle crie après lui [3M5] ; [3Q5.31-33] ; [3Q6.44] ; [3S.161]. Les modalités de gestion du comportement déployées par l'enseignante : les cris, le manque d'écoute et le retrait de classe de la part de l'enseignante constituent des obstacles. Le besoin revendiqué d'être soutenu dans ses efforts (« *découragement* » [3M5]) fait également partie des obstacles soulignés par Édouard [3Q5.31-33] ; [3S.161]. Édouard exprime également son regret d'avoir perdu le système de renforcement mis en place l'année précédente, lequel l'aidait beaucoup. L'ensemble de ces éléments constituent des obstacles à son apprentissage du point de vue d'Édouard.

4.3.5 La synthèse du cas d'Édouard

L'étude de cas d'Édouard documente le point de vue de l'élève à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES sur la base de leur rôle et de leur soutien auprès de lui.

Édouard documente les rôles et le soutien des deux agentes en soulignant ses besoins aussi bien sur le plan des apprentissages qu'en ce qui a trait à son bien-être. Il reconnaît à chaque agente une part de responsabilité dans la gestion de ces deux domaines à son égard. On peut noter qu'il dévoue une place plus centrale à l'enseignante, bien que le soutien reçu ne soit pas toujours apprécié. Il nomme cette agente en premier dans l'ensemble des activités et la majorité de propos autorapportés la concerne. Le fait qu'Édouard décrive aussi bien ce qu'il apprécie et ce qui lui

manque, dans le soutien reçu de la part de l'enseignante, révèle que cette relation est importante pour lui. On note, en effet, que bien qu'il apprécie le soutien reçu de l'ES, ses attentes sont plus manifestes envers l'enseignante. On relève que la courte latence de réponse à ses besoins ainsi que les pauses ou les objets sensoriels mis à sa disposition semblent les deux éléments essentiels à la régulation des émotions pour Édouard. Par répercussion, ces deux actions assurent les apprentissages grâce au maintien de son bien-être. Elles sont principalement associées à l'enseignante et accessoirement à l'ES, notamment lorsque la première est jugée non disponible ou dans le cas d'une « grosse colère » [3Q4.20]. On note qu'il souhaite la proximité avec l'enseignante aussi bien dans l'expression du positionnement idéalisé que par ses déplacements spontanés vers elle au cours de la situation pédagogique. Il cherche également la reconnaissance et les encouragements de la part de l'enseignante. Pour cela, il serait prêt à composer avec des renforçateurs de remplacement (jeu, jouet), plus faibles à ses yeux que l'ordinateur, pour recevoir de la valorisation de la part de l'enseignante. Du point de vue d'Édouard, les agentes semblent laisser une trop faible place à l'expression de son autodétermination, car Édouard sait nommer les sujets qui lui tiennent à cœur : être consulté en lien avec le système de renforcement, avoir le temps d'exprimer ses ressentis et son besoin d'un environnement d'apprentissage empreint de douceur. Lors de l'entrevue, les derniers mots d'Édouard résument bien son point de vue : « *moi j'aimerais comme... que les autres pensent... que les TSA puissent aller au-dessus de leurs capacités, qui' puissent comme montrer aux autres comme... regardez ce que je suis capable de faire !* » [3Q18.164-165].

4.4 Le point de vue de Noah à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 3^e année primaire

Cette section présente le point de vue de Noah à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES ainsi que les actions éventuelles de ces deux agentes sur son autodétermination. L'enseignante a produit des données en lien avec les informations transmises à Noah quant à son rôle ainsi que relativement à l'appréciation, par Noah, du soutien reçu en situation pédagogique. L'ES a participé à toutes les activités prévues à l'exception de l'entrevue. Le tableau 19 présente

les résultats de l'étude de cas de Noah. Les lignes colorées en bleu signalent les indicateurs projetés auxquels s'ajoutent des indicateurs non anticipés désignés par des caractères bleus, et des indicateurs nouveaux désignés par des caractères orange. Les données d'observation relatives au positionnement des agentes sont en caractères mauves.

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous	Sources : Adultes avec TSA, agentes ou observateurs	Sources : Élèves, BP ou avec TSA	NOAH ⁸⁷ en 3 ^e année primaire Rôles des agentes 1 Soutien attendu des agentes 2	
			Codes à propos de l'agente principale P	Codes à propos de l'agente secondaire S
Enseigne ⁸⁷ et soutient l'apprentissage	✓	✓	1P ⁸⁷ ; P	S
Explique les concepts, les tâches	✓	✓	1P ; 2 ⁸⁷	1S ; 2 ⁸⁷
Évalue la tâche, rétroagit	✓		1P	
Questionne	✓			
Piste, induit les réponses	✓			
Soutient l'organisation dans la tâche	✓			
Organise le matériel	✓			
Différencie	✓	✓	2P	
Assigne les devoirs		✓		
S'implique auprès de l'élève	✓	✓	P	2 ⁸⁷
Motive, encourage	✓	✓		
Gère le comportement	✓	✓	1P	2 ⁸⁷
Agit sur la socialisation	✓	✓		
Soutient l'autonomie personnelle	✓	✓		
Soutient le bien-être affectif de l'élève	✓	✓		2 ⁸⁷
Aménage l'environnement de travail	✓	✓	2 ⁸⁷	
Modalités des interactions ⁸⁸				
Fréquence des interactions	✓			
Interaction en individuel	✓	✓		
Interaction avec des sous-groupes	✓	✓		
Interaction en groupe entier	✓	✓	1P	
Position à 1m* ou moins de 1m de l'élève	✓	✓	IP* ; P7- ; P12 - ; P24 -	IS S2- ; S5 -
Données d'observation				
Position à plus de 1m de l'élève	✓			
Retrait de l'élève de la classe	✓	✓		2 ⁸⁷
Est compétente			P	
Connait, comprend le TSA	✓	✓		
Collabore avec l'autre agent de la classe	✓	✓		
Collabore avec les parents	✓			
Applique le PI	✓			
Agit sur l'autodétermination ⁸⁹		✓	Rôle S* ; 2P	--- ; É ⁹⁰
Agit sur la confidentialité		✓		

Tableau 19 : Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Noah

⁸⁷ Indicateurs issus des données fournies par l'élève à propos du : rôle enseignante 1P; rôle éducatrice spécialisée 1S; soutien attendu de l'enseignante 2P; soutien attendu de l'éducatrice spécialisée 2S; considéré par l'élève comme un facilitateur, au moins en partie, à l'apprentissage : vert ; comme un obstacle, au moins en partie, à l'apprentissage : rouge; les deux, selon le contexte : vert et rouge

⁸⁸ Issus des données d'observation : proximité sur demande de l'élève + ; sans - de P ou de S et nombre de périodes de 5 min. (ex. : S2- : initiation par éducatrice à son 2^e placement) et des données fournies par l'élève lors de la réalisation du plan de classe idéal : position de l'enseignante : IP; position de l'éducatrice spécialisée : IS

⁸⁹ Issus des agentes sur leur propre rôle : Rôle; sur le rôle de l'autre agente : Rôle de P ou Rôle de S.* Enseignante rapporte que l'éducatrice spécialisée a parlé de son propre rôle au groupe-classe, mais qu'elle-même n'a pas informé Noah ou le groupe, à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée.

⁹⁰ Issus de l'élève sur des informations reçues + ou non -à propos du rôle de S.

4.4.1 Le point de vue de Noah à propos du rôle des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au rôle des agentes selon la manière dont Noah identifie ces personnes et selon les actions qu'il leur attribue.

4.4.1.1 Le point de vue de Noah à propos du rôle de l'enseignante

D'emblée, Noah a commencé l'activité de mise en scène, de même que l'entrevue, en mettant au premier plan les enfants ou les élèves et non les adultes ou les agentes. Il assigne ainsi le rôle d'enseignant à un personnage Playmobil enfant : « *c'est lui le prof... l'enfant, c'est le prof ! Lui [l'enfant], il travaille à l'autre bureau de l'ancien prof, ça, c'est le tableau du prof, lui [l'enfant], il travaille debout* » [4M. 1]. Il va même jusqu'à intervertir complètement les rôles : « *deux adultes travaillent ensemble... (il place quatre personnages adultes aux tables parmi les enfants et sourit) et voilà deux autres [adultes], travaillent ensemble* » [4M. 1]. C'est en réponse à la question : « Quelles autres personnes se trouvent dans la classe, à part les enfants? » que Noah mentionne l'enseignante : « *madame Martin, c'est le prof, elle est souvent dans la classe* » [4Q2.13]. Il l'identifie comme la personne responsable d'enseigner : « *ben, parce que c'est sa classe... ben, parce qu'elle sait... puis elle enseigne, des fois, elle prend le GPI [TNI], c'est ça le tableau qui fait de la lumière là... elle enseigne à tout le monde* » [4Q3.20-21]. Noah décrit plusieurs actions associées au rôle de l'enseignante comme évaluer : « *elle corrige les travaux* » [4Q.15] ou soutenir la compréhension par des explications : « *je lui dis qu'est-ce que je ne comprends pas, puis elle m'explique, puis je comprends, mais pas toute, ben là, elle réexplique quelque chose, mais en d'autres mots, puis là, je comprends mieux, puis là je fais le travail* » [4Q4.32-33]. Noah décrit une scène de vie de classe : « *des fois, ils se parlent entre eux pendant que le prof les regarde pas... mais ils sont pas supposés* » [4M.3] qui peut laisser entendre qu'il identifie la gestion des comportements des élèves comme faisant partie intégralement du rôle de l'enseignante. L'enseignante rapporte n'avoir pas ressenti le besoin d'expliquer son rôle auprès de Noah : « *Non, non, en 3^e année, il sait ce qu'est une enseignante* » [4P.39]. Les propos de Noah permettent de comprendre que les actions qu'il associe au rôle de l'enseignante se distribuent principalement sur le groupe, mais peuvent aussi toucher l'élève, individuellement.

4.4.1.2 Le point de vue de Noah à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée

Noah désigne l'ES par son nom de famille et précise que sa présence en classe est partielle : « *il y a madame Lavoie... elle est pas là à une certaine période, puis elle vient à d'autres* » [4Q1.10]. Le rôle principal de cette agente semble de soutenir l'apprentissage des élèves sur une base individuelle : « *ben, elle vient dans notre classe, elle m'aide à faire des travaux, puis des fois, elle va voir d'autres personnes pour les aider* » [4Q2.17]. Plus précisément, elle apporte une aide à la compréhension : « *elle vient juste m'aider quand je comprends pas... elle explique d'autres choses... puis c'est comme ça que je comprends* » [4Q4.34-35]. Noah dit n'avoir reçu aucune information en lien avec le rôle de l'ES, mais il adhère à l'idée de sa présence en classe : « *personne... mais je suis d'accord* » [4Q15.148]. L'enseignante décrit que l'ES s'est présentée au groupe-classe en début d'année, ce qui a entraîné le commentaire suivant de Noah : « *en début d'année, quand madame Lavoie a fait le tour des classes pour se présenter, il a dit : "bien moi, cette année, j'en n'aurai pas de besoin"* » [4P.41]. On constate que les actions de l'ES telles que Noah les perçoit sont individuelles et essentiellement dirigées vers lui, bien que non exclusives. Sa réaction décrite par l'enseignante le laisse également entendre.

4.4.2 Le point de vue de Noah à propos du soutien attendu des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au soutien que Noah a exprimé attendre des agentes.

4.4.2.1 Le point de vue de Noah à propos du soutien attendu de l'enseignante

Noah exprime avoir besoin de soutien, exclusivement en français : « *si c'est quelque chose en maths, j'ai vraiment pas besoin d'aide, ça, c'est clair, je suis trop bon... En français, je comprends vraiment rien là, je suis pas bon... c'est ça, puis j'aime pas le français* » [4Q8.104]. Il définit l'aide uniquement sur la base d'un soutien à la compréhension : « *ben, ça veut juste dire que... faut juste m'aider là... pour que je comprenne... c'est tout* » [4Q14.144] et signale son ambivalence quant à son ressenti face au besoin d'aide : « *des fois, c'est correct, puis des fois, c'est pas correct* » [4Q14.146]. Noah décrit ses demandes d'aide à l'enseignante, mais il dit ne pas recevoir l'aide appropriée qui, selon lui, lui permettrait de mieux comprendre : « *je lève la main, elle explique quelque chose pis... ben, je comprends toujours pas, je comprends rien, pis elle réexplique la même* »

chose encore et encore, pis là je comprends plus rien, pis je me fâche » [4Q5.41] ; « des fois, elle réexplique quelque chose d'autre, puis je comprends encore moins » [4Q7.102]. Ce contexte l'amène à se mettre en colère, réaction qui semble exacerbée lorsque l'enseignante lui demande de se déplacer vers elle pour recevoir un complément d'explication : « des fois, elle dit que je dois aller la voir, mais je dis : "mais je comprends pas !" ... elle fait rien, elle fait juste me redire de venir la voir » [4Q4.43]. On constate que le moyen offert ne lui permet pas de poursuivre son apprentissage et vient même y mettre un terme, car il dit se fâcher. Les propos de Noah rapportés par l'enseignante vont en ce sens : « il va parfois dire "oui, mais je comprends pas !". Là, je réexplique, je réexplique, mais s'il ne comprend pas, il va se refermer comme une coquille, puis il va refuser de travailler, il va lancer des choses et ça va dégénérer » [4P.56-57]. Noah évoque qu'il n'y a aucune différence dans les actions de l'enseignante envers lui ou ses pairs. Il poursuit plutôt en indiquant une similitude entre lui et un autre élève dans le mécontentement que le manque d'aide ressenti semble générer : « non, pour certains d'entre eux, oui, comme Matis, des fois il va dans le coin lecture, puis il va se cacher en dessous du genre de petit fauteuil... puis il est fâché... moi, ce que je fais, c'est que je vais en dessous de la table du coin des mots, là où on étudie les mots » [4Q13.123-124]. Cela l'amène à formuler qu'il ne souhaiterait plus recevoir l'aide individuelle de l'enseignante : « celle [l'aide] de madame Martin parce qu'elle explique vraiment pas clair » [4Q9.113]. Dans l'activité de mise en scène, Noah met en avant combien la notion de connaissances lui importe en assignant le rôle d'enseignant à un personnage enfant : « c'est un enfant qui est quand même intelligent, très intelligent, puis il est plus intelligent que certains adultes... comme il est plus intelligent que les adultes qui sont dans la classe... c'est qu'il connaît plus de choses. Si un adulte il ne sait pas c'est quoi ben, lui, il peut lui expliquer parce qu'il sait » [4M.4]. Il semble souligner ainsi que l'accès à l'information est primordial pour lui et l'on peut présumer que le fait de ne pas comprendre est une grande source de frustration. Lorsque la chercheuse le questionne à savoir s'il a exprimé à son enseignante sa désapprobation face au soutien reçu, Noah répond : « Non, parce que ça me tente pas de faire de la peine » [4Q.9.114]. On relève que malgré les difficultés vécues, Noah se préoccupe des émotions de l'enseignante. Il semble mettre en évidence ici que ce n'est pas le lien avec l'enseignante qui est atteint lorsqu'il se fâche, mais bien le désir de réaliser la tâche demandée. La gestion du temps est l'autre

domaine dans lequel Noah estime avoir besoin de soutien et il suggère en ce sens une forme d'aide supplémentaire qui lui serait bénéfique : « *ben, je dirais quoi faire, ensuite s'il y a des personnes qui auraient manqué du temps, ben j'aurais laissé du temps plus que madame Martin elle fait... laisser le temps que tout le monde finisse* » [4Q17.164-165]. Sur la base de l'analyse des propos de Noah quant aux actions de l'enseignante, il semble que sa préoccupation à recevoir le soutien désiré est motivée par l'importance qu'il accorde à son apprentissage et à sa réussite et non à un lien privilégié, de nature affective, avec cette agente.

4.4.2.2 Le point de vue de Noah à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée

Noah a le sentiment d'être davantage soutenu lorsque l'ES est présente en classe : « *quand elle est pas en classe, c'est que je comprends rien, fait que, c'est ça là, je demande à madame Martin, je comprends pas, fait que là, j'ai des problèmes, il y a des problèmes qui se passent* » [4Q13.131]. Il émet sa préférence pour l'appui individuel de cette agente : « *madame Lavoie parce que ça explique plus clair* » [4Q7.94] ; « *ben, c'est comme en français quand elle est là parce que je comprends de mieux en mieux* » [4Q13.140]. Alors, qu'il indique devoir demander de l'aide à l'enseignante, il semble qu'il n'ait pas à le faire pour obtenir le soutien de l'ES : « *ben, elle vient me voir, puis elle m'explique les affaires, puis je dis : "je le sais là, c'est quelque chose d'autre que je ne comprends pas" puis elle me l'explique, ben là je vais mieux comprendre* » [4Q8.111]. Noah dit ici qu'il réussit à exprimer son besoin à cette agente lorsqu'elle intervient auprès de lui, ce qui peut expliquer qu'il se sente ainsi davantage soutenu. Pourtant, il semble que cela ne suffise pas pour lui permettre de dépasser la difficulté rencontrée : « *des fois, je comprends pas, mais très souvent ça se produit que je comprends* » [4Q8.112]. Noah établit clairement qu'il lui est très difficile de gérer le flot de paroles de l'agente lorsqu'il se sent vulnérable dans une situation d'apprentissage : « *quand je ne me sens pas bien, ben je dis que je comprends pas... elle continue, ben elle m'explique, ben là ça continue à me fâcher... quand je suis tellement fâché que je pousse mon bureau, je mets ma chaise à l'envers, pis y a vraiment des problèmes* » [4Q6.79-80]. La gestion du comportement et le soutien au bien-être qui s'ensuit semblent provenir exclusivement de l'ES et se dérouler, en grande partie, en dehors de la classe : « *ce qu'elle fait, ben, c'est qu'elle dit d'aller dans son bureau, je le fais puis je me calme dans le coin où je peux me cacher... dans le coin de cachette là, c'est sept minutes ou dix, y' a genre un petit truc, c'est comme si c'était une*

doudou... elle me met un sablier tout près... puis là j'explique la situation... quand c'est fait, ben là, je retourne en classe » [4Q6.75-77]. Noah décrit ici l'offre d'un environnement exempt de paroles (minutes de cachette solitaire) qui semble l'apaiser efficacement, lui permettre de revenir en classe et de reprendre le cours des activités d'apprentissage. Noah formule néanmoins un moyen qui l'aide à s'autoréguler tout en restant en classe : « *quand il y a des petits objets pour que je m'occupe... ben là, ça va être plus simple* » [4Q5.57]. Il y fait référence, car c'est un moyen qui était utilisé l'année précédente, mais qui n'a pas été poursuivi cette année : « *elle passe le bac, moi je prends, pis je l'utilise quand je suis fâché... mais là, on n'a pas encore fait ça... ça, c'est pas encore jamais passé* » [4Q5.58]. Il semble s'adapter à un moyen d'apaisement hors classe sans que ce moyen, qu'il dit fonctionnel en classe, ait été reproduit dans le contexte scolaire de l'année en cours. Dans l'ensemble, l'appréciation de l'appui reçu par l'ES est nettement soulignée par Noah. Il dit que la présence en classe de cette agente est un avantage « *la moitié [du temps], je dirais* » [4Q15.149] et il estime excellente, la qualité de l'aide reçue : « *100 %... c'est ça, je suis plus fâché* » [4Q15.150]. Dans le choix du soutien préféré, la réponse de Noah est non ambiguë : « *madame Lavoie, comme d'habitude* » [4Q10.119]. On peut présumer que son bien-être est ainsi davantage préservé lorsque cette agente est présente en classe, du fait des conditions d'apaisement offertes et du soutien en cours d'apprentissage qu'il dit apprécier.

4.4.3 Les relations de proximité entre Noah et les agentes

Dans cette sous-section, les relations de proximité entre Noah et les agentes sont présentées. Le placement adopté par les agentes est documenté dans les notes d'observation (annexe 20^a) et le positionnement idéalisé des agentes est représenté dans le plan de classe idéal, réalisé à partir des photos du local (annexe 20^b)

4.4.3.1 Les relations de proximité avec l'enseignante

Pour réaliser le plan de classe idéal, Noah utilise deux des trois photos mises à sa disposition : une photo qui présente une vue partielle, d'avant vers l'arrière de la classe (photo n° 1) et une vue panoramique qui offre une vue complète d'arrière vers l'avant du local (photo n° 2). Il commence par la délimitation de sa place actuelle (cercle mauve, photo n° 1) et indique qu'il s'agit de la meilleure place pour lui en la comparant à la précédente, qui n'était pas idéale selon lui. Pour ce

faire, il trace un autre cercle mauve contenant le chiffre 1 (1^{re} place), ainsi qu'une flèche qui exprime le déplacement qui a eu lieu depuis le début de l'année : « *regarde, moi, je vais indiquer où j'étais au tout début de l'année... mais je me suis déplacé là* » [4I.13]. Noah justifie sa préférence par une meilleure vision du TNI : « *je suis mieux là... je vois mieux le tableau... tout près le tableau, il fait... la lumière... je vois mieux les images... quand j'étais ici, ben (pointe la 1^{re} place), je voyais pas bien parce que c'est ici, ça me cachait... la personne qui était là, elle bloquait* » [4I. 19-20]. Par la suite, il indique la place actuelle de l'enseignante par un cercle rouge entourant le bureau de cette agente (photo n° 1) : « *là, c'est le bureau de madame Martin... c'est pas la place que moi je veux* » [4I.59]. Il se déporte alors sur la photo n° 2 pour indiquer la place idéale de l'enseignante (cercle rouge, photo n° 2) tout en avant de la sienne (cercle mauve, photo n° 2) : « *je voudrais, genre plus proche... c'est celle-là que je veux* » [4I.60]. Il explique qu'il recherche la même proximité avec son enseignante, à moins d'un mètre, que celle qu'il détenait avant de changer de place. Pour ce faire, il indique sur la photo n° 2 la place actuelle de l'enseignante (place identique à celle indiquée sur la photo n° 1) : « *c'est pas trop loin [de sa nouvelle place], moi [quand] j'étais là (1^{re} place), j'allais direct dans le rang, facilement... j'allais la voir, quand c'était bon ben ici on faisait le crochet pour le travail qu'il fallait faire... ce serait genre de l'autre côté* » [4I.81-82]. L'aspect idéal de la place de l'enseignante est déterminé par le fait que Noah peut avoir un accès facilité à cette agente. Du fait qu'il apprécie davantage sa place actuelle (meilleure visibilité), il souhaite recréer cette proximité en lui assignant, à elle, une nouvelle place, tout près de la sienne. Lors de l'observation en classe, l'enseignante se positionne à moins d'un mètre de Noah à quatre reprises sans demande d'aide de sa part. La session d'observation est écourtée au bout de 42 minutes par la sortie de classe spontanée de Noah.

4.4.3.2 Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée

La place idéale pour l'ES est celle qu'elle occupe habituellement à ses côtés. Noah trace, entre son pupitre et celui de son voisin de gauche (photo n° 1), une figure humaine qui personnalise cette agente et explique : « *chaque jour, elle arrive... elle vient vers moi... elle se met à genoux, puis elle me regarde... quand je comprends pas, ben elle me dit quoi faire* » [4I. 101-102]. Par cette description, on comprend que l'ES n'a pas une place propre à elle dans le local et que lorsqu'elle est dans la classe, elle se tient à moins d'un mètre, très à proximité de Noah. Lorsque la

chercheuse demande à Noah de préciser si ce placement est la place idéale pour l'ES, il répond par l'affirmative : « oui » [4I.103]. La proximité avec l'ES est maximale et Noah n'envisage pas de meilleure place pour cette agente. Lors de l'observation en classe, l'ES arrive 6 minutes après le début de la période, laisse l'enseignante terminer son interaction avec Noah et, dès que cette agente quitte la proximité du pupitre de l'élève, elle vient se positionner à son tour à moins d'un mètre de lui, sans attendre de sollicitation de sa part. Elle quitte sa position à une reprise, puis revient reprendre la même place en position accroupie, très près de Noah, à hauteur de pupitre. Elle ne quitte plus cette place pendant les 30 minutes suivantes en alternant la position debout et la position accroupie jusqu'à la désorganisation de Noah. Noah commence à lancer sa feuille et son crayon par terre après 30 minutes de soutien par l'ES qui est en position proximale de moins d'un mètre et il quitte spontanément la classe 4 minutes plus tard. La session d'observation est interrompue au bout de 42 minutes. L'ES suit Noah et ils ne reviendront en classe qu'à la fin de la période, soit 8 minutes plus tard, pour la transition avec la période du diner.

4.4.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Noah

4.4.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Noah

Parmi les propos autorapportés ou rapportés de Noah, les indicateurs qui peuvent se qualifier comme des facilitateurs à l'apprentissage sont principalement liés au soutien de l'ES. La présence même de l'ES en classe apparaît essentielle à Noah pour un meilleur vécu émotionnel [4Q13.131] ; [4Q15.149 ; 4Q15.149]. Selon Noah, la clarté des explications provenant de cette agente constitue également un facilitateur à l'apprentissage qui se distingue par de nombreuses références connotées positivement : « *explique plus clair* » [4Q7.94] ; « *mieux comprendre* » [4Q.8.111] ; « *très souvent, ça se produit que je comprends* » [4Q8.112] ; « *je comprends de mieux en mieux* » [4Q13.140]. On sait que Noah peut se désorganiser lors d'un traitement de l'information déficient. On peut donc statuer que les explications apportées par l'ES, perçues favorablement par Noah, assurent une meilleure régulation émotionnelle. De plus, l'apaisement offert hors classe par cette agente est décrit de telle manière qu'il semble constituer un

facilitateur pour Noah. En effet, il dit pouvoir lui exprimer son mal-être : « *là, j'explique la situation* » et trouver réconfort grâce à des objets doux « *je me calme... une doudou* » [4Q6.75-77]. Ensuite, il peut être en mesure de revenir en classe : « *quand c'est fait, ben là, je retourne en classe* » [4Q6.75-77] ; « *100 %... c'est ça, je suis plus fâché* » [4Q15.150]. Bien que Noah approuve la place tenue par l'ES à moins d'un mètre de lui, ses propos descriptifs sont neutres. Ils ne permettent pas de dégager d'éléments connotés positivement au point que l'on puisse retenir le positionnement de cette agente comme un facilitateur à l'apprentissage. Néanmoins, au vu des autres indicateurs relatés dans cette section, on constate que du point de vue de Noah, l'ES tient une place centrale dans le maintien de son bien-être en classe.

4.4.4.2 Les obstacles du point de vue de Noah

Dans le discours de Noah, l'indicateur le plus négativement connoté est celui qui consiste à recevoir ou à réclamer des explications complémentaires en cours d'apprentissage. En effet, Noah consacre une grande partie de ses propos à documenter combien le soutien à la compréhension lui semble non satisfaisant, avec une accentuation particulière quand l'aide provient de l'enseignante. Il décrit ainsi la faible portée des explications de cette agente sur sa compréhension de la tâche : « *toujours pas* », « *plus rien* » [4Q5.41] ; « *encore moins* » [4Q7.102] ; « *mais je comprends pas !* », « *elle fait rien* » [4Q4.43] ; « *vraiment pas clair* » [4Q9.113]. De plus, la désorganisation de Noah qui peut suivre les bris de compréhension constitue un obstacle majeur à l'apprentissage. Cet obstacle est décrit par Noah à la suite d'actions posées par l'une ou l'autre des agentes, bien qu'il estime être mieux soutenu par l'ES. L'interruption du cours de l'apprentissage est illustrée par les éléments de discours suivants : « *... pis je me fâche* » [4Q5.41] ; « *... moi, ce que je fais, c'est que je vais en dessous de la table du coin des mots* » [4Q13.123-124] ; « *... fait que là, j'ai des problèmes, il y a des problèmes qui se passent* » [4Q13.131] ; « *... ben là, ça continue à me fâcher... quand je suis tellement fâché que je pousse mon bureau, je mets ma chaise à l'envers, pis y'a vraiment des problèmes* » [4Q6.79-80]. L'adaptation du temps est l'autre domaine pour lequel Noah considère que le soutien qu'il reçoit constitue un obstacle à l'apprentissage. Il regrette que l'enseignante ne laisse pas suffisamment de temps pour terminer la tâche : « *... du temps plus que madame Martin elle fait* » [4Q17.164]. Il démontre que cela crée un obstacle à l'apprentissage, car il laisse entendre qu'il lui arrive de ne pas pouvoir terminer la

tâche : « *laisser le temps que tout le monde finisse* » [4Q17.164-165]. De plus, Noah énonce avoir perdu le placement idéal, celui à proximité du bureau de l'enseignante. Sans chercher nécessairement à se situer à moins d'un mètre de l'enseignante, Noah souhaite retrouver la proximité qu'il avait avant son changement de place parce que cela lui permettait d'obtenir plus facilement la rétroaction de cette agente sur la tâche d'apprentissage : « *c'est pas la place que moi je veux* » [4I.59] ; « *plus proche... c'est celle-là que je veux* » [4I.60] ; « *j'allais direct dans le rang* » [4I.81-82]. Enfin, le moyen d'autorégulation jugé efficace par Noah n'a pas été poursuivi cette année : « *... ben là, ça va être plus simple* » [4Q5.57] « *mais là, on n'a pas encore fait ça, ça c'est pas encore jamais passé* » [4Q5.58].

4.4.5 La synthèse du cas de Noah

L'étude de cas de Noah documente le point de vue de l'élève à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES sur la base de leur rôle et de leur soutien auprès de lui.

Noah distingue les rôles des agentes sur la base de la relation entre elles et les élèves. Il associe l'enseignante au groupe-classe et l'ES dans une relation de proximité avec un seul élève, principalement avec lui. Noah accorde de l'importance au soutien à l'apprentissage dans le descriptif du rôle et du soutien attendu des deux agentes. En effet, Noah s'attarde davantage aux actions en lien avec le soutien à sa compréhension des tâches provenant de l'enseignante et de l'ES et c'est principalement sur ce terrain qu'il compare les deux agentes. Il convient de rappeler que Noah précise, d'entrée de jeu, avoir besoin d'aide en français. Il semble donc que l'appréciation du soutien reçu dans les tâches d'apprentissage concerne plus spécifiquement les activités qui relèvent de cette discipline. Il réfute l'efficacité du soutien qui provient de l'enseignante par le fait qu'il n'améliore en rien, selon lui, sa compréhension des tâches. On croit comprendre que les explications perçues comme répétitives sollicitent de manière excessive les habiletés de régulation émotionnelle de Noah qui dit lui-même se mettre en colère. Les difficultés à traiter l'information peuvent d'ailleurs, selon Noah, engendrer les mêmes réactions de perte de contrôle lorsque le soutien provient de l'ES, mais vraisemblablement de manière plus exceptionnelle. En effet, les obstacles à l'apprentissage extraits du discours de Noah sont, pour la plupart, issus des actions de l'enseignante. La situation décrite par Noah semble évoquer que

lorsqu'il exprime son incompréhension, il reçoit davantage d'explications verbales qui l'obligent à traiter encore plus d'informations. Il semble qu'il soit alors démuni et perde le contrôle de ses émotions au point de se désorganiser. De plus, le maintien de son bien-être tient en partie à la présence en classe de l'ES. Ce soutien est lié d'une part, à la position tenue par cette agente, à moins d'un mètre de lui, durant la réalisation des tâches et, d'autre part, à la possibilité de se retirer avec elle de la classe pour s'apaiser. D'ailleurs, Noah souligne qu'il cherche à s'isoler et que l'absence d'interaction pendant un certain temps semble l'aider à s'apaiser : « ... *je me calme... dans le coin de cachette là, c'est sept minutes ou dix* » [4Q6.75-77]. Les actions des agentes sur l'autodétermination de Noah apparaissent faibles. Malgré les crises vécues, Noah semble dire qu'il n'a pas eu l'occasion d'émettre ses besoins à son enseignante en précisant ne pas vouloir en parler spontanément de peur de la blesser. De plus, il semble que ce soit lors des périodes d'apaisement, hors classe, qu'il ait la latitude ou la capacité d'exprimer ce qu'il ressent : « *puis là, j'explique la situation... quand c'est fait, ben là, je retourne en classe* ». La qualité de l'écoute dont il bénéficie dans ce contexte semble suffisante pour lui permettre de reprendre le cours de ses activités. Enfin, il émet que la manipulation d'objets sensoriels en classe était efficace, selon lui, l'année scolaire précédente, mais qu'il n'a pas accès à ce moyen cette année : « *ben là, ça va être plus simple* » [4Q5.57]. L'étude de cas de Noah dénote une profonde préoccupation pour sa réussite du fait d'un désir évident de réaliser les tâches demandées, préoccupation et désir qui semblent s'exprimer par cette quête de compréhension qui n'aboutit cependant pas toujours. On comprend que Noah décrit un vécu scolaire qui semble quelque peu difficile, ponctué de pertes d'information en cours de tâches de français, notamment, et entrecoupé d'épisodes empreints d'une certaine détresse émotionnelle. Il se pourrait que l'estime de soi de Noah soit quelque peu affectée. En effet, ses propos sur la compétence ou la supériorité intellectuelle de l'enfant sur l'adulte [4M4] pourraient évoquer une tentative de réhabilitation de sa propre compétence. De même, la permutation amusée des rôles, lors de la mise en scène entre les personnages adultes et enfants qui deviennent respectivement élèves et enseignants [4M4], ressemble à une pirouette qui pourrait avoir une visée identique, à savoir conforter l'estime de soi.

4.5 Le point de vue de Hanna à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 4^e année primaire

Cette section présente le point de vue de Hanna à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES ainsi que les actions éventuelles de ces deux agentes sur son autodétermination. Les deux agentes ont produit des données en lien avec les informations transmises à Hanna quant à leur rôle ainsi qu'en lien avec l'appréciation, par Hanna, du soutien reçu en situation pédagogique. Le tableau 20 présente les résultats de l'étude de cas de Hanna. Les lignes colorées en bleu signalent les indicateurs projetés auxquels s'ajoutent des indicateurs non anticipés désignés par des caractères bleus, et des indicateurs nouveaux désignés par des caractères orange. Les données d'observation relatives au positionnement des agentes sont en caractères mauves.

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous	Sources : Adultes avec TSA, agentes ou observateurs	Sources : Élèves, BP ou avec TSA	HANNA ⁹¹ en 4 ^e année primaire Rôles des agentes 1 Soutien attendu des agentes 2	
			Codes à propos de l'agente principale P	Codes à propos de l'agente secondaire S
Enseigne [~] et soutient l'apprentissage	✓	✓	1P ⁺ ; P	1S
Explique les concepts, les tâches	✓	✓	1	
Évalue la tâche, rétroagit	✓		1P; 2P	
Questionne	✓		1P	
Piste, induit les réponses	✓			
Soutient l'organisation dans la tâche	✓		2P	1 ⁻ ; 2 ⁻
Organise le matériel	✓			
Différencie	✓	✓	2 ⁻	
Assigne les devoirs		✓		
S'implique auprès de l'élève	✓	✓	P	S
Motive, encourage	✓	✓	1P; 2P	1S; 2S
Gère le comportement	✓	✓	1P	1S
Agit sur la socialisation	✓	✓		
Soutient l'autonomie personnelle	✓	✓		1S
Soutient le bien-être affectif de l'élève	✓	✓	2P	2S
Aménage l'environnement de travail	✓	✓		
Modalités des interactions ⁹²				
Fréquence des interactions	✓			
Interaction en individuel	✓	✓		
Interaction avec des sous-groupes	✓	✓	1P	
Interaction en groupe entier	✓	✓	1P	1S
Position à 1m* ou moins de 1m de l'élève	✓	✓	1P ⁺	S9- : S13-; S25+
Données d'observation			P4-; P8+; P13-	
Position à plus de 1m de l'élève	✓		I	IS
Retrait de l'élève de la classe	✓	✓		
Est compétente			P	
Connait, comprend le TSA	✓	✓		
Collabore avec l'autre agent de la classe	✓	✓		
Collabore avec les parents	✓			
Applique le PI	✓			
Agit sur l'autodétermination ⁹³		✓	---	---; É- ⁹⁴
Agit sur la confidentialité		✓		

Tableau 20 : Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Hanna

4.5.1 Le point de vue de Hanna à propos du rôle des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au rôle des agentes selon la manière dont Hanna identifie ces personnes et selon les actions qu'elle leur attribue.

⁹¹ Indicateurs issus des données fournies par l'élève à propos du : rôle enseignante 1P; rôle éducatrice spécialisée 1S; soutien attendu de l'enseignante 2P; soutien attendu de l'éducatrice spécialisée 2S; considéré par l'élève comme un facilitateur, au moins en partie, à l'apprentissage : vert; comme un obstacle, au moins en partie, à l'apprentissage : rouge; les deux, selon le contexte : vert et rouge

⁹² Issus des données d'observation : proximité sur demande de l'élève + ; sans – de P ou de S et nombre de périodes de 5 min. (ex. : S9- : initiation par éducatrice au 9^e placement) ou initiation par l'élève E et des données fournies par l'élève lors de la réalisation du plan de classe idéal : position de l'enseignante : 1P; position de l'éducatrice spécialisée : IS.

⁹³ Issus des agentes sur leur propre rôle : Rôle; sur le rôle de l'autre agente : Rôle de P ou Rôle de S

⁹⁴ Issus de l'élève sur des informations reçues + ou non – à propos du rôle de S.

4.5.1.1 Le point de vue de Hanna à propos du rôle de l'enseignante

D'entrée de jeu, Hanna cherche, parmi les personnages Playmobil féminins, la figurine la plus ressemblante pour incarner l'enseignante dans l'activité de mise en scène : « *ça, c'est la maitresse... elle est très belle la maitresse... moi je veux cette enseignante-là parce qu'elle me fait un peu penser à Tina* » [5M.4]. Elle désigne l'enseignante par son prénom : « *il y a Tina* » [5Q2. 6] et lui reconnaît le rôle d'enseignante : « *c'est Tina qui enseigne à tout notre groupe* » [5Q3.14]. Elle la positionne dans un rapport au groupe-classe. Hanna associe l'enseignement à un métier qui exige une formation donnant des compétences : « *elle a eu son diplôme, c'est ça qu'elle a choisi comme travail, pis parce qu'elle aime ça, enseigner* » [5Q3.15] ; « *elle enseigne bien... oui, c'est vraiment le fun !* » [5Q3.17]. Hanna associe une multitude d'actions au rôle de l'enseignante. Dans la mise en scène, elle révèle que l'enseignante questionne les élèves : « *qui peut me donner la réponse de 6×6 ?* » [5M.8] ; offre de la rétroaction : « *6×6 , ça donne 36, puis l'opération inverse, ce serait $36 \div 6 = 6$* » [5M.8] ; motive les élèves : « *Oscar, est-ce que tu veux essayer de répondre ?* » ; « *c'est très bien, Laurence !* » [5M.8] ; « *lui aussi, il va à la récréation même s'il a pas réussi son équation... justice dans cette école, justice !* » [5M.9] ; gère les comportements des élèves : « *chut !* » [5M.7] ou « *Oscar, est-ce que tu veux sortir de la classe ? Non... Bon !* » [5M.14] et enfin, organise les activités de la classe par un horaire structuré : « *aujourd'hui en classe pour la première période, on va faire des maths, ensuite on va prendre la collation, on va faire un petit peu de français, on va aller dehors à la récréation... on va faire du français, ensuite on va aller diner... après le diner, on va faire une période d'arts plastiques et à la dernière période on va écouter un film* » [5M.7]. On constate que l'horaire revêt une grande importance pour Hanna. Elle aurait continué à énumérer les activités à l'horaire pour chaque jour de la semaine si la chercheuse ne l'avait pas invitée à mettre fin à l'activité de mise en scène afin de préserver sa motivation et son énergie pour les autres activités de recherche. Hanna remarque aussi que l'enseignante offre un soutien plus individualisé aux élèves qui éprouvent des difficultés : « *des fois, elle garde certaines personnes après le diner, ceux qui ont pas compris, mettons les mathématiques ou un truc comme ça* » [5Q3.18-19] ; « *elle prend aussi le temps de nous garder pendant le diner vu que le groupe sort, si on n'a pas bien compris un exercice* » [5Q4.35]. Par conséquent, on comprend que l'enseignante offre des périodes de récupération en sous-groupes.

Hanna précise également que l'enseignante a recours à des stratégies pour faciliter la compréhension des contenus traités : « *je dirais qu'on a tout le temps un support visuel... même, des fois, elle cherche des photos pour nous, pour nous aider à comprendre, puis nous montrer qu'est-ce que c'est* » [5Q4.20-22]. Enfin, l'enseignante rapporte n'avoir fourni aucune explication à Hanna sur son propre rôle : « *pas nécessairement, non* » [5P.38]. Cependant, on constate que Hanna a saisi les facettes principales du rôle de l'enseignante. Selon elle, l'enseignante a un rôle central et vise, par ses actions, l'ensemble du groupe-classe, mais pas exclusivement puisque le soutien à l'apprentissage peut être dispensé individuellement ou en sous-groupes de besoins.

4.5.1.2 Le point de vue de Hanna à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée

Hanna désigne l'ES par son prénom : « *il y a Corinne* » [5Q2.6] et son titre : « *c'est une éducatrice spécialisée* » [5Q4.23]. On remarque que cette personne ne figure pas dans l'activité de mise en scène, elle n'y est pas personnifiée. Hanna associe plusieurs actions à cette agente. D'abord, l'ES gère le comportement de certains élèves : « *quand il y a des personnes qui niaisent, elle les rattrape* » [5Q4.25]. Elle apporte du soutien à l'apprentissage : « *elle nous aide dans la classe... elle nous dit un peu quoi faire* » [5Q4.23] ; « *elle nous aide beaucoup à apprendre et à développer aussi l'autonomie parce que quand on a une question, elle dit tout le temps, est-ce que tu es capable d'y répondre toi-même* » [5Q4.26]. Le rôle de l'ES est décrit en des termes qui laissent penser que ses actions ont une visée individuelle sans que Hannah en soit pour autant l'unique bénéficiaire. Elle se dit satisfaite d'avoir pu profiter d'une aide particulière de l'ES pour le maniement de l'ordinateur : « *je dirais qu'au début de l'année, elle m'a vraiment aidée à apprendre... comment me servir de l'ordinateur parce que pendant l'été, j'avais un peu oublié comment faire parce que j'ai un ordinateur pour écrire, pour des textes* » [5Q4.39-40]. De plus, Hanna précise qu'elle distingue ce rôle de celui de l'enseignante sur la base de ce qui semble être le fait qu'elle ne s'adresse pas au groupe-classe : « *parce que Corinne, elle n'enseigne pas, elle n'enseigne pas vraiment, elle ne fait pas de travail en classe* » [5Q8.111]. La seule action de cette agente associée au groupe-classe par Hanna est dévouée à une activité ludique : « *vendredi, à la dernière période, elle est en classe, c'est surtout Corinne qui parle et qui fait les jeux* » [5Q2.12]. Hanna informe que, selon elle, personne ne lui a expliqué le rôle de cette agente : « *non, je ne me souviens pas... il n'y a pas vraiment quelqu'un qui m'a expliqué, mais j'ai déduit par moi-même* »

qu'elle était là pour nous aider » [5Q15.165]. L'ES rapporte qu'elle ne l'a pas informée elle-même non plus : « *non, je l'ai pas expliqué* » [5S.66]. Hanna rapporte avoir eu une autre expérience avec une ES : « *elle ne travaillait pas avec moi, elle était juste dans la classe... mais les années avant il n'y avait personne dans la classe* » [5Q.16.167]. On peut donc présumer que Hanna s'appuie sur les observations effectuées durant les deux dernières années de son vécu scolaire pour établir son point de vue sur le rôle de l'ES.

4.5.2 Le point de vue de Hanna à propos du soutien attendu des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au soutien que Hanna a exprimé attendre des agentes.

4.5.2.1 Le point de vue de Hanna à propos du soutien attendu de l'enseignante

Hanna explique avoir besoin de soutien et décrit précisément son ressenti à ce sujet : « *le fait d'avoir besoin d'aide, parfois c'est gênant, le fait d'avoir de l'aide, ça, c'est cool... quand tu as de l'aide, c'est le fun, mais c'est avoir besoin d'aide qui, des fois, peut être gênant... C'est mieux de le dire, puis d'être un petit peu gêné que de ne pas le dire, puis de ne pas savoir quoi faire... que de rester là, puis ne rien faire* » [5Q14.158-160]. Elle identifie qu'elle reçoit plus d'aide que certains pairs, mais qu'elle n'est pas l'unique élève à être soutenue individuellement ni celle qui l'est le plus : « *des fois, je reçois un peu plus que les autres, mais dans le fond, si je prends Lucas ou Noé ou d'autres personnes comme Florence... Florence, elle, en reçoit plus que moi de l'aide... ça ne me dérange pas... parce qu'elle a plus de difficulté... ce n'est pas de l'égalité, c'est de l'équité* » [5Q12.133-134]. De plus, elle démontre une compréhension subtile des particularités de chacun, même si l'on comprend qu'elle doit parfois dépasser sa gêne pour énoncer ses propres besoins. Dans ce contexte, Hanna dit attendre le soutien de l'enseignante et non celui de l'ES : « *de Tina, oui, qui est une enseignante... Tina m'aide dans toutes les matières sauf ce qui concerne l'ordinateur* » [5Q8.112]. Elle ajoute : « *ils ont le droit de nous aider aussi les profs* » [5Q11.131]. On peut comprendre qu'elle souligne ainsi l'importance que le soutien individuel ne soit pas exclusif à l'ES. D'ailleurs, elle se dit indifférente au fait que l'ES ne soit pas toujours présente en classe : « *non, il n'y a pas de différence, ça ne me dérange pas* » [5Q13.150]. Elle émet sa préférence entre les deux agentes en faveur de l'enseignante, car elle apprécie le soutien offert

lorsque cette agente appuie ses explications avec du visuel : « *les supports visuels, c'est vraiment le fun !* » [5Q.7.84] ; « *puis aussi on a des vidéos spéciaux... on fait nos maths, puis Tina nous met une vidéo qui nous explique* » [5Q7.88]. Hanna précise avoir besoin de soutien par la prise en compte de sa fatigue : « *souvent, c'est moi-même qui n'est plus capable, qui est genre... mon cerveau il fait : on, off, on, off, on, off... I can't apprendre!* » [5Q6.59]. Elle souligne aussi que la transition avec la fin de semaine la fragilise : « *quand je reviens d'une fin de semaine, lundi matin, je suis comme... je voudrais rester chez moi, blottie dans mes coussins* » [5Q6.56]. Elle décrit que l'enseignante prend soin de son bien-être par des adaptations, notamment un allègement de la tâche d'apprentissage ou l'octroi de pauses : « *elle me donne un tel nombre de pages à faire sur ce qu'elle a demandé aux autres... puis si mon cerveau n'est plus capable après ces deux pages là, j'ai le droit de lire un livre ou de mettre ma tête sur mon bureau* » [5Q6.69-70]. Hanna relate également que l'enseignante l'encourage lorsqu'elle ne se sent pas bien : « *bien, le plus souvent, quand ça arrive, elle me dit : "essaie de travailler encore un peu"* » [5Q6.68]. Les dérangements que Hanna dit subir en classe sont liés à l'environnement sonore, à ses oublis ou au délai d'attente à la suite de sa demande d'aide. Le bruit généré par les pairs affecte sa concentration de manière importante si l'on en juge par son intonation qui met l'accent sur son propos : « *le fait que tout le monde chantonne ou parle ! ... admettons que je n'ai pas fini, Lucas et Florence ben souvent, chantonnent, ça m'énerve !* » [5Q5.50]. Elle aimerait davantage de soutien à son organisation de la part de son enseignante : « *là, je voudrais... l'aide, mais c'est pas vraiment une aide, mais c'est plus un aide-mémoire... que Tina me rappelle de noter mes devoirs dans mon agenda... j'oublie tout le temps de noter mes devoirs dans mon agenda* » [5Q10.124-125]. Hanna estime que ses demandes d'aide laissées sans réponse ou une attente jugée trop longue ne facilitent pas ses apprentissages. Elle indique que cela lui cause du désagrément : « *souvent, pas souvent, mais des fois, elle me voit... elle passe... elle est juste à côté de moi... admettons Florence, elle va lever la main... elle va voir elle, mais moi ça fait dix minutes que je lève la main... ou quand j'ai levé la main, ça fait dix minutes que je suis de même, et elle dit "baisser vos mains..." (mimique énermée)* » [5Q8.98-99]. Néanmoins, les dérangements subis ne prennent pas le dessus sur les autres actions de l'enseignante jugées plus positivement : « *je trouve que cette classe est très très bien* » [5Q17.170]. Aussi, les agentes disent ne pas avoir été témoins de propos de Hanna quant au soutien de

son enseignante : « *y'a rien qui me vient en tête* » [5P.27], « *non* » [5S.109]. Dans l'ensemble, Hanna semble donc plutôt aimer son vécu scolaire aux côtés de son enseignante.

4.5.2.2 Le point de vue de Hanna à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée Hanna énonce très clairement le soutien qu'elle attend de l'ES et qu'elle apprécie : « *Corinne, c'est sur l'ordinateur, puis pour me calmer... c'est sur ça qu'elle m'aide* » [5Q8.110], de celui qu'elle apprécie moins : « *des fois, je n'aime pas ça que Corinne dise qu'elle m'aide à développer un peu mon autonomie parce que j'ai essayé plusieurs fois à la question et je ne comprends pas (mine contrariée et grognement)* » [5Q9.118]. On comprend qu'elle réalise que les actions de l'ES visent à développer son autonomie : « *Corinne, c'est l'aide qu'elle m'apporte pour développer mon autonomie* » [5Q9.120]. Cependant, le fait que cette agente réfère au développement de l'autonomie au moment où elle sollicite son aide semble occasionner du dérangement chez elle : « *des fois oui, ça aide un peu puis je finis par trouver la réponse, mais si j'ai repassé dix fois la réponse, puis que je trouve toujours pas, puis que je lui demande de l'aide, puis qu'elle me dit repasse la réponse... la question je veux dire... comme je viens de le faire dix fois... je n'aime pas ça* » [5Q9.121]. Hanna exprime ainsi qu'il lui est parfois difficile de tolérer cette explication à la place d'une réponse et qu'elle souhaiterait un changement à cet égard : « *moi, j'aime bien avoir de l'aide... à part peut-être le fait qu'elle [éducatrice spécialisée] m'aide à développer mon autonomie, mais dans les cas que, genre, ça fait dix fois que je repasse la question (elle mime l'exaspération), puis ça ne fonctionne pas, non, je ne voudrais plus avoir... qu'elle m'aide à développer mon autonomie* » [5Q11.129-130]. Bien que Hanna rapporte que les actions en lien avec le soutien à son bien-être sont davantage des actions de l'enseignante : « *souvent, c'est Tina qui s'en occupe* » [5Q675], elle documente que l'ES peut agir dans ce sens à certaines occasions, mais cela paraît plus anecdotique : « *je me souviens d'une situation en particulier que Corinne est venue me voir pour me demander comment ça va... comment avance mon travail et j'ai juste comme fait, ça n'avance pas, puis elle a fait, OK, on va le reprendre demain, tu vas te reposer la tête ce soir* » [5Q6.76-77]. Les agentes ne rapportent aucun propos que Hanna aurait émis en lien avec le soutien reçu de l'ES. L'enseignante commente par la négative : « *non, j'ai jamais vraiment entendu* » [5P.41] ainsi que l'ES : « *non* » [5S.100]. En gros, Hanna semble attendre un soutien

défini à l'organisation et au bien-être de la part de l'ES, sans toutefois que cela soit prépondérant sur les attentes qu'elle a envers l'enseignante.

4.5.3 Les relations de proximité entre Hanna et les agentes

Dans cette sous-section, un plan de classe présente le positionnement des agentes d'éducation idéalisé par Hanna et des notes d'observation illustrent le placement adopté par ces agentes durant la situation pédagogique vécue en classe. Le placement adopté par les agentes est documenté dans les notes d'observation (annexe 21^a) et le positionnement idéalisé des agentes est représenté dans le plan de classe idéal, réalisé à partir des photos du local (annexe 21^b).

4.5.3.1 Les relations de proximité avec l'enseignante

Pour réaliser le plan de classe idéal, Hanna n'utilise qu'une des deux photos mises à sa disposition. Elle désigne la place qui serait idéale pour elle-même : « *c'est la place que je voudrais avoir (point vert sur la photo), ma place à moi, elle est en arrière, mais j'aimerais être en avant de la classe... parce que des fois, Florence me cache parce qu'elle est là (pupitre à droite du sien), moi je suis là (x vert sur la photo), j'arrive pas à voir au tableau et en plus les deux gars, qui sont en avant, me cachent [le TNI] aussi* » [5I.10-12]. Elle ajoute : « *je suis obligée de me twister pour voir au tableau... ici, ce serait plus facile parce qu'on voit l'avant de la classe... ici, ce serait Noé (point mauve sur la photo) parce que c'est vraiment mon ami, pis je trouve qu'on travaille bien ensemble* » [5I.28-29]. Hanna recherche principalement une place en avant de la classe qui la rapproche considérablement de l'enseignante (dans une zone d'un mètre). Cette préférence était d'ailleurs spontanément mentionnée par Hanna dans l'activité de mise en scène : « *honnêtement, j'aimerais mieux être en avant de la classe !* » [5M.10]. On comprend qu'il peut s'agir, pour elle, d'un placement plus stratégique pour pouvoir suivre les contenus d'enseignement présentés au TNI et, accessoirement, pour faire équipe avec son ami. En effet, elle indique que l'enseignante se tient au centre de la classe, à proximité du TNI lorsqu'elle enseigne (point rouge sur la photo) et qu'elle occupe aussi la place à son bureau (autre point rouge) : « *Tina, ce serait là... c'est là ou là quand elle enseigne... quand elle manipule le tableau, elle est là, pis quand elle est à sa place, elle est là* » [5I.19]. Lors de l'observation en classe, d'une durée de 55 minutes, l'enseignante se positionne trois reprises à moins d'un mètre de Hanna, dont une fois, à la suite d'une demande

d'aide initiée par Hanna (par une main levée) lorsque l'enseignante passe à un peu plus d'un mètre. La recherche de relation de proximité avec l'enseignante par Hanna semble fortement liée à l'accès à l'information par un positionnement proche du TNI, outil utilisé par l'enseignante.

4.5.3.2 Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée

Dans le plan de classe idéal, Hanna assigne à l'ES une place à un bureau d'adulte, mais elle mentionne qu'elle n'a pas vraiment de place fixe : « *mais Corinne, ce serait un peu partout parce qu'elle se promène dans la classe* » [5I.8]. On comprend que, durant le temps de sa présence en classe, l'ES n'est pas assise à son bureau, mais circule dans la classe en réponse aux demandes des élèves. Hanna n'exprime pas, dans ce contexte, de recherche de relation de proximité particulière avec l'ES. Lors de l'observation en classe, on compte trois occurrences de positionnement à moins d'un mètre de la part de l'ES, dont l'une à la suite d'une initiative de Hanna. Cette dernière lève la main lorsque l'ES passe à un peu plus d'un mètre d'elle, de la même manière qu'elle l'a fait avec l'enseignante. Selon ses descriptions, Hanna ne semble pas particulièrement rechercher de relations de proximité avec l'ES, mais elle en bénéficie tout de même du fait des initiatives de cette agente. Au total, au cours des 55 minutes, on remarque que Hanna bénéficie six fois d'une relation de proximité de moins d'un mètre avec une agente. Elle initie deux demandes d'aide qui semblent opportunes, comme si elle profitait du passage de l'agente dans la section de la classe où elle a son pupitre pour obtenir une rétroaction immédiate à sa question ou préoccupation.

4.5.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Hanna

4.5.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Hanna

Parmi les actions des agentes décrites par Hanna en termes positifs pouvant être identifiés comme facilitateurs à son apprentissage, on relève l'appréciation de l'enseignement dispensé par l'enseignante connotée par les termes « *bien* » et « *c'est le fun* » [5Q3.17] et le soutien à la compréhension par l'ajout de supports visuels [5Q4.20-22 ; 5Q7.88]. Les réponses de l'enseignante en ce qui a trait à sa disponibilité sont également soulignées positivement, comme

ce qui touche l'allègement de la tâche ou les pauses [5Q6.69-70]. Le soutien à l'utilisation de l'aide technologique à l'écriture, qui est associé au rôle de l'ES, est rapporté positivement par Hanna « *vraiment aidée* » [5Q4.39-40] et semble constituer, selon elle, un facilitateur à son apprentissage.

4.5.4.2 Les obstacles du point de vue de Hanna

On identifie dans les propos autorapportés de Hanna que plusieurs indicateurs sont connotés négativement et semblent, de ce fait, constituer des obstacles à l'apprentissage. Ainsi, le bruit dans l'environnement de travail est retenu comme un obstacle, d'autant que Hanna ne mentionne aucune action particulière des agentes dans la gestion des pairs (sources de bruit) ou la mise en place de moyens (bouchons d'oreille, coquilles coupe-bruit) pour améliorer l'ambiance de travail [5Q5.50] dans ce contexte. Le soutien à l'organisation de la tâche est également jugé trop peu présent de la part de l'enseignante, notamment en lien avec la prise de notes des devoirs [5Q10.124-125]. De plus, la réponse de l'enseignante à ses demandes d'aide est estimée trop lente, voire insatisfaisante [5Q8.98-99] ou inappropriée dans le cas de l'ES [5Q9.121] ; [5Q11.129-130] qui la justifie comme un moyen au développement de l'autonomie. Enfin, le placement dans la classe est un obstacle à l'apprentissage puisqu'il est jugé comme un frein à l'accès au contenu présenté par l'enseignante [5M.10] ; [5I.28-29] ; [5M.10-12]. Les obstacles signalés par Hanna sont autant d'indicateurs liés à ce qui semble être des limites d'accès à l'information : ne pas être gênée par le bruit, détenir une place idéale près des sources de contenu (le TNI et l'enseignante) ou avoir accès à une réponse en cours d'apprentissage.

4.5.5 La synthèse du cas de Hanna

L'étude de cas de Hanna documente le point de vue de l'élève à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES sur la base de leur rôle et de leur soutien auprès d'elle.

Les propos de Hanna permettent d'identifier qu'elle distingue les agentes sur la base de leur rôle et de leur soutien. Dans son cas, on constate une similitude assez grande entre les actions reliées au rôle et les actions qui constituent le soutien attendu ou reçu, et ce, pour chacune des agentes. Ainsi, Hanna identifie sensiblement les mêmes actions dans le rôle de l'enseignante et dans le soutien que cette agente déploie auprès des élèves, y compris auprès d'elle-même : enseigner,

expliquer, procurer des soutiens à la compréhension, poser ou répondre aux questions, soutenir l'organisation du travail et soutenir le bien-être. Hanna dévolue la place centrale à l'enseignante dans son rapport aux élèves en groupe-classe, en sous-groupe ou même en individuel puisqu'elle semble considérer que c'est la seule agente qui a un rapport avec le contenu enseigné, du fait de sa formation. En effet, lorsqu'elle parle de l'ES, elle précise qu'elle n'enseigne pas [5Q8.111]. La hiérarchie, sur la base de la compétence et du plaisir d'apprendre dans l'interaction [5Q3.17], semble établie par Hanna au profit de l'enseignante. L'amplitude des actions de l'enseignante semble également plus grande, selon Hanna, puisque la liste des actions qu'elle associe à cette agente dépasse et englobe les actions dévolues à l'ES. Cette dernière, selon Hanna, semble donc tenir un rôle plus accessoire. D'ailleurs, Hanna ne la personnifie pas dans la mise en scène et les actions de cette agente semblent plus circonscrites. Elles semblent surtout viser le soutien à l'organisation en lien avec l'usage de l'ordinateur et le développement de l'autonomie. Cette dernière action est la seule qui ne fait pas partie des actions portées par l'enseignante, c'est aussi la seule qui est décrite par Hanna au point où elle exprime que c'est l'aide qu'elle souhaiterait ne plus recevoir. Par ailleurs, Hanna recherche la relation de proximité avec l'enseignante, et non avec l'ES, par un meilleur positionnement dans la classe. La position de cette agente reste vague puisqu'elle est décrite comme étant potentiellement partout. Il convient néanmoins de préciser que la préférence de proximité avec l'enseignante semble davantage liée à une motivation de réussite qu'à un lien privilégié ou de nature affective. En effet, Hanna justifie le placement idéal en invoquant des éléments favorisant sa concentration (mieux voir ou entendre) et, par conséquent, un meilleur accès à l'information. De plus, la place jugée idéale serait en duo avec un pair, pour un travail plus efficace. Elle est en effet positionnée actuellement dans un ilot formé par une équipe de quatre élèves et elle se plaint du bruit généré par ses coéquipiers. L'ensemble de ces éléments : la recherche de proximité avec l'enseignante pour profiter de sa compétence et des contenus de son enseignement; la préoccupation de rester concentrée et organisée; le besoin exprimé d'être soutenue par des réponses rapides ou plus directes, laisse à penser que Hanna a le souci de sa réussite. On croit comprendre aussi, lorsqu'elle souligne sa fatigabilité ou ses difficultés de motivation (transition avec la fin de semaine), qu'elle peut devoir fournir beaucoup plus d'efforts qu'il n'y paraît. Bien qu'elle ne s'en plaigne pas, on peut se demander si

le renforcement qu'elle reçoit est trop peu proportionnel aux efforts produits, car peu d'actions de soutien à la motivation sont rapportées par Hanna. Il est probable qu'elle n'ait pas été questionnée à ce sujet. De plus, les actions des agentes en faveur de l'autodétermination de Hanna semblent peu nombreuses. Elle n'a reçu aucune information quant aux rôles respectifs des agentes et, selon elle, ses demandes d'aide ne sont pas toujours satisfaites. Les observations en classe ont mis en évidence que chacune des agentes se positionne à moins d'un mètre de Hanna, 2 fois sur 3, de leur propre initiative. Enfin, Hanna rationalise la demande d'aide en précisant qu'il faut demander de l'aide même si c'est gênant. On peut penser qu'elle se sent fragilisée dans ce contexte, ce qui a logiquement pu l'amener à décrire l'obstacle que peut constituer le fait de ne pas recevoir de réponse ou de devoir l'attendre trop longtemps. Le souci de Hanna de réussir et de maintenir son image sociale est résumé dans ses derniers mots : « *je voudrais que les amis qui ne savent pas que je suis autiste arrêtent de me prendre pour une débile mentale* » [5Q18.174]. Elle résume ainsi son désir relativement aux effets souhaités de la présente recherche. L'exposition de son point de vue riche et subtil y contribue sans aucun doute.

4.6 Le point de vue de Liam à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 4^e année primaire

Cette section présente le point de vue de Liam à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES ainsi que les actions éventuelles de ces deux agentes sur son autodétermination. Les deux agentes ont produit des données en lien avec les informations transmises à Liam quant à leur rôle ainsi qu'en lien avec l'appréciation, par Liam, du soutien reçu en situation pédagogique. Le tableau 21 présente les résultats de l'étude de cas de Liam. Les lignes colorées en bleu signalent les indicateurs projetés auxquels s'ajoutent des indicateurs non anticipés désignés par des caractères bleus, et des indicateurs nouveaux désignés par des caractères orange. Les données d'observation relatives au positionnement des agentes sont en caractères mauves.

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous	Sources : Adultes avec TSA, agentes ou observateurs	Sources : Élèves, BP ou avec TSA	LIAM ⁹⁵ en 4 ^e année primaire Rôles des agentes 1 Soutien attendu des agentes 2	
			Codes à propos de l'agente principale P	Codes à propos de l'agente secondaire S
Enseigne [~] et soutient l'apprentissage	✓	✓	1P [~]	1S; 2S
Explique les concepts, les tâches	✓	✓	1P; 2	
Évalue la tâche, rétroagit	✓			
Questionne	✓			
Piste, induit les réponses	✓		1P; 2P	1S
Soutient l'organisation dans la tâche	✓			
Organise le matériel	✓			
Différencie	✓	✓	2P	1S
Assigne les devoirs		✓		
S'implique auprès de l'élève	✓	✓	P	S
Motive, encourage	✓	✓		2S
Gère le comportement	✓	✓	2P	
Agit sur la socialisation	✓	✓		
Soutient l'autonomie personnelle	✓	✓		
Soutient le bien-être affectif de l'élève	✓	✓	1P	1S
Aménage l'environnement de travail	✓	✓	1P	
Modalités des interactions ⁹⁶				
Fréquence des interactions	✓			
Interaction en individuel	✓	✓		
Interaction avec des sous-groupes	✓	✓		
Interaction en groupe entier	✓	✓	1P	1S
Position à 1m* ou moins de 1m de l'élève		✓	---	S12- ; S22+
Données d'observation				
Position à plus de 1m de l'élève	✓		IP (néanmoins plus rapprochée)	IS
Retrait de l'élève de la classe				
Est compétente			P	
Connait, comprend le TSA	✓	✓		
Collabore avec l'autre agent de la classe	✓	✓		
Collabore avec les parents	✓			
Applique le PI	✓			
Agit sur l'autodétermination ⁹⁷		✓	---	---; É ⁹⁸
Agit sur la confidentialité		✓		

Tableau 21 : Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Liam

4.6.1 Le point de vue de Liam à propos du rôle des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au rôle des agentes selon la manière dont Liam identifie ces personnes et selon les actions qu'il leur attribue.

⁹⁵ Indicateurs issus des données fournies par l'élève à propos du : rôle enseignante 1P; rôle éducatrice spécialisée 1S; soutien attendu de l'enseignante 2P; soutien attendu de l'éducatrice spécialisée 2S; considéré par l'élève comme un facilitateur, au moins en partie, à l'apprentissage : vert; comme un obstacle, au moins en partie, à l'apprentissage : rouge; les deux, selon le contexte : vert et rouge.

⁹⁶ Issus des données d'observation : proximité sur demande de l'élève + ; sans – de P ou de S et nombre de périodes de 5 min. (ex. : S12 : initiation par éducatrice à son 12^e placement) ou initiation par l'élève E et des données fournies par l'élève lors de la réalisation du plan de classe idéal : position de l'enseignante : IP; position de l'éducatrice spécialisée : IS.

⁹⁷ Issus des agentes sur leur propre rôle : Rôle; sur le rôle de l'autre agente : Rôle de P ou Rôle de S.

⁹⁸ Issus de l'élève sur des informations reçues + ou non – à propos du rôle de S.

4.6.1.1 Le point de vue de Liam à propos du rôle de l'enseignante

L'enseignante, qu'il désigne par son prénom, est la première personne identifiée par Liam aussi bien dans l'activité de mise en scène que lorsqu'il s'agit de nommer les personnes présentes dans la classe : « *le prof a souvent deux bureaux* » [6M. 1] ; « *y' a Tina* » [6Q2.7] ; « *Tina, c'est notre prof habituelle [par rapport aux spécialistes]* » [6Q3.12]. Les principales actions de l'enseignante, selon Liam, sont d'enseigner plusieurs matières, de donner des consignes ou de donner des dictées : « *elle va enseigner son cours... il y a plusieurs sortes de cours* » [6M. 1] ; « *c'est elle qui nous enseigne les maths, le français, les arts* » [6Q3.12] ; « *elle nous demande de faire d'autre chose... écrire des dictées* » [6M. 1]. Liam signale que l'enseignante sait attirer l'attention des élèves sur les contenus importants : « *quand j'entends le mot "ça, c'est important", ma concentration se met là-dessus* » [6Q4.19]. Il lui reconnaît également un rôle dans l'organisation de l'environnement de travail par le fait qu'elle donne des responsabilités aux élèves : « *le prof, elle va donner des responsabilités aux gens... comme admettons (il pointe les Playmobil enfants) "toi, tu vas rentrer les ballons à chaque récré, toi, toi et toi, vous ferez le ménage des bibliothèques, toi, toi et toi, vous serez... ça c'est moi, vous ferez l'inspection de passer des feuilles"... en fait, ça marche comme ça, ils vont donner nos responsabilités* » [6M.7]. Liam signale que l'enseignante agit en faveur de son bien-être personnel : « *elle dit : "va boire de l'eau ou va prendre une petite marche" parce que des fois, je suis un peu stressé* » [6Q6.49]. Le rôle de l'enseignante n'a fait l'objet d'aucune explication de la part de cette dernière. Cependant, elle émet avoir discuté de son rôle avec l'ES : « *pas nécessairement [aux élèves], non, c'est parce que c'est plus à Corinne que j'ai dû l'expliquer, je ne voyais pas qu'elle enseigne à ma place* » [6P.40]. Liam s'appuie donc essentiellement sur son vécu scolaire pour documenter le rôle de l'enseignante. On comprend que de son point de vue, les actions de l'enseignante ciblent majoritairement le groupe-classe tout en tenant compte de son bien-être.

4.6.1.2 Le point de vue de Liam à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée

Liam désigne l'ES par son prénom : « *y a Corinne* » [6Q2.7] et identifie qu'elle n'est pas présente en classe à plein temps : « *pas tout le temps* » [6Q13.91]. À la question de savoir si quelqu'un l'a informé à propos du rôle de l'ES, Liam répond par la négative : « *non* » [6Q15.106]. L'ES confirme en effet n'avoir donné aucune explication à Liam : « *non, pas spécifiquement... non, le rôle n'a pas*

été expliqué » [6S.26]. Lors de l'activité de mise en scène, on remarque que Liam ne mentionne qu'en toute dernière évocation une personne qui aide : « *des fois... il y a des aides... il y a toujours une madame ou un monsieur qui l'aide* » [6M.12]. Dans son récit, il aura mentionné, au préalable, plusieurs autres personnes dont les spécialistes « *qui viennent pour enseigner leur cours* » [6M.4], l'étudiante : « *il y a une madame qui vient pour genre, euh, pour se qualifier dans le travail à l'école* » [6M.6] ; le concierge : « *le concierge va genre... venir dans la classe, il ajuste le bureau pour qu'il monte* » [6M.9] ; les parents bénévoles : « *des fois, il y a même des parents qui viennent [aider]* » [6M.12]. Liam décrit le rôle de l'ES dans un rapport à l'enseignante, rôle qui est vu comme une assistance à l'enseignante : « *le prof a toujours une personne qui l'aide* » [6M.12] ; « *il y a toujours eu une aide-enseignante, il y a toujours... en fait même en maternelle, il y a une aide-enseignante pour l'aider* » [6Q16.107]. L'assistance à l'enseignante, évoquée par Liam, semble viser à la soulager face aux demandes d'aide des élèves, ce qu'il l'amène à documenter les actions de l'éducatrice en rapport aux élèves, et ce, plus particulièrement sur une base individuelle : « *pour aider les enfants... quand l'enfant il lève la main pour avoir... qu'il a de la difficulté, elle vient voir, elle vient l'aider et voilà* » [6M12.]. Ce rôle s'exerce également à son endroit pour le soutenir dans son apprentissage : « *des fois, y' a des gros problèmes que je comprends pas assez, je lui dis mon problème et là, elle me dit des petits indices* » [6Q4.20]. Enfin, elle semble également tenir un rôle à l'égard de l'ensemble des élèves, dans le contexte du vécu scolaire de Liam, par l'organisation de jeux pour le groupe « *Corinne, c'est plus les jeux* » [6Q3.13]. Néanmoins, le rôle de l'ES semble se déployer essentiellement dans une interaction à visée individuelle.

4.6.2 Le point de vue de Liam à propos du soutien attendu des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au soutien que Liam a exprimé attendre des agentes.

4.6.2.1 Le point de vue de Liam à propos du soutien attendu de l'enseignante

Liam attend de son enseignante qu'elle le soutienne dans ses apprentissages, notamment par des explications supplémentaires : « *parce que des fois y' a des mots que c'est dur pour moi de comprendre... elle les répète et elle nous l'explique* » [6Q5.24]. Liam évoque avoir besoin de

soutien en compréhension et le réclamer : « *des fois, y' a des choses qui me dérangent un peu parce que des fois, y a des problèmes que je comprends pas et j'ai besoin d'aide de quelqu'un qui comprend un peu le problème* » [6Q6.41] ; « *je demande si elle veut bien m'aider, mais après, elle s'en va elle va aider quelqu'un d'autre... fait que là, moi, je me sens pas tellement bien parce que j'ai pas le gout de rater* » [6Q6.43]. On note une certaine ambivalence chez Liam. Il dit apprécier l'aide : « *ça me fait du bien parce que, des fois, il y a des gens qui veulent m'aider quand j'ai de la difficulté et c'est ça !* » [6Q14.103], tout en tentant de ne pas avoir à en solliciter directement : « *j'ai genre un petit œil perçant comme pour regarder autour de moi... des fois, j'entends en même temps... je me concentre, je regarde, mais en même temps j'entends... fait que, quand elle aide des élèves... Tina... elle est là et que j'entends un peu l'aide, ça me donne tout de suite une idée* » [6Q12.83-85]. Il semble qu'il appréhende de demander tout comme de recevoir des explications supplémentaires et que cela peut le fragiliser : « *c'est sûr que quand tu comprends le problème tu le fais, mais quand tu as de la difficulté, c'est sûr que tu vas toujours lever la main, fait que là, ça te cause des petits problèmes* » [6Q8.69-70]. En effet, il souligne que cette action peut être source d'un empêchement à apprendre : « *moi, j'aime pas trop les aides qui me font dire des indices que je comprends pas* » [6Q9.73] ; « *mais c'est parce que des fois le prof là, il est pas trop clair, clair dans ses phrases* » [6M.8] ; « *des fois, je comprends pas l'aide qu'elles me donnent, Corinne et Tina* » [6Q9.76] ; « *les aides que je comprends jamais comme les mots comme, ça veut dire quoi le préfixe et le suffixe... le suffixe c'est un mot de même famille... nan, nan, nan... leurs mots sont pas clairs dans leurs phrases* » [6Q11.80-81]. Liam attend également du soutien dans la gestion du temps : « *c'est à cause de l'heure, moi je suis pas vite, vite, vite... moi c'est plus le temps qui me pose un problème et aussi quand je comprends pas la question, fait que là, j'ai moins de... de temps...* » [6Q6.54-55]. Toutefois, il ne fait pas état de l'aide qu'il reçoit de la part de l'enseignante à cet égard. Enfin, il relève des besoins (de l'aide à la concentration) qui lui semblent non comblés par la place assignée par l'enseignante, en considérant cette place comme inappropriée : « *moi, c'est dur un peu ma concentration... fait que moi, je voulais me rapprocher du tableau pour avoir plus d'écoute et être plus proche... proche du tableau TNI pour écouter parce que quand je suis loin, c'est dur ma concentration... là, je suis toujours au fond* » [6Q5.22-24]. C'est d'ailleurs sur cette base qu'il définit ce que signifie pour lui la notion d'aide : « *pour moi, de l'aide, ça veut dire*

qu'il y a quelqu'un qui veut... genre... nous aider à nous concentrer » [6Q4.100]. En premier lieu, il émet sa préférence pour apprendre au contact des pairs et, en second lieu, avec l'enseignante : *« la plupart que j'aime bien apprendre, c'est avec Noé... dans les enfants y' a aussi Alyson, y' a Adam... c'est bien Tina, c'est ça, les quatre »* [6Q7.67]. L'enseignante mentionne avoir peu de propos à rapporter. Elle signale cependant qu'à l'occasion, Liam peut exprimer son appréciation du soutien reçu. Elle relate notamment un évènement : *« je l'ai aidé dans une tâche en mathématiques, j'ai juste glissé un mot qui pourrait l'aider, quand il m'a remis sa tâche de mathématiques, il m'a dit : "ça m'a vraiment aidé là ce que tu m'as dit, ça m'a vraiment permis de finir ma tâche en mathématiques !" »* [6P.65-66]. Liam rapporte que le soutien provient indistinctement des deux agentes que ce soit pour l'apprentissage : *« c'est... également »* [6Q11.82] ou pour le maintien de son bien-être : *« c'est plus souvent Corinne et Tina, c'est comme un peu égal »* [6Q6.57]. Les propos de Liam quant au soutien attendu de l'enseignante sont aussi valables pour l'ES. En effet, Liam a peu distingué les deux agentes dans ses réponses concernant le soutien attendu.

4.6.2.2 Le point de vue de Liam à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée
Comme souligné précédemment, il convient de considérer que tout ce qui a été exprimé relativement au soutien attendu de l'enseignante s'applique aussi à l'ES. Par conséquent, seuls sont présentés ici les éléments complémentaires que Liam associe spécifiquement à l'aide attendue ou reçue de l'ES. Liam reconnaît l'apport de l'ES dans le maintien de son bien-être : *« ça arrive qu'elle me rassure, elle dit "tout va bien, t'en fais pas, c'est juste un petit problème, t'as tout ton temps" »* [6Q6.50]. D'ailleurs, les propos rapportés par l'ES se situent également dans l'appréciation du soutien au bien-être : *« il peut très bien dire, "Corinne, il faut absolument que je te dise telle chose" et il me le dit : "ah, mais ça me fait du bien de l'avoir dit" »* [6S.40]. Toutefois, dans le soutien aux apprentissages, si Liam dit solliciter l'aide de cette agente, il ne semble pas toujours apprécier le soutien reçu : *« ben, elle vient me voir quand j'ai la main haut dans les airs »* [6Q4.20] ; *« je sais pas trop qu'est-ce que je fais, fait que là, je lève la main, mais la façon que Corinne me l'explique, les mots là, c'est un peu difficile à comprendre... très difficile »* [6Q5.31]. Néanmoins, Liam note sa préférence pour la présence en classe de l'ES, car le délai de réponse à la demande d'aide s'en trouve raccourci : *« c'est plus dur quand il y en a une seule en classe...*

quand il y a deux personnes en classe, c'est le fun parce que on a pas besoin de faire une longue ligne et attendre, juste attendre que c'est à notre tour... c'est sûr qu'elles peuvent aider plus d'élèves... j'aime mieux quand elle [l'éducatrice spécialisée] est en classe, parce qu'il y a plus d'aide » [6Q13.93-96]. Ces propos font écho au rôle que Liam associe à l'ES, soit une aide à l'enseignante quand cette dernière ne suffit pas à la demande.

4.6.3 Les relations de proximité entre Liam et les agentes

Dans cette sous-section, un plan de classe présente le positionnement des agentes d'éducation idéalisé par Liam et des notes d'observation illustrent le placement adopté par ces agentes durant la situation pédagogique vécue en classe. Le placement adopté par les agentes est documenté dans les notes d'observation (annexe 22^a) et le positionnement idéalisé des agentes est représenté dans le plan de classe idéal, réalisé à partir des photos du local (annexe 22^b).

4.6.3.1 Les relations de proximité avec l'enseignante

Pour réaliser le plan de classe idéal, Liam n'utilise qu'une des deux photos mises à sa disposition. Il indique la place actuelle de l'enseignante (x vert sur la photo) et les deux options de place idéale pour elle (cercles verts sur la photo). Il explique que le nouveau positionnement de l'enseignante serait plus efficace, car cela la placerait au centre de la classe, plus près du TNI, outil qu'il associe à l'action d'enseigner, action au cœur du rôle de cette agente. Il situe ensuite sa place actuelle (cercle rouge) et justifie le choix de sa place idéale (tracé rouge qui illustre la modification de placement) par deux arguments rationnels. Le premier argument veut qu'il soit ainsi à proximité (à moins d'un mètre) des livres et un peu plus près de l'enseignante : *« parce qu'il y a plus de livres là-bas... je peux plus me reposer avec les livres et il y a moins de trajets pour aller voir le prof quand je pose une question »* [6l.17]. Le second argument renvoie au fait que cette place serait plus favorable à sa concentration : *« j'ai au moins deux bonnes raisons pour toi... ici, j'ai de la difficulté à voir et j'ai quand même de la difficulté à entendre »* [6l.25]. Liam souligne ainsi son intérêt pour les livres de même que son désir d'être plus près de l'enseignante. Bien qu'il ne recherche pas un positionnement à moins d'un mètre de l'enseignante, la place désirée le rapproche très sensiblement du bureau de l'enseignante, du fait d'un déplacement plus direct pour s'y rendre. Il cherche donc un accès facilité à l'enseignante, dans le but d'obtenir son soutien

rapide, notamment par des explications. Quant à la session d'observation en classe d'une durée de 55 minutes, elle documente que l'enseignante demeure à plus d'un mètre de Liam en tout temps. Liam exprime une demande d'aide sans destinataire précis (main levée silencieusement). L'enseignante laisse l'ES répondre à cette demande. La position tenue par l'enseignante et celle qui est souhaitée pour elle par Liam laisse supposer qu'il ressent le besoin d'une relation de plus grande proximité avec l'enseignante pour mieux voir ses besoins comblés.

4.6.3.2 Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée

Liam choisit une position idéalisée pour l'ES (point mauve sur la photo) centrale sans désigner de place habituelle. Il explique son choix par le fait que cette agente n'est pas statique, dans la classe, et qu'elle se positionne en fonction des élèves qu'elle soutient. Le fait qu'il indique qu'elle se déplace à l'aide de sa chaise laisse entendre qu'elle peut venir à proximité de lui. Il lui assigne néanmoins une place à plus d'un mètre de lui, mais à moins d'un mètre de deux élèves en particulier, élèves qu'il juge avoir besoin de soutien : « *Corinne, elle doit souvent bouger avec sa chaise pour s'asseoir près des élèves, mais je dirais qu'elle pourrait mieux mettre sa chaise ici... je la mettrais proche, genre ici... parce que Olivier et Mathieu ont un peu plus de difficulté... souvent c'est plus vers... son trajet* » [6I.28-29]. Lors de la session d'observation, la relation de proximité s'établit à deux occasions entre l'ES et Liam. Une de ces deux occurrences a lieu à la suite d'une demande d'aide de Liam qui, cependant, ne vise aucune des deux agentes en particulier. Sur la base de l'ensemble des données, on constate que Liam ne semble pas activement rechercher une relation de proximité avec l'ES.

4.6.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Liam

4.6.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Liam

Selon Liam, les actions de l'enseignante qui soutiennent sa concentration constituent les principaux facilitateurs à son apprentissage [6Q4.19]. En effet, il définit l'aide purement comme un soutien à la concentration [6Q4.100]. Bien que Liam dise recevoir du soutien dans le maintien de son bien-être de la part de l'enseignante [6Q6.49], de son point de vue, les actions de l'ES

semblent davantage constituer un facilitateur dans ce domaine. En effet, il affirme qu'elle le rassure [6Q6.50] et il semble lui confier certaines préoccupations [6S.40]. Enfin, il mentionne positivement le fait d'avoir deux adultes en classe « *c'est le fun* » pour un accès plus rapide à du soutien [6Q13.93-96]. Ce dernier point semble un aspect favorable au soutien à l'apprentissage dans son vécu en classe.

4.6.4.2 Les obstacles du point de vue de Liam

Alors que Liam insiste sur les actions favorables à sa concentration, il conteste l'efficacité de sa place actuelle dans la classe. Elle constitue, selon lui, un obstacle à ses apprentissages, car elle ne lui permet ni de bien voir ni de bien entendre [6I.17], elle est peu propice à sa concentration [6Q5.22-24] et elle est trop éloignée de la place de l'enseignante [6I.25]. Alors que Liam rapporte demander de l'aide et en recevoir [6Q4.20 ; 6Q5.24], il souligne davantage les aspects négatifs de ce soutien. En effet, il consacre de nombreux propos au fait que l'aide reçue est peu efficace et est un dérangement, voire un obstacle à son apprentissage [6M.8 ; 6Q5.31 ; 6Q9.73 ; 6Q9.76 ; 6Q11.80-81]. Il évoque ainsi que les explications qui lui sont fournies ne lui permettent pas de mieux comprendre. On note ici toute l'ambiguïté que peut revêtir, de son point de vue, cette situation, alors qu'il mentionne n'avoir « *pas le gout de rater* » [6Q6.43] et vivre du stress [6Q6.49]. Cependant, on note que Liam ne remet pas nommément la responsabilité de cette situation à une agente plus qu'à une autre.

4.6.5 La synthèse du cas de Liam

L'étude de cas de Liam documente le point de vue de l'élève à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES sur la base de leur rôle et de leur soutien auprès de lui.

Les propos de Liam permettent d'identifier que son appréciation des actions des agentes quant au soutien à l'apprentissage est très nuancée. Dès lors, il est plus difficile d'extraire ce qui constitue, de son point de vue, de purs facilitateurs ou de purs obstacles. Toutefois, le soutien à la compréhension déployé par les agentes que Liam décrit comme des explications verbales s'avère selon lui peu efficace. Il est alors possible de présumer que cette forme de soutien soit insatisfaisante pour lui. Ce manque d'effet ressenti semble d'autant plus marqué que Liam dit se préoccuper de sa réussite et évoque le stress relativement à la perte de temps occasionnée par

ses incompréhensions, raisons principales de ses demandes de soutien. Liam semble également clairvoyant quant à ses limites en termes de concentration, ce qui l'amène à revendiquer une meilleure place dans la classe. Par là même, il cherche davantage de proximité avec l'enseignante pour mieux capter les explications et accéder à son aide rapidement. Son souci pour un dépannage rapide et facilité transparait également dans le fait qu'il retient que la présence de deux agentes en classe est un facilitateur. Selon Liam, l'ES a le rôle de seconder l'enseignante dans la réponse aux demandes d'aide, ce qui assure ainsi, par répercussion, un certain maintien du bien-être des élèves. Liam ne semble pas privilégier une agente sur l'autre. Il voit leurs actions comme similaires et complémentaires plutôt qu'ordonnées sur la base d'une préférence. Cependant, il documente davantage d'actions de l'enseignante et l'évocation de l'ES est très secondaire, notamment dans la mise en scène qu'il réalise. L'autodétermination de Liam semble respectée par les agentes pour ce qui est de l'initiative de l'élève à solliciter de l'aide. Cependant, trop peu lui semble offert en ce qui a trait aux explications des rôles des agentes et de recherche participative à ses besoins (une place préférentielle, un meilleur soutien à la compréhension). On peut résumer que l'élément central du point de vue de Liam à propos de la relation avec l'enseignante et avec l'ES est l'efficacité qu'il attribue à leurs actions auprès de lui.

4.7 Le point de vue de Nathan à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 5^e année primaire

Cette section présente le point de vue de Nathan à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES ainsi que les actions éventuelles de ces deux agentes sur son autodétermination. Les deux agentes ont produit des données en lien avec les informations transmises à Nathan quant à leur rôle ainsi qu'en lien avec l'absence de propos de Nathan quant à son appréciation du soutien reçu en situation pédagogique. Le tableau 22 présente les résultats de l'étude de cas de Nathan. Les lignes colorées en bleu signalent les indicateurs projetés auxquels s'ajoutent des indicateurs non anticipés désignés par des caractères bleus. Les données d'observation relatives au positionnement des agentes sont en caractères mauves.

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous	Sources : Adultes avec TSA, agentes ou observateurs	Sources : Élèves, BP ou avec TSA	NATHAN ⁹⁹ 5 ^e année primaire Rôles des agentes 1 Soutien attendu des agentes 2	
			Codes à propos de l'agente principale P	Codes à propos de l'agente secondaire S
Enseigne [~] et soutient l'apprentissage	✓	✓	1P [~] ; 1P	1S; 2S
Explique les concepts, les tâches	✓	✓	2P	2S
Évalue la tâche, rétroagit	✓		1P; 2P	
Questionne	✓			
Piste, induit les réponses	✓			2S
Soutient l'organisation dans la tâche	✓			
Organise le matériel	✓			
Différencie	✓	✓		
Assigne les devoirs		✓		
S'implique auprès de l'élève	✓	✓	P	S
Motive, encourage	✓	✓	2P	
Gère le comportement	✓	✓	1P	1S
Agit sur la socialisation	✓	✓		
Soutient l'autonomie personnelle	✓	✓	2P	2S
Soutient le bien-être affectif de l'élève	✓	✓		
Aménage l'environnement de travail	✓	✓	1P; 1S	
Modalités des interactions ¹⁰⁰				
Fréquence des interactions	✓			
Interaction en individuel	✓	✓		
Interaction avec des sous-groupes	✓	✓		
Interaction en groupe entier	✓	✓		
Position à 1m* ou moins de 1 m de l'élève Données d'observation	✓	✓	IP P2-; P6-; P9-; P12- ;E9+	
Position à plus de 1m de l'élève	✓			IS S2-; S4-; S6-
Retrait de l'élève de la classe	✓	✓		
Connait, comprend le TSA	✓	✓		
Collabore avec l'autre agent de la classe	✓	✓		
Collabore avec les parents	✓			
Applique le PI	✓			
Agit sur l'autodétermination ¹⁰¹		✓	Rôle ; Rôle S	Rôle; É+ ¹⁰²
Agit sur la confidentialité		✓		

Tableau 22 : Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Nathan

4.7.1 Le point de vue de Nathan à propos du rôle des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au rôle des agentes selon la manière dont Nathan identifie ces personnes et selon les actions qu'il leur attribue.

⁹⁹ Indicateurs issus des données fournies par l'élève à propos du : rôle enseignante 1P; rôle éducatrice spécialisée 1S; soutien attendu de l'enseignante 2P; soutien attendu de l'éducatrice spécialisée 2S; considéré par l'élève comme un facilitateur à l'apprentissage : vert; comme un obstacle à l'apprentissage : rouge; les deux, selon le contexte : vert et rouge.

¹⁰⁰ Issus des données d'observation : proximité sur demande de l'élève + ; sans – de P ou de S et nombre de périodes de 5 min. (ex. : S2-: initiation par éducatrice à son 2^e placement) ou initiation par l'élève E et des données fournies par l'élève lors de la réalisation du plan de classe idéal : position de l'enseignante : IP; position de l'éducatrice spécialisée : IS.

¹⁰¹ Issus des agentes sur leur propre rôle : Rôle; sur le rôle de l'autre agente : Rôle de P ou Rôle de S.

¹⁰² Issus de l'élève sur des informations reçues + ou non – à propos du rôle de S.

4.7.1.1 Le point de vue de Nathan à propos du rôle de l'enseignante

Lorsqu'il commence la mise en scène, Nathan attribue le premier rôle, parmi les personnages, à l'enseignante : « *en fait, ça commence par le professeur qui va au tableau* » [7.M1] sans plus décrire ses actions. Il désigne l'enseignante en la qualifiant de : « *mon enseignante* » et en la nommant par son nom : « *notre enseignante, elle s'appelle madame Roxane Pouliot* » [7Q2.10]. Il souligne l'intensité de sa présence en classe : « *madame Roxane, c'est elle qui est toujours en classe* » [7Q2.22]. Selon Nathan, le rôle de l'enseignante consiste à enseigner : « *c'est madame Roxane qui enseigne* » [7Q2.12], à assigner des tâches d'apprentissage aux élèves : « *elle me donne du travail à faire, des trucs comme ça, des leçons* » [7Q2.10] et à donner de la rétroaction aux élèves : « *elle corrige* » [7Q4.34]. Nathan décrit que le rôle de soutien à l'apprentissage est également distribué entre l'enseignante et les élèves, par une délégation de ses responsabilités à ceux-ci. Il précise qu'à l'occasion, l'enseignante apporte de l'aide individuelle : « *parfois elle nous montre quoi faire* » [7Q4.34], mais qu'elle met en place un soutien par les pairs en parallèle : « *en fait les élèves aident beaucoup... elle dit de le dire à un élève pour qu'il aide... hum, madame Roxane va dire : "OK, toi le numéro 1 [désignation des élèves par leur numéro], tu t'en vas à Francis, toi, le numéro 2, tu t'en vas à Victor, le numéro 3, tu t'en vas à Julien, le numéro 4, tu viens à moi"* » [7Q4. 40-41]. On comprend que Nathan souligne ainsi que l'enseignante aménage l'environnement de travail au sein du groupe-classe. En effet, il semble que le soutien individuel provienne de l'enseignante à défaut de pairs disponibles : « *parfois, c'est l'enseignante parce qu'il n'y a pas de correcteurs, personne a terminé son travail... ben... les élèves dans la classe, ils nous aident parce qu'ils ont terminé leur propre travail, ils prennent leur cahier et ils commencent à nous corriger* » [7Q4.26-27]. L'aspect central du rôle de l'enseignante, comme celle qui assigne et organise le groupe-classe, est conforté par le fait que l'ES se réfère à cette agente dans certaines circonstances, notamment en lien avec la gestion des comportements : « *parce qu'ils veulent (deux ES interviennent en classe) savoir qu'est-ce qu'ils doivent faire quand il y a un conflit... est-ce qu'ils doivent aller voir l'enseignante ou ils peuvent régler leur problème direct comme ça* » [7Q2.17]. L'enseignante rapporte avoir expliqué son rôle en début d'année à l'ensemble des élèves ; « *aux élèves, en début d'année, oui, pas nécessairement à Nathan. Je le fais en début d'année, j'explique mon fonctionnement de classe puis mes valeurs : "moi je vais vous expliquer,*

on va faire ça, je suis là pour vous, pour répondre à vos questions, pour régler un conflit”, donc c’est mon espèce de blabla de début d’année » [7P.39-41]. Nathan semble avoir intégré que l’enseignante est l’agente qui gère les activités du groupe-classe, mais qui est également la personne vers laquelle les ES se tournent avant de poser certaines actions. Parmi les adultes qui interviennent dans la classe, on comprend que Nathan attribue le rôle principal à l’enseignante.

4.7.1.2 Le point de vue de Nathan à propos du rôle de l’éducatrice spécialisée

Nathan personnifie deux autres adultes dans la classe. Il les désigne par leur titre *« des TES, en fait Isabelle, c’est ma TES, Suzy, c’est la TES d’une autre personne » [7M.2].* Leurs principales actions sont de soutenir l’apprentissage et de gérer les conflits entre élèves : *« Isabelle et Suzy aident et... elles règlent des problèmes » [7Q2.10] ; « elles viennent que quand il y a des conflits, mais aussi quand il y a des travaux » [7M.2] ; « ça aide, mais ça fait pas le travail, ça aide » [7Q2.17].* Nathan leur attribue un rôle de gestion des comportements : *« parfois, elles sont ici à la porte, elles disent aux personnes de venir, là les deux personnes arrivent, pis ils sortent dehors pis ils communiquent ensemble, comme ça pis ils vont voir qui a fait la bêtise » [7M.4].* La majorité de leurs actions se déploient sur une base individuelle : *« elles s’en vont partout quand il y a une personne qui lève la main, elles vont la voir, elles l’aident » [7M.4].* Bien que ces deux agentes agissent principalement auprès d’un élève, il semble que leur rôle soit associé à des élèves en particulier : *« Isabelle, c’est ma TES [...], elle m’aide quand j’ai un problème dans des activités » [7M.2].* Nathan précise que les ES ne sont pas constamment présentes en classe, contrairement à l’enseignante. Il estime que cela ne l’affecte pas : *« c’est pareil... parce qu’il y a parfois des jours où Isabelle est pas là... ça va bien quand même... ça fait aucune différence » [7Q13.152-153].* L’enseignante rapporte qu’elle a informé le groupe-classe du rôle de l’ES : *« Oui, je l’ai fait aussi en début d’année, j’explique qu’Isabelle est là pour certains élèves, j’ai déjà dit aux élèves “vous savez que Isabelle est là pour certains élèves qui ont des difficultés ou qui ont besoin de parler, mais que n’importe qui, même si vous n’êtes pas son élève, elle est là pour régler des conflits” » [7P.47-48].* L’ES rapporte avoir informé Nathan l’an dernier puisque ce n’est pas la première fois, cette année, qu’elle travaille avec lui : *« au début de l’année, l’année dernière... probablement, là, c’est loin pour moi, là, mais de façon générale, je le fais avec les élèves qui sont nouveaux, quand je commence à travailler avec eux, j’explique que moi je suis vraiment là pour m’assurer de leur*

bien-être, je suis là pour les écouter, trouver des solutions, des moyens avec eux, puis je leur dis aussi qu'en classe je suis là pour leur donner un coup de main au niveau académique pour des explications supplémentaires ou s'ils ont besoin d'une pause » [7S.43-47]. De son côté, Nathan rapporte que les explications quant au rôle de l'ES lui ont été transmises par sa mère : « oui, ma mère m'a expliqué parce qu'elle [l'ES] voulait m'aider, c'est ça » [7Q15.174]. On comprend que Nathan semble attribuer à l'ES un rôle secondaire, en comparaison au rôle attribué à l'enseignante qui se déploie davantage sur base individuelle dans une relation avec l'élève.

4.7.2 Le point de vue de Nathan à propos du soutien attendu des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au soutien que Nathan a exprimé attendre des agentes.

4.7.2.1 Le point de vue de Nathan à propos du soutien attendu de l'enseignante

Nathan identifie avoir besoin d'aide dans certaines disciplines : « *parfois en français, parfois en maths... quand il y a des nouvelles notions et parfois quand il y a des notions que j'ai oubliées* » [7Q8.113]. Il exprime également ressentir un certain stress à terminer les tâches assignées pour ne pas perdre certains privilèges : « *j'ai vraiment envie de terminer mon travail à temps... j'ai pas envie que je perde ma récréation.... ma période de jeu de vendredi parce que la période de jeu, c'est amusant, mais les autres ils sont supposés de rester au travail, puis ils doivent terminer leur plan de travail pour aller en période de jeu* » [7Q8.117-118]. Nathan relie le fait d'avoir de l'aide à un travail réussi : « *parfois, je suis stressé quand il n'y a personne qui corrige, j'ai vraiment envie d'avoir les bonnes [réponses], mais parfois j'ai des faux alors moi, je suis comme, désespéré... après j'essaie de trouver la bonne réponse le plus vite, je regarde dans le dictionnaire, je regarde partout* » [7Q14.157-159]. Le soutien attendu par Nathan vise directement l'accès aux bonnes réponses qui semblent la finalité de son apprentissage : « *qu'elle [l'enseignante] m'aide pour que j'aie les bonnes réponses... parce que le truc que les élèves veulent le plus au monde, c'est se débarrasser des devoirs !* » [7Q14.161-162]. Il nuance cependant ses propos, à savoir qu'il veut terminer rapidement ses travaux, mais seulement au prix de travaux réussis : « *non ! avec les bonnes réponses !* » [7Q14.165]. Nathan indique solliciter de l'aide, mais il précise que l'enseignante peut lui imposer un délai avant de lui octroyer son aide : « *parfois, elle dit : "non*

Nathan, il faut que tu essaies de réussir tout seul"... et moi je veux pas... parce que j'ai vraiment du mal à le faire... elle, elle dit : "non, Nathan, il faut que tu le fasses tout seul, mais si tu veux me voir, va piger un numéro je vais t'appeler après" » [7Q5.58-60]. Les tentatives de l'enseignante pour développer l'autonomie de Nathan prennent la forme d'incitations verbales qui s'avèrent peu efficaces dans le contexte où il se dit stressé par l'achèvement de l'activité assignée. Nathan semble interpréter ces interventions verbales de l'enseignante comme un refus de lui octroyer du soutien ou du moins d'en différer l'obtention. Or, Nathan décrit sa difficulté à attendre : « ben, je pige un numéro et parfois ça attend dans la classe... parce que comme moi, j'ai le numéro 10 et eux, ils sont comme encore dans le numéro 2 et moi je suis comme "mais c'est trop long ! ... comme moi, je me suis dit, mais comment on fait pour accélérer... c'est supposé accélérer, mais eux, ça accélère pas ! » [7Q5.61-63]. Lorsqu'il a accès au soutien de l'enseignante, Nathan lui formule ainsi ses besoins : « avec l'enseignante, je dis... ben, j'ai besoin d'un petit peu d'aide dans celui-là... parfois, j'ai besoin de me corriger dans celui-là » [7Q8.123]. On constate qu'il différencie attendre du soutien de l'enseignante en termes d'explications et en termes de rétroaction. On comprend que Nathan est dérangé par le délai d'attente qui lui est imposé avant de recevoir le soutien demandé. Il dit être également incommodé par le bruit généré par les pairs : « quand les amis parlent » [7Q5.56]. De plus, Nathan évoque la vulnérabilité qu'il peut ressentir en classe : « en fait, parfois, en classe, il y des trucs qui arrivent, parfois je me sens bien, mais parfois, j'ai envie de pleurer parce que je me sens que ça va se passer très, très mal » [7Q6.68-69]. Il compare ses réactions à ceux de ses pairs en expliquant qu'ils semblent se satisfaire du soutien qu'ils reçoivent, contrairement à lui : « oui, mais ils ne font pas de crises comme moi... comme moi qui dis "svp, svp, je veux être corrigé plus vite !"... parce que moi j'avais plus envie d'avoir de plans de travail et on rate des activités spéciales à cause de ça... je suis comme... je veux terminer très vite. » [7Q12.138-139]. Lorsque Nathan est questionné sur l'aide qu'il apprécie le plus ou le soutien qu'il désirerait recevoir davantage, il fait référence aux pairs : « c'est mes amis qui m'aident, c'est ça qui m'aide le plus » [7Q4.24] ; « avec parfois Rami... Ismaël, des personnes comme ça... parce que c'est mon ami » [7Q7.103-104] ; « en fait, j'ai envie d'aide de plein de personnes... Justin, en maths, il m'a beaucoup aidé et j'ai su après les divisions à grands chiffres, à deux chiffres là, je les ai sués par cœur » [7Q10.128-129]. Malgré les difficultés vécues, Nathan ne mentionne aucune

action particulière qui proviendrait de l'enseignante quant au maintien de son bien-être. Néanmoins, il dit apprécier son vécu scolaire au point de vouloir devenir enseignant et de travailler dans cette même école : « *mais c'est sûr que dans le futur je serai professeur parce que j'aime travailler avec les enfants... je souhaite que j'aie dans cette école aussi pour travailler, il y a tellement d'activités le fun, tellement que les enseignantes font bien leur travail* » [7Q17.179-181]. Son appréciation trouve également sa source dans la comparaison à une année scolaire antérieure, jugée particulièrement difficile : « *c'est mieux que les autres années... la pire année de ma vie, c'était en 3^e année... parce que je voulais m'enfuir de l'école plein des fois, quand les personnes, ils m'agaçaient... c'est pour ça pourquoi cette année je suis plus au service de garde* » [7Q18.187-188]. On comprend que le vécu scolaire de Nathan est très lié à la qualité des relations avec les pairs, peut-être davantage qu'au soutien reçu de l'enseignante. Cette année, l'aide préférée est celle reçue des pairs, ce qui laisse penser que les conflits sont sans doute moindres qu'antérieurement. En effet, lorsqu'il est questionné à savoir si l'enseignante de 3^e année faisait les choses si différemment de madame Roxane pour que tout se déroule aussi bien cette année, il répond : « *Oh ! un petit peu, mais... j'étais moins mature, c'est pour ça* » [7Q18.201]. Nathan ne semble pas émettre de propos négatifs au sujet de l'enseignante en situation pédagogique. En effet, l'enseignante dit ne pas avoir relevé de tels propos à son endroit : « *non, je n'ai jamais entendu des commentaires de sa part* » [7P.59]. Malgré cela, Nathan ne relate pas de soutien particulier, issu de l'enseignante, qui colorerait positivement son vécu scolaire actuel si ce n'est, semble-t-il, les activités « *le fun* », qui pourtant semblent lui occasionner un certain stress puisqu'elles ne sont accessibles que sur la base des travaux complétés.

4.7.2.2 Le point de vue de Nathan à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée
Nathan attend un soutien de la part de l'ES, soutien qui semble s'apparenter à une guidance en cours d'apprentissage : « *OK, cette équation, 2 + 2, moi si je sais pas c'est quoi, je vais me mélanger, puis elle arrive, moi je lève la main, elle vient, elle dit : « "2 + 2 Nathan, qu'est-ce que ça fait ?", je dis : "je sais que ça fait 4", là, elle dit : "alors, écris cette réponse", puis après, elle dit : "OK maintenant tu vas attendre de te corriger" »* [7Q4.48-51]. En effet, il décrit que la modélisation lui permet de mieux comprendre et de réussir : « *si j'ai un problème, elle en fait un autre [exemple] et là elle essaie de m'expliquer plus, plus, plus et après, quand je suis capable, elle*

me dit : "fais-le tout seul"... comme ça parfois je réussis » [7Q4.53-54]. Une fois encore, tout comme lorsqu'il est questionné à propos du soutien attendu de l'enseignante, Nathan précise que l'aide peut provenir des pairs : « parfois, c'est les élèves qui m'aident » [7Q4.52]. Nathan mentionne que les actions de l'ES ne nuisent généralement pas à son apprentissage à l'exception des interventions, similaires à celles de l'enseignante, qui le renvoient à devoir faire preuve d'autonomie et entraîne nécessairement un délai de réponse à sa demande d'aide : "non, pas vraiment... mais parfois, elle dit : "essaie Nathan"» [7Q5.66], comme l'enseignante. L'ES ne rapporte aucun propos de Nathan quant à une possible désapprobation de ses interventions en cours d'activité : « non... ça ne me vient pas en tête... ça n'a pas l'air de le déranger que je vienne l'aider, s'il l'apprécie, il ne va pas le signifier non plus » [S.55-56]. Nathan ne fait état d'aucune mention quant au soutien à son bien-être, provenant de l'ES. Par ailleurs, le questionnement quant aux situations qui pourraient l'amener à avoir besoin d'aide suscite chez Nathan une valorisation de ses capacités : « je suis une personne avec un problème, mais moi, je suis capable de faire tout... ma mère, elle dit que je suis très intelligent, je suis vraiment très, très, très intelligent ! ... moi, je me sens comme si j'avais pas de l'autisme... je me sens comme si j'étais une vraie personne, comme eux, et que l'autisme n'existait pas en moi... il y a des personnes, ils croient que nous, on est comme des extraterrestres et eux, c'est les humains... ils se croient les rois du monde... on est tous des humains, on est tous pareils ! » [7Q6.87-92]. Dans l'ensemble, les propos de Nathan quant au soutien attendu de l'ES sont succincts. Ce constat s'établit logiquement sur la base du point de vue de Nathan quant aux rôles respectifs des deux agentes, qui est très tranché, au bénéfice du rôle, jugé prédominant, de l'enseignante. De plus, le soutien que Nathan souhaite est principalement celui des pairs, tel que décrit également dans la section précédente, et ce, même en comparaison au soutien de l'enseignante. Enfin, on comprend aussi que le sentiment de compétence de Nathan pourrait se voir impacté par le soutien reçu ou la demande d'aide formulée par lui.

4.7.3 Les relations de proximité entre Nathan et les agentes

Dans cette sous-section, un plan de classe présente le positionnement des agentes d'éducation idéalisé par Nathan et des notes d'observation illustrent le placement adopté par ces agentes durant la situation pédagogique vécue en classe. Il est à noter que le placement des élèves, durant

la session d'observation, a été modifié du fait de l'activité de groupe proposée par l'enseignante à cette période. Le placement adopté par les agentes est documenté dans les notes d'observation (annexe 23^a) et le positionnement idéalisé des agentes est représenté dans le plan de classe idéal, réalisé à partir des photos du local (annexe 23^b).

4.7.3.1 Les relations de proximité avec l'enseignante

Pour réaliser le plan de classe idéal, Nathan utilise deux des trois photos mises à sa disposition. Il commence en indiquant (en rouge, photo n° 1) sa propre place idéale, en regroupant cinq pupitres. Il indique ainsi sa préférence pour un regroupement d'élèves : « *on est tous regroupés, c'est comme une équipe... moi, j'aime ça me regrouper pour être avec mes amis* » [71.3]. Par la suite, il désigne d'un cercle bleu la place habituelle pour l'enseignante (photo n° 2) et sa place, actuelle, par un point rouge. Il justifie sa préférence par le fait que cette réorganisation des pupitres lui permettrait de demeurer à proximité, à moins d'un mètre du pupitre de l'enseignante : « *oui, parce que je suis proche d'elle... parce qu'on est proche, puis quand même c'est plus facile pour aller chercher des numéros sur son truc... quand on travaille pour faire chacun notre tour* » [71.20-21]. On comprend par les indications de Nathan qu'il demeurerait ainsi l'élève le plus proche de son enseignante, comme dans le placement actuel, tout en profitant de la présence des pairs pour travailler en équipe, ce qu'il apprécie particulièrement. Le rationnel exprimé, à savoir qu'il aurait un accès rapide à la prise de tour qui permet d'obtenir la rétroaction de l'enseignante en faisant la file à son bureau, rend compte d'un besoin. Durant la session d'observation d'une durée de 55 minutes, l'enseignante se positionne à moins d'un mètre de Nathan à quatre occasions sans demandes d'aide de sa part. À une occasion, Nathan sollicite le soutien de l'enseignante en se déplaçant spontanément vers elle.

4.7.3.2 Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée

Dans l'activité de plan de classe idéal, l'ES maintient son statut secondaire. En effet, Nathan indique d'un trait et d'un point vert (photo n° 1), la place habituelle de l'ES, décrite également comme la place appropriée : « *elle [l'ES] s'en va là et parfois elle s'en va là... bien, ce serait toujours dans cette place* » [71.27]. On note que le positionnement de l'ES est à plus d'un mètre de sa propre place et que Nathan n'exprime aucune recherche de proximité avec cette agente. Les

données d'observation mettent en évidence un placement de l'ES à proximité de l'équipe au sein de laquelle participe Nathan à trois occasions, dont la dernière entraîne un positionnement d'une durée de 25 minutes. Bien que le placement de l'ES la situe à plus d'un mètre de distance de Nathan, elle interagit verbalement avec lui, sans demandes d'aide de sa part. On remarque que ses interactions avec Nathan sont également plus fréquentes que celles qu'elle entretient avec les autres élèves.

4.7.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Nathan

4.7.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Nathan

Parmi les indicateurs extraits du discours de Nathan, l'aménagement de l'environnement de travail en équipes est connoté très positivement. En effet, Nathan privilégie le soutien à l'apprentissage par les pairs à celui qu'il pourrait attendre de l'enseignante ou de l'ES. L'aide des pairs, comme facilitateur à l'apprentissage, est soulignée par les termes : « *c'est ça qui m'aide le plus* »; « *m'a beaucoup aidé* »; « *avec Rami, Ismaël des personnes comme ça* ». L'autre élément qui constitue un facilitateur, selon Nathan, se trouve dans la relation de proximité avec l'enseignante pour la facilité d'accès qu'offre leur positionnement respectif en classe : « *proche d'elle* »; « *plus facile* ». En effet, Nathan souhaite pouvoir obtenir rapidement la rétroaction de l'enseignante et le positionnement en classe lui apparaît stratégique à cet égard. Enfin, les activités privilégiées sont décrites en termes positifs par Nathan : « *il y a tellement d'activités le fun* » et semblent constituer un puissant motivateur.

4.7.4.2 Les obstacles du point de vue de Nathan

L'obstacle principal qui se dégage des propos de Nathan concerne le délai dans l'obtention du soutien. À plusieurs occasions, Nathan souligne combien il se sent fragilisé au point d'évoquer ses crises, par ce délai qui lui est imposé, soit par les demandes des agentes, soit par l'organisation mise en place par l'enseignante (prendre un numéro et attendre dans la file) pour obtenir sa rétroaction. Cet obstacle est souligné par les termes : « *essaie Nathan* », « *il faut que tu le fasses tout seul* », « *plus vite* », « *terminer très vite* », « *stressé quand il n'y a personne qui corrige* », « *je*

veux pas », « *vraiment du mal* », « *c'est trop long* », « *ça accélère pas* », « *terminer mon travail à temps* ». On comprend que Nathan accorde une grande importance à terminer les tâches demandées et que tout délai dans la dispense du soutien constitue, selon lui, un obstacle majeur.

4.7.5 La synthèse du cas de Nathan

L'étude de cas de Nathan documente le point de vue de l'élève à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES sur la base de leur rôle et de leur soutien auprès de lui.

Les propos de Nathan mettent en évidence un point de vue contrasté quant au rôle et au soutien attendu des deux agentes. L'agente principale est sans conteste l'enseignante par le fait que Nathan lui octroie un rôle prépondérant au sein du groupe-classe, tout en attendant d'elle un soutien individuel en cours d'apprentissage. Il valorise son rôle au point de vouloir l'imiter en se projetant, lui aussi, dans la profession d'enseignant. Cependant, il est beaucoup plus critique quant au soutien qu'il reçoit de sa part. En effet, il estime ne pas obtenir suffisamment rapidement son aide. Il semble que le fait qu'il soit très motivé par les activités « privilèges » mises en place par l'enseignante, exacerbe son stress à vouloir mener ses travaux à terme. L'association qu'il semble établir entre l'accès indispensable à des réponses, offertes rapidement et avec exactitude, pourrait s'avérer nocive. Le fait que Nathan rapporte être parfois en crise laisse penser que la rupture des apprentissages peut émaner d'une crainte intense de ne pas exécuter ses travaux à temps. On peut s'interroger alors sur son processus d'apprentissage réel alors que ses ressources émotives semblent particulièrement sollicitées dans ces circonstances. Les deux agentes disent avoir agi, dans une certaine mesure, en faveur de l'autodétermination de Nathan par l'explication de leur rôle. Cependant, on ne sait pas si Nathan a l'occasion de s'exprimer quant à l'organisation et à l'accès au soutien dont il estime avoir besoin. Son niveau de vulnérabilité exprimé tend à laisser penser que non. De plus, Nathan ne relate aucune action de soutien à son bien-être qui proviendrait de l'une ou de l'autre des deux agentes. Toutefois, il semble trouver auprès des pairs une qualité de soutien appréciable et il est en mesure de souligner l'apport de certains individus sur certains de ses apprentissages, par exemple les « *divisions à grands chiffres* ». La relation de proximité est recherchée de manière dominante auprès des pairs, et parmi les agentes, uniquement auprès de l'enseignante. L'ES tient un rôle plus anecdotique selon

le point de vue de Nathan. En effet, il ne lui attribue aucune action propre, et si le rôle et le soutien se déploient uniquement sur une base individuelle, Nathan ne démontre pas d'attente élevée envers cette agente. Il est possible que le rôle attribué aux pairs par Nathan tienne cette agente davantage en marge de son vécu scolaire. On peut également penser que le fait de demander de l'aide aux pairs plutôt qu'à une adulte autre que l'enseignante puisse affecter son sentiment d'efficacité personnelle. En effet, Nathan a souligné sa préoccupation de réussir, a énoncé son besoin d'être reconnu pour ses compétences et son désir de ne pas être discriminé sur la base du TSA.

4.8 Le point de vue de Louis à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 5^e année primaire

Cette section présente le point de vue de Louis à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES ainsi que les actions éventuelles de ces deux agentes sur son autodétermination. Les deux agentes ont produit des données en lien avec les informations transmises à Louis quant à leur rôle ou celui de l'autre agente ainsi qu'en lien avec l'appréciation, par Louis, du soutien reçu en situation pédagogique. Le tableau 23 présente les résultats de l'étude de cas de Louis. Les lignes colorées en bleu signalent les indicateurs projetés auxquels s'ajoutent des indicateurs non anticipés désignés par des caractères bleus. Les données d'observation relatives au positionnement des agentes sont en caractères mauves.

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous	Sources : Adultes avec TSA, agentes ou observateurs	Sources : Élèves, BP ou avec TSA	LOUIS ¹⁰³ en 5 ^e année primaire Rôles des agentes 1 Soutien attendu des agentes 2	
			Codes à propos de l'agente principale P	Codes à propos de l'agente secondaire S
Enseigne [~] et soutient l'apprentissage	✓	✓	1P [~] ; 1P; 2 ^R	1S; 2 ^S
Explique les concepts, les tâches	✓	✓	1P; 2P	
Évalue la tâche, rétroagit	✓		1P	1S
Questionne	✓			
Piste, induit les réponses	✓			
Soutient l'organisation dans la tâche	✓			1S
Organise le matériel	✓			
Différencie	✓	✓		1S
Assigne les devoirs		✓	2 ^R	
S'implique auprès de l'élève	✓	✓	P	S
Motive, encourage	✓	✓		
Gère le comportement	✓	✓		
Agit sur la socialisation	✓	✓		
Soutient l'autonomie personnelle	✓	✓		
Soutient le bien-être affectif de l'élève	✓	✓		2 ^S
Aménage l'environnement de travail	✓	✓	1P; 2 ^R	
Modalités des interactions ¹⁰⁴				
Fréquence des interactions	✓			
Interaction en individuel	✓	✓		
Interaction avec des sous-groupes	✓	✓		
Interaction en groupe entier	✓	✓	1P	
Position 1m* ou à moins de 1m de l'élève	✓	✓	P5+; P8-	1 ^S
Données d'observation				S7-
Position à plus de 1m de l'élève	✓		1P	
Retrait de l'élève de la classe	✓	✓	2P	2S
Connait, comprend le TSA	✓	✓		
Collabore avec l'autre agent de la classe	✓	✓		
Collabore avec les parents	✓			
Applique le PI	✓			
Agit sur l'autodétermination ¹⁰⁵		✓	Rôle	Rôle; É ⁻¹⁰⁶ ; 2S
Agit sur la confidentialité		✓		

Tableau 23 : Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Louis

4.8.1 Le point de vue de Louis à propos du rôle des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au rôle des agentes selon la manière dont Louis identifie ces personnes et selon les actions qu'il leur attribue.

¹⁰³ Indicateurs issus des données fournies par l'élève à propos du : rôle enseignante 1P; rôle éducatrice spécialisée 1S; soutien attendu de l'enseignante 2P; soutien attendu de l'éducatrice spécialisée 2S; considéré par l'élève comme un facilitateur, au moins en partie, à l'apprentissage : vert; comme un obstacle, au moins en partie, à l'apprentissage : rouge; les deux, selon le contexte : vert et rouge.

¹⁰⁴ Issus des données d'observation : proximité sur demande de l'élève + ; sans - de P ou de S et nombre de périodes de 5 min. (ex. : S7- : initiation par éducatrice au 7^e placement) ou initiation par l'élève E et des données fournies par l'élève lors de la réalisation du plan de classe idéal : position de l'enseignante : 1P; position de l'éducatrice spécialisée : 1S.

*L'éducatrice spécialisée maintient sa position tout le temps de sa présence en classe.

¹⁰⁵ Issus des agentes sur leur propre rôle : Rôle; sur le rôle de l'autre agente : Rôle de P ou Rôle de S.

¹⁰⁶ Issus de l'élève sur des informations reçues + ou non - à propos du rôle de S.

4.8.1.1 Le point de vue de Louis à propos du rôle de l'enseignante

Louis désigne son enseignante par son prénom : « *il y a Élodie* » [8Q1.1] et identifie sa fonction : « *c'est une prof* » [8Q3.9] et son rôle : « *elle enseigne* » [8Q3.14]. Il reconnaît à l'enseignante les actions d'expliquer, d'organiser et de corriger : « *Ben, il y a des élèves, ils sont en train d'écouter le... le prof qui est en train d'expliquer quelque chose... d'expliquer le programme de la journée... et euh... voilà, ils écoutent le plan de la journée* » [8M. 1] ; « *Élodie, elle explique* » [8Q2.6] ; « *elle corrige avec une caméra... elle écrit dans un tableau blanc* » [8Q3.11]. Enfin, Louis parle du rôle de son enseignante en termes de présence en classe : « *Élodie elle est là sauf dans les cours de musique, éducatrice, et euh... et anglais* » [8Q2.5]. Les actions de l'enseignante que Louis décrit semblent toutes dirigées vers le groupe-classe, car il ne fait aucunement référence à des actions à portée individuelle de la part de l'enseignante. L'enseignante de Louis rapporte qu'elle a discuté avec son groupe d'élèves de leur rôle respectif : « *en début d'année, on a parlé en groupe : c'est quoi le rôle d'un élève, c'est quoi le rôle d'une enseignante, c'était quoi nos attentes pour chaque rôle... que j'étais là pour répondre à leurs questions, que j'étais là pour leur donner de l'aide quand ils en avaient besoin... que j'étais là pour leur apprendre des choses, les pousser plus loin* » [8P.31-34]. Elle n'a cependant rien mentionné au sujet du rôle de l'ES : « *Non, je ne l'ai pas expliqué* » [8P.38].

4.8.1.2 Le point de vue de Louis à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée

Louis identifie le rôle de l'ES en la désignant par son titre : « *dans ma classe, on trouve... ben il y a la TES* » [8Q1.1]. Il la désigne par son prénom et connaît la fréquence de ses présences en classe : « *Viviane, elle est là deux fois par jour* » [8Q2.5] ; « *deux périodes sur cinq* » [8Q13.86]. Louis semble quelque peu distinguer les rôles selon une certaine séquence des actions. Alors que l'enseignante explique la tâche dans une amorce de l'activité, l'ES semble le soutenir dans la réalisation de l'activité, au cours de la tâche : « *Élodie, elle explique puis Viviane m'aide* » [8Q2.7]. Il est en mesure de préciser certaines actions de soutien à l'apprentissage qu'il associe au rôle de l'éducatrice spécialisée : « *elle m'aide quand j'ai mauvais... des fois... sauf qu'elle peut pas m'aider dans les examens... des fois, elle écrit aussi parce que moi j'écris très mal... elle écrit qu'est-ce que je lui dis...* » [8Q4.18]. Le soutien qu'elle lui apporte s'exprime par des actions d'aide à l'écriture ou à la correction. Il considère que les autres reçoivent moins d'aide que lui : « *non... les autres,*

ils reçoivent moins d'aide » [8Q12.66] et lorsqu'il enchaîne sur l'aide, il l'associe à l'ES uniquement : « *c'est plus Viviane qui m'aide* » [8Q4.19]. Le rôle de cette agente semble s'exercer presque exclusivement auprès de lui, exception faite d'une autre élève : « *ben, Viviane ne les [les pairs] aide pas trop. Il y en a certains qui sont quand même aidés, mais la plupart sont pas aidés par Viviane... il y a, genre, juste Éva et moi dans la classe* » [8Q12.67]. Selon Louis, le rôle de l'ES se déploie auprès d'un nombre très restreint d'élèves et non à l'ensemble des pairs du groupe-classe. Bien qu'il puisse identifier avoir bénéficié du soutien d'une ES en classe depuis la 3^e année primaire : « *3^e année, mais j'ai redoublé la 3^e année* » [8Q16.105], il dit ne pas avoir été informé sur le rôle de cette agente et partage ce qu'il en comprend : « *non, mais pour aider, je pense* » [8Q.15.101]. De son côté, les propos de l'ES indiquent qu'aucune explication formelle quant à son rôle n'a été donnée à Louis. Par contre, elle rapporte avoir expliqué à Louis certains éléments en lien avec les rôles : « *je remets toujours en perspective, que c'est au professeur de décider : "moi, je ne peux pas décider que tu feras ou non ce numéro-là", je recadre les choses, les rôles de chacun* » [8S.29] ; « *au jour, le jour, je lui explique le pourquoi de mes démarches et pourquoi je suis là* » [8P.36] ; « *concernant un évènement, par exemple, où il est mal à l'aise parce que quelqu'un a dû prendre une décision à la place de l'une ou de l'autre, on prend toujours le temps de recadrer avec lui et de lui expliquer le pourquoi* » [8P.45]. On comprend que les informations qui sont données à Louis par l'éducatrice spécialisée le sont, sur le moment, pour justifier ou expliciter ses actions auprès de lui.

4.8.2 Le point de vue de Louis à propos du soutien attendu des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au soutien que Louis a exprimé attendre des agentes.

4.8.2.1 Le point de vue de Louis à propos du soutien attendu de l'enseignante

Louis identifie clairement les disciplines dans lesquelles il estime avoir besoin de soutien : « *Ben... souvent en français... parce que c'est très dur pour moi le français... surtout univers social... il faut écouter pendant très très longtemps... aussi, il y a beaucoup de choses à écrire* » [8Q8.54]. Bien que Louis ait, dans la section précédente, davantage associé le soutien au rôle de l'ES, il s'attend à être soutenu par son enseignante : « *mon enseignante pour m'aider ben, quand je comprends*

pas trop, ben, elle m'explique » [8Q4.16]. Cependant, il fait remarquer en même temps que le soutien individuel de l'enseignante lui fait défaut : « *ben, Élodie, des fois euh, des fois, eh ben, je comprends pas trop qu'est-ce qu'elle dit, donc ça m'aide pas trop là... qu'est-ce que je sais, c'est que quand je lève la main, eh ben, elle vient quasiment jamais me voir* » [8Q5.28-29]. Ce constat peut trouver sa source dans le fait qu'il observe que les pairs s'adressent à l'enseignante : « *ils veulent parler à Élodie quand ils comprennent pas* » [8Q12.70]. Lorsque la question lui est posée de savoir s'il lui arrive de vouloir l'aide de son enseignante plutôt que l'aide de l'éducatrice spécialisée, Louis répond par la négative : « *hum... non...* » [8Q12.71]. En plus de ses besoins liés aux apprentissages, Louis reconnaît vivre certains dérangements en classe, notamment en lien avec le niveau sonore : « *quand les personnes crient... surtout Éva quand elle fait des niaiseries, des fois* » [8Q6.33]. La réponse de l'enseignante au besoin de soutien de Louis est de le référer à l'ES : « *quand ça ne va pas... bien, elle m'emmène à Viviane ou bien elle me dit d'aller voir Viviane* » [8Q6.38]. Malgré le fait que Louis dise recevoir peu de soutien individuel de la part de son enseignante, il mentionne ne pas manquer d'aide : « *là, je trouve, déjà, j'ai beaucoup d'aide* » [8Q9.62]. Il n'émet pas non plus, envers elle, de propos de désapprobation. Questionnée à ce sujet, l'enseignante ne rapporte aucun propos de Louis, à son égard, dans le cadre de la relation d'enseignement : « *non, il ne parle pas beaucoup* » [8P. 55]. Louis convient cependant qu'il n'apprécie pas certains aspects de l'organisation du travail proposée par l'enseignante. Il souligne qu'il aimerait modifier les devoirs : « *je ferais en sorte qu'on ait moins de devoirs* » [8Q18.123], tout en reconnaissant que la situation pourrait être pire : « *j'ai eu de la chance de tomber sur cette enseignante... là, c'est plus des études qu'on a... on a cinq devoirs et beaucoup d'études* » [8Q18.121]. Dans l'ensemble, Louis exprime être principalement heureux à l'école dans la période proche des vacances : « *des fois, je suis pas heureux, des fois, je suis heureux... là, je suis seulement heureux parce que c'est la dernière semaine* » [8Q18.126]. L'entretien a eu lieu la semaine précédant les vacances des fêtes de fin d'année.

4.8.2.2 Le point de vue de Louis à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée

Le fait que Louis ait assez clairement identifié que son enseignante répond peu à ses demandes l'amène à concevoir que le soutien attendu de l'ES est primordial : « *ben, j'ai plus de la misère* » [8Q13.72], « *ouin, il y a une grande différence... je préfère quand elle est là parce que c'est plus*

facile et ça risque pas de finir en devoirs » [8Q13.76]. Ce soutien lui apparaît d'autant plus indispensable que le travail non terminé est à rattraper à la maison : « *la plupart vont en devoir... même cette semaine, la dernière semaine avant les vacances, il y a des travaux qui se finissent en devoirs* » [8Q13.78]. Il apprécie le soutien reçu de cette agente, car il constate que sans elle : « *ça me prend plus longtemps... aussi j'ai très de la misère* » [8Q13.77]. L'achèvement des tâches en classe est donc étroitement lié au soutien reçu ou disponible de l'ES. Le surcroît de travail, le soir à la maison, est plus fréquent lorsqu'il ne peut en bénéficier : « *ouin...ben, je suis pas trop content* » [8Q13.79]. Ceci est d'autant plus vrai que Louis voit favorablement le fait de recevoir de l'aide : « *ben, avoir de l'aide, ça veut dire se faire aider par quelqu'un... je me sens plus bien... en théorie y a des personnes qui ont... en théorie i' sont plus différents des autres* » [8Q14.91-93]. L'éducatrice rapporte que Louis peut remettre en question sa guidance dans les tâches en lui rappelant les consignes données par l'enseignante : « *oui, bien sûr, souvent il va me dire : "c'est pas comme ça que madame Élodie nous a dit de faire" ou "c'est pas ça qu'elle veut" ou "elle nous dit de le faire plus vite ou autrement", il ne va pas tant s'opposer que discuter* » [8S.50-51]. Les propos rapportés de Louis semblent refléter qu'il s'attend à ce que le soutien de l'ES lui permette de répondre adéquatement aux attentes énoncées par l'enseignante et traduisent sans doute aussi sa préoccupation de réussir. En plus du soutien dans le cadre des tâches, Louis décrit que l'ES le soutient dans son bien-être, en dehors de la classe, en le recevant dans son bureau : « *quand je me sens pas bien, eh ben, elle me met souvent un genre, un genre de gros coussin là... ça n'arrive pas souvent* » [8Q6.40]. Bien que Louis semble considérer que le soutien de cette agente est important pour lui, il n'émet pas de préférence lorsqu'il est questionné à savoir avec laquelle des agentes il préfère apprendre. Comme il semble éluder la question, la chercheuse lui demande s'il aimerait mieux apprendre par lui-même, sans l'aide d'un adulte; ce à quoi il répond : « *Non, quand même !* » [7Q7.48]. Enfin, il n'a aucune suggestion quant à ce qui pourrait être amélioré dans le soutien qui lui est apporté : « *non, il n'y a pas de meilleures idées* » [8Q17.118] ou qui devrait être modifié par l'ES : « *elle fait pas trop de choses qui m'aident pas* » [8Q5.31]

4.8.3 Les relations de proximité entre Louis et les agentes

Dans cette sous-section, un plan de classe présente le positionnement des agentes d'éducation idéalisé par Louis et des notes d'observation illustrent le placement adopté par ces agentes

durant la situation pédagogique vécue en classe. Le placement adopté par les agentes est documenté dans les notes d'observation (annexe 24^a) et le positionnement idéalisé des agentes est représenté dans le plan de classe idéal, réalisé à partir des photos du local (annexe 24^b).

4.8.3.1 Les relations de proximité avec l'enseignante

Pour la réalisation de plan de classe idéal, deux photos de la classe sont mises à la disposition de Louis ainsi que cinq marqueurs : noir, rouge, bleu, vert et mauve. Les deux photos présentent la classe sous deux angles de vue différents permettant ainsi de visualiser l'entièreté du local. Louis commence par indiquer sa propre place au sein de la classe (en vert, photo n° 1) : « *je trouve que ma place elle est... elle est une bonne place... parce que... je la trouve bien cette place... et puis, je suis proche de mon ordi aussi* » [81.19] (son ordinateur portable est déposé sur une étagère derrière lui lorsqu'il ne s'en sert pas). Il indique la place de l'ES, puis celle de l'enseignante. Il place l'enseignante à sa place habituelle en encerclant sa chaise en bleu (photo n° 1) : « *parce que... il faudrait pas quand même déplacer son bureau (rires)... en tout cas, c'est bon parce que comme ça tous les élèves peuvent voir Élodie* » [81.57]. Louis ne semble pas rechercher la proximité de l'enseignante et explique qu'elle doit détenir une place stratégique par rapport au groupe-classe. Lors de l'observation en classe d'une durée de 55 minutes, l'enseignante demeure la plupart du temps à plus d'un mètre de Louis. Une première fois, elle se positionne à moins d'un mètre pour lui apporter du soutien, à la suite d'une demande d'aide de sa part, et une deuxième fois, elle le fait sans sollicitation. Les deux occurrences durent entre deux et trois minutes alors que l'ES n'est pas encore arrivée en classe.

4.8.3.2 Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée

Il positionne l'ES, après avoir indiqué sa propre place tout à ses côtés, à la place vacante d'un élève (carré rouge, photo n° 1) : « *elle s'assit souvent à... à la place d'un élève... c'est bien... en fait, euh... parce que comme ça, elle peut me parler* » [81.39]. Spontanément, il utilise la photo n° 2 pour indiquer une deuxième fois la place idéale de l'ES (carré rouge). Lorsqu'il est invité à justifier son choix, c'est en rapport à lui-même qu'il souligne l'importance de la position de cette agente : « *parce qu'elle est à côté de moi* » [81.41]. Puisqu'il s'agit des places habituelles, la chercheuse insiste pour savoir si, selon lui, il y aurait de meilleures places. Mais Louis estime que le

positionnement des agentes est satisfaisant : « *je changerais rien* » [8I.45]. Lors de la session d'observation, l'ES arrive en classe avec 30 minutes de retard. Elle est donc seulement présente pendant 25 minutes d'observation. Elle se positionne à moins d'un mètre de Louis, sans demande d'aide de sa part, en s'asseyant à la place libre à sa gauche. Elle maintiendra cette position durant les 25 minutes de sa présence en classe et n'interagira qu'avec Louis malgré la proximité d'une autre élève à moins d'un mètre d'elle.

4.8.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Louis

4.8.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Louis

Le principal facilitateur identifié parmi les propos de Louis est la présence en classe et le soutien de l'ES [8Q13.72 ; 8Q13.76 ; 8Q13.77]. Cela est d'autant plus marqué qu'il exprime vivre un désagrément important lorsqu'elle n'est pas dans la classe, c'est-à-dire devoir finir les tâches non complétées à la maison. Le soutien de cette agente semble associé par Louis à sa capacité à produire les tâches demandées dans le temps imparti [8Q13.78 ; 8Q13.79], ce qui contribue par répercussion au maintien de son bien-être. La guidance recherchée auprès de cette agente ressort également dans l'appréciation de la position proximale (moins d'un mètre) avec elle [8I.39 ; 8I.41].

4.8.4.2 Les obstacles du point de vue de Louis

Le fait que Louis signale que son enseignante ne répond pas suffisamment à ses demandes d'aide est le reflet de son manque d'appréciation à l'égard du soutien reçu de cette agente. Cette insatisfaction semble concerner deux contextes. La première insatisfaction concerne le fait qu'il aimerait que son enseignante le soutienne davantage individuellement au moment où il estime en avoir le plus besoin et quand qu'il l'exprime clairement en levant la main [8Q 5,28-29]. Cet aspect peut rendre l'absence de l'ES encore plus marquante du fait du manque de soutien ressenti lorsqu'elle n'est pas en classe. La seconde insatisfaction concerne le fait qu'il désapprouve la quantité de devoirs qui sont imposés par l'enseignante auxquels s'ajoutent les tâches non terminées en classe [8Q18.123].

4.8.5 La synthèse du cas de Louis

L'étude de cas de Louis documente le point de vue de l'élève à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES sur la base de leur rôle et de leur soutien auprès de lui.

Louis distingue les rôles des agentes en fonction principalement des relations qu'il observe au sein de la classe, les explications offertes quant au rôle des agentes ayant été succinctes. Il semble identifier que le rôle de l'enseignante est défini selon des liens avec l'ensemble des élèves. Il décrit en effet uniquement des actions de l'enseignante qui sont dirigées vers le groupe-classe. La position attribuée à l'enseignante au sein de la classe (pour qu'elle soit vue de tous les élèves) et la non-recherche de proximité avec elle soulignent encore cette vision de la relation enseignante-groupe. D'autant plus que Louis mentionne le manque de relation entre l'enseignante et lui sur une base individuelle, alors qu'il ressent le besoin d'être soutenu dans ses apprentissages. On perçoit d'après les propos de Louis que le rôle de l'enseignante est de s'adresser à l'ensemble des élèves, de lancer l'activité par des explications et de nommer ses attentes. Le rôle de l'ES se déploie davantage, selon Louis, dans la guidance pour la réalisation de la tâche. Logiquement, la présence en classe de l'ES contribue à combler ce manque et les actions de cette agente sont décrites comme étant de nature proximale (moins d'un mètre) « *à côté de moi* » et individuelle « *pour me parler* » ; « *il y a genre juste Éva et moi dans la classe [qui reçoivent du soutien de l'éducatrice spécialisée]* ». Le soutien au bien-être est essentiellement dévoué au rôle de l'ES puisque Louis dit être dirigé vers elle (vers son local) par l'enseignante lorsque celle-ci n'est pas en classe. Les actions des agentes en ce qui concerne le développement de l'autodétermination de Louis peuvent être qualifiées de faibles. En fait, on peut s'interroger sur la latitude que Louis ressent à pouvoir exprimer ses choix en matière de soutien quand il dit que l'enseignante semble peu prêter attention à ses besoins et que l'ES déploie un soutien proximal que l'on peut qualifier d'intense en classe et de secours en dehors de la classe. Le vécu scolaire de Louis contribue à mettre la relation de soutien par l'ES au premier plan. En effet, sans cette aide, son vécu est beaucoup plus négatif puisqu'il a la charge supplémentaire de terminer ses travaux à la maison, alors qu'il est lui-même très conscient d'avoir besoin de soutien pour parvenir à terminer ses tâches, un soutien que lui prodigue l'ES et non l'enseignante, selon lui. Louis semble exprimer les effets de cette situation, que l'on pourrait qualifier de double peine, en soulignant se sentir plus

heureux lorsque les vacances approchent. Il peut s'agir ici d'une façon indirecte d'exprimer son point de vue sur le soutien attendu, par opposition au soutien reçu et les répercussions de ce manque sur son bien-être à l'école.

4.9 Le point de vue de Xavier à propos de ses relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire de 6^e année primaire

Cette section présente le point de vue de Xavier à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES ainsi que les actions éventuelles de ces deux agentes sur son autodétermination. Seule l'enseignante a participé à l'activité d'entrevue. Les données en lien avec les informations transmises à Xavier quant à son rôle ou à celui de l'autre agente sont donc uniquement issues de l'entrevue avec l'enseignante. Il en va de même pour les données des agentes en lien avec l'appréciation de Xavier sur le soutien reçu en situation pédagogique. L'ES a toutefois participé à toutes les autres activités de recherche. Le tableau 24 présente les résultats de l'étude de cas de Xavier. Les lignes colorées en bleu signalent les indicateurs projetés auxquels s'ajoutent des indicateurs non anticipés désignés par des caractères bleus, et des indicateurs nouveaux désignés par des caractères orange. Les données d'observation relatives au positionnement des agentes sont en caractères mauves.

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous	Sources : Adultes avec TSA, agentes ou observateurs	Sources : Élèves, BP ou avec TSA	XAVIER ¹⁰⁷ en 6 ^e année primaire	
			Rôles des agentes 1 Soutien attendu des agentes 2	
			Codes à propos de l'agente principale P	Codes à propos de l'agente secondaire S
Enseigne [~] et soutient l'apprentissage	✓	✓	1P ⁺ ; 1P; 2P ⁺	1S; 2S ⁺
Explique les concepts, les tâches	✓	✓	1P; 2P	
Évalue la tâche, rétroagit	✓		1P	
Questionne	✓			1S
Piste, induit les réponses	✓		1 ⁺	1S
Soutient l'organisation dans la tâche	✓			
Organise le matériel	✓		2 ⁺	2 ⁺
Différencie	✓	✓	2P	
Assigne les devoirs		✓		
S'implique auprès de l'élève	✓	✓	P	S
Motive, encourage	✓	✓	1P; 2P	1S
Gère le comportement	✓	✓	1P; 2P	1S
Agit sur la socialisation	✓	✓		
Soutient l'autonomie personnelle	✓	✓		
Soutient le bien-être affectif de l'élève	✓	✓	1P; 2P ⁺	1S; 2S ⁺
Aménage l'environnement de travail	✓	✓	2 ⁺	
Modalités des interactions ¹⁰⁸				
Fréquence des interactions	✓			
Interaction en individuel	✓	✓		
Interaction avec des sous-groupes	✓	✓		
Interaction en groupe entier	✓	✓	1P	
Position à 1m* ou moins de 1m de l'élève	✓	✓	IP*	IS; S1-; S3-; S5- S7-; S12-; S16-
Données d'observation			P8-; P13-; E1; E2	
Position à plus de 1m de l'élève	✓			IS
Retrait de l'élève de la classe	✓	✓		2 ⁺
Est compétente			P	
Connait, comprend le TSA	✓	✓		
Collabore avec l'autre agent de la classe	✓	✓		
Collabore avec les parents	✓			2P; 2S
Applique le PI	✓			
Agit sur l'autodétermination ¹⁰⁹		✓	Rôle; Rôle de S	2S*; É ⁻¹¹⁰
Agit sur la confidentialité		✓		

Tableau 24 : Sommaire des indicateurs identifiés dans le cas de Xavier

4.9.1 Le point de vue de Xavier à propos du rôle des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au rôle des agentes selon la manière dont Xavier identifie ces personnes et selon les actions qu'il leur attribue.

¹⁰⁷ Indicateurs issus des données fournies par l'élève à propos du : rôle enseignante 1P; rôle éducatrice spécialisée 1S; soutien attendu de l'enseignante 2P; soutien attendu de l'éducatrice spécialisée 2S; considéré par l'élève, au moins en partie, comme un facilitateur à l'apprentissage : vert ; comme un obstacle, au moins en partie, à l'apprentissage : rouge; les deux, selon le contexte : vert et rouge.

¹⁰⁸ Issus des données d'observation : proximité par l'élève E ; proximité par agente sur demande de l'élève + ; sans – de P ou de S et occurrences aux périodes de 5 min. ou moins (ex : S1- : initiation par éducatrice à son 1^{er} placement) et des données fournies par l'élève lors de la réalisation du plan de classe idéal : position de l'enseignante : IP; position de l'éducatrice spécialisée : IS.

¹⁰⁹ Issus des agentes sur leur propre rôle : Rôle; sur le rôle de l'autre agente : Rôle de P ou Rôle de S. * Xavier souligne ne pas apprécier l'aide non sollicitée.

¹¹⁰ Issus de l'élève sur des informations reçues + ou non – à propos du rôle de S.

4.9.1.1 Le point de vue de Xavier à propos du rôle de l'enseignante

Xavier identifie l'enseignante en la désignant par son nom de famille et par son titre : « *il y a madame Boisclair, c'est le prof* » [9Q2.17]. Il souligne dès le début des activités de recherche son appréciation de l'enseignante : « *[elle] est dynamique, je l'aime bien parce que... elle... c'est une bonne professeure* » [9Q2.18] ; « *ça fait plusieurs fois qu'elle enseigne en 6^e année, elle est expérimentée* » [9Q2.19]. Xavier attribue à l'enseignante des qualités de caractère et de compétence. Il semble que la compétence reconnue par Xavier prenne ancrage en partie dans la variété des activités que l'enseignante propose aux élèves, notamment celles qui visent à maintenir la motivation : « *j'avoue que j'aime bien sa technique parce que des fois, elle nous fait prendre des pauses, puis des fois, elle... elle organise un peu des trucs spéciaux... j'aime bien sa technique d'enseignement* » [9M.18]. Il décrit également le rôle de cette agente sur la base de sa présence en classe : « *madame Boisclair est toujours là* » [9Q2.28] et de ses actions qui consistent à enseigner : « *elle nous enseigne les matières, elle enseigne à tout le monde parce que c'est son métier de prof* » [9Q2.27] ; à assigner les tâches d'apprentissage : « *on fait toujours, euh, admettons les problèmes de maths, elle va nous dire quelle page faire, puis on va essayer... on va les faire* » [9M.3] ; à corriger : « *je vais la voir pour corriger* » [9Q4.89] ; soutenir la concentration : « *de nous concentrer* » [9M.18] et enfin, à gérer le comportement : « *c'est elle le plus capable d'arrêter les conflits* » [9M.18]. Xavier attribue également à l'enseignante un rôle de soutien à l'apprentissage. L'enseignante peut offrir un soutien à l'apprentissage au groupe-classe : « *des fois, elle va comme revenir, comme faire des révisions pour que ce soit pour tout le monde, pour pas perdre personne en chemin* » [9Q4.82]. Mais le soutien à l'apprentissage est également déployé par cette agente sur une base individuelle : « *elle aide les gens s'ils ont besoin d'elle aussi* » [9Q2.72] ; « *quand elle voit qu'on a besoin d'aide, genre, quand elle voit qu'on est comme stocké, elle arrive, puis elle nous aide un peu comme, genre : "ça, admettons que tu fais ça, au lieu de faire ça, ça va faire quoi ?" ... genre, elle nous donne des indices* » [9Q4.79-80]. L'enseignante, pour sa part, rapporte avoir instruit ses élèves, en début d'année, à propos de ses attentes vis-à-vis d'eux, mais peu d'éléments sont explicitement en lien avec son propre rôle : « *moi, au début de l'année, je fais toujours une activité quand je me présente [...] je leur dis c'est quoi mes attentes envers eux en tant qu'élèves* » [9P.66] ; « *c'est sûr que c'est très, très axé sur la vie de groupe, le*

respect, l'ouverture d'esprit, mais il y a aussi quand je te demande de faire un travail » [9P.71-72]. Sur la base de son expérience d'élève, et possiblement sur certaines informations transmises par l'enseignante au début de l'année, Xavier associe de nombreuses actions au rôle de l'enseignante. On constate que le rôle de cette agente, tel que décrit par Xavier, se déploie au sein du groupe-classe, mais également en individuel, selon les besoins personnels des élèves.

4.9.1.2 Le point de vue de Xavier à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée

Xavier identifie l'ES en utilisant le vocable d'intervenante et son prénom : « *sinon, il y a aussi madame Christine, l'intervenante* » [9Q2.19]. Il précise que sa présence est occasionnelle : « *mais madame Christine est pas mal aléatoire, parfois elle vient, parfois elle vient pas... mais des fois, elle vient plus souvent pendant une journée, parfois non* » [9Q2.30-31]. Selon Xavier, plusieurs actions sont dévolues au rôle de l'ES tel que le soutien à l'apprentissage : « *madame Christine, elle me rappelle des trucs* » [9Q2.45] ; « *des fois, surtout quand on fait l'écriture d'un texte, elle nous rappelle une règle de grammaire qu'on a oubliée* » [9Q2.94]. Xavier précise que l'aide apportée par cette agente en cours d'apprentissage peut se manifester sous la forme de question : « *ben elle m'aide, elle me pose une question* », d'indication : « *elle me dit "mais t'as oublié ça, là !"* ». Cette aide peut également se manifester par des indices, sans que cela ne constitue des réponses : « *elle me donne pas [les réponses], mais elle me donne juste des idées* » [9Q4.99-100]. Xavier décrit la mise en place par l'ES d'un système de renforcement pour gérer son comportement, notamment son niveau d'attention aux consignes : « *elle a fait un système pour moi... des fois, je lis, je rate un peu le début, puis là je me réveille... dans la semaine, je peux avoir... j'ai des crochets, si admettons, on est en plein cours de maths, puis quand elle dit "sortez vos décimales", si je sors mes décimales tout de suite, j'ai un point, un crochet...* » [9Q2.22-23]. Par ailleurs, Xavier soulève que ce système n'est pas uniquement contrôlé par l'ES puisque les deux adultes peuvent lui attribuer un point : « *madame Christine ou madame Boisclair* » [9Q2.24]. De plus, il semble que l'utilisation soit quelque peu aléatoire, car Xavier précise qu'il doit effectuer des rappels aux agentes pour recevoir le renforcement : « *des fois, je leur rappelle, parce que des fois, il [le crochet] est pas mis... parce que des fois, elles ont juste oublié* » [9Q2.25]. Enfin, Xavier relève que l'ES lui procure un soutien à son bien-être en lui permettant de sortir de la classe lorsqu'il vit du dérangement : « *c'est quand il fait très bruyant, puis moi, j'essaie de me concentrer,*

mais je suis pas capable, elle m'envoie dans le bureau qui est hyper tranquille » [9Q2.37-38]. Xavier pense avoir reçu des informations sur le rôle de l'ES lorsqu'il était plus jeune, mais ne fait référence à aucune information qui lui aurait été transmise cette année : « *je sais que oui, mais je ne peux pas le dire parce que ça fait si longtemps, il me semble que ma 1^{re} éducatrice, c'était en 1^{re} année... je me rappelle plus comment ils me l'ont expliqué* » [9Q15.212-213]. L'enseignante rapporte avoir expliqué le rôle de l'ES en ces termes : « *j'ai présenté madame Labonté [madame Christine] et j'ai expliqué qu'elle était là pour donner un petit coup de pouce supplémentaire à la classe* » [9P.77]. Elle précise également que Xavier a spontanément complété son explication par ces propos : « *ah ben, je sais c'est quoi, ben c'est là pour me dire quoi faire, puis quand le faire, quand j'écoute pas, puis sinon, habituellement ça me donne un petit plus d'aide que les autres* » [9P.47-48]. On remarque que le rôle de l'ES décrit par Xavier repose sur la base des actions attribuées à cette agente aussi bien que sur la base de ses propres explications aux pairs. De plus, ce rôle semble s'exercer uniquement dans le cadre d'interactions individuelles.

4.9.2 Le point de vue de Xavier à propos du soutien attendu des agentes

Cette partie présente les résultats issus des données relatives au soutien que Xavier a exprimé attendre des agentes.

4.9.2.1 Le point de vue de Xavier à propos du soutien attendu de l'enseignante

Xavier estime avoir besoin de soutien à la concentration et à la motivation selon les disciplines ou les activités : « *... [j'ai] un peu de misère, des fois, à me concentrer si la matière je la trouve dure et compliquée pour moi... il y a pas mal deux situations : soit je suis, admettons, vraiment motivé et je vais vraiment faire tout, soit que je vais avoir l'air de faire, mais que je vais pas mal juste dessiner et penser...* » [9M.5]. Xavier dit solliciter l'aide de l'enseignante en levant la main : « *je peux lever la main, puis elle va aider* » [9Q4.90]. Si l'agente est à proximité, il lui arrive de se déplacer vers elle : « *je m'approche d'elle, puis je lui demande si elle veut m'aider... je vais pas la voir quand elle est à l'extrême côté* » [9Q4.85-86]. Il indique avoir également besoin de soutien en français : « *parfois, on a des matières que je comprends pas trop comme, euh, mettons en français... on va faire des trucs, des fois, je ne vais pas vraiment comprendre. C'est ça qui me désavantage un peu* » [9M.10] et plus particulièrement dans des conditions de limite de temps :

« plus en écriture... surtout quand le texte, il est pressant » [9Q8.162]. Xavier attend l'aide de l'enseignante pour clarifier sa compréhension, pour sa concentration et pour l'achèvement des travaux imposés : « avoir de l'aide, pour moi, c'est ben... quand je comprends pas... en m'éclairant, c'est pas mal m'éclairer et m'aider à ne pas me distraire, à faire mes travaux essentiels... c'est pas mal ça » [9Q14.198-199]. On comprend que le fait de recevoir de l'aide ne semble pas connoté négativement; sa description est très factuelle et il dit, par ailleurs, qu'il apprécie être soutenu : « en fait, j'aime toutes les aides » [9Q11.170] ; « [madame Christine], madame Boisclair, j'aime quand elles m'aident » [9Q9.163]. Cependant, il estime que l'enseignante n'est pas toujours attentive à ses besoins. En effet, il peut se sentir trop stressé par le temps imposé pour accomplir les tâches : « des fois, elle pense qu'on a tout fait la matière, puis elle nous envoie directement dans une autre matière, puis moi, j'ai comme pas fini » [9Q5.111] ; « c'est déjà arrivé dans une production écrite, j'avais pas beaucoup de temps, mais en fait, elle a pas pu m'aider... elle ne s'en rendait pas compte » [9Q6.123]. Xavier décrit combien la limite de temps peut entraver ses capacités d'écriture et davantage encore, dans un sujet imposé : « à cause que je suis trop pressé, j'avais pas d'idée... d'habitude, je suis très créatif, mais quand il y a un sujet que j'aime pas, je perds toute ma créativité » [9Q6.127]. Mais surtout, et au-delà du stress occasionné par certains travaux, Xavier rapporte être dérangé dans son apprentissage par le comportement de certains pairs : « en fait, il y a Stéphane et Medhi, c'est assez difficile de les arrêter parce qu'ils ont des personnes qui les encouragent. Vincent rit, Vincent qui est juste à côté de moi des fois, ils vont comme se battre dans la classe » [9Q4.99]. Il attend de l'enseignante qu'elle régule le comportement des pairs au point où ses suggestions vont au-delà de l'organisation de sa classe actuelle : « faire, admettons, une classe avec la plupart des éléments dérangeants, mais la classe est gérée par des profs qui savent s'y prendre avec la discipline... puis les autres, les plus tranquilles, je les mettrais dans d'autres classes avec un prof... ce serait pas mal ça qu'on aurait besoin... une classe où c'est plus tranquille pour qu'on puisse mieux se concentrer » [9Q17.218-221] ; « j'aimerais juste que les [élèves] tannants qui agissent d'habitude ensemble soient séparés dans différentes classes. C'est juste ça, mais ça, ça me touche » [9M.13]. Xavier reconnaît bénéficier d'un soutien quelque peu différent de ce qui est accordé à ses pairs, notamment en lien avec l'organisation : « en fait, on peut déjà voir que dans ma classe, j'ai un peu d'exception...

un mur, au-dessus du classeur, il va y avoir un bac avec mes cahiers » [9M.9]. De plus, il décrit plusieurs moyens mis en place pour soutenir son bien-être : « ... *des trucs pour m'aider, j'ai une chaise spéciale qui a un élastique pour... admettons que j'ai besoin de me dégourdir les pieds, je pile dessus, puis un coussin, une sorte de coussin, un moving seat, que, genre, je peux bouger un peu, comme ça (il bouge le haut du corps), mais sans vraiment déranger tout le monde* » [9M7] ; « *puis le ballon aussi...* » [9Q9.165] ; « *une sorte de gros ballon* » [9Q1.9] ; « *il y a une autre aide que j'ai, c'est des objets de manipulation* » [9Q13.188]. Xavier souligne que tous ces moyens l'aident, mais il n'en attribue pas l'initiative à l'enseignante seule, mais plutôt à la collaboration entre parents et agentes : « *ça, c'est très aidant... madame Christine, madame Boisclair et ma mère... ma mère, elle aide beaucoup en envoyant [des idées ou moyens] des fois* » [9Q11.171-172]. Parmi l'aide reçue des agentes, Xavier n'exprime pas de préférence réelle, mais il différencie néanmoins le soutien sur la base de la compétence : « *en fait, entre ces deux personnes-là, j'ai pas vraiment de préférence* » [9Q7.146]. Ainsi, il attribue une compétence supérieure à l'enseignante dans le soutien à l'apprentissage en classe : « *quand madame Boisclair, elle me donne des trucs, parce que vu que c'est une enseignante, des fois, elle connaît plus de trucs, elle m'aide plus* » [9Q7.155]. De même, lorsque Xavier aborde spontanément les besoins des élèves autistes, il privilégie la compétence de l'enseignante afin de répondre aux besoins d'élèves comme lui, qui ont besoin de calme et d'explications supplémentaires : « *les élèves autistes, les personnes pas autistes, mais calmes ou souffrant d'un autre problème qui les rend très calmes pourraient être là-dedans [une classe où il n'y aurait pas d'élèves dérangeants par leur comportement]* » [9Q17.231-232] ; « *aussi, ben, il faudrait un prof capable de nous expliquer beaucoup, comme madame Boisclair, qui est capable d'expliquer tous les problèmes... genre pas un prof débutant... un prof qui a déjà travaillé avec une classe, puis qui sait comment faire les problèmes... ça serait ça qui serait plus utile... comme ça, les autistes et tout le monde, ils comprendraient mieux et ils pourraient faire leurs problèmes* » [9Q17.226-229]. Même s'il souligne l'importance du soutien attendu de l'enseignante, lorsque Xavier est questionné sur ce qui l'aide à apprendre, sa première réponse consiste à émettre que c'est l'aide provenant d'un pair plutôt que d'une adulte : « *il y a une personne avec qui j'adore travailler c'est Samuel... Samuel, il m'aide, j'aime ça* » [9Q7.148] ; « *j'adore travailler avec lui parce que d'habitude, on fait*

une bonne équipe, même si, des fois, on se chicane sur un truc ou deux » [9Q9.163]. L'enseignante rapporte que Xavier peut, à l'occasion, lui adresser certains commentaires ou reproches, notamment en lien avec des explications données, s'il s'aperçoit qu'il doit reprendre un travail : « *ben, c'est pas ça que vous avez dit* » [9P.129] ou en lien avec l'organisation de son matériel : « *ben, pourquoi vous avez mis là, c'est à moi, vous n'avez pas le droit d'y toucher* » [9P.133]. Certains commentaires sont, à l'inverse, positifs : « *on s'ennuie jamais* » [9P.26]. Dans l'ensemble, même s'il nuance certaines actions de l'enseignante, Xavier semble considérer que le soutien à l'apprentissage et à son bien-être qu'il reçoit de cette agente est utile et favorable.

4.9.2.2 Le point de vue de Xavier à propos du soutien attendu de l'éducatrice spécialisée

Spontanément, dès l'activité de mise en scène, Xavier souligne son appréciation du soutien reçu de l'ES : « *j'avoue que l'intervenante est surprenante... elle nous aide pas mal dans nos problèmes, comme des fois, elle nous aide quand on est perdus et toute...* » [9M.16]. Xavier explique qu'il peut solliciter l'aide de l'ES : « *en fait, je lui demande de l'aide, mais pas trop souvent* » [9Q2.58]. Bien qu'il porte un regard favorable sur l'aide reçue : « *madame Christine, [madame Boisclair], j'aime quand elles m'aident* » [9Q9.163], il relève qu'il ne l'apprécie pas lorsqu'elle est non sollicitée : « *ben, admettons, je vais lui dire que je n'ai pas besoin d'aide, puis d'habitude elle comprend* » [9Q2.69] ; « *des fois, j'allais faire un truc, puis elle me dit de le faire, genre, là je suis comme "mais là, je suis en train de le faire !" Ça, c'est le seul truc qui me dérange... des fois, elle essaie de me donner un conseil, mais je suis vraiment pas dans... (grimace et soupir d'impatience) ça m'énerve un peu* » [9Q5.100-102]. De plus, Xavier relève que le soutien à l'apprentissage attendu de l'ES fait parfois défaut : « *une fois, je voulais qu'elle m'aide, mais elle pouvait pas parce qu'elle se rappelait plus d'un truc* » [9Q7.156]. Les propos de Xavier rapportés par l'enseignante, au sujet du soutien reçu de l'ES, soulignent également le fait qu'il n'apprécie pas toujours ses initiatives envers lui : « *non, madame Boisclair, elle a pas dit ça* » [9P. 144] au point qu'il cherche à valider ou à se plaindre auprès d'elle : « *madame Christine m'a dit de faire comme ça, puis là, vous avez dit à tout le monde de faire comme ça* » ou « *elle m'a pas dit la bonne affaire* » [9P.168-169]. Xavier remarque que le soutien qu'il attend le plus de l'ES est lié au maintien de son bien-être : « *elle m'envoie dans le bureau où c'est calme* » [9Q6.138]. Dans le contexte du maintien de son bien-être, Xavier émet sa préférence pour le soutien reçu de l'ES : « *j'aime mieux quand madame*

Christine m'amène dans le bureau, c'est la seule qui peut » [9Q7.152] ; « *quand elle est pas là [dans la classe], des fois j'en ai besoin [d'aller au bureau], puis je ne peux pas* » [9Q13.187]. On constate que le point de vue de Xavier quant au soutien reçu de l'ES est nuancé. En effet, il semble privilégier les actions de cette agente davantage dans cadre du maintien de son bien-être que dans le cadre du soutien à son apprentissage.

4.9.3 Les relations de proximité entre Xavier et les agentes

Dans cette sous-section, un plan de classe présente le positionnement des agentes d'éducation idéalisé par Xavier et des notes d'observation illustrent le placement adopté par ces agentes durant la situation pédagogique vécue en classe. Le placement adopté par les agentes est documenté dans les notes d'observation (annexe 25^a) et le positionnement idéalisé des agentes est représenté dans le plan de classe idéal, réalisé à partir des photos du local (annexe 25^b).

4.9.3.1 Les relations de proximité avec l'enseignante

Pour réaliser le plan de classe idéal, Xavier utilise une seule des deux photos mises à sa disposition. Il indique, par un cercle bleu, la place idéale pour l'enseignante en justifiant que c'est sa place actuelle, car elle détient une position stratégique pour être vue de l'ensemble des élèves, selon lui : « *ben, la prof a déjà la meilleure place... ici... on la voit bien et elle, elle a assez de place parce que, madame Boisclair, elle fait des fois du va-et-vient en nous expliquant, puis elle est bien placée pour le TNI* » [9I.2-4] ; « *la prof, c'est parfait !* » [9I.29]. Quant à lui-même, il estime détenir déjà la place idéale (point rouge sur la photo) : « *moi, j'ai déjà la place idéale* » [9I.29]. Il justifie ce positionnement idéal par la proximité avec l'enseignante, qu'elle soit à son bureau ou qu'elle soit en train d'enseigner avec le TNI, elle demeure à une distance jugée entre 1 et 2 mètres : « *je suis juste devant la prof, alors elle n'a pas besoin de se déplacer pour intervenir et me donner des conseils et je suis devant, alors juste à tourner un peu la tête et je vois le TNI* » [9I.14-15]. Lors de la session d'observation, la relation de proximité s'établit à deux occasions entre l'enseignante et Xavier sur l'initiative de l'agente qui vient se positionner à moins d'un mètre de lui. Au cours des 55 minutes d'observation, Xavier se positionne à deux occasions à moins d'un mètre de l'enseignante. De sa propre initiative, il se déplace au bureau de l'enseignante pour obtenir une

rétroaction sur son travail, et ce, même si l'ES est à ses côtés (en S12 voir annexe 24^a). Chaque occurrence dure moins de 5 minutes.

4.9.3.2 Les relations de proximité avec l'éducatrice spécialisée

Xavier positionne l'ES à plusieurs endroits de la classe, à moins d'un mètre de trois élèves, dont lui-même (trois points verts, sur la photo), qui bénéficient du soutien de cette agente. Il précise que ce sont de bonnes places : « *l'intervenante, ben je trouve que c'est très bon aussi... en fait, je trouve que les places sont bonnes parce que l'intervenante... ici, Étienne il est là, puis il y a Alexandre qui, des fois, a besoin d'aide... ben OK, l'intervenante, si elle est placée ici, elle peut intervenir auprès de moi* » [91.9-11]. Par contre, Xavier tente un positionnement plus idéal pour l'éducatrice spécialisée, une place plus centrale (crochet vert, sur la photo) entre les trois élèves, pour qu'elle ait moins à se déplacer : « *qu'est-ce qu'il faudrait, c'est qu'elle ait une place, genre, admettons, genre ici [crochet vert], en fait, près de Étienne, comme ça elle aurait juste à faire quelques pas pour Étienne, moi et Alexandre... en plein milieu de la classe, elle n'aurait même pas besoin de se déplacer pour intervenir auprès de Étienne, Alexandre un peu, puis moi, non* » [91.22-24] ; « *ce serait comme pas mal la place idéale pour elle* » [91.29]. On constate que le souci de Xavier est ici celui de l'ES et non le sien propre. En effet, il ne recherche pas tant un positionnement à moins d'un mètre de lui pour cette agente, mais bien une place qui lui économiserait des déplacements. Lors de la session d'observation, on relève six occurrences de positionnement de l'ES à moins d'un mètre de Xavier, et ce, sans demandes d'aide de la part de ce dernier. On constate que les déplacements de cette agente se distribuent principalement entre Xavier et un autre élève (point vert au centre de la photo) de sa propre initiative. Il s'agit d'un des deux autres élèves identifiés par Xavier comme ayant besoin du soutien de l'ES, au même titre que lui.

4.9.4 Les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de Xavier

4.9.4.1 Les facilitateurs du point de vue de Xavier

Parmi les propos de Xavier, il est possible d'identifier plusieurs indicateurs connotés positivement dont la plupart concernent l'enseignante. Xavier souligne son appréciation de l'enseignante en lui attribuant un caractère « *dynamique* » et en reconnaissant sa compétence, caractéristique qu'il relève de plusieurs manières : « *bonne professeure* » ; « *est expérimentée* » ; « *j'aime bien sa technique d'enseignement* » ; « *capable de nous expliquer tous les problèmes* » ; « *elle est le plus capable* » ; « *elle connaît plus de trucs, elle m'aide plus* ». On comprend que Xavier conçoit que l'enseignante, du fait des qualités qu'il lui attribue, est identifiée comme un facilitateur à son apprentissage. Le placement de l'enseignante dans la classe est décrit positivement par Xavier : « *la prof a déjà la meilleure place* » ; « *la prof... c'est parfait* ». Selon lui, ce positionnement facilite ses apprentissages par le fait qu'ils peuvent respectivement bien se voir et que l'enseignante peut interagir avec lui de sa propre place. L'aide individuelle reçue de l'ES semble également constituer, selon Xavier, un facilitateur à son apprentissage. En effet, il qualifie le soutien de cette agente positivement, en ces termes : « *c'est utile* » ; « *[elle] est surprenante, elle nous aide pas mal dans nos problèmes* ». Lorsqu'il est dérangé, le soutien apporté par l'ES est connoté plus positivement : « *j'aime mieux quand madame Christine m'amène dans le bureau, c'est la seule qui peut* ». Enfin, deux indicateurs qui concernent les deux agentes sont connotés positivement en ce qui a trait à l'aide qu'elles lui apportent, en général : « *j'aime quand elles m'aident* » et en particulier, dans le soutien à son organisation et à son bien-être : « *c'est très aidant* ».

4.9.4.2 Les obstacles du point de vue de Xavier

Trois indicateurs sont connotés négativement par Xavier. Le premier concerne l'aide non sollicitée provenant de l'éducatrice spécialisée : « *(grimace et soupir d'impatience)... ça m'énerve un peu* ». Le deuxième est relatif au fait que l'enseignante ne lui offre pas toujours le soutien escompté, ce qui lui occasionne du stress. C'est notamment le cas lorsqu'il estime que le temps imparti dans l'aménagement du travail n'est pas suffisamment pris en compte par l'enseignante. Il souhaiterait disposer de plus de temps pour mener à bien ses travaux : « *elle nous envoie directement dans*

une autre matière, puis moi, j'ai comme pas fini » ; « j'avais pas beaucoup de temps, mais en fait, elle a pas pu m'aider... elle ne s'en rendait pas compte ». Enfin, le troisième obstacle est lié au dérangement occasionné par le comportement de certains pairs. Xavier déclare que les conflits entre pairs l'empêchent d'apprendre par le bruit que ceux-ci génèrent : « ils vont comme se battre dans la classe ». D'ailleurs, Xavier amène la solution en expliquant que la répartition des élèves dans les groupes-classes devrait se faire selon leur capacité à être calmes : « une classe où c'est plus tranquille pour qu'on puisse mieux se concentrer ».

4.9.5 La synthèse du cas de Xavier

L'étude de cas de Xavier documente le point de vue de l'élève à propos de ses relations avec l'enseignante et l'ES sur la base de leur rôle et de leur soutien auprès de lui.

Les propos de Xavier mettent en évidence un point de vue qui s'établit sur la base des qualités et de la compétence attribuées de manière prépondérante à l'enseignante. En effet, Xavier lui confère un rôle central au sein du groupe-classe ainsi qu'envers lui-même. Il estime qu'elle offre un enseignement de qualité et stimulant à l'ensemble du groupe. Il reçoit également de l'aide individuelle de l'enseignante lorsqu'il en a besoin. Tous les propos autorapportés par Xavier et son enseignante soulignent la compétence supérieure de l'enseignante sur celle de l'ES. Il peut arriver également que Xavier discute l'adéquation de la guidance de l'ES en cours d'apprentissage au point de devoir valider l'information directement auprès de l'enseignante. L'observation en classe a également permis de constater que Xavier peut choisir de se déplacer vers l'enseignante, même lorsque l'ES est à ses côtés, en soutien à moins d'un mètre. Le rôle de l'ES semble revêtir, selon Xavier, un caractère secondaire qui se déploie uniquement sur une base individuelle. En effet, Xavier explique rechercher davantage le soutien de l'agente la plus compétente à ses yeux, bien qu'il reconnaisse que l'aide à l'apprentissage provenant de l'ES peut être « *surprenante* », ce qui peut se traduire par une aide efficace dans le contexte. La seule action qu'il valorise chez l'ES, au détriment de l'enseignante, est l'apport à son bien-être. En effet, il décrit avoir parfois besoin de s'apaiser hors classe, ce dont il dit ne pas pouvoir faire en l'absence de l'ES. Bien que Xavier décrive positivement la très grande majorité des actions et du soutien reçu des deux agentes, il souligne néanmoins deux aspects constituant des obstacles. Le premier obstacle souligné par

Xavier est qu'il ne souhaite pas que l'ES lui apporte de l'aide lorsqu'il ne l'a pas sollicitée. Il semble ainsi revendiquer une plus grande latitude dans l'expression de ses besoins en cours d'apprentissage. Le second obstacle est qu'il attribue une part du stress ressenti en cours d'apprentissage aux limites de temps imposées par l'enseignante pour achever les travaux assignés et au fait qu'elle ne s'aperçoive pas qu'il peut être en difficulté. Xavier relève qu'il lui arrive de ne pas avoir terminé une tâche ou de perdre ses moyens lorsqu'il doit produire une tâche écrite sans ressentir de soutien à cet égard de la part de l'enseignante. L'enseignante rapporte quelques initiatives ayant pour but d'informer Xavier sur les rôles et les responsabilités des adultes en classe. Cependant, les agentes semblent peu agir sur l'autodétermination de Xavier en contexte de soutien à l'apprentissage ; en effet, elles interviennent auprès de lui sans attendre ses sollicitations. Pourtant, Xavier démontre certaines ressources personnelles à cet égard puisqu'il revendique ne pas vouloir de l'aide non sollicitée de la part de l'ES. Il en va de même lorsqu'il indique contester la justesse du soutien que cette dernière lui apporte à certaines occasions. Dans l'ensemble, le point de vue de Xavier sur les relations avec l'enseignante et l'ES est largement positif, avec une dominance pour la relation avec l'enseignante. On remarque d'ailleurs que Xavier appelle l'enseignante « madame », suivi de son nom de famille, alors que l'ES est appelée « madame », suivi de son prénom. On peut se demander s'il s'agit là d'une marque de supériorité qui fait écho à ses propos sur l'appréciation de la compétence particulière de l'enseignante d'autant que dans l'école que fréquente Xavier, le protocole en place pour dénommer les adultes est le titre de civilité suivi du nom de famille de l'agente.

4.10 Sommaire des résultats des neuf études de cas

Avant d'entamer la discussion, il apparaît important de présenter l'ensemble des résultats. La visée de cette brève présentation n'est pas de les comparer entre eux, mais bien d'offrir une vue d'ensemble des points de vue des élèves quant aux rôles et au soutien attendu des agentes. Cet exposé permet de mettre en lumière l'apport de nos jeunes participants ayant un TSA de niveau 1 quant aux dimensions à l'étude. Le tableau 25 présente le sommaire des indicateurs identifiés dans les neuf études de cas. Le tableau 26 présente les indicateurs auxquels au moins une action de l'agente est connotée comme un facilitateur (en vert) ou comme un obstacle (en rouge) selon

les points de vue des neuf élèves. Trois participants (Liam, Nathan et Xavier) ont indiqué leur préférence pour l'implication des pairs sur l'implication des agentes en soutien à l'apprentissage, mais parmi eux, Liam a néanmoins exprimé une préférence entre les deux agentes. Cette préférence pour le soutien à l'apprentissage par les pairs a été indiquée par une icône dans le tableau.

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous		Adultes, agentes ou observa- teurs	Élèves BP ou TSA	SIMON 1e	DAVID 2e	ÉDOUARD 3e	NOAH 3e	HANNA 4e	LIAM 4e	NATHAN 5e	LOUIS 5e	XAVIER 6e
Enseigne et soutient l'apprentissage		✓	✓	1 ¹¹¹ P ; 1P ; 2 ¹¹² S	P ; 1S	1P ; 1S	P ; S	1P ; P ; 1S	1P ; S	1P ; 1P ; S	1P ; P ; S	P ; S
	Explique les concepts, les tâches	✓	✓	1P	2P ; S	2P	P ; S	1P	P ; 2S	2P ; 2S	P	P
	Évalue la tâche, rétroagit	✓	✓		1P	P	1P	P		P	1P ; 1S	1P
	Questionne	✓						1P				1S
	Piste, induit (donne*) les réponses	✓		1P ; 1S	1S*				P ; 1S	2S		1P ; 1S
	Soutient l'organisation dans la tâche	✓						2P ; S			1S	
	Organise le matériel	✓										2P ; 2S
	Différencie	✓	✓	1P ; 1S	1S	P	2P	2P			1S	2P
	Assigne les devoirs		✓								2P	
S'implique auprès de l'élève		✓	✓	1 ¹³ P ; S	P ; S	P ; S	P ; S	P ; S	P ; S	P ; S	P ; S	P ; S
Motive, encourage		✓	✓			2P		P ; S	2S	2P		P ; 1S
Gère le comportement		✓	✓		1P ; 1S	2P ; 1S	1P ; 2S	1P ; 1S	2P	1P ; 1S	S	P ; 1S
Agit sur la socialisation		✓	✓		2P ; 2S							
Soutient l'autonomie personnelle		✓	✓					1S		2P ; 2S		
Soutient le bien-être affectif de l'élève		✓	✓	2P ; 2S	1P ; 1S	P ; 1S	2S	2P ; 2S	1P ; 1S		2S	P ; S
Aménage l'environnement de travail		✓	✓	2P	2P		2P	1P	1P	P	P	2P
Modalités des interactions												
	Fréquence des interactions	✓										
	Interaction en individuel	✓	✓									
	Interaction avec des sous-groupes	✓	✓					1P				
	Interaction en groupe entier	✓	✓	1P	1P	1P	1P	1P ; 1S	1P ; 1S		1P	1P
	Position à 1 m* ou moins de 1 m de l'élève	✓	✓	IP	IS	IP	IP* ; IS	IP•	S	IP	IS	IP• ; IS
	Données d'observation			P ; S	P ; S	S	P ; S	P ; S		P	P ; S	P ; S
	Position à plus de 1m de l'élève	✓		IS	IP	IS		IP ; IS	IP ; IS	IS	IP	IS
Données d'observation				P ; S	P				S			
Retrait de l'élève de la classe		✓	✓			2P ; 2S	2S				2P ; 2S	2S
Est compétente				P	P	P	P	P	P			P
Connait, comprend le TSA		✓	✓									
Collabore avec l'autre agent de la classe		✓	✓									
Collabore avec les parents		✓										2P ; 2S
Applique le PI		✓										
Agit sur l'autodétermination			✓	É ¹¹⁴ - PS ; S	É- ; S	É- ; P ; PS S ; 2P ; 1S	É- 2P	É-	É-	É+ ; P ; PS ; S	É- P ; S	É- ; P ; PS ; 2S
Agit sur la confidentialité			✓									

Tableau 25 : Sommaire des indicateurs identifiés dans les neuf études de cas

¹¹¹ Notation 1 signifie que l'indicateur est uniquement associé au rôle de l'enseignante P ou de l'éducatrice spécialisée S

¹¹² Notation 2 signifie que l'indicateur est uniquement associé au soutien attendu de l'enseignante P ou de l'éducatrice spécialisée S

¹¹³ Notations P ou S seules signifient que l'indicateur est associé au rôle et au soutien attendu de l'enseignante P ou de l'éducatrice spécialisée S (notation non appliquée pour les indicateurs *Position* et *Agit sur l'autodétermination*). Notation PS : informations sur le rôle de l'éducatrice spécialisée fournies par l'enseignante.

¹¹⁴ Notation É signifie que l'indicateur est associé au fait que l'élève rapporte avoir obtenu des informations + ou non → propos du rôle de S.

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes 1 Soutien attendu des agentes 2 Indicateurs ci-dessous	Simon 1e		David 2e		Édouard 3e		Noah 3e		Hanna 4e		Liam 4e		Nathan 5e		Louis 5e		Xavier 6e	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
	Enseigne																	
Soutient l'apprentissage	1	2	2	1					1		2				2	2	2	2
Explique les concepts, les tâches			2				2	2	2	1		2	2	2				
Évalue la tâche, rétroagit					2				2					2				
Questionne																		
Piste, induit (donne*) les réponses	1	1		1*													1	
Soutient l'organisation dans la tâche									2	1; 2								
Organise le matériel																	2	2
Différencie									2									
Assigne les devoirs															2			
S'implique auprès de l'élève											115							
Motive, encourage					2								2					
Gère le comportement					2	1		2			2	2						
Agit sur la socialisation			2	2														
Soutient l'autonomie personnelle										1			2	2				
Soutient le bien-être affectif de l'élève																		
Objets sensoriels			1	1	1	1		2								2	2	
Sortie de classe					2	1		2										2
Pauses					1				2								1	
Échange verbal												1						
Aménage l'environnement de travail																		
Structure dans le temps							2							2			2	
Ambiance de travail	2								1				2		2		2	
Soutiens visuels									1									
Travail en sous-groupes d'élèves			2										2					
Gestion de l'accès aux ordinateurs	2																	
Modalités des interactions																		
Fréquence des interactions																		
Interaction en individuel																		
Interaction avec des sous-groupes																		
Interaction en groupe entier																		
Position idéalisée à 1 mètre* ou moins de 1 mètre	IP			IS	IP				IP*				IP			IS		
Position idéalisée à plus de 1 mètre									IP									
Retrait de l'élève de la classe					2	2		2										2
Est compétente																		
Connait, comprend le TSA																		
Collabore avec l'autre agent de la classe																		
Collabore avec les parents																		
Applique le PI																		
Agit sur l'autodétermination																		
Agit sur la confidentialité																		

Tableau 26 : Sommaire des facilitateurs et des obstacles identifiés dans les neuf études de cas

¹¹⁵ Icône indiquant que la source préférée d'implication dans le soutien à l'apprentissage est celle des pairs et non celle des agentes ou les deux (Liam).

Les résultats soulignent que nos participants identifient la majorité des indicateurs relatés par les élèves des études précédentes, et leur point de vue ratisse bien au-delà des indicateurs initialement projetés (surlignés en bleu). Les actions des agentes que nous réunirons sous l'appellation « actions à caractère professionnel » n'ont pas été abordées, sauf exception, par nos participants ni pour la relation d'enseignement ni pour la relation de soutien. Parmi ces actions, celles associées aux indicateurs suivants : *Connait et comprend le TSA*; *Collabore avec l'autre agent de la classe* et *Agit sur la confidentialité* ont été identifiées par des agentes ou par des chercheurs alors que celles associées aux indicateurs : *Collabore avec le parent* (aussi identifiée par Xavier) et *Applique le PI* ont été identifiées par des élèves participants d'études précédentes. En revanche, plusieurs participants associent un attribut discriminant à l'enseignante, lié à son rôle ou au soutien attendu de sa part, documenté sous l'indicateur *Est compétente*. Cet élément constitutif du point de vue de certains participants sur la relation d'enseignement est inédit. Ainsi, sur la base de cet indicateur, certains participants articulent leur point de vue à propos de la relation de proximité recherchée ou du soutien attendu d'une agente plutôt que de l'autre. La discussion présentera ces liens dans le chapitre 5 de manière plus étoffée.

Chapitre 5 – DISCUSSION

La problématique à la base de cette recherche mettait en évidence l'insuffisance des connaissances actuelles quant aux facilitateurs ou aux obstacles inhérents à l'inclusion des élèves ayant un TSA en classe ordinaire. De plus, elle établissait la trop faible prise en compte de la voix de ces élèves malgré le fait qu'ils sont les premiers bénéficiaires des services déployés pour soutenir leur apprentissage. Cet état des lieux a amené à s'intéresser au point de vue des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 sur leurs relations avec l'enseignante et l'ES en classe ordinaire du primaire. Dans ce chapitre, les trois objectifs poursuivis par cette recherche constitueront les objets de la discussion. Afin d'augmenter la cohérence de la présentation, ils seront intégrés à la discussion qui portera sur le point de vue de l'élève sur chacune des relations avec les agentes. Ainsi, la première partie traitera de la relation d'enseignement en prenant en compte les résultats relatifs à l'objectif 1 (qui porte sur le rôle de l'enseignante), les résultats relatifs à l'objectif 2 (qui porte sur le soutien attendu de l'enseignante) et les résultats relatifs à l'objectif 3 (qui porte sur les facilitateurs et les obstacles inhérents à cette relation) afin de rendre compte du point de vue des élèves à propos de la relation avec l'enseignante dans son ensemble. La discussion traitera ensuite de la relation de soutien sur la base des résultats relatifs au rôle de l'éducatrice spécialisée (objectif 1), au soutien attendu (objectif 2) et enfin, des facilitateurs ou des obstacles (objectif 3) inhérents à cette relation afin de rendre compte du point de vue des élèves à propos de la relation avec l'éducatrice spécialisée dans son ensemble.

5.1 Les points de vue des élèves ayant un TSA de niveau 1 à propos de la relation d'enseignement

La présente recherche a choisi d'examiner la relation d'enseignement sur la base du rôle attribué à l'enseignante et du soutien attendu en situation pédagogique par cette agente du point de vue des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1. La relation d'enseignement a également été appréhendée sous l'angle du positionnement physique enseignante-élève idéalisé par l'élève et observé par la chercheuse. Enfin, l'action de l'enseignante sur l'autodétermination de l'élève a

été étudiée en tenant compte des propos des élèves, de l'observation par la chercheuse quant à la demande de proximité initiée par l'élève ou par l'agente, et des propos autorapportés de l'enseignante relatifs à l'information transmise à l'élève.

Il ressort des points de vue de nos participants des éléments prégnants quant à la relation d'enseignement. La relation d'enseignement se distingue d'entrée de jeu au profit de l'enseignante, car l'action d'enseigner lui est attribuée en exclusivité par nos participants. Cet aspect de son rôle se matérialise par l'attribution d'une place centrale, en interaction avec le groupe-classe dans son ensemble, ce qui rejoint ce que certains élèves BP ont décrit (Rutherford, 2012). Cette action primordiale est également identifiable par les termes « enseignante » ou « professeur », employés pour désigner cette agente et par la mention de sa constante présence en classe. Ces données vont à l'encontre des données de recherches antérieures voulant que les élèves BP intégrés en classe ordinaire reçoivent davantage d'enseignement de la part de l'agente secondaire (*paraprofessional*) que de l'agente principale ou se sentent exclus des interactions avec l'enseignante (Broer et al., 2005; Tews et Lupart, 2008). Plus spécifiquement, les actions comme celle d'expliquer la tâche et d'évaluer la tâche sont exclusives à l'enseignante et constituent la part importante du rôle et du soutien attendu de l'enseignante, selon nos participants. Dans le cas de Louis, il arrive que la rétroaction sur la tâche soit partagée avec l'ES, mais l'enseignante demeure la personne qui assigne et évalue la tâche. Pour certains participants, le facteur du délai de rétroaction (ou la facilité d'accès à l'enseignante) est déterminant dans leur appréciation des actions de l'enseignante en la matière, ce qui constitue un facilitateur si le délai est court et prioritaire (Édouard), mais plutôt un obstacle s'il est jugé long et compliqué (Nathan) dans la mesure où il est générateur de stress. Ces données amènent à réfléchir sur l'importance pour les enseignantes de prêter attention à leur gestion des demandes de rétroaction émanant des élèves identifiés avec un TSA en installant des procédures facilitantes qui tiennent compte de leurs besoins tout en les aidant à développer, dès le primaire, des habiletés leur permettant de se dépanner par des manières alternatives à la disponibilité de l'agente. De même, les actions relatives à l'explication des concepts ou des tâches (Goodall, 2018) revêtent une importance certaine pour nos participants, car ils y voient très logiquement un soutien à la réalisation et à l'achèvement de la tâche, deux éléments liés, pour plusieurs, à leur sentiment de réussite. Cette

importance transparait dans le fait même que le soutien en lien avec la compréhension de la tâche est l'objet d'un très grand nombre de verbatims et que son appréciation est polarisée : facilitateur à l'apprentissage pour certains (David, Hanna) et obstacle pour d'autres (Noah, Liam), jusqu'à entrainer crise ou anxiété. Ces données apportent, selon nous, un éclairage nouveau sur l'importance que certains élèves identifiés avec un TSA accordent eux-mêmes à leurs besoins de compréhension en contexte d'apprentissage et sur les répercussions qu'un soutien qu'ils jugent déficient peut engendrer. De plus, on remarque qu'une élève qui apprécie le soutien à la compréhension offert par l'enseignante souligne qu'elle recourt de manière fréquente à des supports visuels; action qui constitue un facilitateur important selon Hanna. Un autre élève (Noah), qui décrit les limites de l'enseignante à soutenir sa compréhension, fait grand état de l'obstacle que constitue l'abondance des paroles de l'agente. Les points de vue de ces élèves ciblent les supports visuels et la concision des explications verbales comme des facilitateurs à la compréhension. Nos participants ont également décrit que l'enseignante différencie ses actions à leur endroit, ce qui met en évidence la capacité de jeunes élèves identifiés avec un TSA à observer et à documenter les actions que l'enseignante pose envers eux, en comparaison avec leurs pairs. La différenciation effectuée par l'enseignante peut prendre plusieurs formes : plus d'aide reçue que les pairs, la mise en place de moyens personnalisés pour favoriser la régulation émotionnelle, un accès plus rapide à la rétroaction sur le travail ou l'adaptation de la tâche. Aucun de nos participants ne semble identifier ces actions différenciées comme des éléments négatifs qui les marginaliseraient aux yeux de leurs pairs, contrairement à certains participants de Curtin et Clarke (2005)¹¹⁶ qui émettaient cette préoccupation. Une piste d'explication réside, selon ces auteurs, dans le fait que les déficiences d'ordre physique de ces élèves mettraient davantage en évidence l'aide reçue. Dans l'ensemble, les données issues de nos participants reflètent que les décisions quant au contenu et aux modalités de réalisations des tâches émanent de l'enseignante. Il est difficile de discriminer les raisons pour lesquelles nos participants relatent un vécu différent de celui des participants de Hemmingsson et al. (2003)¹¹⁷, Humphrey & Lewis (2008b) et Rutherford (2012)¹¹⁸, mais plusieurs hypothèses peuvent être avancées. La première explication

¹¹⁶ Royaume-Uni : 7 élèves avec un handicap physique et *learning assistant supports*.

¹¹⁷ Hemmingsson, Borell & Gustavsson (2003) : Suède, 7 élèves avec un handicap physique et *school assistants*.

¹¹⁸ Dans ces trois études, les agentes secondaires sont respectivement une *assistant*, une *learning support assistant* et une *teacher aide*.

pourrait être liée au temps d'accompagnement par l'ES, car lorsque dans la littérature l'information est disponible, il y a une grande disparité dans la fréquence de la présence en classe des agentes secondaires. La deuxième raison pourrait découler du niveau scolaire de nos participants qui sont tous au primaire en situation de réussite, et non au secondaire comme nombre de participants des autres études. Par conséquent, les besoins d'adaptation ou de modification du contenu de la tâche peuvent être moins prégnants et il peut alors s'avérer moins difficile pour l'enseignante du primaire d'inclure tous les élèves dans l'enseignement dispensé au groupe-classe.

Le rôle et le soutien attendu de l'enseignante se caractérisent également par des actions qui visent la motivation (Rubie-Davies et al., 2010 ; Brown et McIntosh, 2012 ; Sciotto et al., 2012)¹¹⁹, la gestion du comportement (Blatchford, Bassett, Brown et Webster, 2009 ; Rubie-Davies et al., 2010 ; Sciotto et al., 2012) et le soutien au bien-être affectif (Bolic Baric et al., 2016 ; Broer et al., 2005 ; Goodall, 2018; Sciotto et al., 2012)¹²⁰. On remarque que les actions vouées à motiver l'élève restent peu nombreuses (Sciotto et al., 2012). De plus, le soutien à la motivation n'est pas toujours jugé favorable par l'élève lui-même, car déficitaire, voire absent (Édouard). Il peut également s'avérer mal ajusté aux besoins de l'élève (Nathan), notamment lorsqu'il est conditionné à l'achèvement des tâches, attente générant un stress important du point de vue de l'élève. Selon nos participants, la gestion du comportement provenant de l'enseignante a deux visées : gérer le comportement de l'élève lui-même ou, de manière plus marquée, gérer le comportement des pairs. Ce dernier aspect semble plus important pour nos participants du fait de la gêne ressentie lorsque les pairs sont désorganisés. Il arrive que la gestion des autres élèves soit, comme dans le cas de David, une aide pour faire face aux interactions initiées par ces pairs (Broer et al., 2005), interactions qu'il juge dérangeantes. Bien que les actions de l'enseignante sur la socialisation soient jugées satisfaisantes par notre participant, l'agente mettant fin à la difficulté vécue, on peut s'interroger sur leurs effets à long terme au regard du développement des compétences sociales de l'élève ou sur l'exacerbation potentielle des agacements par les pairs si sa vulnérabilité sociale est, de ce fait, perçue ou rendue plus évidente par son recours à

¹¹⁹ Rubie-Davis et al. (2010) : Royaume-Uni, 130 sessions avec enseignants et *teaching assistants* dans 15 écoles; Brown et McIntosh (2012) : Colombie-Britannique, 15 élèves TSA, 15 enseignants et 15 *special educational assistants*; Sciotto et al. (2012) : États-Unis, 27 adultes avec TSA.

¹²⁰ Bolic Baric et al. (2016) : Suède, 13 jeunes adultes avec TSA; Goodall (2018) : Royaume-Uni, 12 élèves TSA de 11 à 17 ans.

l'adulte. Les élèves attendent de l'enseignante qu'elle agisse sur les sources de stress ou de dérangement que l'on peut classer en trois catégories : les stimuli de l'environnement, la gestion du temps ou l'achèvement de la tâche. Le bruit dans la classe (Goodall, 2018), que certains attribuent à des pairs en particulier, est le stimulus de l'environnement jugé le plus irritant par la majorité de nos participants et vient ensuite le comportement dissipé des pairs (Connor, 2000)¹²¹. Plusieurs participants mentionnent leur fragilité émotionnelle en situation d'apprentissage et décrivent leurs réactions qui peuvent se manifester sous la forme de contrariétés (Hanna), de stress (David, Édouard, Liam, Nathan, Xavier) ou de crises de colère (Édouard, Noah, Nathan). Dans certains cas, des ruptures de temps de classe surviennent sur décision de l'enseignante (Édouard, Noah), mais il peut arriver que les élèves eux-mêmes se retirent de la situation jugée trop anxiogène (Édouard, Noah). Cette conséquence corrobore les données de Caplan et al. (2016)¹²², Robertson et al. (2003) et Santos et al. (2016)¹²³ qui avancent que l'anxiété associée au TSA semble exacerber le degré de conflit et impacter la qualité de la relation avec l'enseignante. Il est intéressant de voir que nos jeunes participants ont été en mesure d'identifier ce qui atteint leur bien-être et les actions éventuelles de l'enseignante qui sont favorables à son maintien. En plus de la gestion du comportement des pairs (David, Xavier), l'intérêt manifeste de l'enseignante à tenir compte de leur état émotif par ses paroles est une source de réconfort (Simon et David), sentiment partagé par les participants d'études précédentes (Broer et al., 2005 ; Sciotto et al., 2012 ; Bolic Baric et al., 2016). Divers moyens tels que des pauses (Édouard, Hanna, Xavier) (Goodall, 2018) ou du matériel offrant une réponse sensorielle (David, Édouard, Xavier) sont mis à disposition par l'enseignante et constituent, selon nos participants, des facilitateurs à l'apprentissage en favorisant la régulation émotionnelle et, par répercussion, le maintien de leur bien-être (Sciotto et al., 2012).

Il semble donc que le bien-être des élèves soit affecté par certains aspects du contexte de classe. Il est possible de penser que c'est une des raisons qui amènent nos participants à documenter l'aménagement de l'environnement de travail et à connoter fortement les actions de l'enseignante dans ce domaine, domaine exclusivement associé à cette agente; ce qui appuie les

¹²¹ Connor (2000) : Royaume-Uni, 16 élèves du secondaire avec un TSA.

¹²² Caplan et al. (2016) : États-Unis, 16 2élèves TSA de 4 à 7 ans et leur enseignant.

¹²³ Santos et al. (2016) : Portugal, 20 élèves TSA parmi 304, 14 enseignants et 10 *special teachers*.

points de vue exprimés plus avant selon lesquels l'enseignante tient le rôle central dans la gestion du groupe. Nos participants ajoutent leur voix à celles de participants adultes ou adolescents ayant un TSA qui ont fait état d'aménagements de l'environnement de travail effectués par l'enseignante : organise des sous-groupes de travail (Sciutto et al, 2012 ; Bolic Baric et al., 2016), structure le temps (Sciutto et al., 2012), offre des supports visuels (Goodall, 2018 ; Sciutto et al., 2012), donne accès aux outils technologiques (Bolic Baric et al., 2016 ; Connor, 2000 ; Goodall, 2018). Cependant, à l'exception de la provision de supports visuels, (selon Hanna) et le travail en sous-groupes de pairs (selon Nathan), qui constituent des facilitateurs, les actions de l'enseignante ou parfois le déficit d'actions dans la prise en compte de l'environnement sont considérés comme des obstacles à l'apprentissage. Ainsi, l'ambiance de travail est jugée trop bruyante (Simon, Édouard, Hanna, Noah, Nathan, Louis et Xavier), les limites de temps pour la tâche sont trop courtes ou pas assez explicites (Noah, Nathan et Xavier), les sous-groupes de travail pour rétroagir sur la tâche sont jugés inadéquats (David) et l'accès aux outils technologiques apparaît inéquitable (Simon). Le dérangement sonore, géré essentiellement par la régulation du comportement des pairs, semble trop peu contrôlé au regard des besoins exprimés par nos participants. Il est préoccupant de voir qu'aucuns moyens directs (autres que des coupe-bruits ou des bouchons d'oreilles) ne semblent être offerts aux élèves afin de les préserver du bruit pour qu'ils puissent, de ce fait, mieux contrôler les répercussions de l'environnement sur leur bien-être et leur apprentissage. Les repères de temps semblent également manquer aux participants de sorte que le stress face à la gestion du temps, couplé à l'achèvement et la réussite de la tâche, est décuplé au point où ils estiment que leur apprentissage est impacté négativement. Les participants interrogés par Bolic Baric et al. (2016) documentent également leurs attentes envers l'enseignante pour un plus grand soutien en lien avec le temps consacré à une tâche ou aux échéances de travaux. Alors que les dérangements provenant de l'environnement sont établis (Green et al. (2006), on peut s'interroger à savoir si l'adéquation besoins-moyens est suffisamment documentée et accessible aux enseignantes, comme le soulignent DuCharme et Gulotta (2013), ou si l'analyse des besoins des élèves est assez poussée ou personnalisée comme le recommandent Aspy et Grossman (2013). Ainsi, lorsque les moyens sont en adéquation avec les besoins, ils deviennent de puissants facilitateurs tels que l'offre de

supports visuels dans le cas de Hanna qui ne manque pas de le souligner. Là encore, on peut s'étonner du peu de références aux supports visuels par nos participants. Sans pouvoir dire qu'ils ne sont pas disponibles, on peut s'interroger sur leur absence de mention dans nos données, d'autant que tous nos jeunes participants se préoccupent de leur compréhension et, de ce fait, soulignent l'importance d'accéder à l'information.

Comme souligné dans le deuxième chapitre, l'implication de l'enseignante auprès des élèves BP est très discutée dans la littérature, notamment en ce qui a trait à la fréquence des interactions et au contenu des interventions, y compris par les enseignantes elles-mêmes, et particulièrement lorsqu'une agente secondaire est présente en classe. En ce sens, nos participants relatent une implication plus grande de l'enseignante dans le soutien aux apprentissages sur une base individuelle que ce qui est documenté par certains chercheurs (Blatchford, Bassett, Brown et Webster, 2009 ; Paquet et al., 2008 ; Rutherford, 2012). Nos participants considèrent le soutien de l'enseignante nécessaire et globalement positif. Les raisons invoquées par rapport au soutien attendu sont de plusieurs ordres : les difficultés de compréhension, l'achèvement de la tâche, les difficultés de concentration, la tâche jugée trop difficile ou l'aide à l'organisation dans la tâche. Bien que la littérature scientifique documente le niveau de dépendance entre l'élève ayant un TSA et l'enseignante (Blacher et al., 2014 ; Prino et al, 2016 ; Sardinha, 2011, cité dans Santos et al., 2016)¹²⁴, on sait peu de choses sur les raisons qui amèneraient l'élève à valoriser l'implication de l'enseignante qui se traduirait par une recherche de proximité physique. Or, les points de vue de nos participants apportent des informations pertinentes et nouvelles quant à leurs motivations à rechercher une relation de proximité (à moins d'un mètre) avec l'enseignante. Cette relation proximale est souhaitée, car elle offre, selon eux, un plus faible délai de réponse à la demande d'aide ou une rétroaction plus rapide sur leur apprentissage et une meilleure garantie d'accès au contenu d'enseignement dispensé au groupe-classe. Alors que la dépendance est associée dans les études quantitatives à un manque d'autonomie, sans explications quant au recours à l'enseignante, il s'avère que les visées de nos participants sont précises et peuvent se résumer par : accéder au contenu enseigné et le comprendre dans le but de maîtriser la tâche assignée et

¹²⁴ Blacher et al. (2014) : États-Unis, 36 élèves TSA, 38 élèves avec déficience intellectuelle, 91 élèves typiques et leur enseignante; Prino et al. (2016) : Italie, 14 élèves TSA, 18 élèves avec trisomie 21, 12 élèves typiques et leur enseignante; Sardinha (2011, cité dans Santos et al., 2016) : Portugal, 13 élèves avec paralysie cérébrale, leur enseignante et la *special teacher*.

de la compléter. D'ailleurs, la recherche de proximité avec l'enseignante semble indépendante des obstacles pourtant identifiés par certains élèves (Édouard, Noah) lorsqu'il s'agit d'avoir accès au contenu d'enseignement. Alors que la recherche d'une relation de proximité pourrait naturellement évoquer l'expression d'un lien affectif, il semble que pour nos participants le besoin de proximité repose très largement sur une préoccupation liée à leur apprentissage. Les termes relatifs aux émotions ou à des qualités de l'enseignante qui évoqueraient un lien de proximité affective sont absents de leurs propos. De plus, il semble que l'aspect de la compétence supérieure attribuée à l'enseignante, par rapport à l'agente secondaire, soit pour certains (Simon, Hanna, Nathan, Xavier) à l'origine de leur préférence pour l'implication de cette agente auprès d'eux et les amène à rechercher sa proximité. Pour d'autres (David, Édouard), il semble que la supériorité du niveau de compétence soit associée à l'enseignante en dépit d'une préférence envers l'autre agente quant au réconfort et au soutien qu'elle leur apporte. La prédominance de la compétence de l'enseignante identifiée par nos participants apporte un éclairage particulièrement intéressant sur la relation d'enseignement. Cet aspect contribue également à mettre en lumière des liens avec la relation d'apprentissage et, plus précisément, renvoie au rapport au savoir (Gagnon, 2011) qui semble se caractériser, pour ces élèves (Simon, Hanna, Nathan, Xavier), par l'accès au contenu d'apprentissage de la source qui détient la compétence, et pour d'autres, par la garantie d'accès aux bonnes réponses (David, Édouard, Noah, Nathan).

Cela pourrait, en partie, amener à considérer certaines pistes d'explications selon lesquelles les relations des élèves ayant un TSA avec les enseignantes sont jugées moins intimes qu'avec toutes les autres catégories d'élèves (Blacher et al., 2014 ; Prino et al, 2016 ; Santos et al., 2016). En effet, si la recherche de proximité repose sur l'accès aux connaissances (compétence) de l'enseignante, cela renverrait davantage à un souci de réussite qu'à l'établissement d'un lien à connotation affective. Ici réside peut-être une piste intéressante entre adéquations des modalités de soutien et besoins des élèves.

Bien que l'implication de l'enseignante auprès de nos participants soit attendue et effective selon eux, la forte implication de l'éducatrice spécialisée pourrait avoir un impact sur cet aspect de la relation d'enseignement comme dans le cas de Louis. On peut s'interroger à savoir si le moindre engagement de l'enseignante, du point de vue de cet élève, pourrait être une conséquence de

l'intensité du soutien et de la grande proximité de l'ES. Des situations et des effets similaires ont été documentés par Symes et Humphrey (2011) avec des *teaching assistant* ainsi que par Rutherford (2012), avec des *teacher aides*. Le point de vue de Louis sur la faible implication de l'enseignante à son endroit fait également écho aux propos de certains participants de Broer, et al. (2005) et de Humphrey et Lewis (2008a) qui mentionnent l'absence d'implication de l'enseignante. Il semble qu'il s'agisse d'une certaine délégation du soutien à l'apprentissage de l'enseignante vers l'ES similaire à certaines postures d'enseignantes documentées (Rutherford, 2012). On peut s'interroger à savoir si le niveau d'expérience de l'enseignante de Louis (moins d'un an) et, à contrario, plusieurs années d'accompagnement de cet élève par la même ES peuvent avoir un effet sur le niveau d'implication de cette agente principale.

Enfin, le rôle ou le soutien déployé par l'enseignante en lien avec l'autodétermination de l'élève sont discutés sur la base des informations transmises à l'élève et des propos de l'élève rapportés par l'enseignante par rapport au soutien reçu. Nos participants rapportent, pour la très grande majorité, n'avoir reçu aucune explication quant au rôle et aux responsabilités de l'ES. Quelques enseignantes émettent avoir informé le groupe-classe de leur rôle ou du rôle de l'ES. On remarque que le contenu des informations transmis à l'élève à propos des rôles est cependant succinct et peu précis. Le rôle de l'ES est expliqué, pour l'essentiel, par l'identification des bénéficiaires du soutien : soutien au groupe-classe (Simon et Xavier) ou soutien à l'élève sans pour autant laisser entendre que ce soutien est exclusif (Édouard et Nathan). Aucune enseignante n'aborde les responsabilités respectives en nommant des actions très spécifiques qui pourraient offrir de réels repères à l'élève, à l'exception d'une enseignante (Édouard) qui rapporte lui avoir précisé un certain partage des rôles quant à la gestion de son comportement. On comprend donc que nos participants disposent de peu d'informations pour se repérer et prendre leur place dans la relation d'enseignement. Certains démontrent néanmoins leur capacité à exprimer leur désapprobation face aux actions de l'enseignante (Noah, Édouard, Xavier), soit par leur comportement opposant, soit par leurs propos. Malgré ces constats, aucune enseignante ne rapporte avoir effectué de démarche particulière pour permettre à l'élève d'exprimer son ressenti relativement à ses actions ou d'échanger avec lui sur des pistes d'ajustement souhaitable. Sur la base de nos résultats, il semble que la place laissée à l'autodétermination de

l'élève par l'enseignante reste trop faible au regard de la compétence certaine de ces élèves à exprimer leurs besoins et le soutien désiré. Les données issues de nos participants contribuent à combler le manque d'informations quant aux capacités de jeunes élèves ayant un TSA à participer aux décisions qui les concernent, et leur potentiel à s'inscrire comme de précieux contributeurs dans la relation d'enseignement. De ce fait, à l'avenir, il est à souhaiter que moins d'occasions soient manquées par les agentes principales dans l'offre d'informations pertinentes sur leur rôle, sur celui de l'agente secondaire et dans la sollicitation du point de vue de l'élève en ce qui concerne l'objet du soutien à l'apprentissage souhaité et les modalités pour le lui offrir. Il est probable que la relation d'enseignement aurait alors une portée décuplée sur l'apprentissage de l'élève.

5.2 Les points de vue des élèves ayant un TSA de niveau 1 à propos de la relation de soutien

Dans cette section, la discussion portera sur la relation de soutien entre l'élève et l'ES en situation pédagogique. L'analyse de la relation de soutien s'établit sur la base du rôle et du soutien attendu de l'ES d'après les points de vue des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1. Pour rappel, la relation de soutien a également été appréhendée sous l'angle du positionnement de l'ES dans la classe — d'une part, idéalisé par l'élève et, d'autre part, observé par la chercheure. Aussi, les actions de l'ES sur l'autodétermination de l'élève ont été étudiées par la prise en compte des propos des élèves et de l'agente ainsi que par l'observation de la chercheure.

Tous nos participants rapportent une implication de l'ES auprès d'eux, confirmant ainsi l'existence de la relation de soutien théorisée. Nos participants identifient l'agente secondaire (l'ES) et la différencient de l'agente principale (l'enseignante) par son nom et par son titre professionnel. Les titres utilisés pour la désigner sont multiples selon les participants : technicienne en éducation spécialisée (David, Édouard, Nathan, Louis), éducatrice spécialisée (Hanna), aide-enseignante (Liam) ou intervenante (Xavier). Bien que variable d'un élève à l'autre, on remarque que la dénomination est stable au sein des propos d'un même élève (pas d'usage synonymique de ces termes), et ce, alors même que la chercheure utilise de manière constante une autre désignation : éducatrice spécialisée. Il semble donc que le titre utilisé par chaque élève soit bien le reflet de

son habitude. Ces appellations multiples au sein d'un même centre de services scolaire, voire d'une même école ou d'une même classe, rappellent que la dénomination de cette agente peut être le reflet d'un rôle encore source de questionnement ou d'un besoin de clarification tel qu'en fait état la recension des écrits (Giangreco et Doyle, 2007 ; MELS, 2010 ; Rutherford, 2012 ; Meers, 2013). Contrairement aux actions de l'enseignante dirigées vers le groupe-classe, il est à noter que les actions de l'ES sont décrites par nos participants comme ayant une portée individuelle : exclusives selon certains participants (Nathan, David, Noah), partagées entre des élèves ciblés pour d'autres (Simon, Louis, Xavier), ou selon d'autres encore, l'ES se rendra disponible pour n'importe quel élève du groupe (Hanna, Liam, Édouard). On constate que le degré d'implication de l'ES est variable selon les cas et semble indépendant du temps de présence en classe. Ainsi, dans le cas de David, l'ES est l'une de celles qui passent le moins de temps en classe, soit quatre heures hebdomadaires. Pourtant, son implication auprès de David est exclusive selon le point de vue documenté de l'élève et les données d'observation de la chercheure. Dans d'autres cas (Simon, Hanna, Liam), malgré une présence hebdomadaire plus importante, l'implication de l'agente secondaire auprès de l'élève est moindre ou totalement distribuée sur l'ensemble des élèves selon les données recueillies. On comprend donc que l'implication dépend également, et peut-être davantage, des responsabilités dévolues à cette agente ou pressenties par elle. L'implication de l'agente secondaire auprès d'élèves BP, y compris des élèves ayant un TSA, engendre plusieurs questionnements quant à ses impacts, ce dont a fait état le deuxième chapitre. Dans le cas de nos participants, il convient d'exposer comment elle s'exerce auprès d'eux et comment elle vient s'inscrire au sein de la situation pédagogique aux côtés de la relation d'enseignement, relation sujet-agent d'ordinaire unique entre l'enseignante et l'élève.

La relation de proximité à moins d'un mètre de l'ES est recherchée par certains participants (David, Noah, Louis, Xavier) parce qu'elle offre, selon eux, une guidance supplémentaire en situation pédagogique. En ce sens, la motivation pour la recherche de proximité est similaire à celle qui est exprimée envers l'enseignante. Ces données rejoignent celles provenant des participants de Curtin et Clarke¹²⁵ (2005), Humphrey et Lewis (2008a) et Rutherford (2012), à

¹²⁵ Dans ces trois études, les agentes secondaires sont respectivement une *learning support assistant* pour les deux premières et une *teacher aide* pour la dernière.

savoir que le soutien par l'agente secondaire est jugé bénéfique. Nos participants ne relatent pas de répercussions sociales négatives quant au fait de recevoir du soutien de l'agente secondaire, contrairement à ce qui a été documenté par Broer et al. (2005) et Tews et Lupart (2008) pour des *paraprofessionals*. Certains participants (David, Louis) considèrent qu'ils bénéficient davantage de la relation de soutien que leurs pairs. Ils décrivent cette différence essentiellement en termes d'intensité de soutien. De plus, comme dans le cas de la relation d'enseignement, il semble que ce ne soient pas les critères affectifs qui priment dans la recherche de proximité avec l'ES. Ce constat diffère de celui effectué auprès de participants de recherches antérieures dans lesquelles certains sujets associent des éléments d'ordre affectif à l'agente secondaire en la qualifiant d'amie ou de figure maternelle (Broer et al., 2005 ; Rutherford, 2012 ; Skär & Tamm, 2001) ou en utilisant l'expression « *je l'aime* » pour expliquer la recherche de proximité (Broer et al., 2005)¹²⁶. Si deux participants (David, Édouard) attribuent des qualités à l'ES, ils le font lorsqu'ils expriment leur préférence pour l'implication de cette agente auprès d'eux en comparaison avec l'implication de l'enseignante, mais cette préférence n'est pas nécessairement liée à la recherche de proximité physique. Ainsi, bien qu'Édouard apprécie la douceur de l'ES, il recherche la proximité physique avec l'enseignante. Pour cet élève, la connotation affective semble indépendante de la recherche de proximité physique et semble mettre à l'avant-plan sa préoccupation pour l'apprentissage plutôt qu'un lien privilégié avec l'agente. Alors que la compétence de l'enseignante est invoquée par plusieurs participants pour justifier la recherche de proximité avec cette agente, ce n'est pas le cas pour l'ES. En effet, les limites de compétence de l'ES à pouvoir les guider dans certaines tâches sont évoquées par certains participants (David et Xavier). Ce point de vue sur la compétence limitée de l'agente secondaire à pouvoir soutenir leur apprentissage a aussi été documenté par certains élèves interviewés par Rutherford (2012) relativement à des *teacher aides*. Un participant (David), qui à la fois préfère l'implication de l'ES auprès de lui et recherche sa proximité, souligne que l'ES peut être dans l'incapacité de soutenir son apprentissage, situations dans lesquelles il dit devoir faire appel à l'enseignante. Pour certains participants, la justification de la relation de proximité avec l'ES semble émaner d'une vision que nous qualifierons d'égocentrée : parce que les élèves (David, Louis) sont à une certaine place, l'agente

¹²⁶ Agentes secondaires étant respectivement désignées dans ces recherches : *paraprofessionals*, *teacher aides*, *assistants*.

doit y être aussi, du fait sans doute qu'ils estiment avoir besoin d'elle, un peu comme s'ils avaient intégré qu'ils formaient un tout avec cette agente (Rutherford, 2012). Cela peut refléter, semble-t-il, un certain indice de dépendance de ces élèves au soutien de l'agente secondaire et fait écho aux données émises par certains autres participants de Tews et Lupart (2008), à savoir que l'agente secondaire (*paraprofessional*) apparaît indispensable à leurs côtés. La relation de soutien émanant de l'ES peut alors être vue comme prépondérante à la relation d'enseignement dans la situation pédagogique et cela peut amener à une vision des rôles interchangeable (David), comme le rapportent certains participants dans le cadre de la recherche de Rutherford (2012) impliquant des *teacher aides*, et à une distanciation entre l'élève et l'enseignante (David, Louis). La distanciation avec l'enseignante, sous l'effet de la proximité et de l'implication importante de l'ES auprès de l'élève, semble davantage choisie dans certains cas (David) et davantage subie dans d'autres cas (Louis). La recherche de proximité avec l'ES, bien qu'elle puisse être connotée en termes plus affectifs pour un des deux participants (gentillesse et point commun d'aimer les chats pour David), semble essentiellement justifiée par une guidance accrue en cours d'apprentissage. Plus globalement, et en dépit de la relation de proximité, la présence de l'ES en classe est vue comme nettement favorable par l'ensemble de nos participants parce qu'ils y voient un moyen plus facile d'accéder au soutien en cours d'apprentissage; du fait de ne pas devoir attendre pour recevoir de l'aide. C'est possiblement le rationnel qui amène certains participants à désigner l'ES d'aide-enseignante, sous-entendant qu'elle aide l'enseignante à soutenir les élèves (Simon, Liam). Ces motivations ou arguments pourraient démontrer chez nos participants le souci de réaliser les travaux assignés, tout en maintenant un niveau de stress au plus bas vis-à-vis de la tâche, comme l'ont également documenté certains participants adultes ayant un TSA (Bolic Baric et al., 2016). Ces constats nous amènent à discuter de l'implication de cette agente sous l'angle du rôle et du soutien attendu par nos participants.

Les actions associées à l'éducatrice spécialisée ne semblent pas spécifiques, selon les points de vue exprimés, mais plutôt globalement similaires à celles qui sont identifiées pour l'enseignante, à l'exception de l'action générique *d'enseigner* et de l'action spécifique *d'évaluer la tâche*. En effet, le terme *enseigne* n'est jamais utilisé en lien avec les actions de l'ES. Il semble que nos participants ne considèrent pas que l'ES ait une responsabilité d'enseignement en ce qui a trait à

la tâche ou à l'évaluation de leur apprentissage, contrairement aux constats effectués par certains chercheurs impliquant des *assistants* (Hemmingsson et al., 2003) ou des ES (Paquet et al., 2009). D'ailleurs, le vocable générique *aide* est celui qui prévaut et qui désigne le soutien, action associée au rôle et au soutien attendu de cette agente. Les principales actions de l'ES au regard de la tâche d'apprentissage, documentées par plusieurs participants (Simon, David, Liam, Nathan, Xavier), concernent le fait qu'ils se sentent guidés par les suggestions ou les indices offerts par l'ES. Pour deux participants, cette action de l'ES qui consiste à fournir des indices à l'élève (Simon), voire les réponses elles-mêmes (David), est connotée comme un facilitateur. Or, dans le cas de David, ce qui est vu comme un facilitateur constitue une interférence de l'agente secondaire sur le travail même de l'élève. Comme documenté par Broer et al. (2005), Humphrey & Lewis (2008b) et Rubie-Davies et al. (2010) avec respectivement des *paraprofessionals* ou des *teaching assistants*, cette interférence peut amener une dépendance ou un désengagement de l'élève. Elle peut également avoir des répercussions sur le jugement de l'enseignante. En effet, puisque l'ES est présente aux côtés de l'élève de manière continue, l'enseignante distribue son soutien aux autres élèves, et peut entraîner une diminution des interactions élève identifié avec un TSA-enseignante (Ainscow, 2000 ; Giangreco, 2010a, 2010b). Il se peut alors que les responsabilités de l'apprentissage de l'élève soient, à divers degrés, accaparées par l'ES ou abandonnées par l'enseignante (Tews et Lupart, 2008). Une telle situation pourrait alors, même si elle apparaît un facilitateur aux yeux de l'élève, influencer négativement sur l'apprentissage de l'élève, ce dernier étant moins en contact avec l'enseignante qui est pourtant la professionnelle qui détient les compétences pour enseigner (Blatchford, Bassett, Brown et Webster, 2009). Le risque est d'autant plus grand lorsque la concertation entre l'ES et l'enseignante est peu présente. Le constat qui domine au sein des études de cas réalisées est que la concertation entre l'ES et l'enseignante ne semble pas issue d'une planification, mais semble plutôt se matérialiser sur le moment. L'aide à l'organisation dans la tâche ou à l'organisation du matériel par l'ES ne semble pas se distinguer du soutien offert par l'enseignante, ni dans la nature ni dans l'intensité du soutien selon les participants qui l'ont évoquée (Hanna, Xavier). Dans le cas d'un participant (Louis), la situation est différente. Les actions de l'ES dans l'organisation de la tâche, en écho aux actions de rétroaction sur la tâche, semblent être le reflet de la conjonction entre l'implication importante de l'ES auprès de l'élève

et le désengagement de l'enseignante envers l'élève. Ainsi, on constate que les actions de l'ES rapportées par nos participants en matière de soutien lié à la tâche d'apprentissage ne diffèrent pas fondamentalement des actions de l'enseignante, ce qui rejoint les données d'observation de Rubie-Davies et al. (2010) en présence de *teaching assistants*. Nous avons déjà discuté, dans la section qui traite de la relation d'enseignement, le fait que l'aménagement de l'environnement de travail était exclusivement associé au rôle de l'enseignante par nos participants.

Une certaine similitude avec les actions de l'enseignante est constatée également dans plusieurs des autres champs d'action de l'ES, selon nos participants. Ainsi, le soutien à la motivation de l'ES, rapporté par certains élèves (Hanna, Liam, Xavier), est exclusif à cette agente dans le cas d'un participant (Liam) qui dit se sentir ainsi encouragé. Pour les autres participants (Hanna, Xavier), le soutien à la motivation reçu de la part de l'ES est décrit en termes similaires à celui offert par l'enseignante. Concernant la gestion du comportement, plusieurs de nos participants (David, Édouard, Noah, Hanna, Nathan, Xavier) l'associent en partie au rôle de l'ES avec des nuances dans la nature et la cibles des interventions. Ainsi, pour certains (David, Noah, Nathan), l'ES gère leur comportement plutôt que celui des pairs, alors que l'enseignante gère davantage le comportement des autres élèves du groupe-classe. Par ailleurs, cette distinction n'existe pas pour d'autres participants (Édouard, Xavier) qui relatent dans ce domaine des actions similaires à leur endroit de la part des deux agentes. Enfin, pour une participante (Hanna), la gestion du comportement des deux agentes semble cibler uniquement les pairs. Somme toute, on comprend que l'ES a un rôle dans la gestion du comportement, mais qu'il ne ressort pas dominant sur celui de l'enseignante ni au sein du groupe-classe ni sur une base individuelle. Ces résultats rejoignent les observations de certains chercheurs qui énoncent que malgré la formation spécifique des ES qui les destinent à répondre aux besoins adaptatifs des élèves (CPNCSF, 2015), elles déploient peu d'actions, voire moins que l'enseignante dans le soutien aux comportements (Brown et McIntosh, 2012)¹²⁷.

Le soutien au bien-être est au cœur des actions de l'ES qui demeure toutefois une responsabilité partagée, sauf exception (Noah), avec l'enseignante. Cela peut évoquer combien la fragilité

¹²⁷ L'étude de Brown et McIntosh (2012) inclut des *special educational assistants* et se déroule en Colombie-Britannique.

émotionnelle peut imprégner ces élèves en cours d'apprentissage. Une modalité de soutien exclusif par le biais de l'ES et tributaire de sa présence, comme le mentionne un participant (Xavier), permet à certains de bénéficier d'une meilleure prise en compte de leurs besoins affectifs. Ainsi, ils (Édouard, Noah, Louis, Xavier) considèrent l'option de se retirer du groupe comme un facilitateur, une modalité favorable à leur apaisement (Édouard, Noah, Louis) (Goodall, 2018), une modalité favorable au travail dans un environnement calme (Xavier) ou une modalité qui permet une intensité de soutien supérieure (Louis). Dans le cas d'Édouard, on constate que la même intervention, considérée comme un facilitateur lorsqu'elle provient de l'ES, parce qu'il l'identifie comme un soutien à son bien-être, est un obstacle lorsqu'elle provient de l'enseignante puisqu'il l'associe à un rejet et à un manque d'écoute. À part le retrait de classe, les moyens utilisés par l'ES sont essentiellement les mêmes que ceux auxquels l'enseignante a recours, selon nos participants. On peut s'étonner du fait que la panoplie des moyens ne semble donc pas étoffée du fait de la présence en classe de l'ES, d'autant que le retrait de classe reste le moyen qui semble se détacher, voire être privilégié pour certains. Sans minimiser l'apport de cette intervention sur le bien-être de certains participants, il faut la considérer en rapport à l'offre des moyens pour soutenir l'élève au sein de la classe ainsi qu'en rapport au soutien à la motivation. En effet, il apparaît que, selon ces mêmes élèves, les moyens alternatifs ne semblent pas mis en place ou n'être pas suffisamment exploités, notamment en ce qui a trait à la régulation émotionnelle par l'accès au matériel sensoriel en classe (Noah) ou par des renforcements absents (Édouard) ou inconstants (Xavier). De même, dans le cas de Louis, le retrait de la classe constitue une solution alternative qui lui permet d'obtenir le soutien nécessaire à la complétion de la tâche dans le bureau de l'ES puisque, de son point de vue, ce soutien ne semble pas toujours offert en classe par l'enseignante. Sans cette alternative, il se sent désemparé à l'idée de devoir terminer ses tâches seul en devoirs.

Enfin, on peut s'étonner du peu de mentions des actions de l'ES en ce qui a trait au soutien à la socialisation, d'autant que plusieurs élèves (Liam, Nathan, Xavier) mentionnent privilégier l'implication de pairs auprès d'eux sur celle des agentes en situation pédagogique. Nos résultats ne permettent pas de statuer sur les raisons d'un tel constat, mais des interrogations peuvent être formulées. Est-il possible que nos participants aient des habiletés sociales fonctionnelles au

sein de la classe ? La gestion du groupe par l'enseignante limite-t-elle les interactions entre élèves ? Leurs habiletés sociales seraient-elles alors sous sollicitées ? Enfin, est-il possible que l'ES (en concertation ou non avec l'enseignante) concentre ses actions sur le soutien dans le cadre de la tâche d'apprentissage et peu sur le contexte comme un grand nombre de recherches antérieures le laissent entendre (Broer et al., 2005, Fisher et Pleasants, 2012 ; Gessler Werts et al., 2004 ; Paquet et al., 2008 ; Paquet et al., 2008 ; Tews et Lupart, 2008 ; Rutherford, 2012)¹²⁸ ? De fait, un seul participant (David) relate les interventions de l'ES, mais elles apparaissent similaires aux actions de l'enseignante qu'il décrit dans ce domaine, à savoir que l'ES le protège des interactions non désirées de ses pairs (Broer et al., 2005 ; Humphrey et Lewis, 2008a)¹²⁹. Il semble voir ces actions de l'ES comme un facilitateur. Pourtant, aucune action de l'ES à l'effet qu'elle modéliserait des stratégies auprès de lui afin qu'il développe une meilleure capacité à interagir avec ses pairs n'est rapportée. On constate donc que la relation de soutien ne semble pas toujours jouer un rôle complémentaire à la relation d'enseignement en permettant la mise en place de moyens additionnels ou mieux ciblés qui favoriseraient le maintien du bien-être et de la participation de certains élèves en classe ordinaire, et ce, en dépit de leur capacité à émettre des suggestions ou certains besoins. Cela nous amène à explorer les actions de l'ES en lien avec la place faite à l'autodétermination de l'élève au regard de la relation de soutien.

L'observation en classe a permis de colliger des données relatives au positionnement de l'ES par rapport à l'élève. On observe que l'ES privilégie très nettement la proximité physique (à moins d'un mètre) avec l'élève en situation pédagogique. Il est à noter que dans le cas de Nathan, bien que l'ES se place à plus d'un mètre de l'élève, de l'autre côté de la table de travail en sous-groupe, face à l'élève, elle intervient verbalement auprès de lui à plusieurs reprises, alors qu'elle ne s'adresse pas directement à l'élève le plus proche d'elle. Est-ce possible que la présence de la chercheuse ou le contexte de sous-groupe de travail par un aménagement en équipe de cinq élèves, proposé par l'enseignante, aient pu modifier les habitudes de positionnement de l'ES par rapport à l'élève ? Il est impossible d'apporter des réponses à ces questions, c'est pourquoi malgré une interaction verbale presque exclusivement dirigée vers Nathan, la position de cette

¹²⁸ Les agentes secondaires auxquelles réfèrent ces recherches sont respectivement des *paraprofessionals* pour les deux premières, des *paraeducators*, des *ES*, des *teachers aides* et des *paraprofessionals*.

¹²⁹ Ces recherches réfèrent respectivement à des *paraprofessionals* et des *learning support assistant*.

agente n'est pas considérée parmi les données de positionnement proximal. Dans certains cas (David, Louis, Noah), la proximité physique est conservée durant toute la période d'observation. Dans les autres cas, le positionnement de l'ES varie et la proximité physique s'établit avec plusieurs élèves du groupe-classe. Malgré tout, la majeure partie du temps, le positionnement à moins d'un mètre de l'élève est initié par l'ES, sans demande d'aide de la part de l'élève (Simon, Édouard, Xavier) ou de manière variable (Liam, Hanna). Un participant (Xavier) voit l'implication non sollicitée de l'ES comme une intrusion et un obstacle à son apprentissage. Si peu de nos participants s'expriment au regard de l'aide non sollicitée, on peut néanmoins s'interroger sur les effets d'une telle pratique. L'effet d'habituation ainsi créé pourrait freiner le développement de l'autonomie et l'expression de l'autodétermination chez plusieurs jeunes élèves qui, par ailleurs, vivent un certain stress en lien avec la recherche de la bonne réponse ou en lien avec un besoin rapide de rétroaction pour achever la tâche. Or, l'implication non sollicitée de l'agente peut-elle contribuer au maintien de l'idée fautive, idée elle-même génératrice d'anxiété, qu'apprendre est une fin caractérisée par de bonnes réponses plutôt qu'un processus ? Le positionnement de l'ES par rapport à l'élève et l'aide non sollicitée ne sont que deux aspects du déploiement de la relation de soutien à partir desquels on comprend que l'agente agit essentiellement selon ce qui lui apparaît approprié et peu au regard du développement de l'autonomie ou de l'autodétermination de l'élève.

Ainsi, il semble que la relation de soutien dans son ensemble s'installe sur le tas, dans le quotidien, sans que l'agente secondaire ait formellement établi les balises de besoins et les modalités d'aide avec l'élève (ou avec l'agente principale). En effet, nos participants rapportent ne pas avoir reçu d'information sur le rôle ou sur les raisons de la présence en classe de l'ES, ni par l'agente principale ni par l'agente secondaire. Certaines enseignantes, quant à elles, rapportent avoir fourni des informations sur la présence en classe de l'ES. Le rôle de l'ES est présenté, selon les cas, comme un soutien au groupe-classe ou à quelques élèves, mais jamais comme ayant une visée exclusive à un élève. Cependant, dans chacun des cas, ces informations se limitent essentiellement à ces quelques éléments qui peuvent donc être jugés vagues et imprécis. Les informations offertes aux élèves par les ES elles-mêmes, bien qu'un peu plus développées que celles des enseignantes restent, selon nous, succinctes quant à leurs actions ou aux modalités

dans lesquelles elles se déploient. Parmi les actions avancées comme faisant partie de leur rôle, on relève : le soutien à l'apprentissage, le soutien au bien-être affectif, la gestion du comportement et le soutien à la socialisation. Ces données quant au rôle de l'ES ne diffèrent pas de celles de Blatchford, Bassett, Brown et Webster (2009) et de Paquet et al. (2008, 2009) dans leur répartition; le soutien à l'apprentissage étant cité en première position, avant les autres actions qui sont pourtant plus directement en lien avec la formation des ES (Brown et McIntosh, 2012 ; CPNCSE, 2015)¹³⁰. On retrouve la même polarité (soutien présenté comme exclusif ou non exclusif) que dans les explications données par les enseignantes. Cependant, le contexte de livraison des informations varie : dans certains cas, les ES rapportent avoir instruit l'élève de leur rôle, sur le moment, quand elles réalisent leur action auprès de lui, alors que certaines autres le situent au début de l'année scolaire actuelle (année de l'expérimentation), l'année précédente ou il y a deux ans, selon les cas. Ainsi, dans le cas d'Édouard et de Nathan, l'ES rapporte avoir offert des explications à l'élève la première année d'accompagnement qui était, respectivement, deux ans auparavant ou l'année précédente. Ces agentes semblent penser que l'élève est déjà informé et n'ont donc pas communiqué sur le sujet durant l'année scolaire où l'expérimentation a lieu. Si tel est le cas, on peut penser que l'analyse systémique des besoins de l'élève n'est pas réalisée puisque l'agente ne semble pas tenir compte du nouveau contexte : nouvelle enseignante, nouveau groupe, nouveau contenu. Il paraît aussi difficile de tenir compte de l'évolution de l'élève si la prémisse de la relation de soutien demeure la même chez l'agente. Il convient aussi d'interroger la façon dont l'agente élabore cette prémisse, soit les besoins précédemment identifiés chez l'élève qu'elle croit inchangés ou connus, l'habitude et sa propre préférence en matière d'accompagnement d'un élève. L'adéquation entre le soutien et les besoins pourrait alors être faible, voire préjudiciable au développement de l'élève. De plus, du fait que les élèves reçoivent peu d'information à propos de la relation de soutien, les possibilités d'émettre leur point de vue sur les actions qu'ils pourraient estimer requises ou sur les modalités de déploiement sont rares, d'autant qu'aucune donnée ne laisse entrevoir que leur avis soit sollicité sur le sujet. Le contexte apparaît pourtant facilitant puisque dans le cas de tous nos participants, la relation de soutien se déploie dans un contact individuel et également riche en

¹³⁰ Les agentes secondaires auxquelles les données de recherche réfèrent ici sont respectivement des *teaching assistants*, des *ES*, des *special educational assistants*.

opportunités par sa fréquence. De plus, nos participants démontrent des habiletés à verbaliser leurs besoins au point de discuter certaines actions des agentes. Ainsi, bien qu'aucun des participants ne refuse formellement l'implication de l'ES auprès d'eux, contrairement à ce qui est documenté par Rutherford (2012) avec des *teacher aides*, plusieurs élèves relatent des insatisfactions et signalent des obstacles à l'apprentissage engendrés par certaines actions de l'ES. Il peut s'agir de revendications quant à des besoins ne sont pas pris en compte par l'agente principale pour un élève (Édouard) qui sollicite ainsi le soutien de l'ES. Il peut aussi s'agir de critiques à l'endroit de l'ES comme en font état les propos rapportés par les agentes. Dans le cas de David, l'élève conteste la tâche de présentation orale et s'oppose au soutien de l'ES à ce sujet. Dans le cas de Louis et de Xavier, les élèves signalent à l'ES ou à l'enseignante que la guidance de l'ES va à l'encontre, selon eux, des consignes émises par l'enseignante. Or, aucune donnée n'est révélée ni par les élèves ni par les agentes, en lien avec la prise en compte de ces préoccupations pourtant exprimées directement par les élèves aux agentes. Malgré les capacités de nos participants, l'espace qui leur est offert par l'agente secondaire pour construire une relation de soutien qui tient compte de leur point de vue semble encore trop faible.

CONCLUSION

Sensible à la voix des jeunes en éducation, nous nous sommes intéressée à l'une des plus minoritaires du fait de certains facteurs personnels de ces enfants que sont l'âge et le trouble du spectre de l'autisme. Au Québec, la scolarisation des élèves en classe ordinaire reflète la dichotomie qui perdure entre des principes prônant l'inclusion et des politiques d'organisation de services à l'élève reposant sur des besoins considérés particuliers qui concourent à ce que les handicaps soient codifiés et les élèves, identifiés. Parmi les services de soutien à l'élève identifié avec un TSA qui sont déployés en classe ordinaire, les services en éducation spécialisée sont prépondérants. De ce fait, nous avons reconsidéré le microsystème pédagogique constitué des relations pédagogiques entre élèves et agentes par l'ajout de la relation de soutien aux côtés de la relation d'enseignement existante. Nous nous sommes interrogée sur les relations élèves-agentes ainsi redessinées et sur la place de l'élève identifié avec un TSA au sein de la classe ordinaire. La recension des écrits a révélé d'une part, une certaine controverse entre les principaux acteurs du milieu scolaire et les chercheurs quant aux modalités et aux effets des services d'éducation spécialisée sur l'inclusion en classe ordinaire des élèves avec des besoins particuliers et, d'autre part, une carence de données disponibles issues des principaux bénéficiaires de ces services, soit les élèves eux-mêmes. En effet, les études empiriques qui font appel à la contribution des élèves ayant un TSA sont encore peu nombreuses et particulièrement en ce qui a trait aux relations pédagogiques avec deux agentes, de surcroît au primaire. Reconnaisant à l'élève identifié avec un TSA son statut d'élève et de sujet à part entière, nous avons opté pour un parti pris en faveur de l'élève. Ainsi, cette thèse s'est intéressée au soutien des élèves ayant un TSA en classe ordinaire sous l'angle de leur point de vue sur les relations avec l'enseignante et sur les relations avec l'ES. Notre étude a poursuivi les buts d'analyser le point de vue de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1 à propos du rôle et du soutien attendu de chacune des agentes et d'identifier les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacune des agentes sur la base de ces deux dimensions (rôle et soutien), selon le point de vue de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1. Nous avons jugé qu'une recherche qualitative-interprétative

était la plus appropriée pour explorer notre objet d'étude et donner une place à la voix de l'élève. Nous avons conduit des études de cas multiples qui permettent d'approcher le phénomène dans toute la richesse qu'offre le contexte où il se produit tout en tenant compte de la diversité et de la variété de chaque situation.

Neuf études de cas ont été menées, constituées d'un trio de participants dont l'élève identifié avec un TSA de niveau 1 (de la 1^{re} année à la 6^e année du primaire), l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en classe ordinaire. En cohérence avec notre posture de recherche, des instruments de recherche ont été conçus pour permettre à de jeunes participants de produire des données en tentant de minimiser l'influence de l'adulte : mise en scène d'une classe en 3D et réalisation du plan de classe idéal. Outre la complétion d'un questionnaire de renseignements généraux par chaque participant ou par les parents dans le cas des élèves, l'observation en classe de tous les participants et une entrevue semi-dirigée en individuel avec chaque élève, chaque enseignante et sept des neuf éducatrices spécialisées ont complété les activités de recherche.

Le traitement et l'analyse des données ont mis en lumière les indicateurs relatifs à la dimension du rôle des agentes, à la dimension du soutien attendu des agentes et aux facilitateurs et aux obstacles inhérents à ces dimensions, selon les points de vue de nos participants. Parmi ceux-ci, un nouvel indicateur par rapport aux résultats de recherches antérieures a émergé : l'indicateur relatif à la compétence des agentes *Est compétente*. De plus, les indicateurs reliés aux dimensions du rôle et du soutien attendu des agentes sont apparus significativement plus nombreux que ceux qui avaient été présélectionnés du fait des caractéristiques de nos jeunes participants. Les indicateurs non projetés mais documentés par nos participants sont : *Aménage l'environnement de travail*, *Agit sur la socialisation*, *Collabore avec les parents* et dans les modalités d'interaction : *Interaction en sous-groupes*, *Interaction en groupe entier*, *Retrait de l'élève de la classe*. Enfin, les sous-indicateurs relatifs à l'indicateur *Enseigne et soutient l'apprentissage* qui émergent des résultats révèlent, par leur variété, une capacité certaine de nos participants à discriminer les actions des agentes dans le quotidien de la classe.

Notre question de recherche visait à mettre en lumière les points de vue des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 sur les relations avec l'enseignante et sur les relations avec l'éducatrice spécialisée.

La relation d'enseignement se caractérise par des responsabilités exclusives de l'enseignante que sont, selon nos participants : *enseigner, évaluer la tâche et aménager l'environnement de travail*. Cette position centrale de l'enseignante est consolidée par la désignation de la modalité d'interaction privilégiée de cette agente avec le groupe-classe. L'implication de l'enseignante en individuel auprès de l'élève fait également partie intégrante du rôle et du soutien associés à cette agente par nos participants. Ils semblent bénéficier, sur la base de la relation d'enseignement ainsi décrite, de pratiques plus inclusives à cet égard que celles décrites dans des études précédentes où les relations élèves-enseignantes sont réduites, voire inexistantes du fait de la présence de l'ES. Cependant, notre étude met en évidence, comme cela a été documenté dans le cadre de recherches antérieures, que la relation d'enseignement peut être influencée par l'implication de l'ES auprès de l'élève, notamment lorsque cette dernière se caractérise par une constante proximité physique (à moins d'un mètre). Ainsi, les participants qui vivent cette situation relatent une distanciation choisie avec l'enseignante (David, Noah) ou subie (Louis). Pour ces élèves, le soutien de l'enseignante semble alors vu comme accessoire (David) ou comme un obstacle à l'apprentissage (Noah, Louis). Notre étude contribue à mettre en exergue le fait que les points de vue de plusieurs participants s'élaborent en partie sur la compétence jugée supérieure de l'enseignante par rapport à celle qui est attribuée à l'ES. Cet indicateur semble indépendant de l'appréciation de l'implication préférentielle de l'agente chez nos participants. Ainsi, certains choisissent de faire appel au soutien de l'enseignante sur la base de sa compétence en dépit du fait qu'ils préfèrent le soutien individuel provenant de l'ES. Ces élèves ajoutent leur voix à celles de certains autres de nos participants qui préfèrent le soutien individuel de l'enseignante sur la base même de sa compétence, jugée supérieure. Ces résultats apportent un nouvel éclairage sur la recherche de proximité physique avec l'enseignante des élèves ayant un TSA qui semble reliée à la compétence de l'agente, elle-même gage d'apprentissage, selon nos participants, par l'accès qu'elle fournit au contenu ou aux bonnes réponses. Selon les points de vue exprimés par nos participants, c'est la compétence attribuée à l'enseignante et non un lien

affectif qui semble la motivation à la recherche de proximité avec cette agente. D'ailleurs, dans le cas de deux de nos participants, les conflits existants au sein de la relation élève-enseignante n'empêchent pas l'élève de rechercher la proximité physique de l'enseignante. Le rapport au savoir de ces élèves semble l'emporter sur les aspects qualitatifs de la relation avec l'enseignante.

La relation de soutien se caractérise par des responsabilités de l'ES en matière d'aide à l'apprentissage sans spécificité. Les actions de l'ES semblent se superposer à celles de l'enseignante plutôt que de s'en distinguer ou même de les complémentariser. Ainsi, il ressort des points de vue des participants que la relation de soutien s'ajoute à la relation d'enseignement par l'implication privilégiée de l'ES auprès de l'élève sur une base individuelle. Elle est, de ce fait, vue favorablement par nos participants en ceci qu'elle offre une réduction du délai pour recevoir du soutien en cours d'apprentissage. Lorsque la relation de proximité est recherchée avec l'ES, il semble que les motivations de nos participants résident dans l'obtention d'une plus grande guidance dans la tâche et dans l'achèvement de la tâche, et non dans l'établissement ou le maintien d'un lien à connotation affective. Le soutien attendu de l'ES par certains participants se révèle plus intense dans le domaine du maintien de leur bien-être (par l'accès à des moyens facilitant la régulation émotionnelle) où l'apport de cette agente est connoté comme un facilitateur. Toutefois, les modalités d'intervention dans ce domaine restent peu distinctes de celles de l'enseignante. Les points de vue exprimés par nos participants à propos de la relation de soutien mettent en lumière que malgré sa formation particulière dans le domaine des capacités adaptatives, l'implication de l'ES n'assure pas nécessairement une poursuite des moyens jugés facilitateurs à leur apprentissage (soutien à la motivation, gestion des comportements, soutien au bien-être) ou ne se distingue pas dans le soutien à la socialisation, domaine identifié par un des participants.

Enfin, il ressort de notre étude que nos jeunes participants ont reçu peu d'informations sur le rôle et les responsabilités des agentes et que la place qui leur est laissée par les agentes dans l'établissement de la relation d'enseignement et la relation de soutien est encore trop réduite, et ce, malgré leur capacité à y apporter une contribution riche et nuancée.

Limites de la recherche

Le contexte de notre recherche présente certaines limites sur le plan méthodologique.

Le terrain s'est restreint à un seul centre de services scolaire (CSS) du fait du peu de retombées positives des sollicitations envoyées aux milieux scolaires. De ce fait, les participants recrutés ont possiblement été moins exposés à des pratiques d'enseignantes et d'ES variées sachant que les orientations de services à l'élève peuvent différer davantage entre les CSS qu'au sein d'une même structure. Le nombre d'élèves recrutés a été moindre qu'anticipé et n'a pas permis de rejoindre autant de participants intégrés en classes de 1^{er} cycle primaire que ce qui avait initialement été planifié. Le critère de divulgation diagnostique a entravé cette visée de sorte que plusieurs participants potentiels de la tranche d'âge 6-7 ans n'ont pu être retenus (N=3). Parmi les autres critères projetés de recrutement, certains ont dû être levés, notamment ceux qui étaient reliés aux années d'expérience auprès d'élèves ayant un TSA pour certaines enseignantes (N=2) et certaines éducatrices spécialisées (N=2). Enfin, les entrevues individuelles avec deux ES n'ont pu être réalisées, car il a été impossible d'obtenir leur retour afin d'établir un rendez-vous malgré des relances, ce qui n'a pas permis d'accéder aux données de ces agentes en lien avec le respect de l'autodétermination de l'élève. L'observation réalisée par la chercheure seule, sans captation vidéo, présente une limite car elle n'a pas permis un contrôle des données postérieurement à la situation d'observation. Une seule session d'observation in situ a pu réduire la stabilité des données d'observation quant au positionnement agente-élève. De plus, l'appréciation de la proximité physique entre l'agente et l'élève relève d'une donnée subjective car la mesure de moins d'un mètre n'a pas été contrôlée.

La collecte de données qui s'est déroulée sur une seule session d'observation et une seule entrevue pour chaque étude de cas n'a pas permis de documenter le phénomène étudié sur une période plus longue. Le fait d'avoir pu compléter les activités avec les élèves au sein d'une même session a sans doute pu éviter d'induire chez nos jeunes participants l'idée d'une remise en cause de la qualité de leur participation par la proposition d'une rencontre subséquente. Bien que la chercheure ait reformulé, avec une grande fréquence, les propos de chaque participant en situation de collecte, l'interprétation des données n'a pas fait l'objet de vérification par les

participants, ce qui peut constituer une limite de notre étude sur le plan de la crédibilité. L'accès difficile aux participants durant et postérieurement aux activités de collectes de données a nettement contribué à cette limite.

De plus, l'important volume de données recueillies a amené la chercheuse à devoir taire les données sur la participation des élèves aux différentes méthodes de collecte de données malgré le potentiel du journal de bord à documenter cet aspect.

Apports de la recherche

Nous entrevoyons des apports de notre recherche sur le plan scientifique, sur le plan méthodologique et sur le plan professionnel.

Sur le plan scientifique, notre recherche repose sur l'élaboration de notre cadre de référence qui réunit le concept de point de vue et les caractéristiques et besoins de l'élève identifié avec un TSA dans le contexte de relations pédagogiques. Cette thèse contribue à l'émergence d'un modèle systémique de la relation pédagogique à deux agentes qui positionne la relation de soutien aux côtés de la relation d'enseignement. Le soutien aux élèves identifiés avec un TSA a ainsi été théorisé et étudié au sein d'une relation entre agente secondaire et élève, relation qui s'inscrit en coexistence avec la relation entre agente principale et élève. Ces relations d'enseignement et de soutien ont fait l'objet d'une analyse selon le point de vue de l'élève. Cette thèse contribue également à clarifier le concept de *point de vue*. Le point de vue de l'élève est défini comme l'angle d'interprétation qui revêt à la fois un caractère relatif et un caractère relationnel du fait qu'il s'établit dans le rapport de l'élève à l'objet et à l'agente (Sammut, 2015). Ainsi, nous avons positionné l'élève identifié avec un TSA de niveau 1 au sein de la situation pédagogique comme un acteur à part entière, détenteur de ses propres interprétations du soutien à l'apprentissage reçu et attendu de l'enseignante et de l'éducatrice spécialisée.

Enfin, notre étude a mis en lumière des éléments discriminants à propos des relations avec les agentes étudiées sur la base du rôle et du soutien attendu par les élèves. Le lecteur est invité à considérer les éléments qui se dégagent des points de vue des participants dans leur caractère contributif, mais individuel, sans penser qu'ils sont le reflet d'un consensus ni qu'ils sont généralisables. Ces précautions établies, il émerge de l'analyse des points de vue de nos

participants sur la relation avec l'enseignante et sur la relation avec l'ES certains aspects distinctifs et inédits. La relation d'enseignement se distingue de la relation de soutien sur la base du critère de compétence de l'agente. De plus, la recherche de proximité avec l'enseignante tend à s'établir sur l'attribution à l'agente principale de connaissances supérieures, indépendamment de conflits pouvant exister ou d'une préférence énoncée pour le soutien provenant de l'ES. Le caractère affectif n'est pas identifié dans les motivations des participants à établir une relation proximale avec l'enseignante. La relation de soutien semble, quant à elle, s'établir sur la base de certains effets de l'implication de l'ES, perçus comme facilitateurs à l'apprentissage, soit un accès plus rapide à du soutien, soit une plus grande guidance dans la tâche et l'achèvement de la tâche. Il semble que ces visées soient au cœur de la recherche de proximité avec cette agente, et non un lien d'affectivité.

Ces éléments conduisent également à mettre en relief la relation d'apprentissage qui semble se constituer d'un rapport au savoir (Gagnon, 2011) empreint de recherche de faits, de vérité et d'exactitude. Le soutien attendu des agentes semble s'articuler autour de l'accès au contenu, de l'exactitude des réponses ou d'une tâche réalisée sans erreurs, aspects associés à la réussite.

Sur le plan méthodologique, l'approche qualitative-interprétative par études de cas multiples contribue à l'émergence des points de vue des neuf élèves identifiés avec un TSA en classe ordinaire en s'approchant au plus près du phénomène étudié en sollicitant directement ces jeunes participants. Notre démarche concourt ainsi à donner la voix à ces jeunes élèves sur des enjeux qui les concernent, voix encore trop absente de la littérature scientifique en éducation.

Les méthodes utilisées favorisent la collecte de données issues du sujet. Le recours à des méthodes multisensorielles permet aux jeunes élèves de s'exprimer dans des modalités variées : la manipulation de matériel 3D, le discours ou l'illustration. Les multiples instruments de recherche : le questionnaire d'informations personnelles, l'observation en classe, la mise en scène de classe, la réalisation du plan de classe idéal et les entretiens constituent un atout de notre recherche. De plus, les activités de recherche menées auprès des élèves participants ont contribué à fabriquer des données de première source avec un minimum d'intervention de la chercheuse, contrairement à Goodall (2018) dont les méthodes multisensorielles proposées

comportaient des choix de réponses (vrai ou faux) ou des éléments de hiérarchisation d'énoncés au cours de l'entrevue.

Le grand nombre de participants, neuf élèves, neuf enseignantes et sept éducatrices spécialisées, provenant d'écoles différentes, ont permis de préserver la diversité et la multiplicité des points de vue afin de documenter le phénomène étudié. On a pu constater que les précautions méthodologiques que nous avons suivies au cours de cette recherche pour tenir compte des caractéristiques de nos jeunes participants, ont permis un haut degré d'implication des élèves dans chacune des activités. Tous les élèves ont participé à toutes les activités de recherche. Ils ont généralement pris le contrôle de la présentation des questions d'entrevue et ont librement manipulé le matériel en 3D et le plan de classe. Tout bien considéré, notre recherche met en lumière la capacité de jeunes élèves à participer à l'avancement des connaissances en éducation et leur voix ne devrait être sous-estimée ni sur la base de leur TSA ni sur la base de leur âge.

Sur le plan professionnel, notre recherche apporte une certaine contribution. La formation professionnelle est un pilier du soutien à l'enseignante. Notre recherche peut être porteuse de développement en matière de pratiques professionnelles. D'après la recension des écrits effectuée dans le cadre de cette thèse, les enseignantes et les éducatrices spécialisées identifient que la qualité des relations avec des élèves identifiés avec un TSA peut être moindre qu'avec d'autres catégories d'élèves.

Or, notre étude contribue à faire ressortir par l'analyse des points de vue de nos participants que la recherche de proximité avec l'enseignante tendrait à reposer non pas sur des critères d'affectivité, mais sur la compétence attribuée à l'enseignante. Dans ce cas, comment établir la relation d'enseignement pour qu'elle soit recevable du point de vue de l'élève en ce qui a trait au soutien à l'apprentissage ?

De plus, les résultats de notre étude nous amènent à considérer le rapport au savoir d'élèves ayant un TSA et à considérer le fait que la visée de soutien semble se développer autour de la validation des réponses en vue de l'achèvement de la tâche. Ainsi, comment prendre en compte ces éléments constitutifs qui résideraient au cœur de la relation d'apprentissage dans le soutien à apporter à l'élève pour favoriser son apprentissage et son autonomie ?

Pistes de recherche éventuelles

Le modèle systémique de situation pédagogique à deux agentes est une assise pour de futures recherches.

Notre recherche s'est intéressée au point de vue d'élèves identifiés avec un TSA, ce qui amène à s'interroger sur le point de vue d'autres élèves du primaire : élèves identifiés avec un TSA, mais qui présentent des retards d'apprentissage, d'autres catégories d'élèves HDAA ou même de jeunes élèves typiques. Il serait intéressant de reproduire les activités de recherche auprès de ces autres types d'élèves afin d'appréhender la relation d'enseignement et la relation de soutien d'après leur réalité. Comblant le manque de connaissances sur le soutien à l'apprentissage du point de vue des élèves permettrait d'influer sur les pratiques professionnelles qui pourraient s'ajuster et donner leur plein effet. Au Québec, la voix des élèves sur les enjeux relatifs à leur inclusion est encore trop absente, et notamment en ce qui a trait au soutien à l'apprentissage.

Les enseignantes manifestent des besoins de soutien pour mener à bien leur mission auprès de tous les élèves de leur groupe, et notamment les élèves identifiés avec un TSA comme exposé dans la problématique et le deuxième chapitre de cette thèse. Notre recherche a pris le parti du point de vue de l'élève identifié avec un TSA, mais la confrontation de son point de vue à celui de l'enseignante permettrait d'ajouter aux connaissances existantes en matière d'adéquation entre les besoins, de part et d'autre de la relation d'enseignement, de l'élève et de l'enseignante.

Si notre recherche s'est circonscrite à la relation d'enseignement et à la relation de soutien du point de vue de l'élève, la relation de coopération reste largement sous documentée. Certaines données provenant des agentes participant à notre étude conduisent à entrevoir de prolifiques recherches sur cet objet. L'étude de cette relation entre les agentes permettrait de documenter ce qui semble faire défaut : la vision partagée sur le soutien à l'élève, la répartition des responsabilités et les effets de la complémentarité des actions sur le soutien à l'élève.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abadie, P., Balan, B., Chretien, M. et Simard, C. (2013). Suicidalité chez les adolescents appartenant au spectre de l'autisme. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(7-8), 409-414. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.07.005>
- Ainscow, M. (2000). The Ron Gulliford Lecture: The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00164>
- American Psychiatric Association. (1996). *DSM-IV: manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd.). Masson.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. (5^e éd.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (traduit par M.-A. Crocq, D. Guelfi et al., 5^e éd.). Elsevier Masson.
- Asch, S. E. (1987). *Social psychology*. Oxford University Press.
- Ashburner, J., Ziviani, J., et Rodger, S. (2008). Sensory Processing and Classroom Emotional, Behavioral, and Educational Outcomes in Children With Autism Spectrum Disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 564-573. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.564>
- Ashburner, J., Ziviani, J., et Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18-27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.002>
- Aspy, R., et Grossman, B. G. (2007). *The ziggurat model: A framework for designing comprehensive interventions for high-functioning individuals High-functioning Autism and Asperger Syndrome*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger.
- Aspy, R., et Grossman, B. G. (2013). Assessment and Diagnosis of Asperger Syndrome. Dans R. W. DuCharme et T. P. Gullotta (dir.), *Asperger Syndrome: A guide for professionals and families* (2nd ed.). Springer.
- Association des éducatrices et éducateurs spécialisés du Québec <https://www.aeesq.ca/fr/educateur-specialise>
- Attwood, T. (2003). *Le Syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*. Dunod.
- Attwood, T. (2005). Asperger's Disorder. Dans Felgoise, S., Nezu, A.M., Nezu, C.M. et Reinecke, M.A. (dir.), *Encyclopedia of Cognitive Behavior Therapy* (p. 49-52). Springer.
- Attwood, T. (2009). *Le syndrome d'Asperger : guide complet*. Chenelière-éducation.
- Ayres, A. J., et Robbins, J. (1979). *Sensory integration and the child*. Western Psychological Services.

- Barnard, J., Prior, A., et Potter, D. (2000). *Inclusion and autism: is it working?* National Autistic Society.
- Barnard, J., Broach, S., Potter, D. et Prior, A. (2002). *Autism in Schools. Crisis or Challenge*. National Autistic Society.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., et Frith, U. (1985). Does the autistic child have a « theory of mind »? *Cognition*, 21(1), 37.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International review of research in mental retardation*, 23, 169-184.
- Bauminger, N., et Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00156>
- Beauregard, F. (2006). *Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. ProQuest Dissertations & Thesis (304922239).
- Beauregard, F., et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Beresford, B., Tozer, R., Rabiee, P., et Sloper, P. (2004). Developing an approach to involving children with autistic spectrum disorders in a social care research project. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 180-185. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1468-3156.2004.00318.x>
- Bitsika, V., et Sharpley, C. F. (2014). Which psychological resilience attributes are associated with lower aspects of anxiety in boys with an autism spectrum disorder? Implications for guidance and counselling interventions. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(5), 544-556.
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro Reed, F., et A. Laugeson, E. (2014). *Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development*, 324-333. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.008>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., et Webster, R. (2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35(5), 661-686. <https://doi.org/10.1080/01411920902878917>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., et Webster, R. (2009). *Deployment and Impact of Support Staff in Schools: Characteristics, working conditions and job satisfaction of support staff in schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004, 2006 and 2008)*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10096852/>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., et Webster, R. (2010). The impact of support staff on pupils' 'positive approaches to learning' and their academic progress. *British Educational Research Journal*, 37(3), 443-464. <http://dx.doi.org/10.1080/01411921003734645>

- Bolic Baric, V., Hellberg, K., Kjellberg, A., et Hemmingsson, H. (2016). Support for learning goes beyond academic support: Voices of students with Asperger's disorder and attention deficit hyperactivity disorder. *Autism*, 20(2), 183-195. <https://doi.org/10.1177/1362361315574582>
- Boucher-Gagnon, M., et des Rivières-Pigeon, C. (2015). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353-384. <https://doi.org/10.7202/1035309ar>
- Bourdeau, J. (1995). *Interventions thérapeutiques lors de conduites agressives* [document inédit].
- Boutin, G., Bessette, L., et Dridi, H. (2016). *Rapport de recherche 2013-2015 : l'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ) : rapport final déposé le 21 décembre 2015 à la Fédération autonome de l'enseignement*. Université du Québec à Montréal.
- Bradley, R. (2016). Why single me out? Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 43, 272-288. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12136>
- Bragg, S. (2010). *Consulting Young People: a literature review*. CCE.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>
- Broer, S., Doyle, M., et Giangreco, M. (2005). Perspectives of Students With Intellectual Disabilities About Their Experiences With Paraprofessional Support. *Exceptional Children*, 71(4), 415-430.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brooks, R., et Goldstein, S. (2013). Changing the Mindset of Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. Dans S. Goldstein et J. A. Naglieri (dir.), *Interventions for Autism Spectrum Disorders* (p. 325-349). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5301-7_16
- Brown, J. A., et McIntosh, K. (2012). Training, Inclusion, and Behaviour: Effect on Student-Teacher and Student-SEA Relationships for Students with Autism Spectrum Disorders. *Exceptionality Education International*, 22(2), 77-88.
- Calder, L., Hill, V., et Pellicano, E. (2013). « Sometimes I want to play by myself »: Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17(3), 296-316. <https://doi.org/10.1177/1362361312467866>
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A., et Blacher, J. (2016). Student-Teacher Relationships for Young Children with Autism Spectrum Disorder: Risk and Protective Factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(12), 3653-3666. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2915-1>

- Carpel, C. (2002). *Point de vue des enseignants haïtiens au sujet du rendement scolaire des élèves du secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. ProQuest Dissertations & Thesis (305475833).
- Carrington, S., et Graham, L. (2001). Perceptions of School by Two Teenage Boys with Asperger Syndrome and their Mothers: A Qualitative Study. *Autism*, 5(1), 37-48.
<https://doi.org/10.1177/1362361301005001004>
- Carrington, S., Papinczak, T., et Templeton, E. (2003). A phenomenological study: The social world of five adolescents who have Asperger's syndrome. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 15-20. <https://doi.org/10.1080/19404150309546734>
- Chamberlain, B., Kasari, C., et Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(2), 230-242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
- Church, C., Alisanski, S., et Amanullah, S. (2000). The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(1), 12-20.
- Clark, A., McQuail, S., et Moss, P. (2003). Exploring the field of listening to and consulting with young children. Department for Education and Skills Research, Report no 445.
- Cloutier, A. (2014). *La communication d'élèves malentendants intégrés en classe ordinaire au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11184>
- Codère, J.-F. (2014, 28 janvier). SAP cherche des employés autistes. *La Presse*.
https://plus.lapresse.ca/screens/4bf4-a820-52e69116-b181-03d8ac1c606a_7C_0.html
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2015). *Plan de classification : personnel de soutien des commissions scolaires francophones*.
- Connor, M. (2000). Asperger Syndrome (Autistic Spectrum Disorder) and the Self-Reports of Comprehensive School Students. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 285-296.
<https://doi.org/10.1080/713666079>
- Conseil supérieur de l'Éducation (1998). *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*. Gouvernement du Québec.
- Cridland, E., Jones, S., Caputi, P., et Magee, C. (2014). Being a Girl in a Boys' World: Investigating the Experiences of Girls with Autism Spectrum Disorders During Adolescence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(6), 1261-1274. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1985-6>
- Curtin, M., et Clarke, G. (2005). Listening to Young People with Physical Disabilities' Experiences of Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(3), 195-214.
<https://doi.org/10.1080/10349120500252817>
- Daniel, L. S., et Billingsley, B. S. (2010). What Boys With an Autism Spectrum Disorder Say About Establishing and Maintaining Friendships. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), 220-229. <https://doi.org/10.1177/1088357610378290>

- Dann, R. (2011). Secondary Transition Experiences for Pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs). *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 293-312.
- Delalande, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie française*, 37(4), 671-679. <https://doi.org/10.3917/ethn.074.0671>
- DuCharme, R. W., et Gullotta, T. P. (2013). *Asperger Syndrome: A Guide for Professionals and Families* (2nd ed.). Springer <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-7016-8>
- Dunn, W., Myles, B. S., et Orr, S. (2002). Sensory processing issues associated with Asperger syndrome: A preliminary investigation. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(1), 97-102.
- Duverger, H., Da Fonseca, D., Bailly, D., et Deruelle, C. (2007). Syndrome d'Asperger et théorie de l'esprit. *L'Encéphale*, 33(4, Part 1), 592-597. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0013-7006\(07\)92058-8](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0013-7006(07)92058-8)
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Eisenhower, A. S., Blacher, J., et Bush, H. H. (2015). Longitudinal associations between externalizing problems and student-teacher relationship quality for young children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.09.007>
- Emam, M. M., et Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422. <https://doi.org/10.1080/08856250903223070>
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., et Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational review*, 62(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.486476>
- Fisher, M., et Pleasants, S. L. (2012). Roles, Responsibilities, and Concerns of Paraeducators. *Remedial and Special Education*, 33(5), 287-297. <https://doi.org/10.1177/0741932510397762>
- Fortin, F., et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière éducation.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux sociopolitiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), 1-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/pistes.3663>
- Fougeyrollas, P., et Roy, K. (1996). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Service social*, 45(3), 31-54.
- Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N., et Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: A synthesis and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1227-1240. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0981-3>

- Frith, U., et Happé, F. (1994). Autism: Beyond "theory of mind". *Cognition*, 50(1), 115-132.
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 6(1), 30–42. <https://doi.org/10.7202/1044300ar>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. PUQ.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (4^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Geno, D. (2013). Paraprofessional. Dans F. R. Volkmar (dir.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (p. 2117-2117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_800
- Gessler Werts, M., Harris, S., Young Tillery, C., et Roark, R. (2004). What Parents Tell Us About Paraeducators. *Remedial and Special Education*, 25(4), 232-239. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040601>
- Giangreco, M. F. (2010a). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: is conventional wisdom wrong? *Intellect Dev Disabil*, 48(1), 1-13. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1>
- Giangreco, M. F. (2010b). Utilization of Teacher Assistants in Inclusive Schools: Is It the Kind of Help that Helping Is All about? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 341-345.
- Giangreco, M. F. (2013). Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93-106. <https://doi.org/10.1017/jse.2013.1>
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E., & MacFarland, S. Z. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64, 7–18.
- Giangreco, M. F., et Broer, S. M. (2005). Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26.
- Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P., et Fialka, J. (2005). " Be Careful What You Wish for ": Five Reasons to Be Concerned About the Assignment of Individual Paraprofessionals. *TEACHING Exceptional Children*, 37(5), 28-34.
- Giangreco, M. F., et Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. *The SAGE handbook of special education*, 429-439.
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., et Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41-57.
- Gillberg, C. (1989), Asperger Syndrome In 23 Swedish Children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 31: 520-531. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1989.tb04031.x>
- Gillberg, C. (2007). The Autism Spectrum. Dans Jacobson, J.W., Mulick, J.A. et Rojahn, J. (dir.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (p. 41-59). Springer.

- Gillott, A., Furniss, F., et Walter, A. (2001). Anxiety in High-Functioning Children with Autism. *Autism*, 5(3), 277-286. <https://doi.org/10.1177/1362361301005003005>
- Gonçalves, G., et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 327-373.
- Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 2396941518804407. <https://doi.org/10.1177/2396941518804407>
- Gouvernement du Canada. (2018). *Classification nationale des professions*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/12-583-x/12-583-x2018001-fra.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*. Éditeur officiel du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/E-20.1.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Charte des droits et libertés de la personne. Chapitre C-12*. Éditeur officiel du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/C-12.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13. Éditeur officiel du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Grandin, T. (2008, octobre). *Using Teachable Moments to Learn Manners, Social Skills, and Language* [Communication orale]. Geneva Centre for Autism International Symposium, Toronto.
- Gray, C. (1998). Social Stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. Dans E. Schopler, G. B. Mesibov, et L. J. Kuncze (dir.), *Asperger syndrome or high-functioning autism?* (p. 167–198). Plenum Press US.
- Green, V. A., Sigafoos, J., Pituch, K. A., Itchon, J., O'Reilly, M., et Lancioni, G. E. (2006). Assessing behavioral flexibility in individuals with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 230-236.
- Griswold, D. E., Barnhill, G. P., Myles, B. S., Hagiwara, T., et Simpson, R. L. (2002). Asperger Syndrome and Academic Achievement. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 94-102. <https://doi.org/10.1177/10883576020170020401>
- Haegele, J. A., & Maher, A. J. (2021). Male autistic youth experiences of belonging in integrated physical education. *Autism: the international journal of research and practice*, 13623613211018637. <https://doi.org/10.1177/13623613211018637>
- Harrington, C., Foster, M., Rodger, S., et Ashburner, J. (2014). Engaging young people with Autism Spectrum Disorder in research interviews. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 153-161. <https://doi.org/10.1111/bld.12037>
- Harvey, M. (2012). *Analyse comparative du point de vue des mères, des pères et des enseignants dans l'évaluation des problèmes de comportement d'enfants d'âge scolaire ayant une déficience intellectuelle* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. ProQuest Dissertations & Thesis (969394186).

- Healy, S., Msetfi, R., et Gallagher, S. (2013). "Happy and a bit Nervous": the experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222-228. <https://doi.org/10.1111/bld.12053>
- Hemmingsson, H., Borell, L., et Gustavsson, A. (2003). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 23(3), 88-98.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream school. *Support for Learning*, 23(1), 41-47.
- Humphrey, N., et Lewis, S. (2008a). 'Make me normal': The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46.
- Humphrey, N., et Lewis, S. (2008b). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132-140.
- 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.
- Jolicoeur, Édith (2015). *Représentations sociales des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme chez un groupe d'acteurs scolaires du Bas-Saint-Laurent* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/8982>
- Jordan, R. R. (2008). Practical implications of memory characteristics in autistic spectrum disorders. Dans D. Bowler et J. Boucher (dir.), *Memory In Autism: Theory and Evidence* (p. 293-310). Cambridge University Press. [https://doi: 10.1017/CBO9780511490101.017](https://doi:10.1017/CBO9780511490101.017)
- Klin, A., McPartland, J., et Volkmar, F. R. (2005). *Asperger Syndrome*. John Wiley & Sons Inc. <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc4&NEWS=N&AN=2005-05077-004>
- Langevin, R., Sénéchal, C., et Larivée, S. (2011). « Les aides-enseignants (AE) : un service utile et controversé en adaptation scolaire ». *Éducation et francophonie*, 39(1), 67-79.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e ed.). Guérin/Eska.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e ed.). Guérin.
- Leroux-Boudreault, A. (2017). *La perception des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire lors du passage vers le secondaire* [Thèse de Doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/9496>
- Lessard, J. (2010). *Pratiques éducatives des parents d'enfants ayant un TDA/H : le point de vue des parents et d'un observateur*: [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/4522>
- Levasseur, L., et Tardif, M. (2005). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Education et sociétés*(1), 169-188.

- Lewis, A. (2002). Accessing, through Research Interviews, the Views of Children with Difficulties in Learning. *Support for Learning*, 17(3), 111-116. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00248>
- Lewis, A. (2009). Methodological Issues in Exploring the Ideas of Children with Autism Concerning Self and Spirituality. *Journal of Religion, Disability & Health*, 13(1), 64-76. <https://doi.org/10.1080/15228960802581446>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., et Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., et Quaglia, R. (2012). Measuring the quality of teacher-child interaction in autistic disorder. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 2(3), 103-114.
- Loveland, K. A., et Tunali-Kotoski, B. (2005). The school-age child with an autistic spectrum disorder. Dans F. R. Volkmar, A. Klin, R. Paul, et D. J. Cohen (dir.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3^e éd.), (Vol.1, p.247-287). Wiley.
- Malo, A. (2014). « Un élève comme nous » : apports d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre le point de vue d'élèves au secondaire sur l'expérience d'avoir un stagiaire en enseignement. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 24-45.
- Malo, A., et Rahm, J. (2014). Youth voice in an outside of school: Stories of New possibilities/La voix des jeunes à l'école et au-delà : envisager de nouvelles possibilités. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 1-21.
- Mann, L. B. (2007) Asperger's Disorder. Dans Myles, B.S., Swanson, T.C., Holverstott, J. et Duncan, M.M. (dir.), *Autism Spectrum Disorders: A Handbook for Parents ans Professionals* (Vol.1, p. 20-23). Praeger.
- Martin, R., Tremblay, P. H., Mottron et Hôpital Rivière-des-prairies (2003). Centre de communication en santé mentale, Hôpital Rivière-des-Prairies. Programme des troubles neurodéveloppementaux. L'autisme, vu de l'intérieur [enregistrement vidéo]. CECOM, Hôpital Rivière-des-Prairies.
- May, H. (2005). Whose participation is it anyway? Examining the context of pupil participation in the UK. *British Journal of Special Education*, 32 (1) 29 - 34. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00366.x>
- McCrimmon, A. W., Matchullis, R. L., et Altomare, A. A. (2014). Resilience and emotional intelligence in children with high-functioning autism spectrum disorder. *Developmental neurorehabilitation*(0), 1-8.
- McGillicuddy, S., et O'Donnell, G. M. (2014). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 323-344. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.764934>
- Meers, K. (2013). Para-educator. Dans F. R. Volkmar (dir.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (p. 2111-2112). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1773

- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis* (1^{re} éd.). Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation des de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du sport (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (2016). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (2020). *Processus d'assurance à la qualité encadrant la déclaration des codes de difficulté des élèves déclarés handicapés ou ayant des troubles graves du comportement*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Processus-assurance-qualite.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse et du sport (2020). *Guide national des accompagnants des élèves en situation de handicap*.
<https://www.education.gouv.fr/devenir-accompagnant-des-eleves-en-situation-de-handicap-12188>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERHKXV3G079073396944hNqW5&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Rapport final: Dénombrement d'élèves à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire en situation complexe ayant vécu ou vivant un bris de service*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/rapport-final_collecte-denombrement-bris-de-service.pdf

- Ministère de l'Enseignement supérieur (2021) <https://www.inforoutefpt.org/formation-technique/diplome-etudes-collegiales/366> *Techniques d'éducation spécialisée (351.A1) : Programme d'études techniques*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Programmes-etudes-techniques/PE20-351A1-Education-Specialisee.pdf?1666353218>
- Montandon, C., et Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 43-51.
- Mortier, K., Desimpel, L., De Schauwer, E., et Van Hove, G. (2011). "I want support, not comments": children's perspectives on supports in their life. *Disability & Society*, 26 (2), 207-221.
- Mottron, L. (2004). *L'autisme, une autre intelligence : diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. P. Mardaga.
- Myles, B. S. (2000). *Asperger syndrome and sensory issues: Practical solutions for making sense of the world*. AAPC Publishing.
- Myles, B. S., et Simpson, R. L. (2001). Understanding the Hidden Curriculum: An Essential Social Skill for Children and Youth with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 279-286. <https://doi.org/10.1177/105345120103600504>
- Myles, B. S., Swanson, T. C., Holverstott, J., et Duncan, M. M. (2007). *Autism spectrum disorders: A handbook for parents and professionals*, vol.1, A-O. Praeger.
- Nations unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Nédélec-Trohel, I., Joffredo-Lebrun, S., et Magnen, M. (2012). Étude de pratiques inclusives en classe ordinaire : rôle et place de l'AVS vis-à-vis du professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(1), 155-136.
- Noiseux, M. (2015). *Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique*. Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, Surveillance de l'état de santé de la population. <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/surveillance-etat-sante/portrait-type-thematique.fr.html>
- Noiseux, M. (2018). *Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique*. Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, Surveillance de l'état de santé de la population. <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/surveillance-etat-sante/portrait-type-thematique.fr.html>
- Normandeau, L. (2014). *Point de vue de garçons du primaire sur les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <http://constellation.uqac.ca/2893/>

- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., et Sirota, K. G. (2001). Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10(3), 399-419.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00172>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Papadopoulos, N., Rinehart, N., Bradshaw, J., McGinley, J., et Enticott, P. (2014). Motor Functioning. Dans *Autism Spectrum Disorders Comprehensive Guide to Autism* (p. 809-824). Springer.
- Paquet, A. (2005). Enquête sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue québécoise de psychologie*, 26(3), 173-181.
- Paquet, A., Forget, J., et Giroux, N. (2008). La perception du rôle de l'éducateur par des adultes significatifs lors de l'intégration scolaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 32-40.
- Paquet, A., Forget, J., et Giroux, N. (2009). Les comportements d'éducateurs soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue canadienne d'éducation*, 32(3), 420-447.
- Pianta, R. C. (1992). Student-Teacher Relationship Scale. University of Virginia.
- Pisula, E., et Lukowska, E. (2011). Perception of social relationships with classmates and social support in adolescents with Asperger syndrome attending mainstream schools in Poland. *School Psychology International*, 33(2), 185-206.
<https://doi.org/10.1177/0143034311415784>
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 3-54.
- Poirier, N., des Rivières-Pigeon, C., et Dorismond, M. (2013). *L'état de la connaissance et de la reconnaissance de la personne présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) au Québec. Projet financé par le FQRSC et le RNETED*.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/09/pc_poiriern_annexes-2014_tsa.pdf
- Poon, K. K., Soon, S., Wong, M.-E., Kaur, S., Khaw, J., Ng, Z., et Tan, C. S. (2012). What is school like? Perspectives of Singaporean youth with high-functioning autism spectrum disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1069-1081.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693401>
- Preece, D., & Jordan, R. (2010). Obtaining the views of children and young people with autism spectrum disorders about their experience of daily life and social care support. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 10-20. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00548.x>
- Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., et Longobardi, C. (2016). A study on the relationship between teachers and students with special needs. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 119-128.

- Protecteur du citoyen du Québec. (2012). *Rapport spécial du protecteur du citoyen. Les services aux jeunes et aux adultes présentant un trouble envahissant du développement : de l'engagement gouvernemental à la réalité.*
https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/2012-05-23_rapport_ted_2.pdf
- Robertson, K., Chamberlain, B., et Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130. <https://doi.org/10.1023/A:1022979108096>
- Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation : assises d'une pédagogie du succès.* Guérin.
- Rousseau, N., et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire.* Presses de l'Université du Québec.
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., et Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429-449.
- Ruel, M., Poirier, N., et Japel, C. (2014). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 43(2), 37-61.
- Rutherford, G. (2012). In, out or somewhere in between? Disabled students' and teacher aides' experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 757-774. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.509818>
- Sammut, G. (2015). Attitudes, Social Representations and Points of View. Dans E. Andreouli, et al. (dir.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (p. 96-112). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sammut, G., & Gaskell, G. (2010). Points of View, Social Positioning and Intercultural Relations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(1), 47-64.
- Santos, G. D., Sardinha, S., et Reis, S. (2016). Relationships in Inclusive Classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 950-954.
- Savoie-Zjac, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zjac, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Sciutto, M., Richwine, S., Mentrikoski, J., et Niedzwiecki, K. (2012). A Qualitative Analysis of the School Experiences of Students With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 177-188. <https://doi.org/10.1177/1088357612450511>
- Sharma, U., et Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(8), 118-134.
- Short, C. et DeOrnellas, K. (2011). Asperger's disorder. Dans Goldstein, S. et Nagliari, J.A. (dir.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (Vol. 1, p. 147-149). Springer.

- Simpson, R. L., et Myles, B. S. (1998). Aggression Among Children and Youth Who Have Asperger's Syndrome: A Different Population Requiring Different Strategies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 42(4), 149-153.
<https://doi.org/10.1080/10459889809603730>
- Skär, L., et Tam, M. (2001). My assistant and I: Disabled children's and adolescents' roles and relationships to their assistants. *Disability & Society*, 16(7), 917-931.
- Slee, R. (2001). Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31 (3), 385–397.
- Slee, R. (2007). Inclusive schooling as a means and end of education? Dans L. Florian (dir.), *The SAGE handbook of special education* (p. 160-170). SAGE Publications.
- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/1968>
- Suhrheinrich, J., Hall, L. J., Reed, S. R., Stahmer, A. C., et Schreibman, L. (2014). Evidenced based interventions in the classroom. Dans L. A. Wilkinson (dir.), *Autism spectrum disorder in children and adolescents: Evidence-based assessment and intervention in schools* (p. 151-172). American Psychological Association.
- Symes, W., et Humphrey, N. (2011). School Factors that Facilitate or Hinder the Ability of Teaching Assistants to Effectively Support Pupils with Autism Spectrum Disorders (ASDs) in Mainstream Secondary Schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153-161.
- Symes, W., et Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: the role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517-532. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.726019>
- Tammet, D. (2009). *Embrasser le ciel immense : le cerveau des génies*. Les Arènes.
- Tews, L., et Lupart, J. (2008). Students With Disabilities' Perspectives of the Role and Impact of Paraprofessionals in Inclusive Education Settings¹. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 39-46.
- Tobias, A. (2009). Supporting students with autistic spectrum disorder (ASD) at secondary school: a parent and student perspective. *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 151-165.
<https://doi.org/10.1080/02667360902905239>
- Townsend, J., et Westerfield, M. (2010). Autism and Asperger's syndrome: A cognitive neuroscience perspective. *Handbook of Medical Neuropsychology: Applications of Cognitive Neuroscience*, 165-191.
- Trépanier, N. (1999). *Réseau fonctionnel d'analyse du risque en milieu d'intervention auprès de personnes vulnérables* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. ProQuest Dissertations & Thesis (304669508).

- Tsai, L. Y. (2013). *Asperger's disorder will be back*. Springer Germany.
<http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc7&NEWS=N&AN=2013-15961-001>
- Turner, K. S., Pletcher, J. R., et Johnson, C. R. (2011). Autism Spectrum Disorders. Dans R. J. Levesque (dir.), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 1, p. 230-238). Springer.
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Espagne. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- Vermeulen, P., (2012, octobre). *Understanding autism as context blindness is the cornerstone of an autism friendly approach* [Communication orale]. Geneva Centre for Autism International Symposium, Toronto.
- Vermeulen, P. (2013). *Comprendre les personnes autistes de haut niveau : Le syndrome d'Asperger à l'épreuve de la clinique*. Dunod.
- Wall, S., Davis, K. L., Winkler Crowley, A. L., et White, L. L. (2005). The Urban Paraeducator Goes to College. *Remedial and Special Education*, 26(3), 183-190.
<https://doi.org/10.1177/07419325050260030601>
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., et Russell, A. (2010). Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513533>
- Webster, R., Blatchford, P., et Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78-96.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724672>
- Williams, D. (1992). *Si on me touche, je n'existe plus*. Robert Laffont.
- Woodbury-Smith, M., Klin, A., et Volkmar, F. (2005). Asperger's Syndrome: A Comparison of Clinical Diagnoses and Those Made According to the ICD-10 and DSM-IV. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(2), 235-240.
- Woodbury-Smith, M. (2013) Asperger Syndrome. Dans Volkmar, F. R. (dir.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. (p. 246-251). Springer-Verlag.
- Yi, H., & Siu, Q. K. Y. (2020). "His inner-self must be good": An ethnographic-vignette study of social interactions between children with autism spectrum disorder and typically developing peers. *Journal of Social and Personal Relationships*.
<https://doi.org/10.1177/0265407520959456>

Annexe 1 : Portrait international des agents secondaires

Pays	Personal communication about teacher assistants (Giangreco et Doyle, 2007)
Canada	Education in Canada is provincially mandated; therefore the use of teacher assistants is different in each province and local school boards. A common challenge is that teachers and assistants have insufficient planning time together. This leads to the undesirable practice of assistants observing teachers' lessons and being expected to adapt and implement lessons afterwards. Effective inclusive education will necessitate that professional educators create truly differentiated plans for their mixed-ability groups. Karen Gazith, Bronfman Jewish Education Services, Montreal, Sept. 28, 2004
Finland	In 2003, 37,000 students (ages 7-15) in comprehensive schools in Finland, 6.2 per cent, received special education; two times as many as in 1995. Forty per cent of these students participated, at least partly, in regular education classes. From 1995 to 2003, the number of special teachers increased from 4,000 to 6,000. During the same time period the number of teacher assistants in special education, both in inclusive settings and special classes, increased from 2,000 to 7,000. The use of teacher assistants is a main accommodation and their use is strongly preferred, though most have no certificate. The professional nation level association of the workers in local municipalities and the Central Union of Child Welfare have stressed that more assistants are needed and they should be used as personal helpers, not for the whole class. The teachers' professional union has been worried about the use of assistants as individual teachers. Timo Saloviita, University of Jyväskylä, December 7, 2004
Germany	Increasing numbers of paraprofessionals are working in inclusive education in Germany, most of them without any certificate. Normally, their task is to support a particular student with a disability, not the class as a whole. Some years ago the major organization of parents of persons with intellectual disabilities, the 'Lebenshilfe' ('Help for Living') tried to find out about paraprofessional practices in the whole country. The 16 Ministries of Education in all federal states were surveyed about their regulations and practices. This turned out to be so difficult that the effort to complete the inquiry was abandoned. Ines Boban & Andreas Hinz, Martin Luther University, Halle-Wittenberg, Sept. 8, 2004
Honduras	Honduras has had a national policy of inclusion since 1992, but implementation remains slow. Teaching assistants are not used to support inclusive education in Honduras because of the poor economic situation. Suyapa Padilla, National Pedagogical University & Rich Villa, Bayridge Consortium, San Diego, CA, December 3, 2004
Hong-Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China	The Hong Kong Education and Manpower Bureau have been piloting Hong Kong inclusive education projects since 1997. While the <i>Progress Report on the Education Reform</i> (June, 2003) reports provisions to overcome the heavy burden for teachers, there is currently insufficient information to fully comprehend the extent of teacher aide deployment, the roles they assume, and their qualifications. However, a job advertisement for teacher assistants in the Hong Kong newspaper, <i>Ming Pao</i> , suggests that teacher assistants are graduates with the responsibility of teaching, conducting remedial lessons, co-curriculum duties, relief teaching, and other responsibilities required in the school. Outcomes of the employment of teacher aides have to be clarified further in terms of teacher satisfaction, actual effects on teaching quality and student success. Ming-Gon John Lian, University of Hong Kong & Kim Fong Poon-McBrayer, Hong Kong Institute of Technology, Aug. 31, 2004
Iceland	The first systematic attempt to use teaching assistants in inclusive schools in Iceland was in 1996. Teaching assistants are usually woman who have no prior training in schoolwork but are encouraged to attend special courses. Typically, their role is to support pupils who need more help than the teacher can provide; they often have other duties (for example, monitor corridors, help at lunchtime, relieve teachers for short periods). Sometimes assistants are assigned to support students with the most complex challenges. Professionals often express displeasure that more skilled special education teachers are not hired for such situations. Since a teaching assistant can be hired for one-third to one-half the cost of a special education teacher, municipalities are tempted to opt for assistants, partly in response to teachers' long-standing demand for smaller student groups. This is a dilemma for schools, particularly in the advent of trade union negotiations and potential strikes by teachers. Inclusive classrooms that do not use teaching assistants may rely on team teaching (general and special education) or collaboration between teachers and developmental therapists (social pedagogues) who have 3 years of university education in working with people with disabilities, but who do not have equivalent salaries or status of teachers; they are often perceived as teaching assistants. Gretar L. Marinsson, Iceland University of Education, and Ingibjörg Haraldsdóttir, Artunsskoli Compulsory School, Sept. 12, 2004

Ireland	The role of SNAs (Special Needs Assistants) is influenced by the English, learning Support Assistants (ISA) model. A major difference is that the Irish SNAs are not intended to have any teaching role but, in practice, some do. According to the Department of Education and Science (2002), '... the duties of Special Needs Assistants sanctioned by this Department are of a non-teaching nature. Individual pupils with a general learning disability would typically not require the services of a Special Needs Assistant. Schools with pupils who have special care needs arising from a disability and who also require additional academic input should consider applying for additional resource teaching provision' (p. 1). Tom Daly, SOIAS Project, Boherbue Comprehensive School, Co. Cork, Sept. 14, 2004
Malta	Teaching assistants are utilized in Malta to support students with disabilities in inclusive classrooms. Though most are not trained, a part-time, two-year, diploma program at the University of Malta prepares 'facilitators' (trained assistants) to work with students with disabilities in inclusive settings. Malta does not employ 'special education teachers' as a job position, in part based on concerns that such a role would interfere with teachers' involvement. Support professionals from other fields (for example, psychologists) are available to help teachers. At times there are problems when input from support professionals is primarily shared with facilitators rather than the child's teachers. In these cases, teachers take less responsibility for the child. The roles of facilitators and other support personnel in Malta continue to evolve. Elena Tanti Burla, University of Malta, Sept. 15, 2004
Singapore	Students with moderate disabilities may be included in the general education classrooms in Singapore. Mainstream schools have very little support for those with disabilities. Classroom teachers are solely responsible to teach these students, usually without much support. At present, the use of teacher aides is not in effect in Singapore although there has been a request to employ them by the Singapore Teachers Union. The Ministry of Education is unlikely to employ teacher aides to support students with disabilities in the mainstream setting in the near future. However, there are plans to provide specialist support in the near future as a response to the increasing demand for more support of students with disabilities. Levan Lim & Joanne Khaw, National Institute of Education, Sept. 9, 2004
South Africa	The use of assistants is primarily confined to the more affluent groups in South Africa, as it is not funded by the state. I have seen parents employ an assistant to cater to a child's physical needs in situations where the child has a severe disability. This is often seen as a way to get the school to accept the child. In my personal experience I have come across situations in mainstream schools where the teacher wanted to hand over all responsibility for teaching my child to an assistant, which we as parents did not find acceptable. I have not heard of any training specific to classroom assistants. Judy McKenzie, Educator and parent of a child with a disability, Sept. 13, 2004
Spain	Teacher assistants (known as <i>educadores</i>) are not used in regular schools in Spain to facilitate inclusion in general education classrooms. These paraprofessionals are present only in special schools to help special education teachers meet the needs of students with severe disabilities, and/or provide personal care. In Spain, it is a collaborative team (educational psychologist, speech therapist, and special education teacher) who supports general education teachers; they have the responsibility for meeting the diverse educational needs of all students. Since 1990 (LOGSE, <i>Ley de Ordenacion General del Sistema Educativo</i>), special education is considered as a part of regular education programs. Consequently, special education services and resources have increased considerably in all regular schools (as an indicator of quality), but still are not enough to fulfill the principle of equal opportunities for all. Cristina M. Cardona, University of Alicante, May 25, 2005
Vietnam	Currently paraprofessionals are not used in Vietnam to facilitate inclusive education. They use consultants, trained general educators, special educators, related services providers, and typical peers to facilitate inclusion. In Vietnam it is primarily a collaborative team that supports the general education teacher. Human and fiscal resources are scarce in Vietnam; the average per pupil expenditure is \$25 USD per child per year. le Van Tac, Vietnamese National Institute on Educational Science and Curriculum & Richard Villa, Bayridge Consortium, San Diego, CA, Aug. 30, 2004

Source: Giangreco et Doyle (2007, p. 430-431).

Annexe 2 : Classification nationale de la profession au Canada

4413 Aides-enseignants/aides-enseignantes aux niveaux primaire et secondaire
4413 Elementary and secondary school teacher assistants

Titres classifiés équivalents en langue française	Titres classifiés équivalents en langue anglaise
<ul style="list-style-type: none"> • adjoint/adjointe en enseignement au niveau primaire et secondaire • auxiliaire en enseignement au niveau primaire et secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • instructional assistant – primary and secondary school
<ul style="list-style-type: none"> • aide aux devoirs • préposé/préposée aux devoirs 	<ul style="list-style-type: none"> • homework assistant
<ul style="list-style-type: none"> • aide en orthopédagogie 	<ul style="list-style-type: none"> • remedial education aide
<ul style="list-style-type: none"> • aide en programmes spéciaux – éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • special programs aide – education
<ul style="list-style-type: none"> • aide-enseignant/aide-enseignante • aide-professeur/aide-professeure 	<ul style="list-style-type: none"> • teacher's aide • teacher's helper • teacher's assistant
<ul style="list-style-type: none"> • aide-enseignant/aide-enseignante au niveau primaire • aide-professeur/aide-professeure au niveau primaire 	<ul style="list-style-type: none"> • elementary school teacher's aide • elementary school teacher's assistant
<ul style="list-style-type: none"> • aide-enseignant/aide-enseignante au niveau secondaire • aide-professeur/aide-professeure au niveau secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • secondary school teacher's aide • secondary school teacher's assistant
<ul style="list-style-type: none"> • assistant/assistante – soutien aux élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • student support assistant
<ul style="list-style-type: none"> • assistant/assistante de programmes – éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • program assistant – education
<ul style="list-style-type: none"> • assistant/assistante du personnel enseignant au niveau primaire et secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • teaching staff assistant – primary and secondary school
<ul style="list-style-type: none"> • assistant/assistante en éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • educational assistant
<ul style="list-style-type: none"> • assistant/assistante en éducation spécialisée 	<ul style="list-style-type: none"> • special education assistant • special needs educational assistant
<ul style="list-style-type: none"> • assistant/assistante en ressources pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> • educational resources assistant
<ul style="list-style-type: none"> • assitant/assistante en salle de classe au niveau primaire et secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • classroom assistant – primary and secondary school
<ul style="list-style-type: none"> • préposé/préposée à la garde des enfants – école primaire 	<ul style="list-style-type: none"> • child care attendant – elementary school
<ul style="list-style-type: none"> • surveillant/surveillante à l'heure du midi au niveau primaire et secondaire surveillant/surveillante des repas au niveau primaire et secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • lunchtime supervisor – primary and secondary school
<ul style="list-style-type: none"> • surveillant/surveillante de salle à manger d'école 	<ul style="list-style-type: none"> • school lunchroom supervisor
<ul style="list-style-type: none"> • surveillant/surveillante d'élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • student monitor
	<ul style="list-style-type: none"> • paraeducator
	<ul style="list-style-type: none"> • paraprofessional educator

Source : Gouvernement du Canada (2018)

Annexe 3 : Effets néfastes inattendus de la proximité excessive du personnel de soutien

Category of effect	Description
Separation from classmates	Student with a disability and paraprofessional are seated in the back or side of the room, physically separated from the class
Unnecessary dependence	Student with a disability is hesitant to participate without paraprofessional direction, prompting, or cueing
Interference with peer interaction	Paraprofessionals can create physical or symbolic barriers interfering with interactions between a student with disabilities and classmates
Insular relationships	Student with a disability and paraprofessional do most everything together, to the exclusion of others (e.g., peers)
Feelings of stigmatization	Student with a disability expresses embarrassment/discomfort about having a paraprofessional because it makes him/her stand out in negative ways.
Limited access to competent instruction	Paraprofessionals are not always skilled in providing instruction. Some do the work for the students they support in an effort to keep up (a sign that instruction has not been adequately adapted)
Interference with teacher engagement	Teachers tend to be less involved when a student with a disability has a one-to-one paraprofessional because individual attention is already available to the student
Loss of personal control	Paraprofessionals do so much for the students with disabilities that they do not exercise choices that are typical of other students
Loss of gender identity	Student with a disability is treated as the gender of the paraprofessional (e.g., male taken into female bathroom)
Provocation of problem behaviors	Some students with disabilities express their dislike of paraprofessional support by displaying undesirable behaviors (e.g., running away, foul language, aggression)
Risk of being bullied	Some students are teased or bullied because they are assigned a paraprofessional

Source : Giangreco (2010a, p. 5)

Note de Giangreco (2010a): Adapted from Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron, and Fialka (2005). Reproduced with permission, copyright 2005 by the Council for Exceptional Children, Inc., www.cec.sped.org. All rights reserved.

Annexe 4 : Comparaison des résultats de recherches issus de milieux scolaires états-uniens et de ceux issus de milieux scolaires du Royaume-Uni

Research findings on special education paraprofessionals in US schools	Corresponding DISS project ¹³¹ findings : Selected excerpts
Paraprofessionals are asked to undertake roles for which they are under qualified or inadequately prepared.	'Many teaching assistants felt under-prepared for the tasks they were given. There was little or no time to liaise prior to the lesson and TAs described how, in most cases, they have to 'tune in' to the teacher's delivery in order to pick up vital subject and pedagogical knowledge, and information and instructions' (329)
Teachers often are less engaged with students who have special education needs than paraprofessionals.	'Teachers provided less support to such pupils [those failing to make expected progress or with special educational needs] than did TAs.' (327) 'TA interaction with pupils increased – and teacher interaction decreased – as pupil level of SEN [special education needs] increased.' (327)
Teachers are inadequately prepared to work with or supervise paraprofessionals.	'75% of teachers had not had any such training [pre-service or inservice to work with TAs]' 'The majority of respondents said it lasted only one day or less, and only half rated the training as useful.' (328) 'Communication between teachers and TAs tended to be ad hoc, taking place during lesson changeovers, before and after school, and during break and lunch times.' (329)
Paraprofessional supports may result in a host of inadvertent detrimental effects.	'On the face of it this kind of [TA] support might seem pedagogically valuable, but we also found there were serious and unintended consequences.' 'A main effect of the current and widespread model of TA deployment is that it leads to pupils with SEN becoming separated from the teacher and the curriculum. These pupils miss out on everyday teacher-to-pupil interactions. (They also miss out on peer-to-peer interactions).' (330)
Paraprofessionals inappropriately have become the primary instructors of some students with disabilities.	'TA's role has evolved – quite unintentionally – in such a way that TAs have become de facto the primary educators of pupils with SEN. TAs are placed in situations each day in which they have to make pedagogical decisions beyond their expertise, and the effects of this are more damaging for the pupils who struggle most.' (331)

Source : Giangreco (2010b, p. 343)

¹³¹ Le projet *Deployment and Impact of Support Staff in Schools* est une étude menée sur 4 ans, de 2004 à 2008 au Royaume-Uni par Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin et Russell (2010).

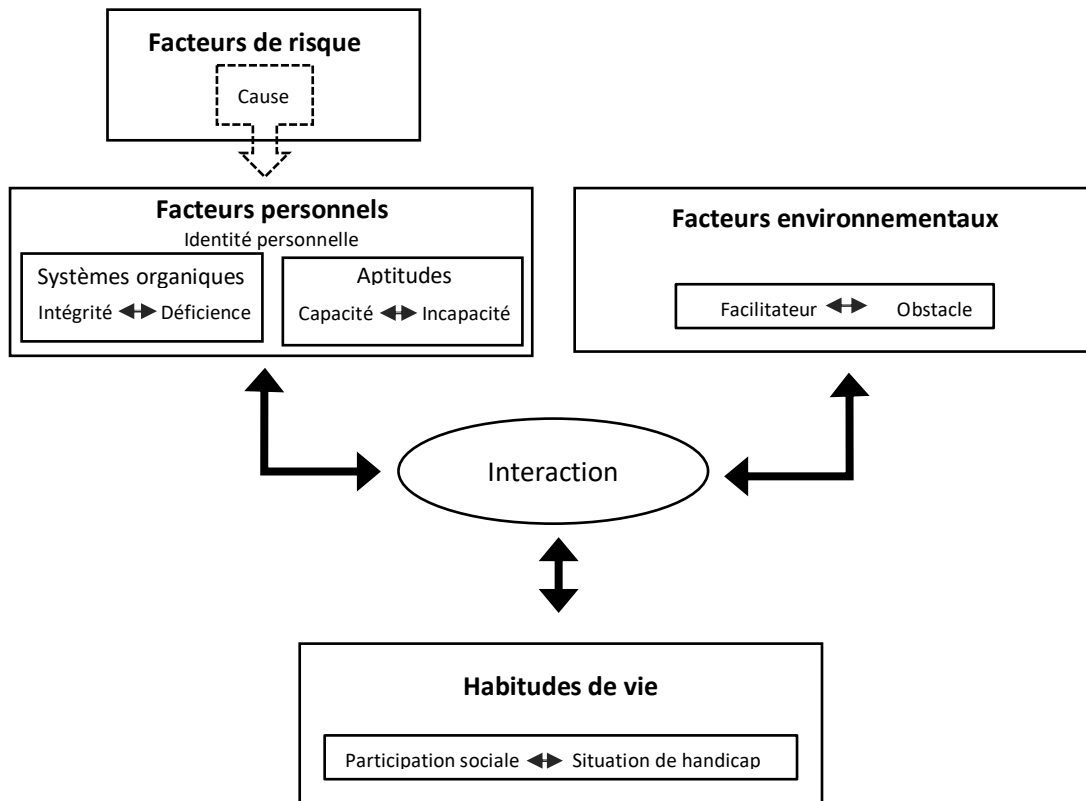
Annexe 5 : Terminologie relative à la démarche de solliciter la voix des élèves ayant un TSA

Auteurs	Choix conceptuel Emploi synonymique	Analyse	Participants	Focus
Aubineau, Blicharska & Kalubi (2018)	Point de vue; perception de soi, représentations, expériences, vécu Autoévaluation	Mixte	23 élèves ayant un TSA sans déficience intellectuelle de 12 à 16 ans	Décrire le vécu d'élèves francophones de secondaire ayant un TSA, concernant leurs représentations de soi et des relations d'amitié ;
Beauminge & Kasari (2000)	Construct ; conceptions and understandings Self-report ; self-evaluation	Mixte	22 élèves ayant un TSA/HNF de 8 à 15 ans ---	Explorer les construits de solitude et d'amitié chez les élèves. Mesurer la solitude et la qualité de leur amitiés.
Bolic Baric, Hellberg, Kjellberg & Hemmingsson (2016)	Voices experience, insights, views, perspectives	Qualitative	13 adultes ayant un syndrome d'Asperger de 20 à 29 ans rétrospective de leur vécu scolaire	Connaitre le soutien académique et le soutien émotif (anxiété) dont ont bénéficié les élèves au cours de leur scolarité et l'appréciation qu'ils en font.
Bradley (2016)	Self-report Views, experiences, perspectives	Mixte	12 élèves ayant un TSA de 11 à 12 ans ---	Mesure de l'estime de soi, degré de satisfaction des relations avec les pairs, mesure du harcèlement subit. Explorer leur expérience du mentorat pour et par les pairs
Calder, Hill & Pellicano (2013)	Perspectives, experiences, views Perceptions	Mixte	12 élèves ayant un TSA de 9 à 11 ans	Explorer la place de l'amitié, les défis dans leurs amitiés et la qualité de leurs amitiés.
Carrington & Graham (2001)	Perceptions, Insight, experiences, views	Qualitative	2 garçons ayant un syndrome d'Asperger 13 ans (+ leurs mères)	Comprendre les défis auxquels font face les élèves à l'école.
Carrington, Papinczak & Templeton (2003)	Experiences, perceptions, personal reflections, insider views, perspective	Qualitative	5 adolescents ayant un syndrome d'Asperger âgés de 14 à 18 ans dont 1 fille.	Investiguer l'amitié et les relations sociales au secondaire et faire des recommandations quant au contenu de programmes de développement d'habiletés sociales.

Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller (2007)	Self-perception	Quantitative	14 garçons avec un HNF ou un syndrome d'Asperger de la 2 ^e à la 5 ^e année primaire (comparaison avec leurs pairs T)	Examiner comment les élèves font face aux défis qu'ils rencontrent en milieu scolaire.
Connor (2000)	Self-report, experiences, insight, opinions	Qualitative	16 élèves adolescents ayant un syndrome d'Asperger dont 1 fille entre la 7 ^e et la 11 ^e secondaire	Explorer les opinions et les expériences des élèves et identifier des thèmes liés à l'anxiété.
Cridland, Jones, Caputi & Magee (2014)	Experiences; participants' views; personal meanings	Qualitative	5 adolescentes ayant un TSA entre 12 et 17 ans (4 en école ordinaire, 1 en classe spécialisée et 1 en programme d'emploi)	Investiguer les expériences de filles durant l'adolescence.
Daniel & Billingsley (2010)	Perspectives, experience, perceptions	Qualitative	7 enfants ayant un TSA, de 10 à 14 ans (+ Parents et enseignants des élèves)	Explorer ce que les élèves comprennent dans l'initiation et le maintien de relations d'amitié.
Dann (2011)	Views, experiences, opinions	Qualitative	6 élèves ayant un TSA de 11 à 12 ans (+ leurs parents et des membres clés du personnel des écoles primaires et secondaires)	Explorer les expériences des élèves lors de la transition au secondaire.
Gillott, Furniss & Walter (2001)	Self-report	Quantitative	15 élèves avec un HNF de 8 à 12 ans dont 2 filles (15 pairs avec un trouble développemental du langage et 15 pairs T) et parents	Mesures de l'anxiété.
Goodall (2018)	Experiences, perspectives, insights	Qualitative	12 élèves ayant un TSA de 11 à 17 ans	Explorer leurs idées pour améliorer l'enseignement et leur interprétation de l'inclusion.
Haegele and Maher (2021)	Experiences, perspectives, views, voices	Qualitative	13 élèves (garçons) de 13 à 18 ans	Analyser leur expérience concernant le rôle des interactions entre pairs et les relations dans le sentiment d'appartenance aux cours intégrés d'éducation physique.
Haely, Msetfi & Gallagher (2013)	Perspective, expérience, insights	Qualitative	12 élèves ayant un TSA de 9 à 13 ans (au primaire)	Explorer les expériences des élèves en cours d'éducation physique.
Humphrey & Lewis (2008a)	Perspectives, views, experiences, voices	Qualitative	20 élèves ayant un syndrome d'Asperger de 11 à 17 ans	Explorer les vues des élèves au sujet de l'inclusion.

Humphrey & Lewis (2008b)	Views and experiences	Qualitative	19 élèves ayant un syndrome d'Asperger de 11 à 17 ans (+ enseignantes, éducatrice spécialisées, coordonnateurs de services et parents)	Explorer les expériences des élèves et l'efficacité des pratiques en ce qui concerne l'inclusion au secondaire.
Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota (2001)	Views, experience, insights	Qualitative	16 élèves de 8 à 12 ans avec un HNF	Analyse l'inclusion selon les deux pôles : négative ou positive.
Pisula & Lukowska (2011)	Views ; perception	Quantitative	25 élèves ayant un syndrome d'Asperger de 12 à 17 ans (25 pairs T)	Explorer les perceptions des élèves en ce qui concerne les relations avec les pairs et le soutien social.
Poon, Soon, Wong, Kaur, Khaw, Ng & Tan (2012)	Perspectives, experiences, insights, voices, point of view	Qualitative	4 élèves avec un HNF de 12 à 17 ans dont 1 fille	Comprendre les perspectives des élèves sur l'inclusion au secondaire.
Leroux-Boudreault (2017)	Perceptions	Quantitative	14 élèves ayant un TSA de 11 à 12 ans	Explorer les perceptions des élèves en ce qui concerne la transition au secondaire.
Sciutto, Richwine, Mentrikoski et Niedzwiecki (2012)	Experience, perspectives, personal accounts,	Qualitative	27 adultes ayant un syndrome d'Asperger (+ 59 Parents d'enfants de 6 à 18 ans avec un AS)	Analyser les défis scolaires d'élèves AS et les pratiques d'enseignement.
Tews & Luppet, 2008	Perspective, worldviews, perceptions	Qualitative	8 élèves handicapés dont 3 autistes (2 élèves par catégories d'âge : 3-6; 7-12; 13-17 et 18-30)	Investiguer le rôle et l'impact du soutien par des paraprofessionnels.
Tobias (2009)	Perspectives, insights, ideas, perceptions, views	Qualitative	10 élèves ayant un TSA en transition de 9 ^e et 11 ^e année (+5 parents)	Faire émerger l'appréciation par les élèves du soutien reçu à l'école.
Yi & Siu (2020)	Views, experiences	Qualitative	10 élèves ayant un TSA et 10 pairs typiques de la 1 ^e à la 6 ^e année primaire	Comprendre leur expérience à l'égard de l'autisme et des interactions entre pairs ayant un TSA et typiques

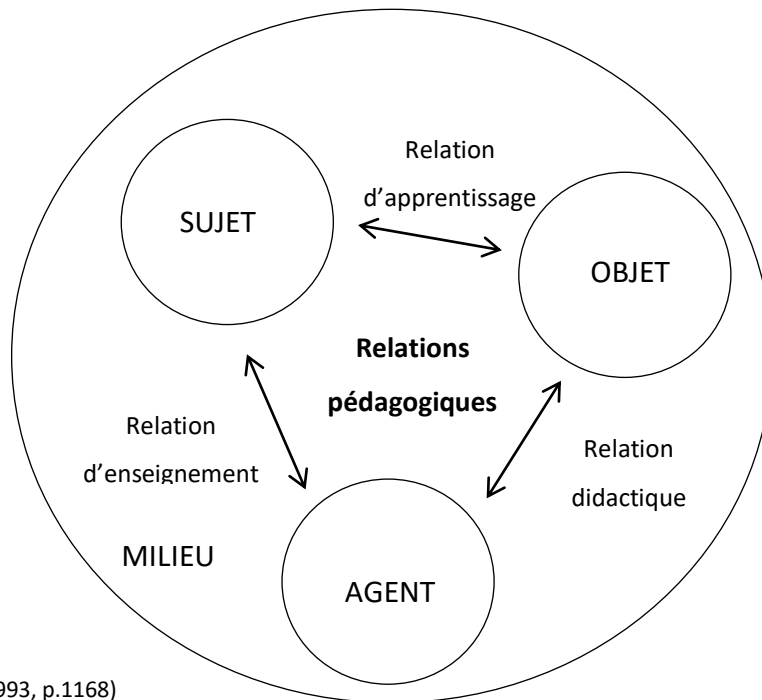
Annexe 6 : Processus de production du handicap



(Fougeyrollas, 1996, cité dans Fougeyrollas et Roy, 1996, p. 34)

Le modèle de processus de production du handicap (PPH) repose sur la conception que le handicap provient non plus exclusivement des déficiences de l'individu, mais aussi de l'environnement comme source d'éléments limitatifs à l'expression des habitudes de vie de la personne. Ainsi, l'individu, avec ses facteurs personnels, se trouve en situation de handicap ou non selon que l'environnement facilite ou entrave son fonctionnement, la réalisation de ses habitudes de vie et donc sa participation sociale (Fougeyrollas, 2002). L'expression des habitudes de vie s'apprécie donc sur le continuum de la participation allant de la participation totale à la situation de handicap total, selon que les facteurs environnementaux constituent des facilitateurs optimaux ou des obstacles complets (RIPPH, 2000, cité dans Fougeyrollas, 2002).

Annexe 7 : Le modèle systémique de la situation pédagogique

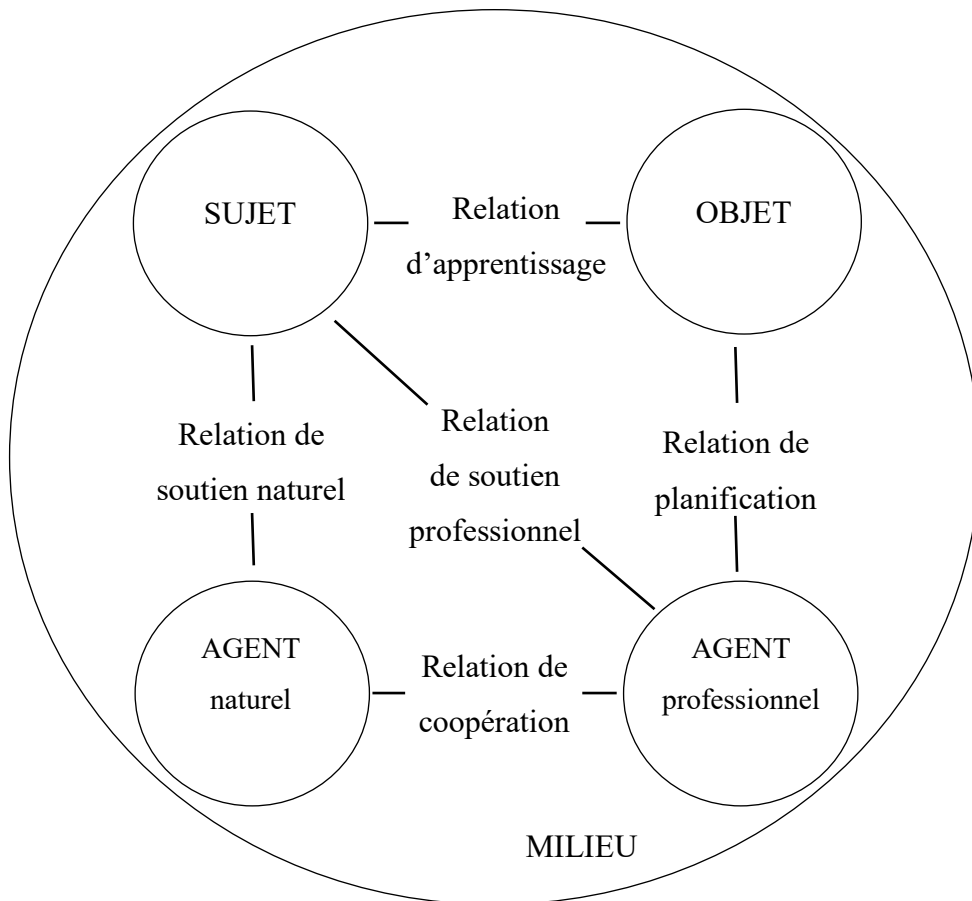


(Legendre 1993, p.1168)

Dans ce modèle, le Sujet est un « élève, étudiant ou apprenant » (Legendre, 2005, p. 1820), l'Objet est un « objectif ou un ensemble d'objectifs » (Legendre, 2005, p. 962), le Milieu est le « contexte de la situation pédagogique où s'actualise la triade dynamique Sujet-Objet-Agent » (Legendre, 2005, p. 888) et l'Agent est l'« ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes au sujet dans une situation pédagogique » (Legendre, 1993, p. 28; 2005, p. 34). Dans la situation pédagogique, plusieurs types de relations pédagogiques s'établissent :

- Relation d'enseignement : relation biunivoque entre le Sujet et l'Agent dans une situation pédagogique;
- Relation d'apprentissage : relation biunivoque entre l'Objet et le Sujet dans une situation pédagogique;
- Relation didactique : relation biunivoque entre l'Objet et l'Agent dans une situation pédagogique (Legendre, 2005, p. 1172).

Annexe 8 : Le modèle systémique de la situation d'intervention éducationnelle



(Rocque et al., 1996; Trépanier et al., 1997, cité dans Trépanier, 1999)

Dans ce modèle, développé pour expliciter les interventions éducationnelles et sociales réalisées auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle en centre de réadaptation, les relations s'établissent non plus entre quatre composantes de la situation pédagogique, mais entre cinq, puisque deux agents sont présents dans la situation d'intervention. Il y a participation de deux agents, un agent professionnel et un agent naturel agissant en coopération pour soutenir le Sujet dans la tâche ou dans l'apprentissage qu'il a à effectuer (Rocque et al., 1996, cité dans Trépanier, 1999).

Annexe 9 : Définitions des indicateurs

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous		Définitions des indicateurs	Retenus pour investigation auprès de nos participants
Enseigne et soutient l'apprentissage		Actions relatives à la tâche enseignée ou guidée	✓
	Explique les concepts, les tâches	Actions qui consistent à fournir des explications sur la tâche	
	Évalue la tâche, rétroagit	Actions de rétroaction sur la tâche	
	Questionne	Actions qui visent à interroger l'élève	
	Piste, induit les réponses	Actions de suggestion à l'élève sur la tâche	
	Soutient les habiletés d'organisation	Actions de guidance dans les étapes de la tâche	
	Organise le matériel	Actions de gestion du matériel de l'élève	
	Différencie	Actions réalisées qui sont propres à l'élève	
S'implique auprès de l'élève		Action de soutien direct à l'élève	✓
Motive, encourage		Actions qui soutiennent l'implication de l'élève à la tâche	✓
Gère le comportement		Actions qui visent à réguler le fonctionnement de l'élève	✓
Agit sur la socialisation		Actions qui influencent la socialisation de l'élève	
Soutient l'autonomie personnelle		Actions qui encouragent l'indépendance de l'élève	
Soutient le bien-être affectif de l'élève		Actions qui visent la régulation émotionnelle	✓
Aménage l'environnement de travail		Actions d'organisation des élèves et de l'ambiance de travail	
Modalités des interactions			
	Fréquence des interactions	Nombre d'échanges agentes-élèves	
	Interaction en individuel	Actions qui visent un seul élève	
	Interaction avec des sous-groupes	Actions qui visent un sous-groupe d'élèves	
	Interaction en groupe entier	Actions qui visent le groupe-classe	
	Position à 1m ou moins de 1m de l'élève	Niveau de proximité physique agentes-élèves	✓
	Position à plus de 1m de l'élève	Niveau de proximité physique agentes-élèves	
	Retrait de l'élève de la classe	Actions qui visent à offrir un soutien à l'élève en dehors de la classe	
Connait, comprend le TSA		Actions qui démontrent une connaissance du TSA	
Collabore avec l'autre agent de la classe		Actions relatives à une concertation entre les deux agentes	
Collabore avec les parents		Actions relatives à une concertation agentes-parents	
Applique le PI		Actions relatives à la réalisation des objectifs du plan d'intervention	
Agit sur l'autodétermination		Actions qui influencent le respect des désirs ou des actions de l'élève	✓
Agit sur la confidentialité		Actions qui influencent le secret des informations relatives à l'élève	

Annexe 10 : Grille des objectifs de recherche et d'analyse

Objectifs Dimensions	Indicateurs	Instruments ¹³²	Analyse
1 A. Analyser le point de vue de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1 à propos du rôle de l'enseignante.	<ul style="list-style-type: none"> • Actions associées à l'enseignante • Modalités d'interactions de l'enseignante avec les élèves ou l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en scène 3D des relations élèves-agentes • Réalisation du plan de classe Idéal • Entrevues semi-dirigées avec l'élève (Questions : 2, 3, 4, 5, 6, 7,13, 14,17) • Écrits ou dessins réalisés par l'élève • Entrevues semi-dirigées avec les agentes (Questions : 29, 30, 31, 32 ou 33, 34, 35, 36) 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcription des verbatims issus de toutes les activités de recherche • Codage libre des données en unités de sens puis codage avec cette grille d'analyse • Analyse et interprétation des données.
1 B. Analyser le point de vue de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1 à propos du rôle de l'ES.	<ul style="list-style-type: none"> • Actions associées à l'ES • Modalités d'interactions de l'ES avec les élèves ou l'élève 		
2 A. Analyser le point de vue de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1 à propos du soutien attendu de la part de l'enseignante.	<ul style="list-style-type: none"> • Actions associées à l'enseignante (soutien attendu ou reçu) • Modalités d'interactions de l'enseignante avec les élèves ou l'élève • Positionnement dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en scène 3D des relations élèves-agentes • Réalisation du plan de classe idéal • Entrevues semi-dirigées avec l'élève (Questions : 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19) • Écrits ou dessins réalisés par l'élève • Entrevues semi-dirigées avec les agentes <ul style="list-style-type: none"> - Question enseignante : 32 - Question ES : 36 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcription des verbatims issus de toutes les activités de recherche • Codage libre des données en unités de sens puis codage avec cette grille d'analyse • Analyse et interprétation des données.
2 B. Analyser le point de vue de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1 à propos du soutien attendu de la part de l'ES	<ul style="list-style-type: none"> • Actions associées à l'ES (soutien attendu ou reçu) • Modalités d'interactions de l'ES avec les élèves ou l'élève • Positionnement dans la classe 		

¹³² L'annexe 11 présente le canevas pour chacune des méthodes.

<p>3. Identifier les facilitateurs et les obstacles inhérents aux relations avec chacun des agents sur la base du rôle et du soutien attendu selon le point de vue de l'élève identifié avec un TSA de niveau 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Appréciation des actions des agentes • Préférence dans le soutien reçu des agentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun instrument propre à cet objectif, tous les verbatims collectés par le biais des instruments des objectifs 1 et 2 feront l'objet d'analyse pour répondre à cet objectif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque élément de contenu traité aux étapes 1 et 2 a également été traité pour identifier ce qui constitue un facilitateur ou un obstacle à l'apprentissage selon le point de vue de l'élève. Pour ce faire, il a été procédé à un triage de contenu neutre ou connoté puis à un codage en couleur selon que les éléments de discours recèlent des indices d'approbation ou de désapprobation. • Analyse et interprétation des données.
--	---	---	--

A : relatif à l'enseignante; B : relatif à l'éducatrice spécialisée; 1 : relatif au rôle; 2 : relatif au soutien.

Annexe 11 : Canevas des rencontres : méthodes multisensorielles et entretiens

PARTIE I : ÉTAPES AVEC L'ÉLÈVE

A. Matériel

Installation du matériel : une table et deux chaises; caméra vidéo sur pied et enregistreur audio numérique sur la table; ordinateur portable sur la table pour permettre la lecture des questions (la fonction de lecture assistée sera disponible pour l'élève).

B. Accueil de l'élève

La chercheuse attendra et accueillera l'élève lors de son arrivée dans le local ou se déplacera pour aller à sa rencontre selon les modalités convenues en fonction de chaque élève et chaque milieu. Salutations et installation à la table, de l'élève et de la chercheuse.

C. Mise en route des appareils (caméra et enregistreur audio numérique) pour l'enregistrement de chaque session

D. Rappel de la démarche de recherche

Présentation à l'élève des buts généraux de l'entrevue par le biais d'un support visuel (le même que celui présenté lors de l'obtention de son consentement).

E. Présentation des modalités des rencontres

Présentation à l'élève, au début de chaque rencontre, des options disponibles pour soutenir sa participation : horaire de rencontre, objet sensoriel à sa disposition, lire ou écouter les questions à l'ordinateur, support visuel pour demander une pause et support visuel pour demander la fin la rencontre et le matériel de dessin à sa disposition en tout temps.

F. Échange conversationnel brise-glace lors de la première session et à chaque début de session

La chercheuse échangera avec l'élève des informations à teneur plus générales ou personnelles afin de briser la glace et établir une relation égalitaire sur certains sujets tels que l'âge, la famille, les matières scolaires préférées, les matières scolaires les moins appréciées, les loisirs préférés, le personnage préféré, la couleur préférée, la météo, des événements personnels, etc.

G. Mise en scène des relations élèves-agentes avec matériel 3D Playmobil

La chercheuse invite l'élève à prendre connaissance du matériel 3D mis à sa disposition : personnages : des figurines symbolisant des adultes, femmes et hommes, des figurines symbolisant des enfants, filles et garçons, et du mobilier de classe.

« Voici des personnages et des meubles de classe. Choisis les personnages que tu veux. Mets-les en scène pour raconter ce qui se passe pour eux dans la classe ».

La chercheuse laisse l'élève mettre en scène les personnages sans intervenir. Les manipulations de l'élève et son verbatim font l'objet d'un enregistrement audio et vidéo. La chercheuse pose des questions de clarification après la mise en scène réalisée par l'élève, si elle le juge nécessaire pour accéder à une meilleure compréhension de la mise en scène et des propos de l'élève.

La chercheuse amorcera l'entretien avec l'élève, selon la situation (avec l'élève qui est encore disponible pour poursuivre la démarche ou avec l'élève qui n'a pas du tout eu ou partiellement recours aux activités multisensorielles), en annonçant la transition vers sa réalité à lui : « Et pour toi, comment ça se passe ? ». Seules les questions qui n'auront pas déjà été traitées spontanément par l'élève au cours des activités multisensorielles seront proposées à l'élève dans le cadre de l'entrevue.

H. Réalisation du plan de classe idéal en 2D

La chercheuse invite l'élève à prendre connaissance des photos de sa classe : « Voici des photos de ta classe ! ». L'élève dispose des photos de la classe et de cinq marqueurs de couleur et il est invité à réaliser librement le plan de classe idéal à l'aide de ce matériel sur l'énoncé incitatif : « Avec ces marqueurs, j'aimerais que tu me montres, sur les photos, quelle serait la place idéale, la meilleure pour toi, pour unetelle (nom de l'enseignante) et pour unetelle (nom de l'ES) pour être capable de bien apprendre ». Les manipulations de l'élève et son verbatim font l'objet d'un enregistrement audio et vidéo.

Si l'élève s'exprime peu par la manipulation ou l'expression verbale, la chercheuse lui offrira l'option de répondre à des questions : « Est-ce que je peux te poser des questions sur ton plan de classe ? ».

Si l'élève répond par l'affirmative, la chercheuse pourra sélectionner des questions parmi celles qui figurent ci-après en fonction des informations que l'élève aura déjà transmises ou pas. Ce canevas ne se veut pas rigide. Cependant, la chercheuse estime devoir tenir compte des besoins spécifiques de jeunes élèves ayant un TSA en termes de prévisibilité et de structure dans un contexte de sociocommunication d'où la nécessité de prévoir des questions qui constitueront des supports visuels/écrits à l'échange (présentatigue).

Exemples de questions ouvertes à propos du plan de classe idéal que l'élève vient de réaliser:

20. Pourquoi as-tu placé Mme Untel (enseignante) à cet endroit ?¹³³

21. Pourquoi as-tu placé Mme Untel (l'éducatrice spécialisée) à cet endroit ?

▪ Si l'élève répond que c'est leur place habituelle :

22. Qu'est-ce que tu penses de ces places ?

23. Est-ce qu'il y aurait une meilleure place ? Pourquoi ?

a) Si l'élève effectue un changement de placement d'une ou des deux agentes :

24. Pourquoi l'as-tu placée là ? Est-ce que c'est mieux ? Pourquoi ?

Questions à partir du plan de classe idéal constitué par l'élève :

25. Explique-moi pourquoi c'est le plan idéal (bon plan) pour toi ?

26. Où se tient ton enseignante d'habitude en classe ?

27. Où se tient l'éducatrice spécialisée d'habitude en classe ?

28. Est-ce que ton plan est meilleur (mieux), pourquoi ?

I. Guide d'entrevue avec les élèves

1. Parle-moi des personnes qui sont dans ta classe ? (Questions incitatives : qui sont les enfants ? Qui sont les adultes ? Comment s'appellent-elles ?)
2. Parle-moi des adultes qui sont en classe ? Quand sont-elles dans la classe ? Que font-elles dans la classe ? Avec les élèves ? Avec toi ?
3. Qui enseigne dans la classe ? À qui ? Pourquoi ? Comment ?
4. Qu'est-ce qui t'aide à apprendre en classe ? Que fait ton enseignante pour t'aider ? Que fait l'éducatrice pour t'aider ?

¹³³ Les numéros des questions n'indiquent pas un ordre de passation, puisque toutes ne seront pas nécessairement posées mais ils visent seulement à permettre l'identification de question, par numérotage.

5. Qu'est-ce qui t'empêche (ne t'aide pas à) d'apprendre en classe ? Que fait l'enseignante qui ne t'aide pas à apprendre ? Que fait l'éducatrice spécialisée qui ne t'aide pas à apprendre ?
6. Est-ce que ça arrive que tu sois dérangé, que cela n'aille pas bien pour toi ? Quand ? Pourquoi ? Que fait ton enseignante quand tu ne te sens pas bien, quand ça ne va pas ? Que fait l'éducatrice quand tu ne te sens pas bien ?
7. Avec qui tu préfères apprendre ? Pourquoi ? Comment ? Peux-tu donner un exemple ?
8. Est-ce que tu as besoin d'aide en classe ? Pourquoi ? Dans quelle matière ? Par qui ? Comment tu demandes de l'aide ?
9. Quelle aide tu n'aimes pas ? Pourquoi ? Est-ce que tu le dis aux adultes de la classe ? À qui ? Quand ? Qu'est-ce qu'elles ont changé après ?
10. Quelle aide tu voudrais avoir en classe ? Dans quelle matière ? Pourquoi ? Par qui ?
11. Quelle aide tu ne voudrais plus avoir en classe ? Pourquoi ?
12. Est-ce que c'est pareil pour les autres élèves ? Pourquoi ? Qu'est-ce que ça fait/ qu'est-ce que ça te fait ?
13. Qu'est-ce qui se passe quand l'éducatrice n'est pas en classe ? Est-ce qu'il y a une différence ? Qu'est-ce que tu préfères ? Pourquoi ?
14. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi avoir de l'aide ?
15. Est-ce que quelqu'un t'a expliqué pourquoi l'éducatrice était dans la classe ? Qui ? Quand ? Qu'en penses-tu ? Es-tu d'accord avec ça ?
16. Est-ce qu'une éducatrice travaillait avec toi avant cette année ? Depuis quand ? Est-ce que c'était différent de cette année ? Comment ? Pourquoi ?
17. Si tu étais un adulte, qu'est-ce que tu changerais sur ce qui se passe en salle de classe ?
18. Si cette recherche pouvait changer les choses pour toi, qu'est-ce que tu voudrais qu'elle change ?

J. Remerciements

Remerciements exprimés verbalement à l'élève pour sa participation, offre de choix de collant en lien avec les intérêts connus de l'élève. Remise d'un petit carton de remerciements destinés à l'élève et ses parents et annonce d'un suivi par téléphone ou par courriel (selon la modalité

établie avec les parents) pour indiquer la fin de la participation ou le besoin d'une rencontre subséquente pour terminer le protocole d'entretien.

PARTIE II : ÉTAPES AVEC LES AGENTES

K. Accueil de l'agente

La chercheuse rencontrera l'agente dans le lieu préalablement convenu. Si la rencontre en personne ne peut avoir lieu, la rencontre se déroulera par téléphone ou par vidéoconférence. Salutations d'usage.

L. Rappel de la démarche de recherche

Rappel des buts généraux de la recherche de manière identique à ce qui a eu lieu lors de l'obtention du consentement et rappel de l'information quant à l'enregistrement audio de l'entretien.

M. Mise en route de l'enregistreur audio numérique pour l'enregistrement de la session

N. Explication du déroulement de la rencontre, présentation des thèmes de questions

O. Guide d'entrevue avec l'enseignante

29. Identification des agentes :

- a. Comment l'élève vous appelle-t-il ?
- b. Comment l'élève appelle-t-il l'éducatrice spécialisée ?

30. Connaissance des rôles par l'élève :

- a. D'après vous, que sait l'élève du rôle de l'enseignante ?
- b. D'après vous, que sait l'élève du rôle de l'éducatrice spécialisée ?
- c. D'après vous, est-ce que l'élève distingue vos rôles ? Expliquez.
- d. Comment connaît-il vos rôles respectifs, selon vous ?

31. Informations sur les rôles :

- a. Qu'avez-vous expliqué à l'élève à propos de votre rôle ?
Quand ? Comment ? Expliquez.
- b. Qu'avez-vous expliqué à l'élève à propos du rôle de l'éducatrice spécialisée ?
Quand ? Comment ? Expliquez.

32. En situation pédagogique :

- a. Que vous dit l'élève, à propos de vous-mêmes, lorsque c'est vous qui initiez une interaction avec lui, en contexte de situation pédagogique en classe ? Pouvez-vous donner des exemples de ses paroles ?
- b. Que vous dit l'élève, à propos de vous-mêmes, lorsque c'est lui qui initie l'interaction avec vous, en contexte de situation pédagogique en classe ? Pouvez-vous donner des exemples de ses paroles ?
- c. Avez-vous entendu l'élève tenir des propos au sujet de l'éducatrice spécialisée en contexte de situation pédagogique en classe ? Pouvez-vous donner des exemples de ses paroles ?

P. Remerciements

À la fin de l'entrevue, des remerciements seront exprimés verbalement à l'enseignante.

Q. Guide d'entrevue avec l'éducatrice spécialisée

33. Identification des agentes :

- a. Comment l'élève vous appelle-t-il ?
- b. Comment l'élève appelle-t-il l'enseignante ?

34. Connaissance des rôles par l'élève :

- a. D'après vous, que sait l'élève du rôle de l'enseignante ?
- b. D'après vous, que sait l'élève du rôle de l'éducatrice spécialisée ?
- c. D'après vous, est-ce que l'élève distingue vos rôles ? Expliquez.
- d. Comment connaît-il vos rôles respectifs, selon vous ?

35. Informations sur les rôles :

- a. Qu'avez-vous expliqué à l'élève à propos de votre rôle ?
Quand ? Comment ? Expliquez.

36. En situation pédagogique :

- d. Que vous dit l'élève, à propos de vous-mêmes, lorsque vous initiez une interaction avec lui en contexte de situation pédagogique en classe ? Pouvez-vous donner des exemples de ses paroles ?

- a. Que vous dit l'élève, à propos de vous-mêmes, lorsque c'est lui qui initie l'interaction avec vous, en contexte de situation pédagogique en classe ? Pouvez-vous donner des exemples de ses paroles ?
- b. Avez-vous entendu l'élève tenir des propos au sujet de l'enseignante en contexte de situation pédagogique en classe ? Pouvez-vous donner des exemples de ses paroles ?

R. Remerciements

À la fin de l'entrevue, des remerciements seront exprimés verbalement à l'éducatrice spécialisée

Annexe 12 : Méthodes jugées favorables pour solliciter la voix des jeunes dans le cadre d'une démarche qualitative

Méthodes	Avantages et inconvénients de ces méthodes auprès de jeunes (mineurs, moins de 18 ans) Bragg (2010)	Adaptation de ces méthodes dans des recherches auprès d'enfants de moins de 12 ans (Clark, McQuail et Moss, 2003)	Méthodes utilisées dans des recherches auprès de jeunes enfants ayant un TSA
Entrevue individuelle	Avantage : données riches et nouvelles. Limite : relation dominante de l'adulte.		✓
Entrevue de groupe	Avantage : données riches, favorables au traitement d'enjeux sociaux. Limite : dominance de certains participants, faux consensus, hors-sujet plus difficile à pallier.		
Prompts, supports matériels incitatifs	Compléments et incitatifs à la participation dans le cadre de l'entrevue tels que des énoncés sous forme de cartes à jouer, cartes de couleurs pour évoquer les émotions, ligne du temps, activité de hiérarchisation, association de mots, phrases à compléter, bulles de BD à remplir.	<ul style="list-style-type: none"> • Usage du jeu du téléphone pour poser des questions, converser avec de jeunes enfants • Utilisation des marionnettes pour agir comme intermédiaires. Les jeunes enfants expliquent à la marionnette ou la marionnette est utilisée par l'adulte pour poser des questions. • Histoire à terminer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questions écrites et illustrées sous forme de diaporama à l'ordinateur (Healy et al., 2013) • Photographies de l'ami dont le participant veut parler (Daniel et Billingsley, 2010) • « Cue cards » (sans précision) (Daniel et Billingsley, 2010) • « Cue cards » : pictogrammes neutres évoquant : personne, lieux, etc. (Preece et Jordan, 2010) • « True, not true, unsure » pictogrammes (Goodall, 2018)
Observation	Permet l'accès aux participants dans le milieu naturel; favorable à l'étude des interactions.		<ul style="list-style-type: none"> • Observations (Beresford et al., 2004) (Preece et Jordan, 2010)
Représentations	Assemblée, conseil de participants qui sont des représentants de leur groupe. Limite : difficile pour des jeunes de parler au nom des personnes qu'ils sont censés représenter. Posture complexe.		
Consultations (ex : boîte à idée, mur à graffiti)	Avantageux pour consulter un nombre important de participants. Limite : repose sur la participation, tous ne font pas entendre leur voix mais pas de trace de cet aspect.		
Photographie ou vidéo*	Les images sont créées par le participant lui-même ou par le chercheur ou en collaboration. Intérêt des jeunes participants au médium visuel, favorable à l'expression de jeunes participants qui ont des limitations d'expression verbale; Limite liée aux consentements, la vidéo consomme beaucoup de temps.	<ul style="list-style-type: none"> • Photographies 	<ul style="list-style-type: none"> • Photographies (Beresford et al., 2004)

Méthodes artistiques (dessins, réalisation 3D, collage, etc.) *	Le participant crée lui-même les données non-verbales à partir desquelles il va échanger avec le chercheur. Favorable à l'expression de jeunes participants qui ont des limitations d'expression verbale.	<ul style="list-style-type: none"> • Dessins • Ex. Décorations d'assiettes pour illustrer des visages/émotions 	<ul style="list-style-type: none"> • Dessins (Healy et al., 2013) (Preece et Jordan, 2010) (Goodall, 2018)
Auto-enregistrement* Audio ou interview menée par le participant	Motivation des jeunes participations à enregistrer et entendre leur propre voix; Exige une certaine maîtrise du matériel.	<ul style="list-style-type: none"> • Enregistrement par l'enfant de son propre récit 	
Tour guidé par le participant*	Le participant guide et commente lors du déplacement dans l'environnement, les propos sont enregistrés en même temps.	<ul style="list-style-type: none"> • Tour guidé par l'enfant avec prise de photos (à hauteur d'enfant) par l'adulte sur les consignes de l'enfant 	
Mise en scène, jeu de rôle*	Favorable pour l'expression des émotions, des idées par le biais d'un personnage, ne repose pas seulement sur les mots, mais inclut toute la communication non verbale.	<ul style="list-style-type: none"> • Usage de marionnettes pour générer un récit; • Poupées comportant des éléments distinctifs de personnes réelles (tailles, éléments ethniques) pour faciliter l'expression d'émotions ou d'évènements 	
Consultation virtuelle (ex. : forum, blogues, messages TEXT)	Les jeunes participants maîtrisent généralement bien la technologie. Limites liées à la confidentialité, à la participation, au consentement, à la maîtrise de l'écrit et du clavier chez les très jeunes.		

Annexe 13 : Matériel 3D Playmobil



Annexe 14 : Canevas d'observation en classe

ÉLÈVE :

DURÉE DE L'OBSERVATION : minutes

Dénomination des agentes	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Enseignante			
Éducatrice spécialisée	---		
Vocabulaire utilisé lors des relations en contexte de situation pédagogique	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Ex : aide, apprentissage, tâche, activité, travail, etc.			
Implication des agentes			
	Initiation par l'élève	Initiation par l'enseignante	Initiation par l'éducatrice spécialisée
Relation de proximité avec l'élève			
Relation d'enseignement proximale avec l'enseignante			
Relation de soutien proximale avec l'éducatrice spécialisée			

--- : aucune donnée d'observation

Notation des placements adoptés par les participants et des demandes d'aide ou des offres de soutien

Légende :

E : élève participant

P : agente principale

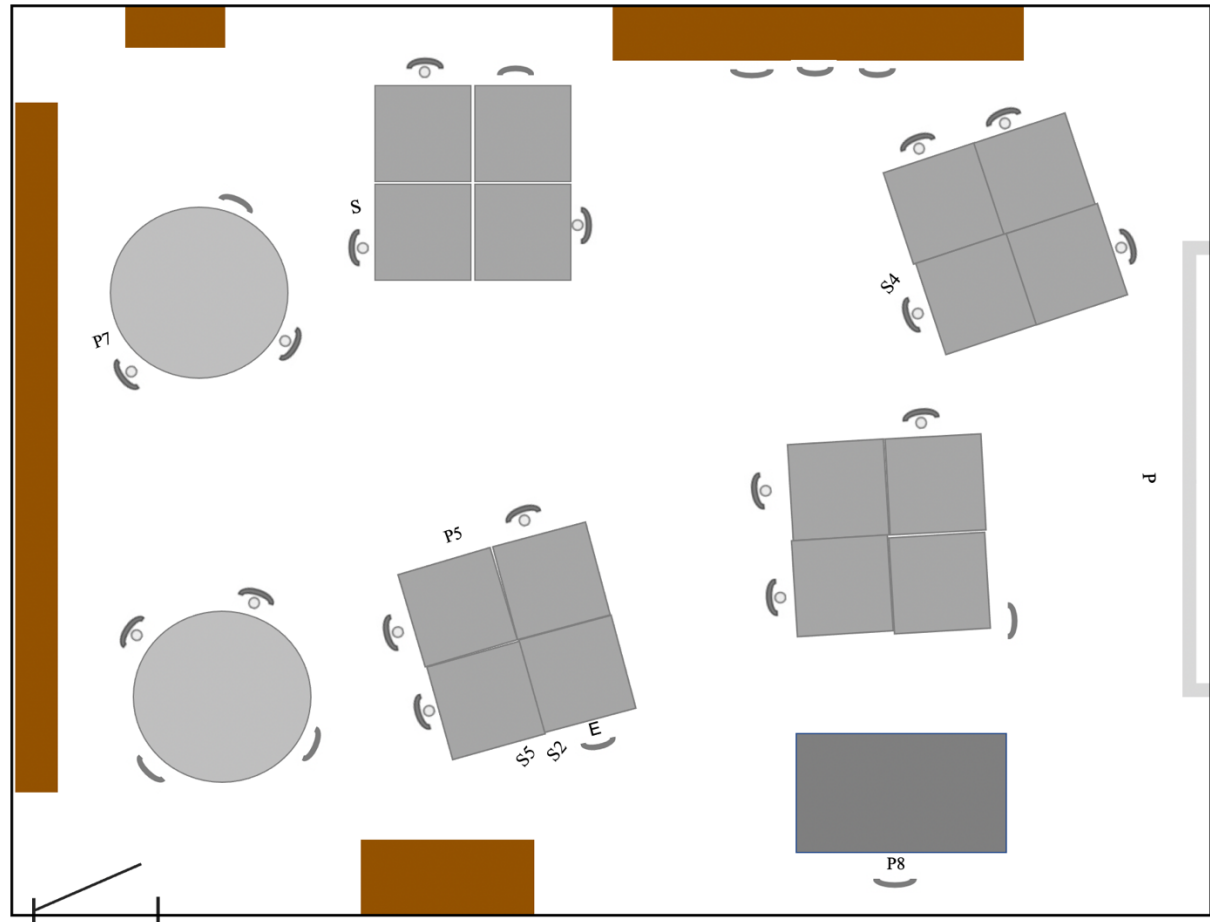
S : agente secondaire

Notation des positions au 5 min.

Notation de départ : au temps 0 : E, P, S

Prise de note au 5 min. :

- si la position reste identique, la notation reste la même;
- si la position change, notation de la position au temps X.

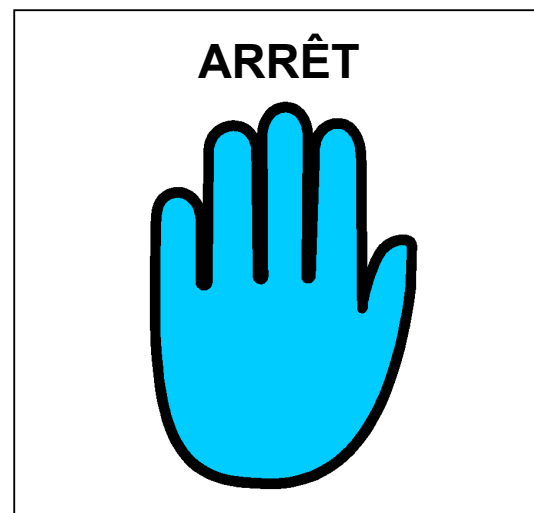
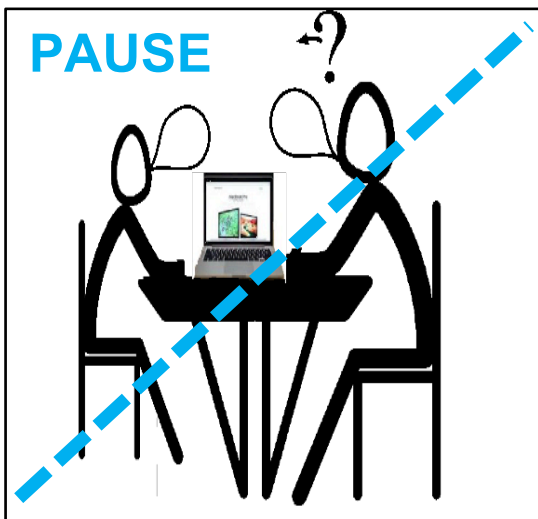


Annexe 15 : Supports visuels pour soutenir la participation de l'élève

Annexe 15^a Supports visuels pour indiquer la séquence d'activités de recherche



Annexe 15^b Supports visuels pour faciliter l'expression par l'élève d'une demande de pause ou le retrait de son assentiment



Annexe 16 : Documents relatifs à l'éthique de la recherche

À suivre dans cet ordre :

- Certificat d'approbation d'éthique
- Lettre de sollicitation organisme
- Affiche
- Lettre de sollicitation parents
- Lettre de sollicitation enseignante
- Lettre de sollicitation éducatrice spécialisée
- Consentement parents
- Assentiment élève
- Autorisation parentale pour accès à l'information au dossier en psychologie
- Consentement enseignante
- Consentement éducatrice spécialisée
- Protocole d'entente avec l'école
- Lettre aux parents d'élèves non participants

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie, selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Point de vue des élèves ayant un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire
Étudiante requérante	Marine Blondeau, candidate au doctorat, FSE - Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal
Directrice de recherche	Nathalie Trépanier, professeure titulaire, FSE - Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal
Financement	
Organisme	s/o
Programme	
Numéro d'octroi	
Chercheur principal	
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CEREP qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.

Anne-Marie Émond, présidente Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie Université de Montréal	29 mars 2019 Date de délivrance	1er avril 2020 Date limite du prochain suivi
--	------------------------------------	--

adresse postale C.F. 6128, succ. Centre-ville Montréal, QC H3C 3J7	adresse civique 3031, Avenue Mary Lac 135-00 Montréal, QC H3G 1A2	Téléphone: 514-343-2111 poste 1890 cerrep@umontreal.ca www.cerrep.umontreal.ca
--	--	--

Date :

Nom de l'organisme

Adresse

Objet : Sollicitation de participants à un projet de recherche doctoral en éducation, option psychopédagogie, dans le domaine de l'autisme

Madame, Monsieur,

Je me nomme Marine Blondeau et je suis étudiante au doctorat en éducation, option psychopédagogie, à l'Université de Montréal. Je me permets de vous contacter dans le but de diffuser auprès de vos membres ou de vos employés l'information concernant la recherche de participants dans le cadre de mon projet de recherche doctoral, effectué sous la direction de Madame Nathalie Trépanier, professeur titulaire au département de psychologie et d'andragogie de l'Université de Montréal.

Vous trouverez ci-joint quelques exemplaires de la lettre de recrutement de participants et une affiche qui vous permettront de prendre connaissance de la nature de la recherche que je mène et des caractéristiques des participants recherchés.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir diffuser la lettre auprès de vos membres ou de vos employés et d'exposer l'affiche aux endroits propices à l'information dans votre milieu. Pour ce faire, n'hésitez pas à les reproduire si nécessaire.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel à : marine.blondeau@umontreal.ca ou au xxx-xxx-xxxx.

Je vous adresse mes remerciements et mes plus sincères salutations,

Marine Blondeau
Étudiante au doctorat
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal



PARTICIPANTS RECHERCHÉS

Titre de la recherche:

POINT DE VUE DES ÉLÈVES AYANT UN TSA SUR LEURS RELATIONS AVEC L'ENSEIGNANTE ET AVEC L'ÉDUCATRICE SPÉCIALISÉE LORS DE SITUATIONS PÉDAGOGIQUES EN CLASSE ORDINAIRE DU PRIMAIRE

Si vous avez un enfant qui répond, entre autres, aux critères suivants:

- A un diagnostic de TSA de niveau 1 (ou syndrome d'Asperger)
- Fréquente une classe ordinaire de la 1^{re} à la 6^e année du primaire
- Bénéficie de soutien par une éducatrice spécialisée entre 5 h et 10 h par semaine

Ou

Si vous êtes une enseignante (Champ 3) ou une éducatrice spécialisée qui intervient auprès d'un élève ayant un TSA de niveau 1 (ou syndrome d'Asperger), en classe ordinaire du primaire

Et que vous souhaitez participer à cette recherche ou obtenir de plus amples informations, veuillez contacter Marine Blondeau à:

marine.blondeau@umontreal.ca ou au: xxx-xxx-xxxx

LETTRE de SOLLICITATION et de RECRUTEMENT AUX PARENTS d'ENFANTS MINEURS

Bonjour Madame, Monsieur,

Je me nomme Marine Blondeau et je suis étudiante au doctorat en éducation, option psychopédagogie, à l'Université de Montréal. J'effectue une recherche dont le sujet est le suivant : « Point de vue des élèves identifiés avec un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire ». La finalité de cette recherche est de donner la parole à des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 afin que l'émergence de leur point de vue contribue à l'avancement des connaissances sur certains aspects du vécu scolaire de ces élèves en milieu québécois.

La recherche consiste à questionner des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 afin de comprendre le sens qu'ils donnent à leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée. L'étude vise à documenter ce que ces élèves comprennent et pensent du rôle respectif de chacune des adultes de la classe et quel soutien ils attendent de leur part. Les activités de recherche concernant votre enfant comprendront une observation en classe et des entrevues individuelles avec votre enfant, durant le temps de classe, dans un local mis à disposition par la direction de l'école. En tant que responsables de votre enfant, nous vous demanderons de remplir un questionnaire de renseignements à son sujet en plus des consentements nécessaires.

Toute information recueillie, de même que l'identité de votre enfant demeureront totalement confidentielles et vous aurez la possibilité d'annuler sa participation sans condition.

Pour participer à la recherche, votre enfant doit notamment avoir reçu un diagnostic de TSA de niveau 1 ou un diagnostic de syndrome d'Asperger, être intégré en classe ordinaire du primaire et bénéficier du soutien d'une éducatrice spécialisée en classe, entre 5 et 10 heures par semaine. Votre enfant doit avoir été informé de son diagnostic de TSA. Certains autres critères s'appliquent que je vous préciserai lors de notre première conversation.

Veuillez communiquer avec moi dès que possible en me contactant au numéro suivant : xxx-xxx-xxxx ou par courriel à : marine.blondeau@umontreal.ca. pour toute question ou pour me faire part de votre intérêt.

Si vous désirez que votre enfant participe à cette recherche, nous établirons un rendez-vous pour que je puisse vous rencontrer à votre domicile ou dans le lieu qui vous conviendra afin que je vous présente plus en détail les critères de recrutement des participants et le déroulement de la recherche. Il se peut que votre enfant ne puisse se qualifier comme participant si son profil ne satisfait pas à tous les critères recherchés.

Je vous remercie de l'intérêt que vous porterez à cette recherche, j'aurais plaisir à vous informer plus en détail et j'espère pouvoir compter sur votre participation future.

Au plaisir de vous rencontrer prochainement,

Marine Blondeau
Étudiante au doctorat
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal.

LETTRE de SOLlicitation et de RECRUTEMENT **Enseignante ou enseignant**

Bonjour Madame, Monsieur,

Je me nomme Marine Blondeau et je suis étudiante au doctorat en éducation, option psychopédagogie, à l'Université de Montréal. J'effectue une recherche dont le sujet est le suivant : « Point de vue des élèves identifiés avec un TSA sur leurs relations avec l'enseignante¹ et avec l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire ». La finalité de cette recherche est de donner la parole à des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 afin que l'émergence de leur point de vue contribue à l'avancement des connaissances sur certains aspects du vécu scolaire de ces élèves en milieu québécois.

La recherche consiste à questionner des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 afin de comprendre le sens qu'il donne à leurs relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée quant au rôle respectif de chacune et au soutien qu'ils attendent de leur part. Les activités de recherche concernant l'enseignante comprennent un questionnaire, une observation en classe et une entrevue individuelle.

Toute information recueillie, de même que votre identité demeureront totalement confidentielles et vous aurez la possibilité d'annuler votre participation sans condition.

Pour participer à la recherche, vous devez être enseignante (champ 3) auprès d'un élève identifié avec un TSA de niveau 1, intégré en classe ordinaire, de la 1^{re} à la 6^e année primaire et il ne doit pas s'agir de votre première expérience d'enseignement auprès d'un élève ayant un TSA.

Veuillez communiquer avec moi dès que possible en me contactant au numéro suivant : xxx-xxx-xxxx ou par courriel à : marine.blondeau@umontreal.ca. pour toute question ou pour me faire part de votre intérêt.

Par la suite, si vous désirez participer, nous pourrions établir un rendez-vous pour nous rencontrer dans le lieu qui vous conviendra afin que je vous présente plus en détail les conditions de participation et le déroulement de la recherche.

Je vous remercie de l'intérêt que vous porterez à cette recherche et espère votre participation future.

Au plaisir de vous rencontrer prochainement,

Marine Blondeau
Étudiante au doctorat
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

¹ Le féminin utilisé dans ce document pour désigner l'enseignante, n'exclue aucun participant et se veut simplement le reflet de la proportionnalité des femmes dans la profession enseignante au primaire.

LETTRE de SOLLICITATION et de RECRUTEMENT **Technicienne ou technicien en éducation spécialisée**

Bonjour Madame, Monsieur,

Je me nomme Marine Blondeau et je suis étudiante au doctorat en éducation, option psychopédagogie, à l'Université de Montréal. J'effectue une recherche dont le sujet est le suivant : « Point de vue des élèves identifiés avec un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée¹ lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire ». La finalité de cette recherche est de donner la parole à des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 afin que l'émergence de leur point de vue contribue à l'avancement des connaissances sur certains aspects du vécu scolaire de ces élèves en milieu québécois.

La recherche consiste à questionner des élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 afin de comprendre le sens qu'il donne à leurs relations avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée quant au rôle respectif de chacune et au soutien qu'ils attendent de leur part. Les activités de recherche concernant l'éducatrice spécialisée comprennent un questionnaire, une observation en classe et une entrevue individuelle.

Toute information recueillie, de même que votre identité demeureront totalement confidentielles et vous aurez la possibilité d'annuler votre participation sans condition.

Pour participer à la recherche, vous devez, entre autres, être technicienne ou technicien en éducation spécialisée auprès d'un élève identifié avec un TSA de niveau 1, intégré en classe ordinaire et offrir entre 5 et 10 heures de soutien dans la classe. Il ne doit pas s'agir de votre première expérience de soutien en classe ordinaire, auprès d'un élève ayant un TSA.

Veuillez communiquer avec moi dès que possible en me contactant au numéro suivant : xxx-xxx-xxxx ou par courriel à : marine.blondeau@umontreal.ca. pour toute question ou pour me faire part de votre intérêt.

Par la suite, si vous désirez participer, nous pourrions établir un rendez-vous pour nous rencontrer dans le lieu qui vous conviendra afin que je vous présente plus en détail les conditions de participation et le déroulement de la recherche.

Je vous remercie de l'intérêt que vous porterez à cette recherche et espère votre participation future.

Au plaisir de vous rencontrer prochainement

Marine Blondeau
Étudiante au doctorat
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

¹ Le féminin utilisé dans ce document pour désigner la technicienne en éducation spécialisée n'exclut aucun participant et se veut simplement le reflet de la proportionnalité des femmes dans la profession au primaire.

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT – TITULAIRE DE L'AUTORITÉ PARENTALE OU MANDATAIRE

« Point de vue des élèves ayant un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire »

Chercheure étudiante : Marine Blondeau, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal
Sous la direction de : Nathalie Trépanier, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX TITULAIRES DE L'AUTORITÉ PARENTALE OU MANDATAIRE

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour but de donner la parole à des élèves ayant un TSA de niveau 1, intégrés en classe ordinaire du primaire, pour connaître leur point de vue sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée durant une tâche d'enseignement-apprentissage et ce qui constitue selon eux, en fonction du rôle et du soutien attendu de la part de chacune des deux adultes, des facilitateurs et des obstacles à l'apprentissage.

2. Participation à la recherche

Pour que votre enfant puisse participer, votre autorisation est requise. Vous devrez aussi répondre à quelques questions concernant votre enfant et nous vous demanderons votre autorisation écrite pour nous permettre de communiquer avec le ou la psychologue de l'école pour obtenir des informations concernant le diagnostic d'autisme, les troubles associés, le niveau de fonctionnement cognitif de votre enfant et le code de difficulté attribué par le ministère de l'Éducation.

La participation de votre enfant :

▪ Les caractéristiques:

La participation de votre enfant est conditionnelle aux caractéristiques recherchées chez les participants qui sont les suivantes :

- avoir un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme de niveau 1 ou un syndrome d'Asperger;
- présenter un profil cognitif sans déficience, avec un quotient verbal supérieur au quotient non verbal;
- sans trouble relevant de la psychopathologie;
- sans difficultés sévères de langage ou de communication;
- sans trouble spécifique d'apprentissage;
- fréquenter une classe ordinaire de la 1^{re} à la 6^e année;
- bénéficier du soutien d'une éducatrice spécialisée en classe ordinaire entre 5 et 10 heures par semaine;
- connaître son diagnostic, c'est-à-dire savoir qu'il a un TSA.

Si votre enfant ne présente pas l'ensemble de ces caractéristiques, une fois validées auprès de la psychologue scolaire avec votre consentement, il ne pourra pas participer à cette recherche.

- Les activités de recherche auxquelles participera votre enfant :

- Sera observé en classe :

Votre enfant sera en classe durant l'observation, il participera aux activités de la classe comme à l'habitude et la chercheuse n'aura aucun contact avec lui durant sa présence en classe. L'observation en classe (maximum 2 périodes, 2 x 60 minutes) servira à prendre des notes pour recueillir le vocabulaire utilisé par les intervenants (enseignantes et TES), à identifier les habitudes de déplacement et de positionnement des adultes et de votre enfant dans la classe, à connaître les supports offerts à votre enfant pour communiquer ou pour s'autoréguler et à habituer votre enfant à notre présence afin de faciliter la communication avec lui lors des entrevues en individuel qui se feront par la suite.

- Participera à des rencontres individuelles avec la chercheuse étudiante :

Les rencontres individuelles avec votre enfant auront lieu durant le temps de classe selon un horaire établi en concertation entre la chercheuse, vous-même et l'enseignante. Les entrevues avec votre enfant seront confidentielles, captées sur support audio et vidéo et auront lieu durant le temps de classe dans un local de l'école, mis à disposition par la direction de l'école. Afin de respecter les capacités de votre enfant, il est possible que plus d'une rencontre d'entrevue soit nécessaire, ce qui pourrait aller jusqu'à trois. Il est difficile de préciser d'avance la durée de chaque rencontre d'entrevue, car la chercheuse respectera le rythme de votre enfant, mais il est certain que chaque entrevue ne dépassera pas une période de classe, soit 60 minutes. Durant les entrevues, votre enfant sera questionné sur ses relations avec son enseignante et avec l'éducatrice spécialisée, sur leur rôle auprès de lui, sur ce qu'il aime ou pas à ce sujet. Il aura aussi la possibilité de s'exprimer sur ces thèmes en utilisant d'autres moyens que le langage soit en réalisant un plan de classe idéal, selon lui, à l'aide de photos du local de classe (sans personne à l'intérieur), fournies par la chercheuse, ou à l'aide de la manipulation de matériel 3D Playmobil (pupitres et personnages) ou encore par le dessin.

Il se peut que la participation de votre enfant soit rendue impossible par le refus de la direction d'école qu'il fréquente de donner accès à la chercheuse. Il se peut que l'observation en classe n'ait pas lieu en cas de refus de l'enseignante. La chercheuse vous confirmera par courriel les activités de recherche (observation et/ou entrevues) auxquelles votre enfant pourra participer selon les accords donnés ou refusés par la direction de l'école ou par l'enseignante.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Le temps consacré à remplir le questionnaire relatif aux informations concernant votre enfant et aux échanges préalables avec la chercheuse est probablement pour vous le seul inconvénient. Nous entrevoyons quelques inconvénients ou impacts possibles pour votre enfant, mais nous ferons tout pour les minimiser. Votre enfant devra manquer du temps de classe, mais nous nous assurerons qu'il ne manquera aucun examen ou évaluation de manière à ce que son absence de la classe ne lui soit pas préjudiciable. Parmi les impacts pour votre enfant, il est possible, compte tenu de la réalité et de la taille des écoles primaires, que le diagnostic de TSA soit identifiable par le simple fait qu'il peut être vu en compagnie de la chercheuse dans les corridors de l'école. Pour minimiser ce risque, la chercheuse s'assurera d'énoncer le sujet de sa recherche en omettant la mention du TSA à toute personne extérieure à l'étude, curieuse de sa présence dans le milieu. Seules l'enseignante, l'éducatrice spécialisée, la psychologue et la direction d'école seront informées par la chercheuse que le projet de l'étude implique la participation d'élèves identifiés avec un TSA de niveau 1, ce que ces personnes sauront déjà à propos de votre enfant. Il n'y aura donc pas de divulgation diagnostique au sujet de votre enfant, du fait de la chercheuse. Il est possible que votre enfant ressente un certain stress lors de l'observation en classe ou des rencontres en dehors de la classe. La chercheuse prendra un nombre important de mesures afin de minimiser ce risque telles que la rencontre à domicile (ou dans un lieu à votre convenance) de vous et de votre enfant, vous permettant d'être bien informé avant de donner votre consentement et d'obtenir l'assentiment (son accord) de votre enfant par le biais d'un document d'information illustré. L'observation en classe préalablement aux entrevues individuelles et l'horaire qui sera présenté à votre enfant à l'aide de supports écrits et visuels (nombre de questions, contenu des questions, indication de la progression du temps de rencontre) au début de chaque rencontre, de même que la mise à sa disposition pendant les entrevues de pictogrammes lui permettant d'exprimer son besoin de pause ou d'arrêt de participation visent à nous assurer que sa compréhension et son bien-être soient préservés.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant, vous et votre enfant, à l'avancement des connaissances et possiblement à l'amélioration des services offerts aux élèves identifiés avec un TSA de niveau 1 intégrés en classe ordinaire du primaire.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous et votre enfant nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les documents portant vos noms seront conservés de manière sécuritaire et séparément de tous les autres documents qui eux, seront anonymisés c'est-à-dire que le nom de chaque participant à la recherche sera remplacé par un code, par conséquent, seules, la chercheuse étudiante et sa directrice de recherche pourront connaître vos identités. La chercheuse étudiante conservera les données en lieu sûr, dans une filière barrée. À la fin du présent projet, tout document papier sera détruit de manière sécuritaire par déchiquetage après avoir été numérisé. Les données seront alors conservées sur clé USB comportant un code d'accès et déposées dans une filière barrée, dans le bureau de la directrice de recherche à l'Université de Montréal. Sept ans après la fin du projet, les enregistrements seront transcrits et seront détruits de manière sécuritaire, ainsi que toute information personnelle. Seules les données anonymisées donc ne permettant pas de vous identifier et de ne pas identifier votre enfant, seront conservées après cette période. Les résultats généraux de ce projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

6. Compensation

Aucune compensation n'est prévue, votre contribution en termes d'accès à certaines informations concernant votre enfant et la participation de votre enfant sont entièrement volontaires.

7. Droit de retrait

Vous et votre enfant êtes libres de répondre ou non à chacune des questions qui vous sont soumises.

Vous pouvez à tout moment retirer la participation de votre enfant de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous ni pour votre enfant. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse par courriel ou au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données relatives à votre enfant.

8. Transmission des résultats

Il nous fera plaisir de vous communiquer les conclusions générales de la recherche, si vous souhaitez les recevoir, veuillez indiquer votre adresse courriel dans la section suivante.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du titulaire de l'autorité parentale ou mandataire

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à la chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits, de ceux de mon enfant, ni ne dégage la chercheuse de ses responsabilités.
- Je suis intéressée à recevoir, par courriel, les conclusions générales de la recherche à l'adresse suivante :

- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement, je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.
- J'accepte, en ma qualité de représentant légal, que la personne que je représente, participe à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.

Prénom et nom du parent/tuteur
(Caractères d'imprimerie)

Prénom et nom du participant
(Caractères d'imprimerie)

Signature du parent/tuteur

Date

Lien avec le participant : _____

Engagement de la chercheure

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Prénom et nom de la chercheure
(Caractères d'imprimerie)

Signature de la chercheure


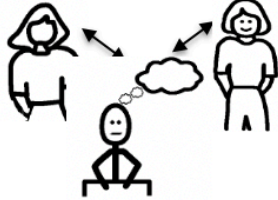
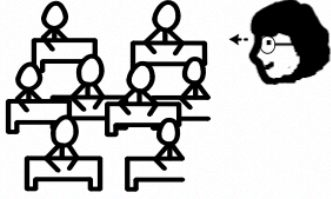

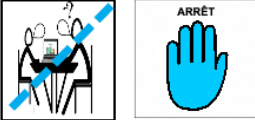


Date

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Marine Blondeau à l'adresse courriel marine.blondeau@umontreal.ca. ou par téléphone xxx-xxx-xxxx.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

INFORMATION ET ASSENTIMENT DE L'ÉLÈVE

<p>Bonjour, je m'appelle Marine Blondeau, je suis étudiante à l'Université de Montréal.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; font-size: small;"> Photo de la chercheuse sera insérée </div> 
<p>Je fais une recherche pour écouter ce que les élèves qui ont un TSA ont à dire. Je veux savoir ce que les élèves pensent de leurs relations avec l'enseignante et avec la TES. J'aimerais que tu participes à ma recherche.</p>	
<p>Participer à ma recherche ça veut dire que :</p> <p>1. J'observerai ce qui se passe dans ta classe.</p>	
<p>2. Je te rencontrerai tout seul, dans un local de l'école, pour te poser des questions sur ta relation avec ton enseignante et sur ta relation avec la TES.</p> <p>3. J'enregistrerai notre rencontre, ce que tu me diras et ce que tu me montreras.</p>	
<p>4. Il y aura plusieurs rencontres et tu pourras dire si tu as besoin une pause ou si tu veux arrêter la rencontre.</p>	
<p>5. Ce que tu me diras sera confidentiel. Ça veut dire que je ne dirai à personne ce que tu me dis : pas à ton enseignante, pas à l'éducatrice, pas aux autres élèves, à personne de l'école ni à tes parents.</p>	
<p>Est-ce que tu es d'accord pour participer ? Encercler </p>	<p>OUI NON</p>

Nom et prénom de l'élève : _____

**Autorisation parentale pour accès à l'information
au dossier en psychologie**

Nom et prénom de l'enfant:

Né le:

École:

Je, _____ (indiquer vos noms et adresse), détenteur de
l'autorité parentale, autorise le/la psychologue de l'école, Monsieur ou Madame

_____ (nom de la/du psychologue) à transmettre les
informations figurant au dossier en psychologie de mon enfant en ce qui concerne :

- L'énoncé diagnostique du TSA
- Les données relatives à son profil cognitif (QI verbal et QI non verbal)
- La présence ou non de troubles relevant de la psychopathologie
- La présence ou non de difficultés sévères de langage ou de communication
- La présence ou non de troubles spécifiques d'apprentissage
- Le code de difficulté associé à son dossier (validé ou à valider)

à **Marine Blondeau**, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie
de l'université de Montréal sous la direction de Nathalie Trépanier, Professeur titulaire, lorsque
qu'elle la/le contactera.

Prénom et nom du parent/tuteur

(Caractères d'imprimerie)

Signature du parent/tuteur

Date

Lien avec l'enfant : _____.

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ENSEIGNANTE

« Point de vue des élèves ayant un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire »

Chercheure étudiante : Marine Blondeau, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie, Université de Montréal

Sous la direction de : Nathalie Trépanier, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Vous êtes invitée à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTES

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour but de donner la parole à des élèves ayant un TSA de niveau 1, intégrés en classe ordinaire du primaire, pour connaître leur point de vue sur leurs relations avec l'enseignante et avec la TES durant une tâche d'enseignement-apprentissage et ce qui constitue selon eux, en fonction du rôle et du soutien attendu de la part de chacune des deux adultes, des facilitateurs et des obstacles à l'apprentissage.

2. Participation à la recherche

Votre participation comprend quatre volets.

- a. Elle consiste à remplir par écrit un questionnaire de renseignements généraux (environ 10 minutes).
- b. Elle consiste à donner votre autorisation pour que nous puissions réaliser des observations en classe (1 à 2 périodes de 60 minutes) et que nous puissions prendre des notes pour recueillir le vocabulaire utilisé par vous, pour identifier vos habitudes de déplacement et de positionnement et ceux de l'élève dans la classe, pour connaître les supports offerts à l'élève pour communiquer ou pour s'autoréguler.
- c. Elle consiste à prendre part à une entrevue qui sera captée sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription et qui devrait durer environ 30 minutes. Cette entrevue en présence ou par téléphone (selon votre préférence ou votre disponibilité) vise à documenter les propos que l'élève vous adresse, spontanément sur vous-même ou sur l'éducatrice spécialisée qui intervient en classe, en ce qui a trait au rôle ou au soutien qu'il attend de chacune de vous dans des situations d'enseignement-apprentissage.
- d. Elle consiste à accepter que nous posions les mêmes questions à l'éducatrice spécialisée (si elle participe aussi à la recherche) au sujet des propos que l'élève pourrait lui adresser spontanément au sujet de vous-même quant à votre rôle ou au soutien qu'il attend de vous.

3. Risques et inconvénients

Il y a peu de risque à participer à ce projet. Le temps consacré à remplir le questionnaire d'identification et le temps consacré à participer à l'entrevue sont parmi les inconvénients anticipés. Vous pourriez également ressentir un peu de stress lors des sessions d'observation en classe ou lors de l'entrevue et nous ferons tout notre possible pour contrer cet inconvénient, notamment en établissant les horaires d'observation et d'entrevue en concertation avec vous afin de rendre votre participation la plus agréable possible et la moins dérangeante dans l'exercice de vos fonctions. Nous pourrions prendre contact par un médium de vidéocommunication (Skype ou FaceTime) avant le début des activités de recherche dans l'éventualité où nous

ne nous serions pas rencontrées en personne au moment de l'obtention de votre consentement. Il se peut que l'activité d'observation en classe ne soit pas réalisée si l'enseignante ne participe pas à la recherche.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à l'avancement des connaissances et possiblement à l'amélioration des services offerts aux élèves identifiés avec un TSA intégrés en classe ordinaire du primaire.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les documents portant vos noms seront conservés de manière sécuritaire et séparément de tous les autres documents qui eux, seront anonymisés c'est-à-dire que le nom de chaque participant à la recherche sera remplacé par un code, par conséquent, seules, la chercheure étudiante et sa directrice de recherche pourront connaître vos identités. La chercheure étudiante conservera les données en lieu sûr, dans une filière barrée. À la fin du présent projet, tout document papier sera détruit de manière sécuritaire par déchiquetage après avoir été numérisé. Les données seront alors conservées sur clé USB comportant un code d'accès et déposées dans une filière barrée, dans le bureau de la directrice de recherche à l'Université de Montréal. Sept ans après la fin du projet, les enregistrements seront transcrits et seront détruits de manière sécuritaire, ainsi que toute information personnelle. Seules les données anonymisées donc ne permettant pas de vous identifier, seront conservées après cette période. Les résultats généraux de ce projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

6. Compensation

Aucune compensation n'est prévue, votre participation est entièrement volontaire.

7. Droit de retrait

Vous êtes libres de répondre ou non à chacune des questions qui vous sont soumises. Vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheure au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

8. Transmission des résultats

Il nous fera plaisir de vous communiquer les conclusions générales de la recherche, si vous souhaitez les recevoir, veuillez indiquer votre adresse courriel dans la section suivante.

B) CONSENTEMENT

Déclaration de la participante

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à la chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage la chercheuse de ses responsabilités.
- Je suis intéressée à recevoir, par courriel, les conclusions générales de la recherche à l'adresse suivante :

- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature de la participante : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____
(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Marine Blondeau au numéro de téléphone xxx-xxx-xxxx ou à l'adresse courriel marine.blondeau@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
ÉDUCATRICE SPÉCIALISÉE**

« Point de vue des élèves ayant un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire »

Chercheure étudiante : Marine Blondeau, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie, Université de Montréal
Sous la direction de : Nathalie Trépanier, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Vous êtes invitée à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTES

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour but de donner la parole à des élèves ayant un TSA de niveau 1, intégrés en classe ordinaire du primaire, pour connaître leur point de vue sur leurs relations avec l'enseignante et avec la TES durant une tâche d'enseignement-apprentissage et ce qui constitue selon eux, en fonction du rôle et du soutien attendu de la part de chacune des deux adultes, des facilitateurs et des obstacles à l'apprentissage.

2. Participation à la recherche

Votre participation comprend quatre volets.

- a. Elle consiste à remplir par écrit un questionnaire de renseignements généraux (environ 10 minutes).
- b. Elle consiste à donner votre autorisation pour que nous puissions réaliser des observations en classe, lorsque vous y êtes présente (1 à 2 périodes de 60 minutes) et que nous puissions prendre des notes pour recueillir le vocabulaire utilisé par vous, pour identifier vos habitudes de déplacement et de positionnement et ceux de l'élève dans la classe, pour connaître les supports offerts à l'élève pour communiquer ou pour s'autoréguler.
- c. Elle consiste à prendre part à une entrevue qui sera captée sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription, et qui devrait durer environ 30 minutes. Cette entrevue en présence ou par téléphone (selon votre préférence ou votre disponibilité) vise à documenter les propos que l'élève vous adresse, spontanément sur vous-même ou sur son enseignante, en ce qui a trait au rôle ou au soutien qu'il attend de chacune de vous dans des situations d'enseignement-apprentissage.
- d. Elle consiste à accepter que nous posions les mêmes questions à l'enseignante (si elle participe aussi à la recherche) au sujet des propos que l'élève pourrait lui adresser spontanément au sujet de vous-même quant à votre rôle ou au soutien qu'il attend de vous.

3. Risques et inconvénients

Il y a peu de risque à participer à ce projet. Le temps consacré à remplir le questionnaire d'identification et le temps consacré à participer à l'entrevue sont parmi les inconvénients anticipés. Vous pourriez également ressentir un peu de stress lors des sessions d'observation en classe ou lors de l'entrevue et nous ferons tout notre possible pour contrer cet inconvénient, notamment en établissant les horaires d'observation et d'entrevue en concertation avec vous afin de rendre votre participation la plus agréable possible et la moins dérangeante dans l'exercice de vos fonctions. Nous pourrions prendre contact par un médium de vidéocommunication (Skype ou FaceTime) avant le début des activités de recherche dans l'éventualité où nous

ne nous serions pas rencontrées en personne au moment de l'obtention de votre consentement. Il se peut que l'activité d'observation en classe ne soit pas réalisée si l'enseignante ne participe pas à la recherche.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à l'avancement des connaissances et possiblement à l'amélioration des services offerts aux élèves identifiés avec un TSA intégrés en classe ordinaire du primaire.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les documents portant vos noms seront conservés de manière sécuritaire et séparément de tous les autres documents qui eux, seront anonymisés c'est-à-dire que le nom de chaque participant à la recherche sera remplacé par un code, par conséquent, seules, la chercheure étudiante et sa directrice de recherche pourront connaître vos identités. La chercheure étudiante conservera les données en lieu sûr, dans une filière barrée. À la fin du présent projet, tout document papier sera détruit de manière sécuritaire par déchiquetage après avoir été numérisé. Les données seront alors conservées sur clé USB comportant un code d'accès et déposées dans une filière barrée, dans le bureau de la directrice de recherche à l'Université de Montréal. Sept ans après la fin du projet, les enregistrements seront transcrits et seront détruits de manière sécuritaire, ainsi que toute information personnelle. Seules les données anonymisées donc ne permettant pas de vous identifier, seront conservées après cette période. Les résultats généraux de ce projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

6. Compensation

Aucune compensation n'est prévue, votre participation est entièrement volontaire.

7. Droit de retrait

Vous êtes libres de répondre ou non à chacune des questions qui vous sont soumises. Vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheure au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

8. Transmission des résultats

Il nous fera plaisir de vous communiquer les conclusions générales de la recherche, si vous souhaitez les recevoir, veuillez indiquer votre adresse courriel dans la section suivante.

B) CONSENTEMENT

Déclaration de la participante

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à la chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage la chercheuse de ses responsabilités.
- Je suis intéressée à recevoir, par courriel, les conclusions générales de la recherche à l'adresse suivante :

- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature de la participante : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____
(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Marine Blondeau au numéro de téléphone xxx-xxx-xxxx ou à l'adresse courriel marine.blondeau@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Protocole d'entente avec une école

<p>D'une part</p> <p>Marine Blondeau Chercheure Étudiante au doctorat Département de psychopédagogie d'andragogie Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal marine.blondeau@umontreal.ca ☎ XXX-XXX-XXXX</p> <p>Sous la direction de : Nathalie Trépanier Professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal n.trepanier@umontreal.ca</p>	<p>D'autre part</p> <p>École (Nom et adresse)</p> <p>Direction (Noms)</p>
--	---

Titre de la recherche

« Point de vue des élèves ayant un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire »

Description de la recherche

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour but de donner la parole à des élèves ayant un TSA de niveau 1, intégrés en classe ordinaire du primaire, pour connaître leur point de vue sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée durant une tâche d'enseignement-apprentissage et ce qui constitue selon eux, en fonction du rôle et du soutien attendu de la part de chacune des deux adultes, des facilitateurs et des obstacles à l'apprentissage.

2. Activités de recherche prévues sur les lieux de l'école

- Session d'observation en classe (1 ou 2 périodes) avec la présence de l'enseignante titulaire et la présence de l'éducatrice spécialisée (TES) lors d'une situation pédagogique ;
- Entrevues avec l'élève participant (1 à 3 sessions/3 périodes pouvant se dérouler à plusieurs dates) dans un local de l'école comprenant une table et des chaises permettant la tenue d'une entrevue enregistrée en audio et vidéo (matériel prévu par la chercheure étudiante) ;
- Une entrevue (30 minutes environ) avec l'enseignante participante, hors du temps de classe ;
- Une entrevue (30 minutes environ) avec l'enseignante participante, hors du temps de classe ;
- Une communication en personne ou par téléphone avec la psychologue de l'école responsable du dossier en psychologie de l'élève.

Description des responsabilités et des engagements respectifs

En ce qui a trait à ceux de la direction de l'école :

- Permettre à la chercheure étudiante l'accès aux lieux de l'école durant le temps de classe pour mener les activités de recherche ;
- Diffuser auprès des parents des élèves non participants du groupe une lettre d'information cosignée avec la chercheure étudiante à l'effet qu'une activité d'observation aura lieu en classe (lettre fournie par la chercheure étudiante) ;
- Remettre à la psychologue scolaire le consentement à la divulgation d'information signé par le parent de l'élève participant à moins que la chercheure étudiante ne puisse le faire directement après accord de la direction d'école ;
- Permettre la prise de photos du local de classe vide par la chercheure étudiante ;
- Rendre disponible un local pour les rencontres d'entrevue avec l'élève participant selon un horaire établi en concertation avec l'enseignante et le parent de l'élève participant par la chercheure étudiante ;
- Permettre la session ou les deux sessions d'observations dans la classe des participants à la recherche (élève participant ou enseignante et éducatrice spécialisée- TES)
- Permettre les entrevues avec l'élève participant dans le local réservé à cet effet durant les heures de classe ou durant son temps de présence à l'école, selon l'horaire qui aura été établi en concertation avec le parent de l'élève participant et l'enseignante ;
- Permettre l'entrevue (30 minutes environ) avec l'enseignante participante sur les lieux de l'école, hors du temps de classe ;
- Permettre l'entrevue (30 minutes environ) avec l'éducatrice spécialisée (TES) participante sur les lieux de l'école hors du temps de classe ;
- Permettre la communication (10 minutes environ) avec la psychologue scolaire sur son temps de présence à l'école relativement à l'obtention de quelques informations figurant au dossier en psychologie de l'élève ;
- Ne pas divulguer d'information sur le fait que la présente recherche cible des élèves ayant un TSA à quiconque ;
- Pour cette raison, comprendre que la chercheure étudiante décrira sa recherche à quiconque pourrait la questionner au sein du personnel de l'école en omettant l'expression « *ayant un TSA* » dans le titre du projet de recherche afin de préserver la confidentialité à propos du diagnostic de l'élève participant.

En ce qui a trait à celles de la chercheure étudiante :

- Obtenir, préalablement à la sollicitation de la direction de l'école, le consentement du parent de l'élève participant ;
- Obtenir le consentement du parent pour entrer en communication avec la psychologue scolaire ;
- Obtenir le consentement de l'enseignante de l'élève à participer à la recherche ;
- Obtenir le consentement de l'éducatrice spécialisée à participer à la recherche ;
- Présenter à la direction de l'école l'autorisation émise par la Commission scolaire ;
- Présenter à la direction de l'école le consentement à la divulgation d'informations de la part de la psychologue scolaire ;
- Remettre ou faire remettre par la direction de l'école le consentement à la divulgation d'informations à la psychologue scolaire ;

- Dans le cas où l’enseignante de l’élève ne souhaiterait pas participer à la recherche, aucune observation en classe ne sera effectuée ;
- Dans le cas où l’éducatrice spécialisée (TES) qui intervient auprès de l’élève ne souhaiterait pas participer à la recherche, l’observation en classe aura lieu en son absence, sous réserve que l’enseignante soit participante à la recherche ;
- Dans le cas où l’éducatrice spécialisée serait participante à la recherche, mais pas l’enseignante, aucune observation en classe ne sera réalisée, mais l’entrevue avec l’éducatrice spécialisée sera menée, sur les lieux de l’école, en dehors du temps de classe ;
- Fournir à la direction de l’école une lettre d’information aux parents des élèves non participants à cosigner avec la chercheure étudiante ;
- Coordonner l’horaire pour les activités d’observation en classe en concertation avec l’enseignante et le parent et préalablement informer la direction de l’école de la date et de l’horaire de présence à l’école de la chercheure étudiante ;
- Coordonner avec l’enseignante et le parent l’horaire des activités d’entrevue avec l’élève participant et préalablement informer la direction de l’école de la date et de l’horaire de présence à l’école de la chercheure étudiante ;
- Répondre aux questions de la direction d’école en tout temps sur l’avancée des activités de recherche ou toute autre question relative à la participation requise de l’élève participant ou du personnel scolaire impliqué dans la recherche dans les limites du respect des règles de confidentialité et d’éthique auxquelles la chercheure étudiante est soumise ;
- S’engager à ne pas tenir compte ni à divulguer toute information à laquelle la chercheure étudiante pourrait accidentellement avoir accès du fait de sa présence dans l’école.

La durée de l’entente

La présente entente entre en vigueur le jour de sa signature, par les parties, pour la durée des activités de recherche dont la fin sera communiquée par une lettre de remerciements, adressée à la direction de l’école par la chercheure étudiante.

La direction d’école peut mettre fin à la présente entente au moyen d’un avis écrit transmis à la chercheure étudiante et l’entente entre les parties deviendra caduque deux semaines après la réception de cet avis.

En foi de quoi, est signé à _____, le _____

Nom de la direction d’école :
Signature :

Chercheure étudiante :
Marine Blondeau
Signature :

LETTRE D'INFORMATION aux parents d'élèves non participants

Bonjour Madame, Monsieur,

Je me nomme Marine Blondeau et je suis étudiante au doctorat en éducation, option psychopédagogie, à l'Université de Montréal. Je m'apprête à mener une recherche pour laquelle j'ai obtenu l'approbation du comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, de l'autorisation de la commission scolaire _____ ainsi que celle de la directrice-directeur de votre école, *Madame Monsieur* _____, et qui m'amène à être observatrice dans la classe *Madame Monsieur* _____. Je passerai un peu de temps (une ou deux sessions) prochainement dans le groupe ____ pour observer les relations entre les adultes de la classe et un élève, pendant des activités pédagogiques. Votre enfant n'est pas un participant à la recherche ce qui veut dire qu'il ne fera pas l'objet de mes observations et qu'aucune information ne sera notée à propos de votre enfant, de ce qu'il dit ou de ce qu'il fait en classe.

Si des questions ou des préoccupations demeurent, vous pouvez communiquer avec moi par courriel à : marine.blondeau@umontreal.ca.

Je vous adresse mes plus sincères salutations,

Marine Blondeau
Étudiante au doctorat
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Signature d'endossement de la direction d'école

Nom et adresse de l'école

Annexe 17 : Étude de cas de Simon

Annexe 17^a : Notes d'observation en classe

Durée de la session d'observation : 55 minutes

Activité de lecture de phrases animée par l'enseignante suivie d'une activité individuelle d'écriture et d'illustration de phrases, thème libre.

Dénomination des agentes	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Enseignante	---	---	---
Éducatrice spécialisée	---	---	---
Vocabulaire utilisé lors des relations en contexte de situation pédagogique	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Ex : aide, apprentissage, tâche, activité, travail, etc.	---	« travail »; « écriture »; emploi de Mr ou Mme devant le prénom pour s'adresser aux élèves	---
Implication des agentes			
	Initiation par l'élève	Initiation par l'enseignante	Initiation par l'éducatrice spécialisée
Relation de proximité avec l'élève		1 placement à moins de 1 mètre sans demande d'aide en P9	3 placements à moins de 1 mètre sans demande d'aide en S7; S11; S15
Relation d'enseignement proximale avec l'enseignante	1 placement à moins de 1 mètre sans demande d'aide en E8		
Relation de soutien proximale avec l'éducatrice spécialisée	---		

--- Aucune donnée d'observation

Légende des placements adoptés par les participants

★ E : élève participant

P : agente principale

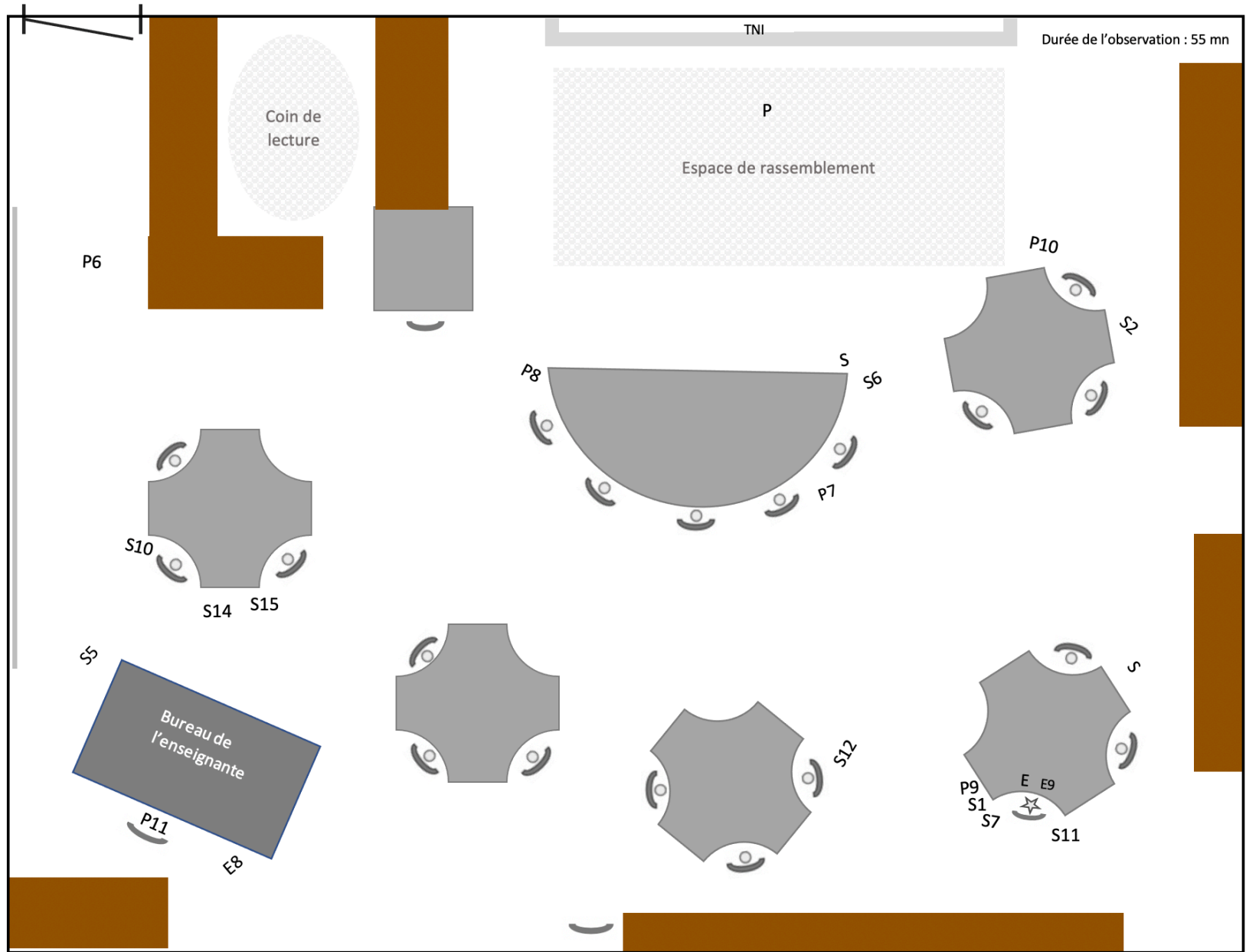
S : agente secondaire

Notation des positions aux 5 min.

Notation de départ : au temps 0 : E, P, S

Prise de notes aux 5 min. : si la position reste identique : la notation reste la même; si la position change, notation de la position au temps X.

Ex : P reste en place jusqu'au temps 6 donc 30 min. (P6) après le début de la situation d'apprentissage et rechange de position dans les 5 min. ou moins suivantes (P7).



Annexe 17^b : Plan de classe idéal du cas de Simon

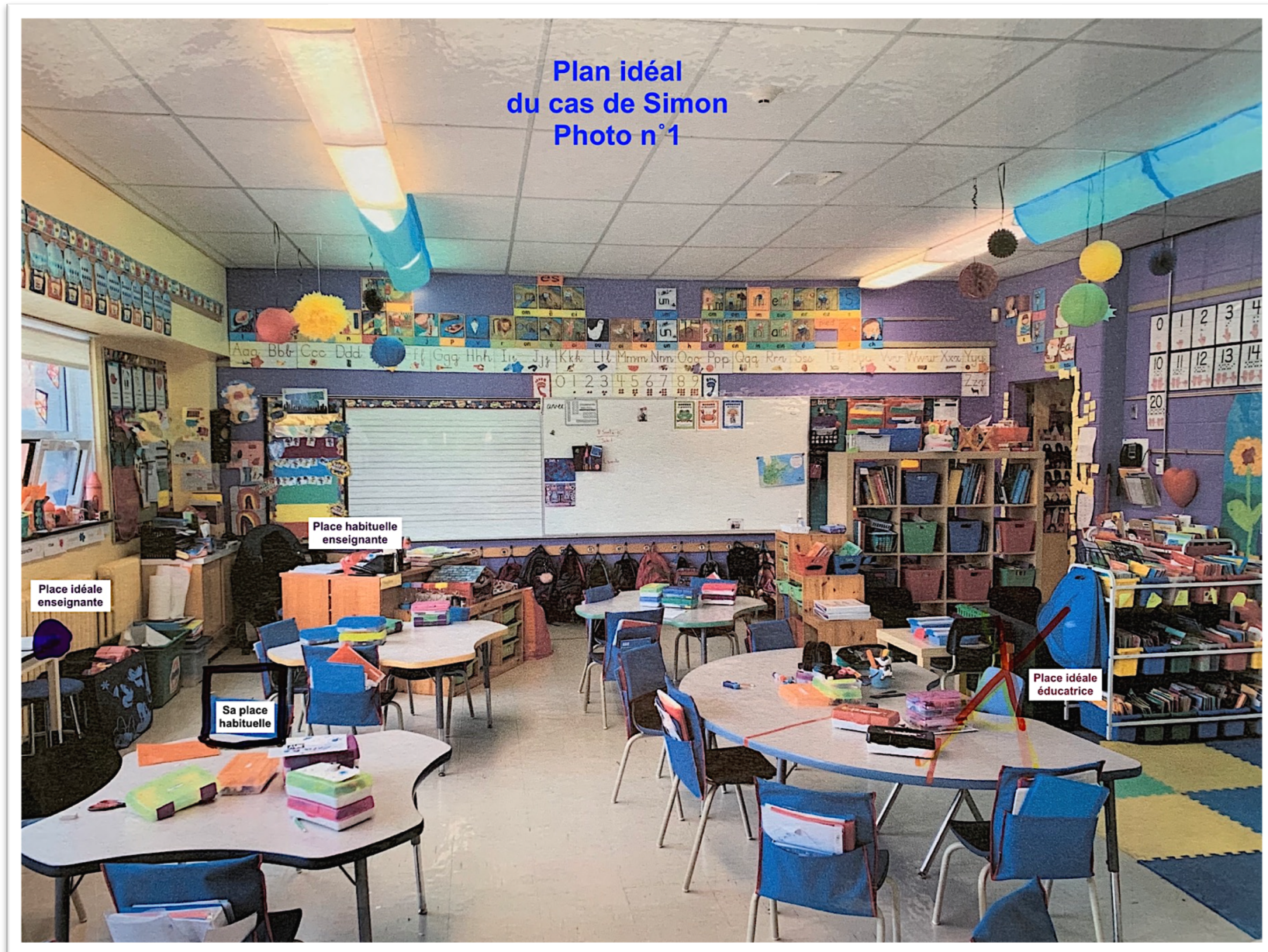


Photo n°2



Annexe 18 : Étude de cas de David

Annexe 18^a : Notes d'observation en classe

Durée de la session d'observation : 55 minutes.

Activité d'écriture sur le thème : *Ma 2^e année*; activation des idées en plénière animée par l'enseignante (15 min.), travail individuel pour le reste de la session (40 min.).

Dénomination des agentes	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Enseignante	---	---	---
Éducatrice spécialisée	---	---	---
Vocabulaire utilisé lors des relations en contexte de situation pédagogique	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Ex : aide, apprentissage, tâche, activité, travail, etc.	---	---	---
Implication des agentes	Initiation par l'élève	Initiation par l'enseignante	Initiation par l'éducatrice spécialisée
Relation de proximité avec l'élève		1 placement à moins de 1 mètre P13	Placement en continu à moins de 1 mètre S à S12
Relation d'enseignement proximale avec l'enseignante	---		
Relation de soutien proximale avec l'éducatrice spécialisée	1 initiation quand l'agente est impliquée auprès d'un autre élève		

--- Aucune donnée d'observation

Légende des placements adoptés par les participants

★ E : élève participant

P : agente principale

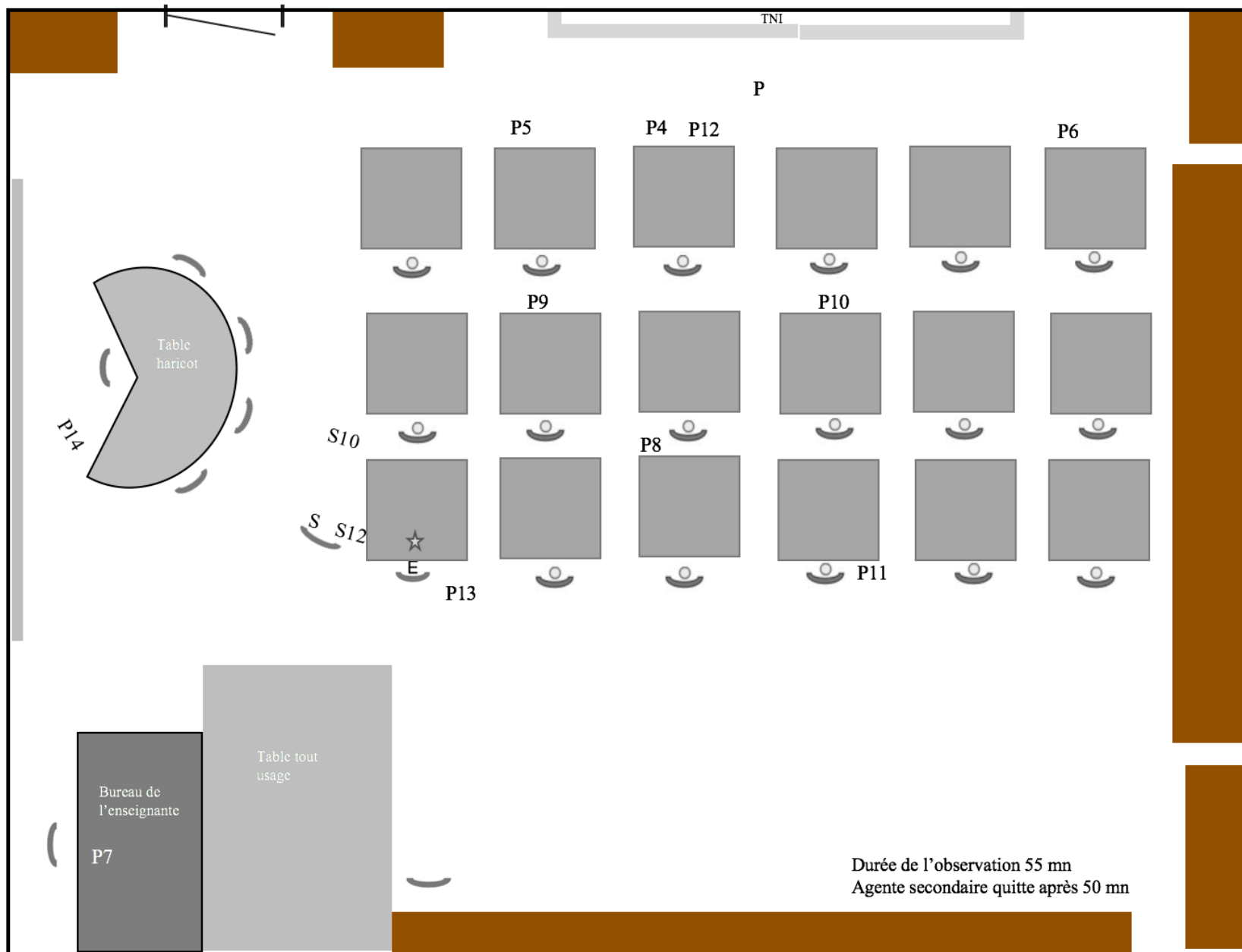
S : agente secondaire

Notation des positions aux 5 min.

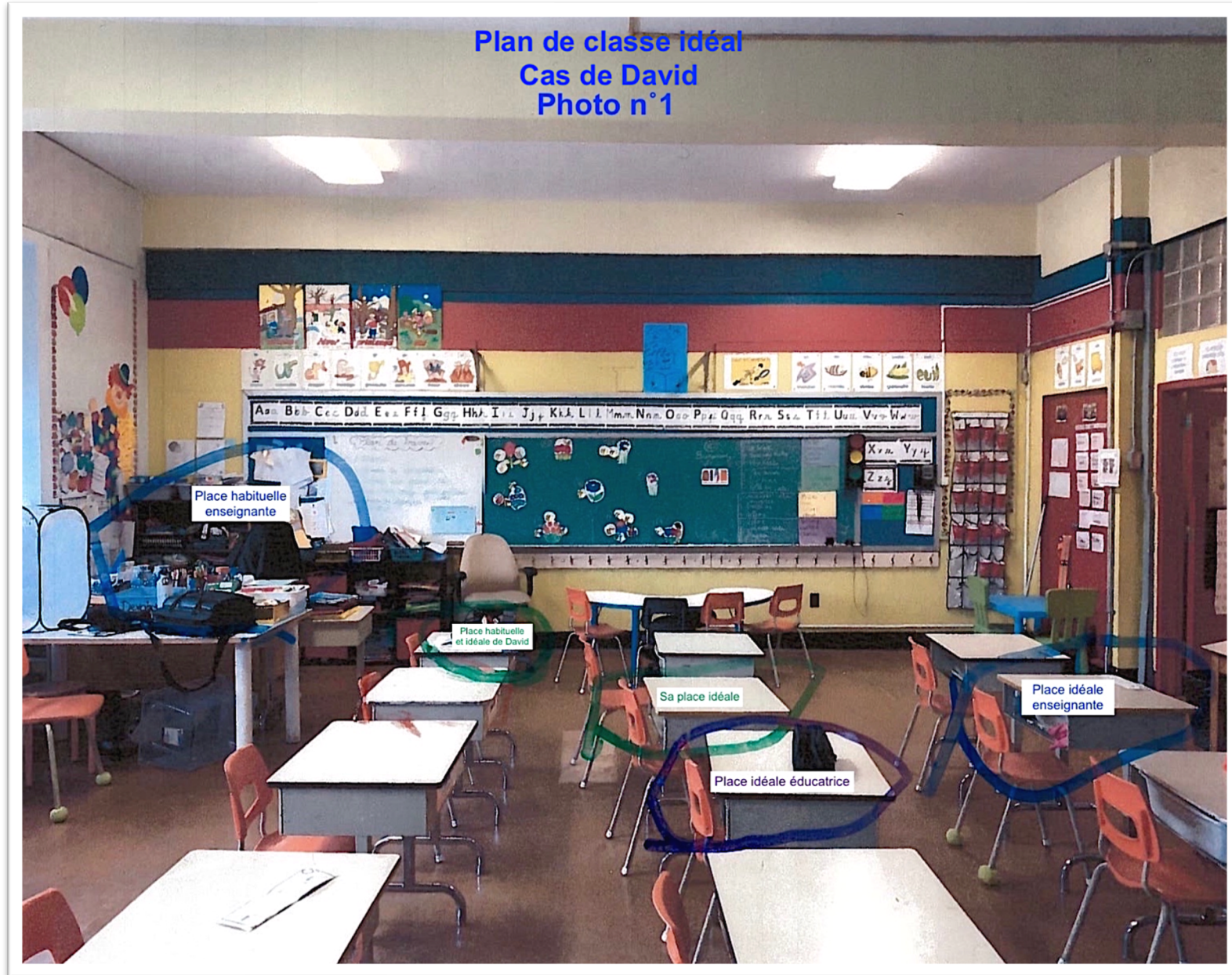
Notation de départ : au temps 0 : E, P,

Prise de notes aux 5 min. : si la position reste identique : la notation reste la même; si la position change, notation de la position au temps X.

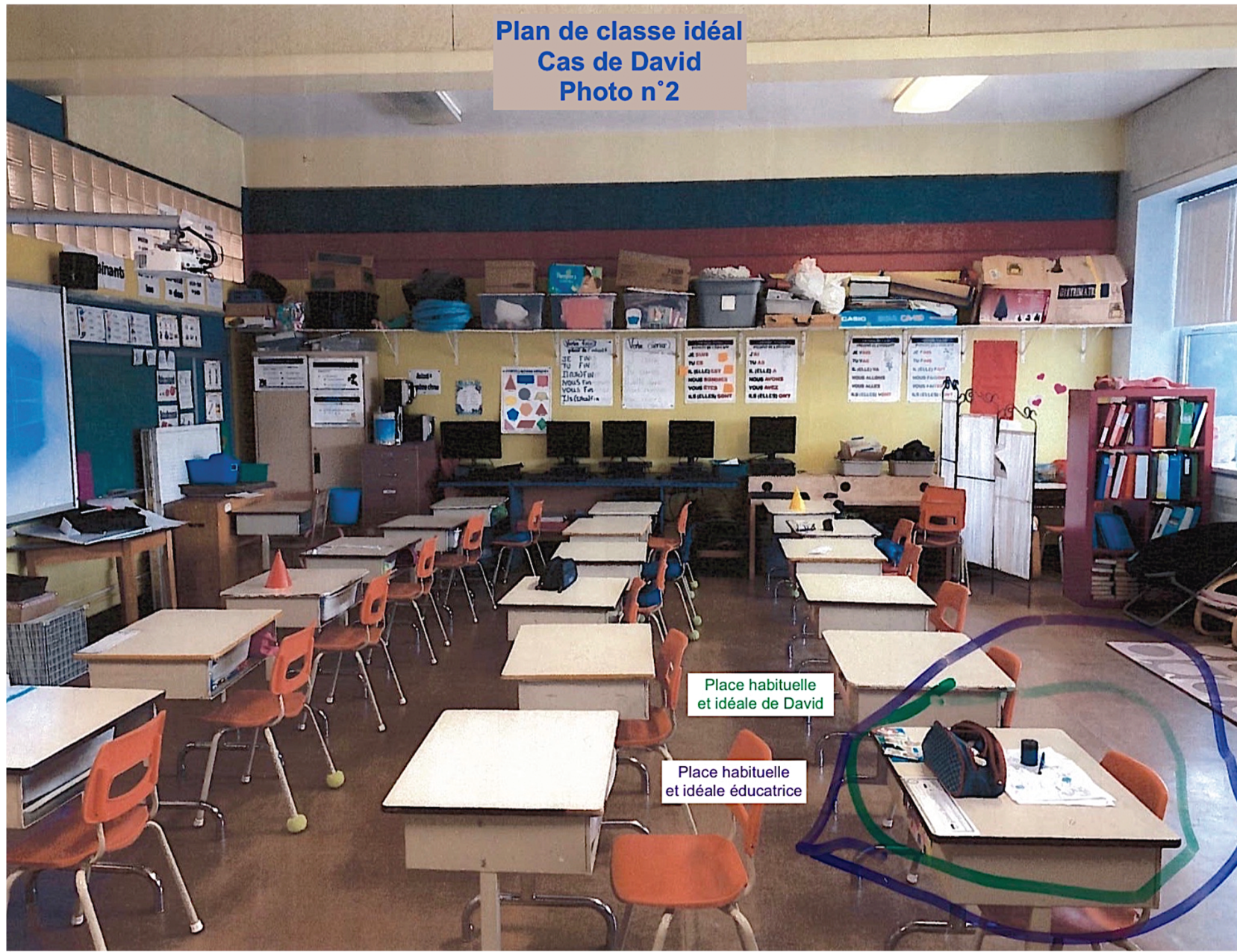
Ex : P reste en place jusqu'au temps 4 donc 20 min. (P4) après le début de la situation d'apprentissage et rechange de position dans les 5 min. suivantes (P5).



Annexe 18^b : Plan de classe idéal



Plan de classe idéal
Cas de David
Photo n°2



Place habituelle
et idéale de David

Place habituelle
et idéale éducatrice

Annexe 19 : Étude de cas d'Édouard

Annexe 19^a : Notes d'observation en classe

Durée de la session d'observation : 55 minutes.

Activité : Situation d'apprentissage durant la session d'observation: poursuite de l'activité écrite en équipe de 2, création d'un conte débutée la veille.

Dénomination des agentes	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Enseignante	---	---	---
Éducatrice spécialisée	Lisa	---	---
Vocabulaire utilisé lors des relations en contexte de situation pédagogique	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Ex : aide, apprentissage, tâche, activité, travail, etc.	---	« Tâche d'écriture; travail d'équipe; la suite du conte »	---
Implication des agentes			
	Initiation par l'élève	Initiation par l'enseignante	Initiation par l'éducatrice spécialisée
Relation de proximité avec l'élève		---	3 placements à moins de 1 mètre S1-3; S7; S15 sans demande d'aide
Relation d'enseignement proximale avec l'enseignante	3 placements vers l'enseignante pour rétroaction E4; E6; E8		
Relation de soutien proximale avec l'éducatrice spécialisée	---		

--- Aucune donnée d'observation

Légende des placements adoptés par les participants

★ E : élève participant

P : agente principale

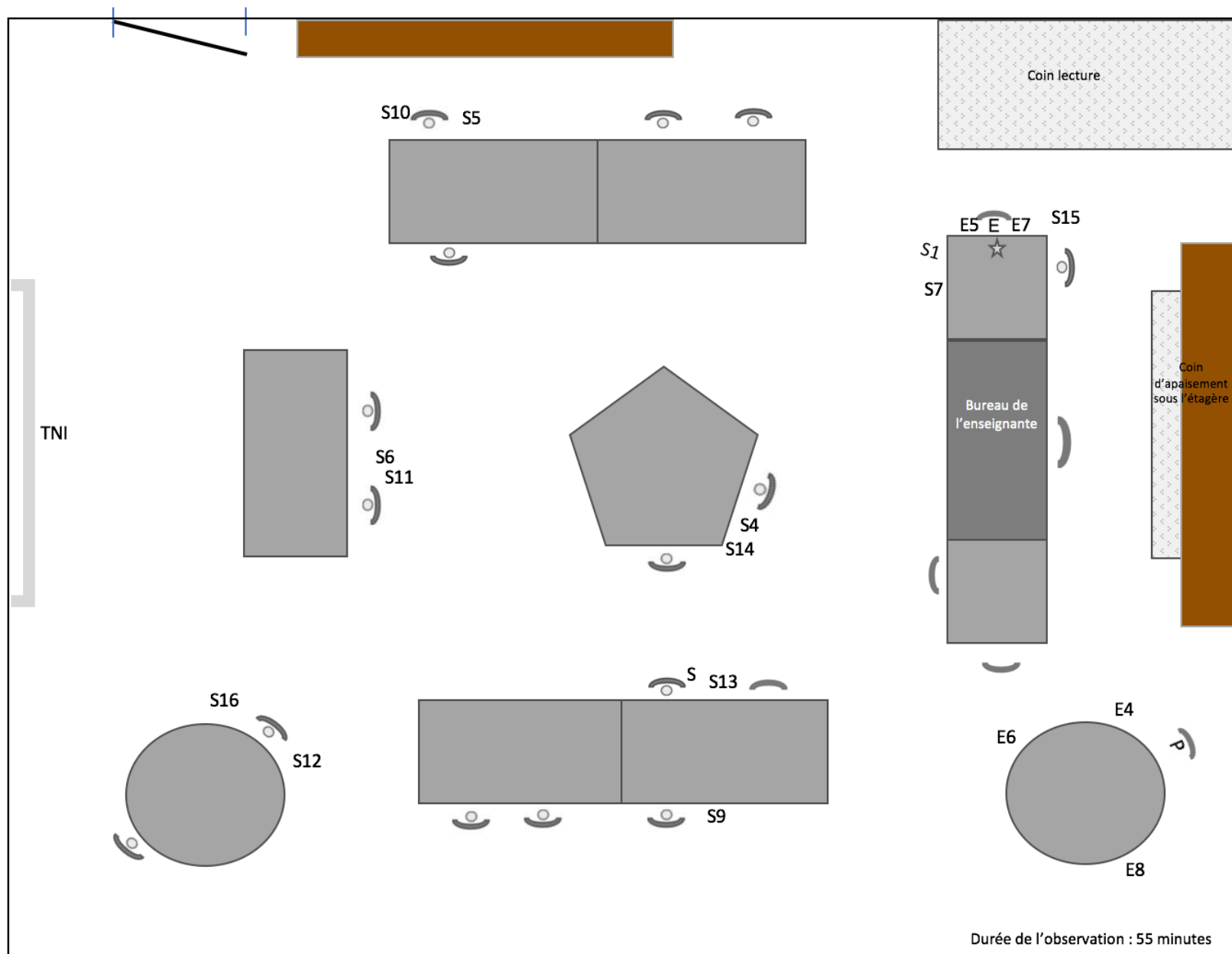
S : agente secondaire

Notation des positions aux 5 min.

Notation de départ : au temps 0 : E, P, S

Prise de notes aux 5 min. : si la position reste identique : la notation reste la même; si la position change, notation de la position au temps X.

Ex : S se positionne au temps 1 (S1), reste en place du temps jusqu'au temps 3 donc pendant 15 min. et change de position dans les 5 min. suivantes (S4).



Annexe 19^b : Plan de classe idéal



Plan de classe idéal
Cas d'Édouard
Photo n°2



Annexe 20 : Étude de cas de Noah

Annexe 20^a : Notes d'observation en classe

Durée de la session d'observation : 30 minutes

Activité : Tâche d'écriture individuelle d'un court texte sur le thème : tes activités d'hiver préférées, suivi par une période de correction à deux (dans son cas avec ES).

Dénomination des agentes	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Enseignante	---	---	---
Éducatrice spécialisée	---	---	---
Vocabulaire utilisé lors des relations en contexte de situation pédagogique	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Ex : aide, apprentissage, tâche, activité, travail, etc.	---	---	---
Implication des agentes	Initiation par l'élève	Initiation par l'enseignante	Initiation par l'éducatrice spécialisée
Relation de proximité avec l'élève		4 placements à moins de 1 mètre P7; P9; P12; P24 sans demande d'aide	2 placements à moins de 1 mètre sans demande d'aide S2; S4; S5 dont S5 en continu sur 30 min.
Relation d'enseignement proximale avec l'enseignante	---		
Relation de soutien proximale avec l'éducatrice spécialisée	---		

--- Aucune donnée d'observation

Légende des placements adoptés par les participants

★ E : élève participant

P : agente principale

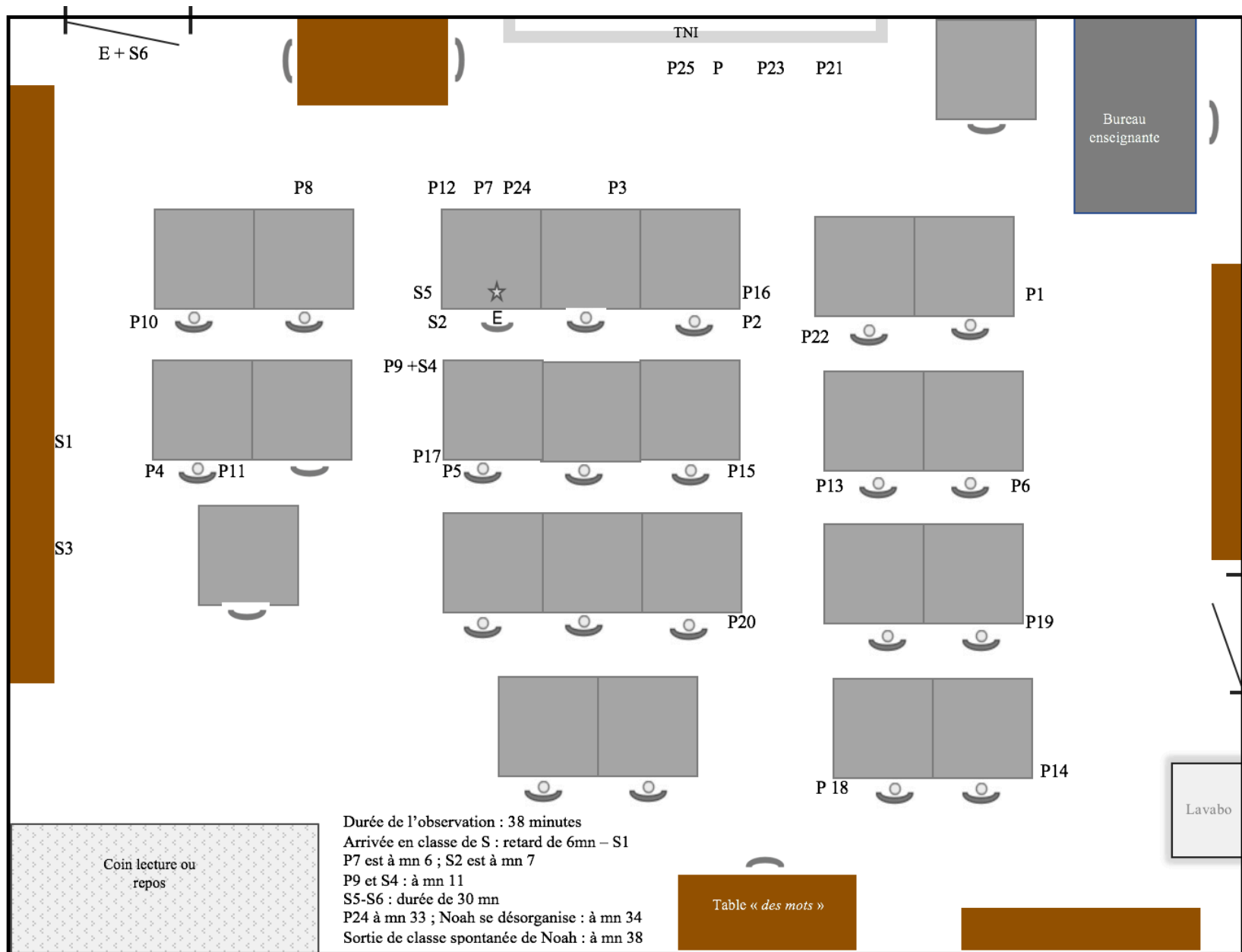
S : agente secondaire

Notation des positions aux 5 min.

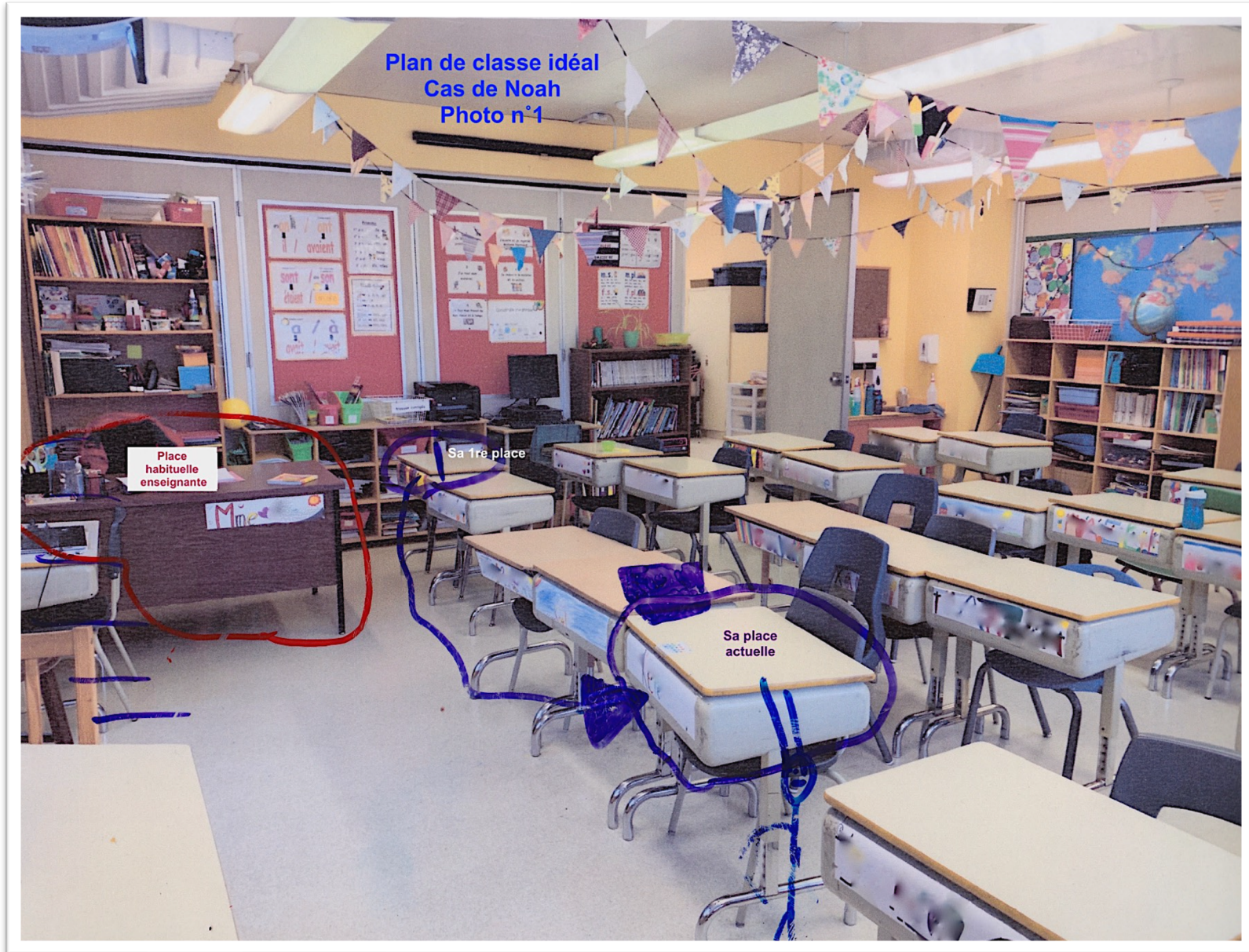
Notation de départ : au temps 0 : E, P, S

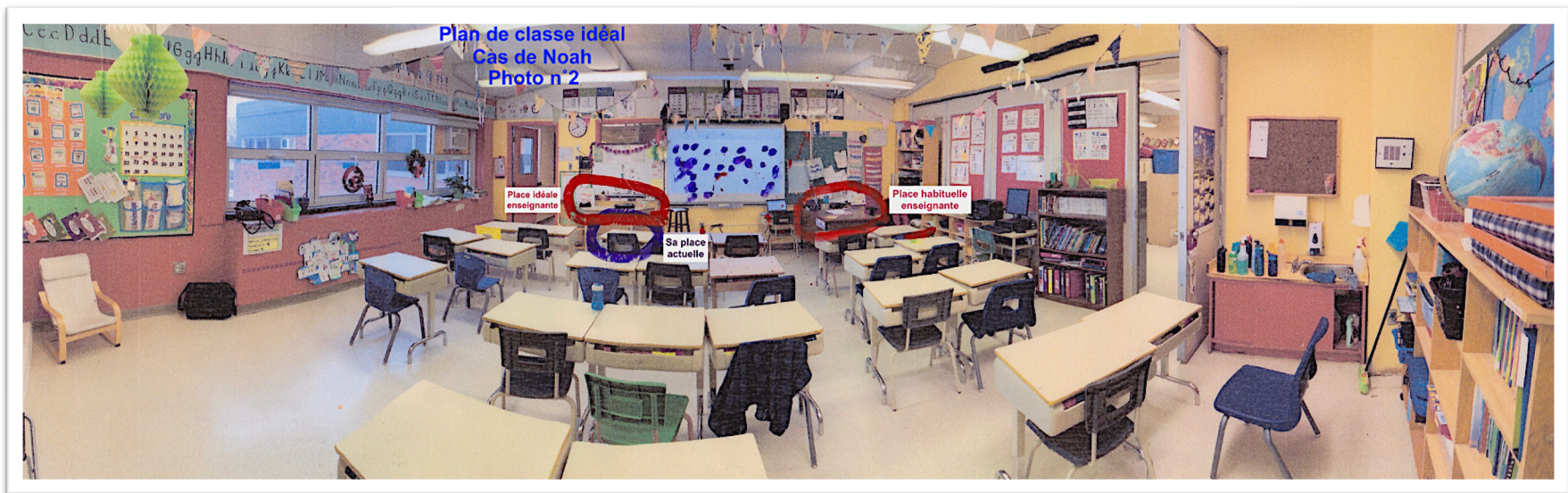
Prise de notes aux 5 min. : si la position reste identique : la notation reste la même; si la position change, notation de la position au temps X.

Ex : P reste en place jusqu'au temps 3 donc 15 min. (P3) après le début de la situation d'apprentissage et rechange de position dans les 5 min. suivantes (P4).



Annexe 20^b : Plan de classe idéal





Annexe 21 : Étude de cas de Hanna

Annexe 21^a : Notes d'observation en classe

Durée de la session d'observation : 55 minutes.

Activité : Activité individuelle en mathématique après explication de l'enseignante.

Dénomination des agentes	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Enseignante	---	---	---
Éducatrice spécialisée	---	---	---
Vocabulaire utilisé lors des relations en contexte de situation pédagogique	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Ex : aide, apprentissage, tâche, activité, travail, etc.	---	« activité individuelle; information importante »	---
Implication des agentes			
	Initiation par l'élève	Initiation par l'enseignante	Initiation par l'éducatrice spécialisée
Relation de proximité avec l'élève		3 placements à moins de 1 mètre P4; P13 sans demande d'aide P8 avec demande d'aide	3 placements à moins de 1 mètre S9; S25 sans demande d'aide S13 avec demande d'aide
Relation d'enseignement proximale avec l'enseignante	---		
Relation de soutien proximale avec l'éducatrice spécialisée	---		

--- Aucune donnée d'observation

Légende des placements adoptés par les participants

★ E : élève participant

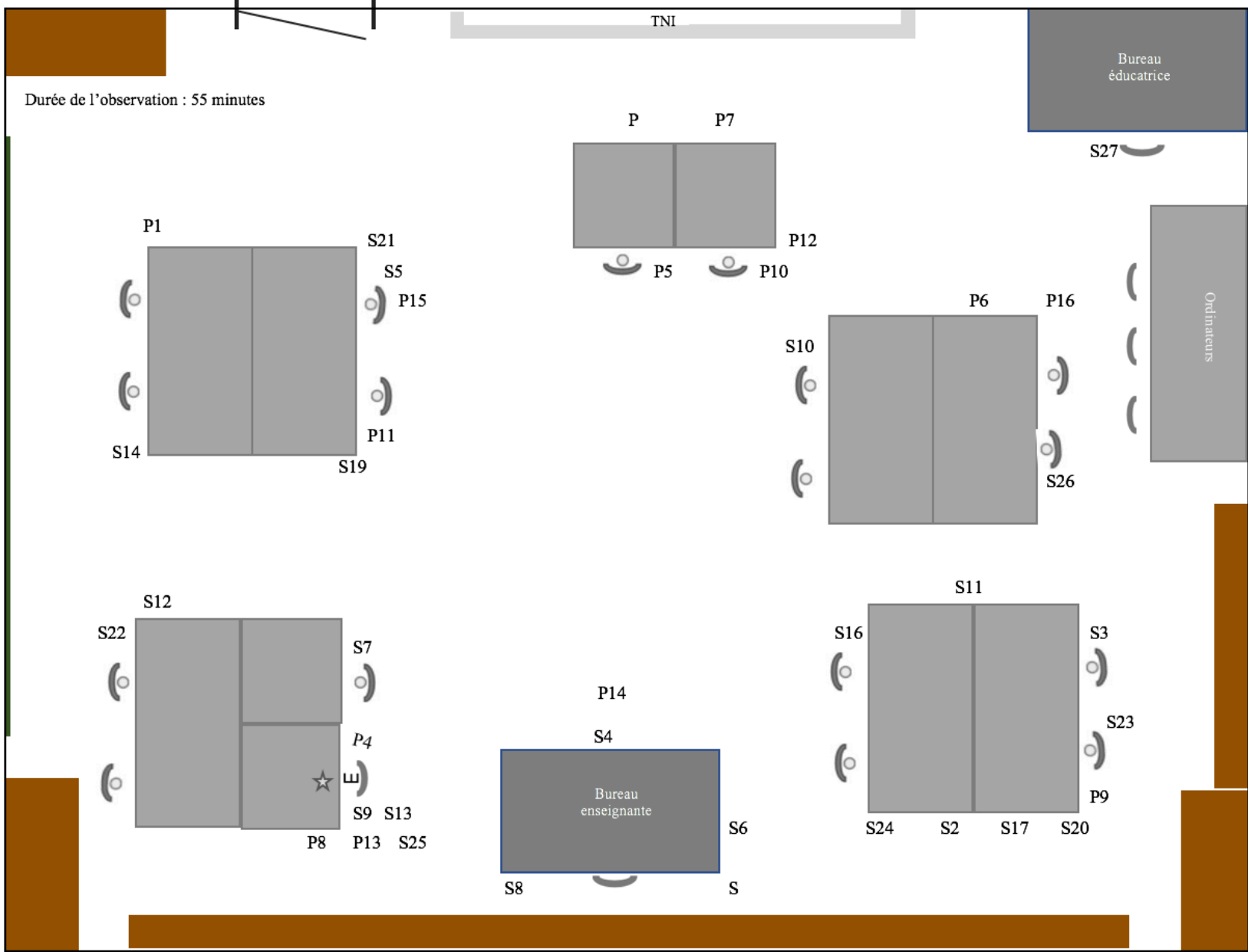
P : agente principale

S : agente secondaire

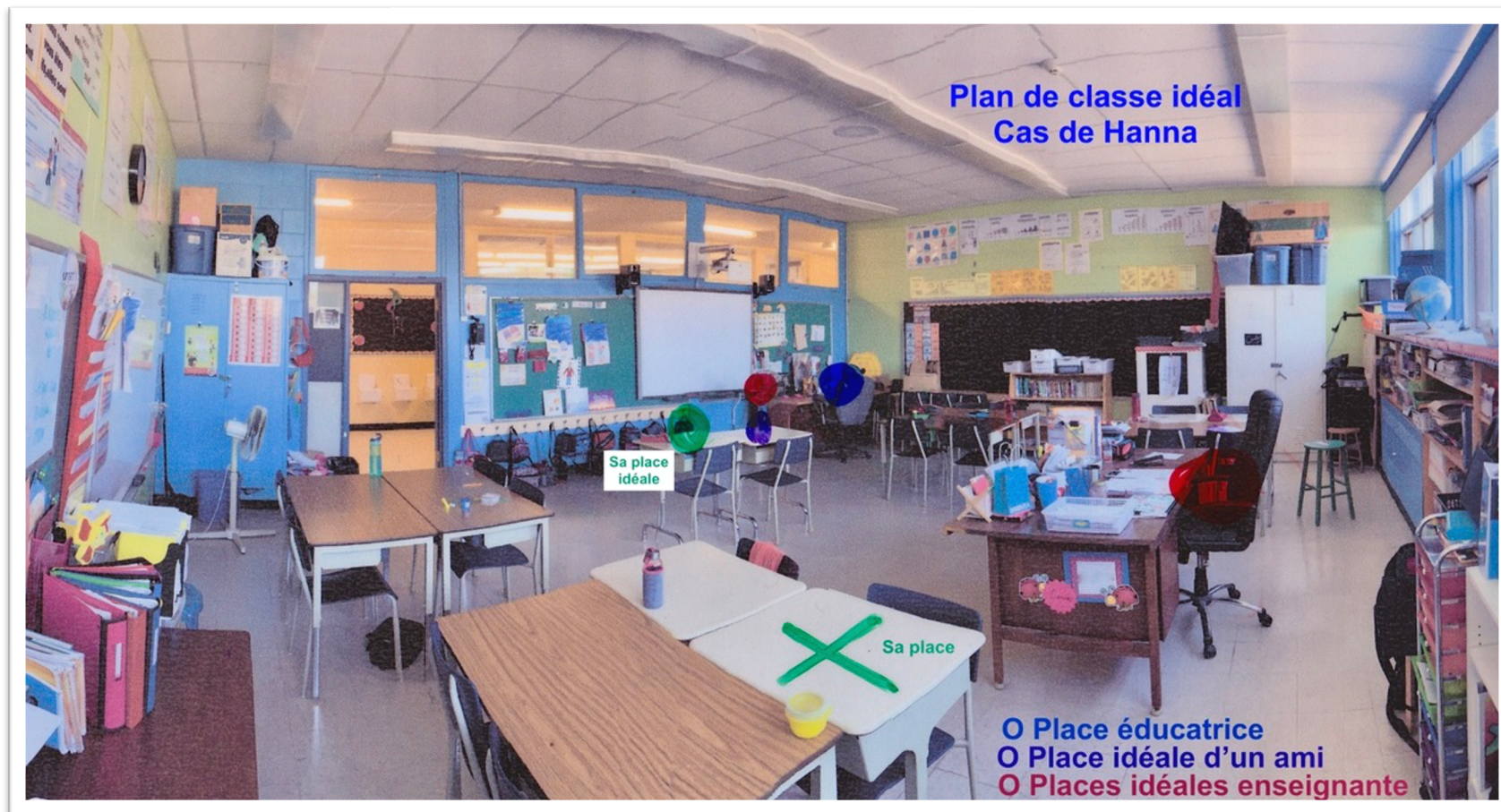
Notation des positions aux 5 min.

Notation de départ : au temps 0 : E, P, S

Prise de notes aux 5 min. : si la position reste identique : la notation reste la même; si la position change, notation de la position au temps X. Ex : P reste en place en P1 jusqu'au temps 3 donc 10 min. (P4) après le début de la situation d'apprentissage et modifie sa position dans les 5 min. suivantes (P5).



Annexe 21^b : Plan de classe idéal



Annexe 22 : Étude de cas de Liam

Annexe 22^a : Notes d'observation en classe

Durée de la session d'observation : 55 minutes

Activité : Activité individuelle en mathématique après explication de l'enseignante.

Dénomination des agentes	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Enseignante	---	---	---
Éducatrice spécialisée	---	---	---
Vocabulaire utilisé lors des relations en contexte de situation pédagogique	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Ex : aide, apprentissage, tâche, activité, travail, etc.	---	« activité individuelle; information importante »	---
Implication des agentes			
	Initiation par l'élève	Initiation par l'enseignante	Initiation par l'éducatrice spécialisée
Relation de proximité avec l'élève		---	2 placements à moins de 1 mètre S12 sans demande d'aide; S22 avec demande d'aide
Relation d'enseignement proximale avec l'enseignante	---		
Relation de soutien proximale avec l'éducatrice spécialisée	---		

--- Aucune donnée d'observation

Légende des placements adoptés par les participants

★ É : élève participant

P : agente principale

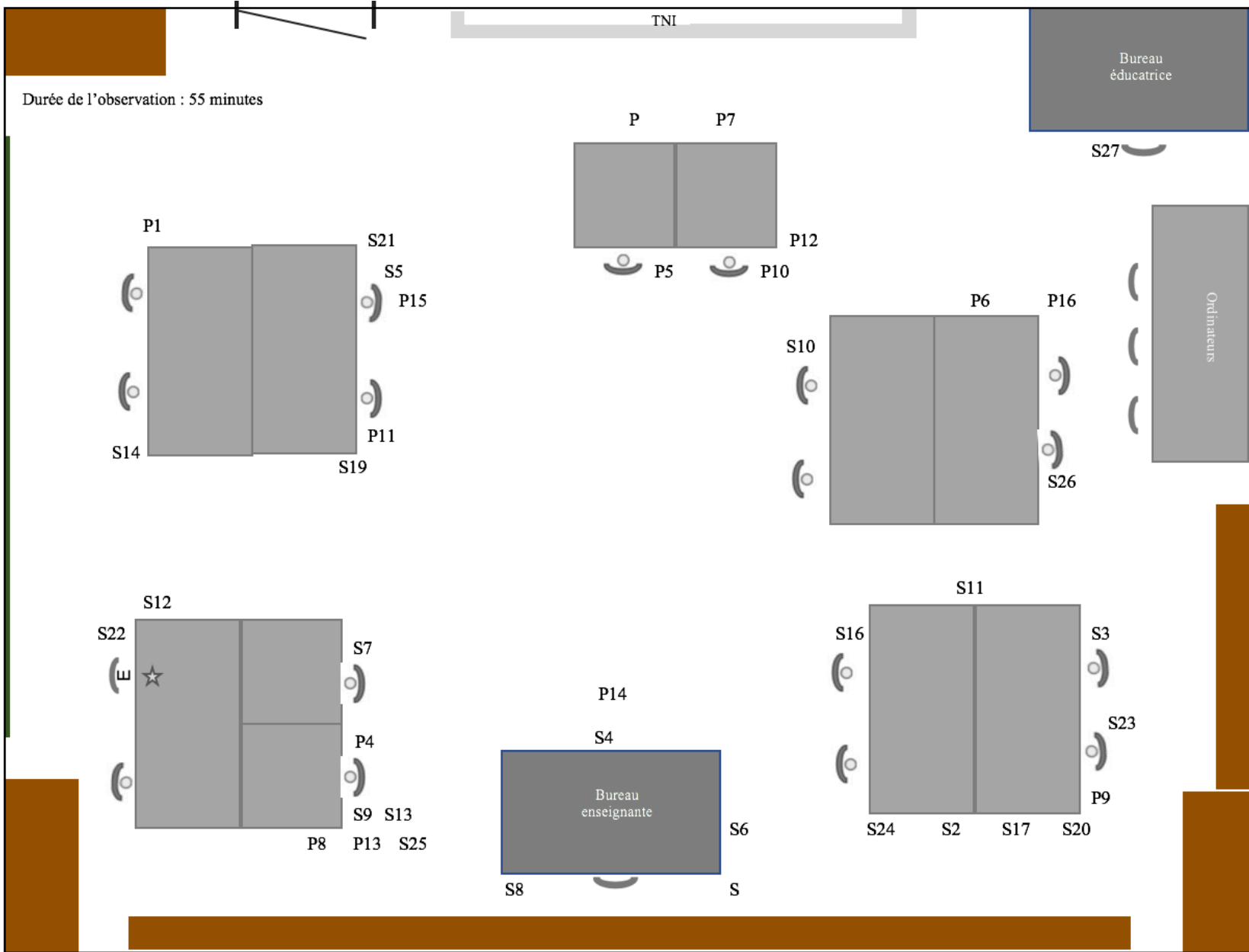
S : agente secondaire

Notation des positions aux 5 min.

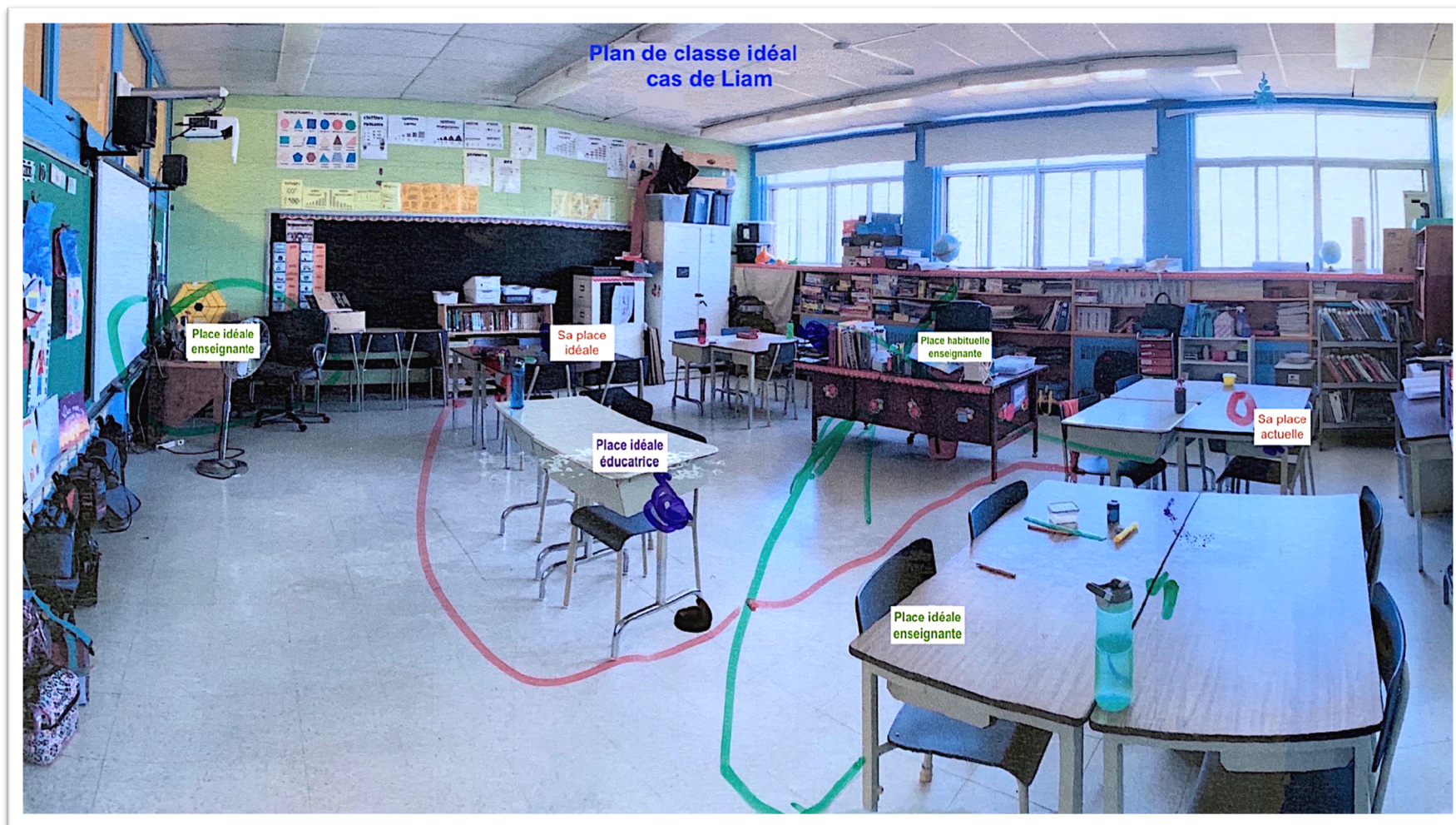
Notation de départ : au temps 0 : É, P, S

Prise de notes aux 5 min. : si la position reste identique : la notation reste la même; si la position change, notation de la position au temps X.

Ex : P reste en place en P1 jusqu'au temps 3 donc 10 min. (P4) après le début de la situation d'apprentissage et modifie sa position dans les 5 min. suivantes (P5).



Annexe 22^B : Plan de classe idéal



Annexe 23 : Étude de cas de Nathan

Annexe 23^a : Notes d'observation en classe

Durée de la session d'observation : 55 minutes.

Activité : Planification en équipe de 5 élèves d'une présentation orale sur un pays au choix.

Dénomination des agentes	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Enseignante	---	---	---
Éducatrice spécialisée	---	---	---
Vocabulaire utilisé lors des relations en contexte de situation pédagogique	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Ex : aide, apprentissage, tâche, activité, travail, etc.	---	Communication, travail d'équipe, organisation, levez la main, présentation orale,	Respectez les tours de parole, bravo de lever la main, discutez entre vous,
Implication des agentes			
	Initiation par l'élève	Initiation par l'enseignante	Initiation par l'éducatrice spécialisée
Relation de proximité avec l'élève		4 placements à moins de 1 mètre P2; P6; P9; P12 sans demande d'aide	3 placements à plus de 1 mètre sans demande d'aide S2; S4; S6 mais interactions verbales avec Nathan
Relation d'enseignement proximale avec l'enseignante	1 placement spontané à moins d'un mètre E9		
Relation de soutien proximale avec l'éducatrice spécialisée	---		

--- Aucune donnée d'observation

Légende des placements adoptés par les participants

★ E : élève participant

P : agente principale

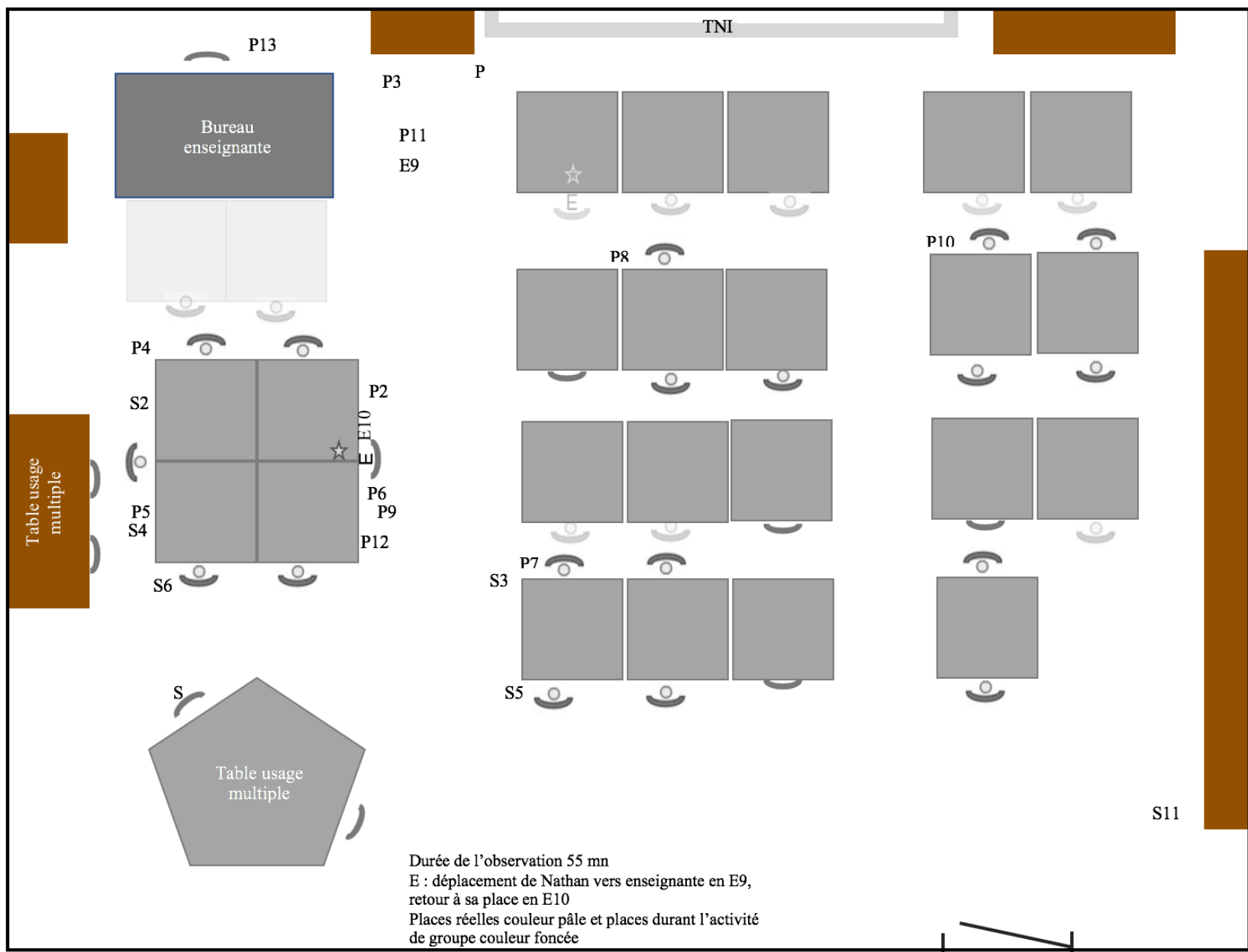
S : agente secondaire

Notation des positions aux 5 min.

Notation de départ : au temps 0 : É, P, S

Prise de notes aux 5 min. : si la position reste identique : la notation reste la même; si la position change, notation de la position au temps X

Ex : P reste en place jusqu'au temps 2 donc 10 min. (P2) après le début de la situation d'apprentissage et rechange de position dans les 5 min. suivantes (P3).



Annexe 23^b : Plan de classe idéal



Plan de classe idéal
Cas de Nathan
Photo n°2



Annexe 24 : Étude de cas de Louis

Annexe 24^a : Notes d'observation en classe

Durée de la session d'observation : 55 minutes
25 minutes de présence de l'agente secondaire

Activités : Deux activités ont lieu : une situation d'écriture individuelle suite au visionnement d'une vidéo d'un conte que l'élève doit réécrire et une activité de lecture d'un conte que chaque élève lira prochainement à un groupe d'élèves plus jeunes avec préparation des questions à leur poser.

Dénomination des agentes	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Enseignante	---	---	---
Éducatrice spécialisée	---	---	---
Vocabulaire utilisé lors des relations en contexte de situation pédagogique	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Ex : aide, apprentissage, tâche, activité, travail, etc.	---	---	---
Implication des agentes	Initiation par l'élève	Initiation par l'enseignante	Initiation par l'éducatrice spécialisée
Relation de proximité avec l'élève		2 occurrences P5 avec demande d'aide; P8 sans demande d'aide	Arrivée en classe à S7 (après 30min.) S'assoie à moins d'un mètre tout le reste de la période (25min.) sans demande d'aide
Relation d'enseignement proximale avec l'enseignante	Initie la demande d'aide (P5)		
Relation de soutien proximale avec l'éducatrice spécialisée	---		

--- Aucune donnée d'observation

Légende des placements adoptés par les participants

★ E : élève participant

P : agente principale

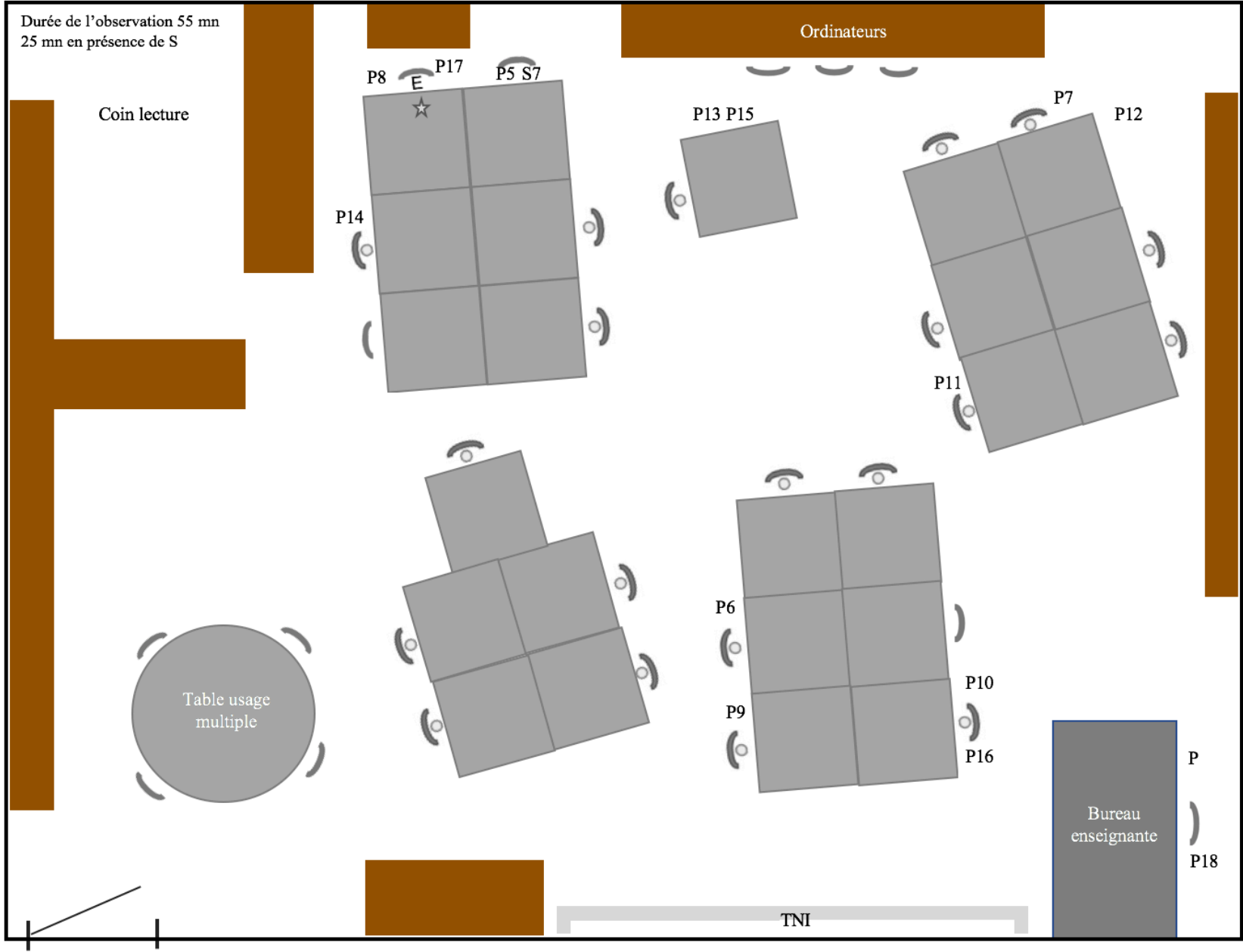
S : agente secondaire

Notation des positions aux 5 min.

Notation de départ : au temps 0 : E, P;

Prise de notes aux 5 min. : si la position reste identique : la notation reste la même si la position change, notation de la position au temps X

Ex : S se positionne en S7 sans modification de place.



Annexe 24^b : Plan de classe idéal





Plan de classe idéal
Cas de Louis
Photo n°2

Place idéale éducatrice

Annexe 25 : Étude de cas de Xavier

Annexe 25^a : Notes d'observation en classe

Durée de la session d'observation : 55 minutes.

Activité : Situation d'écriture, travail individuel : Écrire le dénouement d'un des 24 contes de Noël au choix, présentés lors d'une session précédente.

Dénomination des agentes	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Enseignante	---	---	---
Éducatrice spécialisée	---	---	---
Vocabulaire utilisé lors des relations en contexte de situation pédagogique	Par l'élève	Par l'enseignante	Par l'éducatrice spécialisée
Ex : aide, apprentissage, tâche, activité, travail, etc.	---	Conte, situation d'écriture, conclusion	---
Implication des agentes			
	Initiation par l'élève	Initiation par l'enseignante	Initiation par l'éducatrice spécialisée
Relation de proximité avec l'élève		2 placements à moins de 1 mètre P8; P13 sans demande d'aide	6 placements à moins d'1 mètre S1; S3; S5; S7; S12; S16 sans demande d'aide
Relation d'enseignement proximale avec l'enseignante	2 placements spontanés à moins d'un mètre E1; E2		
Relation de soutien proximale avec l'éducatrice spécialisée	---		

--- Aucune donnée d'observation

Légende des placements adoptés par les participants

★ E : élève participant

P : agente principale

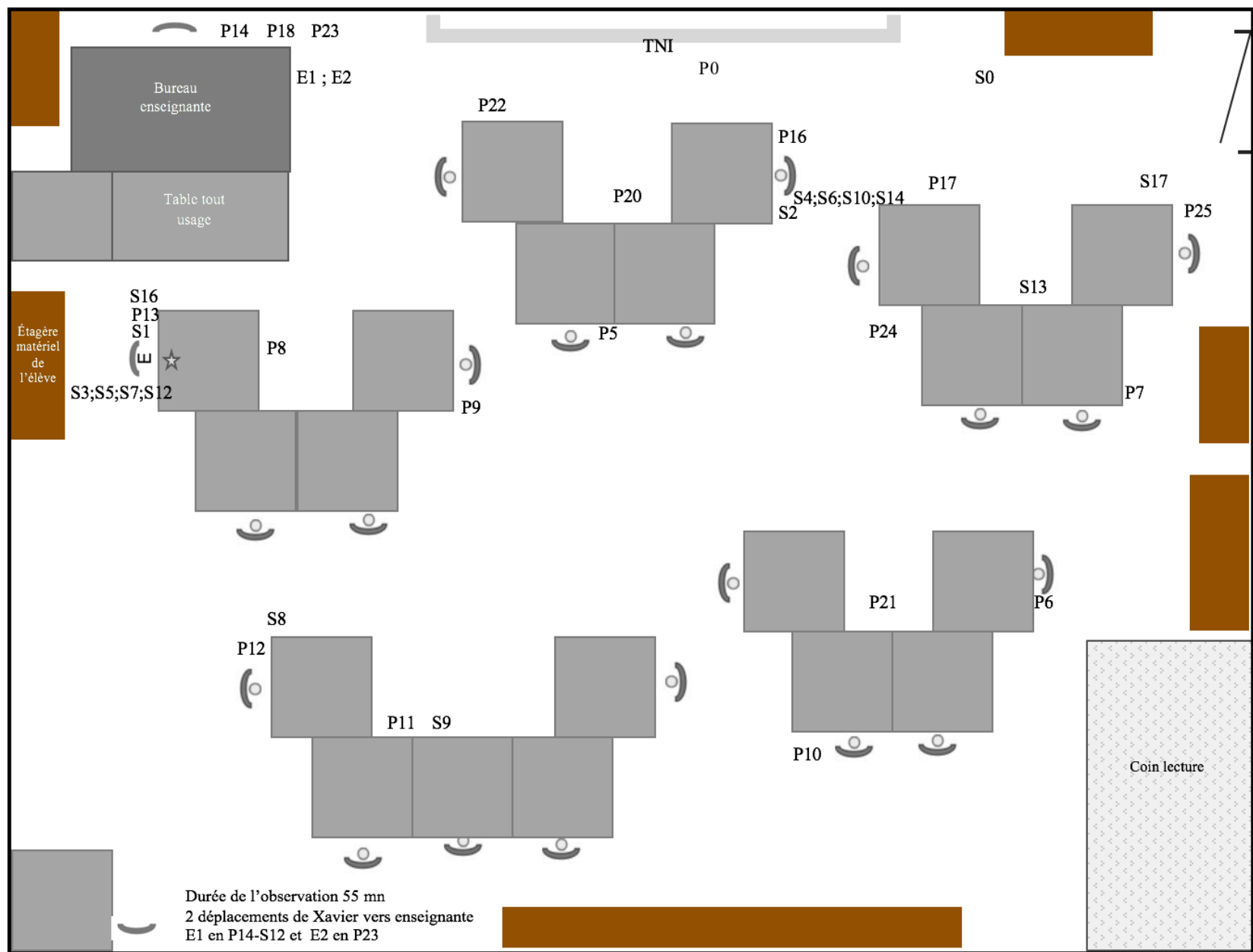
S : agente secondaire

Notation des positions aux 5 min.

Notation de départ : au temps 0 : E, P, S

Prise de notes aux 5 min. : si la position reste identique : la notation reste la même; si la position change, notation de la position au temps X

Ex. : P reste en place jusqu'au temps 5 donc 25 min. (P5) après le début de la situation d'apprentissage et rechange de position dans les 5 min. ou moins suivantes (P6).



Annexe 25^b : Plan de classe idéal

