

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TRANSITIONS SCOLAIRES À L'ÉCOLE PRIMAIRE CHEZ LES ENFANTS AUTISTES :
UNE PERSPECTIVE PARENTALE

THÈSE DE SPÉCIALISATION

PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU BACCALAURÉAT EN PSYCHOLOGIE

PAR AUDREY-ROSE TURGEON

SOUS LA SUPERVISION DE

ISABELLE SOULIÈRES, PH.D

25 AVRIL 2025

Résumé

Au Québec, l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers, dont ceux ayant un diagnostic d'autisme, est organisée selon un système en cascades, avec huit niveaux de placement scolaire, allant de la classe ordinaire (plus inclusif) à l'école spécialisée (moins inclusif) et permettant des transitions scolaires (passage d'un niveau à un autre). Étant donné que les transitions peuvent se révéler particulièrement difficiles pour les enfants autistes (Cyr, 2023) et qu'elles peuvent être fréquemment requises en raison de la grande hétérogénéité dans le développement de ceux-ci (Hedvall et al., 2014), il est primordial de mieux comprendre les circonstances entourant ces transitions scolaires. Cette étude vise à documenter l'expérience des transitions scolaires chez les enfants autistes telles qu'elles sont perçues par leurs parents. Un questionnaire semi-structuré documentant le parcours scolaire de l'enfant a été rempli par les parents de 17 enfants autistes âgés de 8 à 12 ans ayant vécu au moins une transition scolaire dans leur parcours scolaire. Parmi ces 17 enfants, 6 ont vécu une transition d'une classe spécialisée vers une classe ordinaire, 4 ont vécu une transition d'une classe ordinaire à une classe spécialisée et 7 ont vécu une transition d'une classe spécialisée à une école spécialisée. Une analyse thématique révèle les bénéfices, inconvénients et ambivalences entourant la transition, les facteurs facilitant ou entravant le processus (ex. : suffisance de services spécialisés), ainsi que les raisons perçues (ex. : manque de ressources) de la transition. Ces résultats permettent une meilleure compréhension de l'expérience des transitions scolaires des enfants autistes telles que perçues par leurs parents. Ultimement, ces résultats visent à prôner de meilleures pratiques de transition et d'ainsi favoriser la réussite scolaire et un meilleur bien-être pour les élèves autistes.

Mots-clés : Autisme, placement scolaire, transition scolaire, inclusion scolaire, développement, perception des parents

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Résumé | 2 |
| Remerciements | 6 |
| 1. Introduction | 7 |
| 1.1. Problématique..... | 7 |
| 1.2. Contexte théorique..... | 8 |
| Organisation du système scolaire québécois..... | 8 |
| Historique de l’inclusion scolaire pour les enfants à besoins particuliers..... | 9 |
| Perception des parents..... | 9 |
| Transitions en autisme | 10 |
| Trajectoires développementales..... | 11 |
| Bénéfices d’un placement scolaire plus inclusif..... | 12 |
| Inconvénients d’un placement scolaire plus inclusif..... | 12 |
| Freins et facilitateurs de l’inclusion scolaire..... | 13 |
| 2. Objectifs | 14 |
| 3. Méthodologie | 14 |
| 3.1. Positionnement méthodologique | 14 |
| 3.1.1. Paradigme constructiviste..... | 15 |
| 3.1.2. Présupposés..... | 15 |
| 3.2. Participant.es | 15 |
| 3.3. Collecte des données | 18 |
| 3.4. Analyse des données..... | 19 |
| 3.5. Considérations éthiques..... | 19 |
| 3.6. Stratégies de rigueur | 20 |

| | |
|--|-----------|
| 4. Résultats | 20 |
| 4.1. Adéquation entre l'enfant et son milieu scolaire | 20 |
| 4.1.1. Bénéfices, inconvénients et ambivalences des différents placements scolaires..... | 20 |
| 4.1.2. Impacts significatifs sur le développement de l'enfant | 22 |
| 4.2. Rôle de l'école dans la satisfaction des parents..... | 23 |
| 4.2.1. Perception des services dispensés | 23 |
| 4.2.2. Concertation école-parents | 25 |
| 5. Discussion | 26 |
| 5.1. Limites et directions futures | 30 |
| 6. Conclusion | 32 |
| Bibliographie | 33 |
| Annexes | 40 |
| Annexe A. Script téléphonique pour le recrutement | 40 |
| Annexe B. Questionnaire sur le cheminement scolaire | 42 |
| Annexe C. Certificat d'approbation de modification à la demande éthique | 51 |
| Annexe D. Formulaire d'information et de consentement..... | 57 |
| Annexe E. Certificat d'accomplissement de la formation en éthique de la recherche..... | 65 |

Tableaux

Tableau 1 : Profil des enfants participants.....16

Remerciements

La réalisation de cette thèse n'aurait pu être possible sans le soutien de plusieurs personnes. C'est pourquoi je tiens à remercier chaleureusement:

Ma superviseuse, Isabelle Soulières, pour son accompagnement, son expertise et son encadrement précieux. Merci pour ta bonté, ta générosité et ta confiance. Je me considère extrêmement choyée d'avoir pu entamer et de pouvoir poursuivre mon cheminement en recherche auprès de toi.

Ève Picard, pour son inconditionnel support depuis mes débuts en recherche. Tu as été pour moi une personne-ressource, une guide, d'un soutien inestimable. Les mots ne peuvent exprimer combien je te suis reconnaissante de l'accueil chaleureux et de la confiance que tu m'as accordée dans ma contribution à ton projet tout au long de mon parcours au baccalauréat.

Mes collègues du laboratoire IDEA et du projet Une autre intelligence, toujours prêt.es à aider. Merci pour les discussions, les conseils, les encouragements. Merci de cultiver un environnement de travail aussi bienveillant et chaleureux. C'est pour moi un véritable plaisir d'évoluer dans le milieu de la recherche auprès de vous.

Thomas Saïas, pour sa rétroaction sur mon travail, sa franchise et ses précieux conseils.

Les participant.es qui ont pris part à cette étude, pour leur temps, leur investissement en recherche et les discussions enrichissantes, qui ont grandement nourri ma réflexion.

Et à mes proches, qui savent cultiver les étoiles dans mes yeux lorsque je leur parle de mes projets. Merci pour votre soutien, votre écoute, vos conseils, votre amour et pour plus de choses qu'il me serait possible d'en nommer. Vous m'êtes infiniment précieux.

1. Introduction

1.1. Problématique

Selon l’American Psychiatric Association (APA; 2013), le trouble du spectre de l’autisme (TSA)¹ est une condition neurodéveloppementale caractérisée par des difficultés sur le plan de la communication et des interactions sociales et la présence de comportements, d’intérêts ou d’activités à caractère restreint et répétitif. Les enfants autistes constituent désormais la catégorie la plus prévalente, soit 32% (Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur [MEES], 2016) des élèves handicapés ou en difficultés d’adaptation ou d’apprentissage (EHDAA) dans les écoles québécoises. Au Québec, l’éducation de ces élèves est organisée selon un système en cascade, avec huit types de placement scolaire, allant du plus inclusif, soit la classe ordinaire, au moins inclusif, soit l’école spécialisée. Ce système doit, en théorie, prioriser une scolarisation dans le milieu le plus inclusif possible et permettre des transitions scolaires (passage d’un type de placement scolaire à un autre), selon les capacités et besoins spécifiques des élèves (Ministère de l’Éducation du Québec [MÉQ], 1999). Or, à ce jour, aucune étude ne documente les circonstances entourant ces transitions scolaires et ce, au sein de tous les types de placement scolaire. Les transitions pouvant se révéler particulièrement difficiles pour les personnes autistes (Cyr, 2023), il est primordial de mieux comprendre les circonstances entourant les transitions scolaires et développer des stratégies pour les faciliter. Plusieurs stratégies ont été reconnues efficaces, telles que la communication, la planification et la collaboration entre les personnes impliquées dans le processus (Nuske et al., 2019; Cyr, 2023). Toutefois, des études portent à croire que certains obstacles, tels que le manque de planification et le changement de personnel, nuiraient à la mise en place des pratiques de transition et que l’accès aux services spécialisés serait aléatoire et inconstant (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015; Fahmi et Poirier, 2020). De plus, le choix de placement scolaire des enfants autistes présente un défi particulier, en raison de leurs trajectoires hétérogènes et atypiques de développement langagier, cognitif et adaptatif (Farmer et al., 2018; Hedvall et al., 2014; Szatmari et al., 2015; Thurm et al., 2015). En raison de cette grande variabilité, il peut être difficile de prédire comment l’enfant se développera. Ainsi, le placement scolaire jugé le plus adapté à l’entrée à l’école ne sera plus nécessairement le même tout au long

¹ Dans l’intention de respecter la préférence des personnes autistes et de réduire la stigmatisation associée à l’autisme (Bottema-Beutel et al., 2021; Fecteau et al., 2024; Keating et al., 2023), les termes « autisme » ou « spectre de l’autisme » seront privilégiés au terme « trouble du spectre de l’autisme » ou à son acronyme « TSA ».

de son parcours scolaire. Les transitions scolaires pouvant ainsi se révéler communément nécessaires, il est d'autant plus pertinent de comprendre l'expérience associée à celles-ci. Se pencher sur l'expérience des transitions scolaires au sein des différents milieux scolaires, telles qu'elles sont vécues par les familles des enfants autistes, permettrait de prôner de meilleures pratiques de transition, ainsi que des stratégies d'intervention et des objectifs d'apprentissage adaptés au potentiel des élèves autistes, afin de favoriser la réussite scolaire et de promouvoir un meilleur bien-être, autant pour les élèves autistes que pour leurs pairs.

1.2. Contexte théorique

Organisation du système scolaire québécois

Le système en cascade prévu pour l'éducation des EHDAA du milieu scolaire québécois est organisé selon les huit types de placement scolaire suivants, soit du plus inclusif au moins inclusif : 1) classe ordinaire avec l'enseignant régulier; 2) classe ordinaire avec service ressource à l'enseignant régulier; 3) classe ordinaire avec service ressource à l'enseignant et à l'élève; 4) classe ordinaire avec participation de l'élève à une classe ressource; 5) classe spécialisée dans l'école ordinaire; 6) école spécialisée; 7) enseignement à domicile; et 8) enseignement en centre d'accueil ou hospitalier (MÉQ, 1999). À des fins de simplification, pour le présent document, les niveaux seront regroupés comme suit : 1) classe ordinaire; 2) classe spécialisée; 3) école spécialisée. Bien que peu d'études documentent l'offre réelle de services au sein de ces différents milieux scolaires, ce système a été pensé afin de permettre différents degrés d'accompagnement et d'adaptation en fonction des besoins de l'élève. Ainsi, un milieu plus spécialisé, ou moins inclusif, offrirait un enseignement plus individualisé et un environnement physique plus adapté aux besoins de l'enfant, mais potentiellement moins d'opportunités d'inclusion sociale et d'apprentissage (Poirier et al., 2017). Selon la politique d'adaptation scolaire, le système en cascades doit, en théorie, prioriser une scolarisation dans le milieu le plus inclusif possible (MÉQ, 1999). Malgré cela, la majorité des enfants autistes se retrouvent en classe spécialisée (43%) ou en école spécialisée (12%), contre 39% en classe ordinaire (Noiseux, 2019). De plus, ce système doit permettre des transitions scolaires selon les capacités et besoins spécifiques des élèves (MÉQ, 1999). La transition scolaire est ici définie comme le passage d'un type de placement scolaire à un autre et peut donc s'effectuer d'un milieu plus spécialisé vers un milieu moins spécialisé, ou vice-versa. Cependant, la fréquence réelle des transitions scolaires demeure inconnue. À notre

connaissance, les seules données disponibles à ce sujet portent sur l'ensemble des élèves à besoins particuliers et datent déjà de 15 ans. Selon celles-ci, 23,8% des 2 978 enfants en classe ordinaire à l'entrée au primaire auraient transitionné vers une classe spécialisée durant leur parcours primaire, alors que 35,4% des 1 251 enfants en classe spécialisée à l'entrée au primaire auraient transitionné vers une classe ordinaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009).

Historique de l'inclusion scolaire pour les enfants à besoins particuliers

Au Québec, avant 1960, les enfants à besoins particuliers avaient très peu accès à la scolarisation. Ce n'est qu'à partir des années 1960 et 1970 qu'un système spécialisé de classes, d'écoles et de services fut mis en place pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves (Roy et al., 1996). Durant cette période, ces milieux spécialisés furent prioritaires pour leur éducation. Cependant, les chercheurs et professionnels n'arrivèrent pas à démontrer les avantages de la scolarisation en milieu spécialisé pour ces élèves (Roy et al., 1996), qui réintégraient très peu souvent la classe ou l'école ordinaire, et les parents commencèrent à réclamer une meilleure égalité des chances pour leur enfant (Roy et al., 1996). C'est donc en 1978 que fut adoptée la première politique d'adaptation scolaire, visant à assurer un cheminement scolaire dans le milieu le plus inclusif possible pour les enfants à besoins particuliers. Toutefois, depuis son adoption, plusieurs défis semblent persister, tels que le manque de formation des enseignants en classe ordinaire sur les caractéristiques et besoins spécifiques des enfants à besoins particuliers et le manque de matériel pédagogique adapté (Roy et al., 1996). Ceci pourrait rendre l'inclusion scolaire plus difficile et remet donc en doute le consensus qui avait été établi sur la supériorité du placement en classe ordinaire pour les enfants à besoins particuliers (Roy et al., 1996).

Perception des parents

Comparativement aux autres parents d'enfants à besoins particuliers, les parents d'enfants autistes seraient généralement moins satisfaits des services spécialisés reçus par leur enfant (Bitterman et al., 2008). Bien que peu d'études québécoises aient documenté la perception des parents sur le placement scolaire de leur enfant autiste, un thème fréquemment identifié, tout autant pour les élèves en classe ordinaire qu'en classe spécialisée, serait celui de la primordialité des services spécialisés (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015; Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022). Toutefois, ceux-ci sont souvent perçus comme insuffisants, tant en termes de

fréquence que de quantité. Effectivement, plusieurs défis en lien avec ce manque de services seraient rapportés et nuiraient à l'expérience des familles, tels que le manque d'informations concernant l'accès aux services, les longues périodes d'attente et les changements fréquents de personnel (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022; Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015). Toutefois, les parents ayant bénéficié d'un plus grand accompagnement, ne serait-ce que de la part d'un.e seul.e professionnel.le du milieu scolaire, rapportent avoir été confrontés à beaucoup moins de difficultés (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015). Également, plusieurs études menées auprès de parents dont l'enfant autiste est en classe ordinaire ou dans un placement scolaire non-spécifié rapportent que, selon ceux-ci, la formation du personnel scolaire, incluant la direction, aux particularités et aux besoins des enfants autistes est primordiale pour l'inclusion de leur enfant (Brewin et al., 2008; Starr et Foy, 2012; Whitaker, 2007). Cependant, au sein de ces mêmes études, les parents identifient une mauvaise compréhension des besoins de leur enfant, nuisant à la mise en place des adaptations, qui serait due à un manque général de connaissances du personnel sur l'autisme (Brewin et al., 2008; Starr et Foy, 2012; Whitaker, 2007). Finalement, dans une étude québécoise menée auprès de mères dont l'enfant a vécu une transition vers la maternelle en classe ordinaire, celles ayant vécu une expérience positive dénotent à quel point la préparation de leur enfant à son entrée à l'école a été bénéfique à l'inclusion et l'adaptation de ce dernier au sein de la classe et ce, parfois même jusqu'au cours des années qui ont suivi. Cette préparation s'effectuait, par exemple, en visitant l'école ou la classe avant que les autres enfants arrivent ou en rencontrant le personnel scolaire avant l'entrée à l'école (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015). Il est à noter qu'à ce jour, très peu d'études ont documenté l'expérience des parents dont l'enfant est en classe spécialisée et aucune ne documente l'expérience des parents dont l'enfant est en école spécialisée.

Transitions en autisme

Les transitions, au sens large, peuvent se révéler particulièrement difficiles pour les personnes autistes (Cyr, 2023), chez lesquelles l'imprévisibilité constitue une source d'anxiété et de confusion (Stoner et al., 2007). Plusieurs stratégies ont été reconnues efficaces pour faciliter la transition scolaire dite verticale (c.-à-d. le passage à un niveau éducatif supérieur dans le parcours scolaire standard; p. ex., le passage de la maternelle au primaire), soit la communication entre les deux milieux impliqués dans la transition, ainsi qu'entre l'école et les parents (Nuske et al., 2019),

la visite des lieux, la rencontre préalable avec le personnel de l'école (Leroux-Boudreault et Poirier, 2017), la planification, la collaboration entre les personnes impliquées dans le processus (Cyr, 2023) et la personnalisation du plan de transition en fonction des besoins et des caractéristiques de l'enfant (Stoner et al., 2007). Or, à notre connaissance, aucune étude ne démontre si ces stratégies sont réellement mises en place pour les transitions entre les différents types de milieu à l'école primaire au Québec. Cependant, des études québécoises portant sur la transition du préscolaire à la maternelle relèvent la présence d'obstacles qui nuiraient à la mise en place des pratiques de transition, ainsi qu'un accès aux services spécialisés aléatoire et inconstant (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022; Fahmi et Poirier, 2020). Ainsi, il est à se demander si, pour les transitions entre les différents types de placement scolaire, ces stratégies sont réellement appliquées et si les stratégies employées diffèrent d'une transition vers un milieu plus inclusif à une transition vers un milieu moins inclusif.

Trajectoires développementales

Le placement scolaire des enfants autistes présente un défi particulier, en raison des trajectoires hétérogènes et atypiques que peut suivre leur développement langagier, cognitif et adaptatif. Premièrement, plusieurs enfants autistes présentent un retard de langage à l'âge préscolaire, qui, pour plusieurs, finira par grandement s'améliorer autour de l'âge d'entrée à l'école. En effet, plusieurs enfants n'ayant pas développé un langage avec phrases autour de l'âge d'entrée à la maternelle finiraient par développer un langage fluide ou avec phrases après l'âge d'entrée à la maternelle (Thurm et al., 2015; Wodka et al., 2013). De plus, selon plusieurs études, alors que le développement intellectuel et adaptatif de certains enfants autistes demeure stable entre l'âge préscolaire et l'âge scolaire, celui-ci augmente ou diminue significativement chez d'autres, avec une tendance générale à l'amélioration (Farmer et al., 2018; Hedvall et al., 2014, 2015; Szatmari et al., 2015). En raison de cette grande variabilité, il peut être difficile de prédire comment l'enfant se développera. Ainsi, le placement scolaire jugé le plus adapté à l'entrée à l'école ne sera plus nécessairement le même tout au long de son parcours scolaire. C'est pourquoi il pourrait communément en résulter des transitions scolaires.

Bénéfices d'un placement scolaire plus inclusif

Plusieurs études dénotent des bénéfices à l'inclusion en classe ordinaire, notamment sur le plan des habiletés scolaires, des compétences sociales et du développement cognitif. Premièrement, les élèves autistes en classe ordinaire démontreraient de meilleures habiletés scolaires en écriture, en lecture et en mathématiques que ceux en classe spécialisée (Kim et al., 2018; Romeo, 2022). Ceci est cohérent avec une étude qui rapporte un retard pédagogique en classe spécialisée comparativement à la classe ordinaire, l'accent étant moins porté sur les apprentissages scolaires (Lefrançois, 2021). De plus, un placement scolaire plus inclusif étant la source de plus d'opportunités de socialisation, les élèves autistes inclus en classe ordinaire auraient plus d'interactions sociales positives et de comportements positifs propices à la formation d'amitiés (Lynch et Irvine, 2009). Les pairs non autistes de l'élève autiste bénéficieraient également de son inclusion, leur permettant notamment de faire des gains au niveau de l'estime de soi, de la cognition sociale, de la tolérance et de l'ouverture à la différence (Corneau et al., 2014). Finalement, selon une étude par Nahmias et coll. (2014), un placement préscolaire inclusif serait associé à des gains cognitifs plus importants et ce, particulièrement pour les enfants autistes présentant des déficits sociaux plus marqués et un plus faible niveau de comportements adaptatifs, mais présentant au moins un minimum de langage expressif ou réceptif. Ceci suggère que les opportunités accrues qu'offre le placement inclusif d'interagir avec des pairs non autistes seraient nettement favorables au développement cognitif des enfants autistes. Toutefois, il est important de prendre en considération le potentiel effet circulaire de ces études. Effectivement, étant donné que la décision du type de placement scolaire de l'enfant repose nécessairement en partie sur son niveau de fonctionnement (MEQ, 1999), il peut être complexe de déterminer si les progrès observés en classe ordinaire sont attribuables au placement scolaire ou simplement au développement de l'enfant.

Inconvénients d'un placement scolaire plus inclusif

Bien que l'inclusion en classe ordinaire présente plusieurs avantages, elle ne constitue pas nécessairement l'environnement le plus favorable pour tous les enfants autistes. En effet, les élèves autistes en classe ordinaire feraient face à plus de difficultés attentionnelles, émotionnelles et comportementales que leurs pairs neurotypiques (Ashburner et al., 2010). De plus, les élèves autistes sous-performeraient académiquement comparativement à leur propre niveau d'habiletés,

laissant sous-entendre que le présent système d'éducation régulière ne leur permettrait pas d'atteindre leur plein potentiel académique (Ashburner et al., 2010). Ceci pourrait notamment s'expliquer par le fait que les classes ordinaires sont plus bruyantes, ce qui serait distrayant voire douloureux pour certains enfants autistes (Mesibov et Shea, 1996). Effectivement, les difficultés à filtrer le bruit seraient associées à des niveaux d'inattention accrus et de plus faibles performances académiques (Ashburner et al., 2008). Également, un placement en classe ordinaire rendrait plus sujet à subir de l'intimidation, le risque étant significativement plus élevé chez les élèves autistes que chez les élèves neurotypiques ou avec d'autres handicaps. Ceci est vrai particulièrement chez ceux présentant plus de symptômes internalisés et externalisés, ainsi que plus de difficultés de communication et d'interactions sociales (Park et al., 2020). En ce sens, dans certains cas, un placement dans un milieu plus spécialisé pourrait se révéler plus favorable, dans l'optique où la classe accueille un plus petit nombre d'élèves, et plus de services spécialisés et d'adaptations y seraient accessibles (Poirier et al., 2017; Poirier et Cappe, 2016).

Freins et facilitateurs de l'inclusion scolaire

Plusieurs éléments contextuels ont été identifiés comme pouvant faciliter ou nuire au processus d'inclusion scolaire. Premièrement, le soutien à l'enseignant.e serait une condition favorable à l'inclusion scolaire (Lefrançois, 2021), alors qu'à l'inverse, l'absence de ressources suffisantes lui constituerait un obstacle (Lefrançois, 2021; LeVasseur, 2018). De plus, les attitudes positives de l'enseignant.e envers l'inclusion de l'élève autiste seraient particulièrement importantes. Les enseignant.es qui feraient le plus état de ces attitudes positives seraient ceux présentant plus de formation spécialisée en autisme (Gregor et Campbell, 2001). En ce sens, bien que la plupart des enseignant.es se disent favorables à l'inclusion, peu d'entre eux se sentent compétents à la réaliser (Scruggs et Mastropieri, 1996). Une mauvaise relation entre l'enseignant.e et l'élève autiste en classe ordinaire serait associée avec un plus haut niveau de difficultés comportementales et un plus faible niveau d'inclusion sociale (Robertson et al., 2003). L'attitude positive de la direction à l'égard de l'inclusion des élèves autistes aurait également un impact significatif sur le placement inclusif de ceux-ci (Horrocks et al., 2008). Finalement, la sensibilisation des pairs neurotypiques aux particularités de l'autisme les rendrait plus aptes à adopter des comportements adéquats envers l'élève intégré, facilitant ainsi son inclusion scolaire (Ruel et al., 2017).

2. Objectifs

Plusieurs constats émergent à la suite de cette revue de littérature. Premièrement, aucune étude ne porte sur les transitions scolaires entre les différents milieux scolaires ni ne différencie l'expérience vécue selon le type de placement scolaire vers lequel l'enfant est orienté, ce qui semble pourtant judicieux pour plusieurs raisons. Effectivement, il y a une haute probabilité pour l'enfant autiste de vivre une transition scolaire, d'autant plus que la transition, par son imprévisibilité, peut constituer un événement difficile pour celui-ci et que plusieurs lacunes ont été identifiées concernant le milieu scolaire pour les élèves autistes. C'est pourquoi il nous a semblé pertinent d'obtenir une meilleure compréhension de l'expérience des transitions scolaires perçue par les parents selon le type de transition vécue.

L'objectif de cette étude est donc de documenter la perception des parents vis-à-vis la transition scolaire vécue par leur enfant autiste en prenant en compte le type de transition vécue (d'une classe ordinaire à une classe spécialisée, d'une classe spécialisée à une classe ordinaire ou d'une classe spécialisée vers une école spécialisée).

3. Méthodologie

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une plus vaste étude menée par Picard et coll. (en cours) qui vise à mieux comprendre les habiletés scolaires et le placement scolaire des enfants autistes d'âge scolaire. Le désir d'explorer plus spécifiquement le vécu des parents dont l'enfant a vécu une transition scolaire est né au cours de la collecte de données, devant la profondeur et la complexité insoupçonnées des témoignages rapportés à ce sujet, suggérant la nécessité d'une exploration plus approfondie que ce qui avait initialement été envisagé.

3.1. Positionnement méthodologique

La présente étude a recours à un devis de recherche qualitatif et s'inscrit dans un paradigme constructiviste (Ponterotto, 2005).

3.1.1. Paradigme constructiviste

En effet, la présente étude est menée en assumant que la réalité est coconstruite par les individus et qu'il existe une réalité singulière et valide pour chaque personne plutôt qu'une unique réalité externe (Hansen, 2004; Schwandt, 1994). Cette recherche tient donc compte du contexte historique, social et culturel propre à chacune des familles et des membres de l'équipe de recherche, ainsi que de la subjectivité des expériences. La co-construction des résultats par l'interaction entre les chercheur.ses et les participant.es, ainsi que par leur interprétation propre, est donc au cœur de la démarche de recherche (Ponterotto, 2005). Ainsi, ceci justifie l'adoption d'un paradigme constructiviste aux fins de la présente recherche.

3.1.2. Présupposés

L'équipe de recherche est composée de deux personnes non autistes et d'une personne autiste, toutes étudiantes et travaillant auprès de personnes autistes. Il est important de considérer que le degré de familiarité avec l'expérience des participant.es et la relation des membres de l'équipe de recherche vis-à-vis la population étudiée peut influencer le regard que l'on porte sur celle-ci et ainsi influencer le processus de recherche dans son intégralité (Berger, 2013). Les pratiques de rigueur utilisées afin de minimiser les stéréotypes et les perceptions stigmatisantes sont ultérieurement discutées.

3.2. Participant.es

Pour l'étude originale, les critères d'inclusion des enfants participants étaient d'être âgé entre 6 et 12 ans, d'avoir un diagnostic d'autisme officiel et d'être scolarisé en français. Les parents des enfants participants devaient aisément pouvoir s'exprimer en français et/ou en anglais. Les seuls critères d'exclusion consistaient en la présence d'une condition génétique identifiée ou d'un trouble moteur important (incapacité à marcher ou à demeurer assis sur une chaise). Parmi les 70 enfants de l'étude originale, les 17 enfants participants ayant vécu au moins une transition scolaire ont été sélectionnés pour la présente étude. Parmi ces 17 enfants, 6 ont vécu une transition d'une classe spécialisée vers une classe ordinaire, 4 ont vécu une transition d'une classe ordinaire à une classe spécialisée et 7 ont vécu une transition d'une classe spécialisée à une école spécialisée. Les participant.es ont majoritairement été recruté.es via la Banque de données et de participants Autisme de l'Hôpital en santé mentale Rivière-des-Prairies (Banque Autisme-HSMRDP),

constituée d'enfants ayant reçu un diagnostic d'autisme à la Clinique d'évaluation diagnostique du trouble du spectre de l'autisme de l'Hôpital Rivière-des-Prairies. Les autres participant.es ont été recrutés via des annonces en ligne sur les réseaux sociaux et dans les organismes œuvrant auprès des enfants autistes qui acceptaient de partager l'annonce de recrutement. La prise de contact se faisait par un appel téléphonique permettant de confirmer l'admissibilité, d'expliquer le déroulement du projet de recherche et de planifier un premier rendez-vous pour l'étude (environ 15 minutes) (voir annexe A). Les familles étaient libres d'accepter ou non de participer.

Tableau 1. Profil des enfants participants

| Pseudonyme | Sexe | Âge actuel | Nombre de transitions | Placement scolaire initial | Placement scolaire final | Année scolaire au moment de la transition |
|-------------------|-------------|-------------------|------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--|
| P01 | G | 11 ans | 1 | Classe spécialisée | École spécialisée | Entre la maternelle et la 1 ^{ère} année |
| P02 | G | 12 ans | 3 | Classe spécialisée | École spécialisée | Entre la 2 ^e et la 3 ^e année |
| | | | | École spécialisée | Déscolarisation | Pendant la 6 ^e année |
| | | | | Déscolarisation | École spécialisée | Pendant la 6 ^e année |
| P03 | G | 11 ans | 1 | Classe spécialisée | École spécialisée | Entre la maternelle et la 1 ^{ère} année |
| P04 | G | 9 ans | 1 | Classe spécialisée | École spécialisée | Entre la maternelle et la 1 ^{ère} année |

| | | | | | | |
|-----|---|--------|---|--------------------|--------------------|--|
| P05 | G | 10 ans | 1 | Classe spécialisée | École spécialisée | Entre la maternelle et la 1 ^{ère} année |
| P06 | G | 8 ans | 1 | Classe spécialisée | Classe ordinaire | Entre la maternelle et la 1 ^{ère} année |
| P07 | G | 9 ans | 1 | Classe ordinaire | Classe spécialisée | Pendant la 1 ^{ère} année |
| P08 | G | 9 ans | 1 | Classe ordinaire | Classe spécialisée | Pendant la maternelle |
| P09 | G | 11 ans | 1 | Classe ordinaire | Classe spécialisée | Entre la 1 ^{ère} et la 2 ^e année |
| P10 | G | 10 ans | 1 | Classe spécialisée | École spécialisée | Entre la 1 ^{ère} et la 2 ^e année |
| P11 | G | 9 ans | 1 | Classe spécialisée | Classe ordinaire | Entre la 1 ^{ère} et la 2 ^e année |
| P12 | G | 8 ans | 1 | Classe ordinaire | Classe spécialisée | Entre la 1 ^{ère} et la 2 ^e année |
| P13 | G | 10 ans | 1 | Classe spécialisée | Classe ordinaire | Entre la maternelle et la 1 ^{ère} année |
| P14 | G | 10 ans | 2 | Classe ordinaire | Classe spécialisée | Entre la maternelle et la 1 ^{ère} année |
| | | | | Classe spécialisée | Classe ordinaire | Entre la 2 ^e et la 3 ^e année |
| P15 | G | 11 ans | 1 | Classe spécialisée | Classe ordinaire | Entre la 4 ^e et la 5 ^e année |

| | | | | | | |
|-----|---|--------|---|--------------------|--------------------|--|
| P16 | G | 10 ans | 2 | Classe ordinaire | Classe spécialisée | Entre la maternelle et la 1 ^{ère} année |
| | | | | Classe spécialisée | Classe ordinaire | Entre la 4 ^e et la 5 ^e année |
| P17 | G | 10 ans | 1 | Classe spécialisée | École spécialisée | Entre la 2 ^e et la 3 ^e année |

3.3. Collecte des données

Le projet de recherche dans lequel s'inscrit la présente étude se complétait généralement en trois séances présentielles d'environ 2 heures impliquant l'enfant et le parent participants à l'Hôpital Rivière-des-Prairies ou au Pavillon Adrien-Pinard de l'UQAM. Les séances étaient effectuées dans l'intervalle le plus rapproché possible, selon les disponibilités des familles. Lors des séances, un.e évaluateur.trice administrait des tests mesurant les habiletés intellectuelles et scolaires auprès de l'enfant participant. Durant ce temps, le parent complétait des questionnaires en lien avec le projet de recherche, dont un questionnaire maison semi-structuré documentant l'intégralité du parcours scolaire de l'enfant (environ 20 minutes) (voir annexe B). Les questions abordées portaient sur la perception du parent vis-à-vis la transition scolaire, s'il y a lieu, sur 1) ce qui a nécessité la transition scolaire ; 2) la façon dont ces décisions ont été prises; 3) leur accord et leur réaction lors de la prise de ces décisions; 4) la satisfaction présente face à ces décisions; 5) si ces décisions ont été bénéfiques pour l'enfant. Il aborde également la perception du parent vis-à-vis le placement scolaire actuel sur 1) la perception générale du placement scolaire actuel; 2) la capacité du placement scolaire actuel à répondre aux besoins de l'enfant; 3) la satisfaction quant au placement scolaire actuel, ainsi qu'une section permettant au parent de s'exprimer sur tout autre élément qui n'aurait pas été abordé. Le parent complétait le questionnaire de façon autonome, avec disponibilité d'une auxiliaire de recherche pour répondre à ses questions, clarifier les questions au besoin et soutenir la participation (ex : en consignait à l'écrit les réponses orales du parent au besoin). Lorsque des clarifications étaient nécessaires, l'auxiliaire de recherche complétait ensuite ces éléments de réponse auprès du parent. Lorsqu'il n'était pas possible pour le parent de compléter

les questionnaires au moment du rendez-vous, ceux-ci étaient complétés par entrevue téléphonique avec une auxiliaire de recherche à un moment plus opportun.

3.4. Analyse des données

Les données ont été analysées à l'aide de la méthode d'analyse thématique telle que proposée par Braun et Clarke (2012). Le processus d'analyse comprend les étapes suivantes : 1) familiarisation avec les données à travers la lecture et la relecture des verbatim; 2) génération des codes initiaux; 3) recherche de thèmes et organisation des codes en thèmes; 4) révision des thèmes; 5) description et dénomination des thèmes et 6) rédaction des résultats. Le processus de codage a été facilité par l'utilisation du logiciel NVivo. L'analyse des données a été réalisée selon une démarche inductive, dans une tentative de favoriser l'émergence de thèmes non-anticipés. Trois personnes ont contribué à l'analyse des données. La chercheuse principale a procédé seule au codage initial de l'ensemble du corpus, puis organisé les codes en thèmes de façon préliminaire. Par la suite, les deux autres membres de l'équipe, après s'être familiarisées de manière approfondie avec les données, ont participé à des échanges collaboratifs avec la chercheuse principale autour des thèmes identifiés, afin de les remanier et d'atteindre un consensus sur la façon de les nommer et de les décrire.

3.5. Considérations éthiques

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) pour les projets impliquant des êtres humains (CIEREH), ainsi que le Comité d'éthique de la recherche du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Nord-de-l'Île-de-Montréal (CIUSSS-NIM) (voir annexe C). Lors de la première séance d'évaluation, le formulaire d'information et de consentement était clairement expliqué aux parents en prenant soin de répondre à leurs questions (voir annexe D). Le consentement écrit du parent et l'assentiment verbal de l'enfant étaient ensuite recueillis. À tout moment, les participant.es étaient libres de se retirer de l'étude sans justification. Une compensation financière de 30\$ par séance était remise à toutes les familles participantes afin de compenser les contraintes et les déplacements engendrés. À chaque participant était attribué un code alphanumérique afin de préserver leur confidentialité. Toutes les informations permettant

d'identifier les participant.es étaient sauvegardées dans un fichier protégé ou gardées dans un dossier sous clé à l'Hôpital Rivière-des-Prairies.

3.6. Stratégies de rigueur

Les critères de crédibilité et de sincérité tels que définis par Tracy (2010) ont notamment été appliqués afin d'assurer la rigueur de l'étude. Conformément au critère de crédibilité, le fait d'avoir trois personnes pour analyser les données a permis une triangulation des analystes, afin de favoriser l'exploration de plusieurs aspects de la problématique, une réinterprétation constante et une compréhension plus approfondie du sujet de recherche (Tracy, 2010). Également, conformément au critère de sincérité, cette recherche a été menée en toute honnêteté, transparence et réflexivité des membres de l'équipe de recherche par rapport à nos limites et leur impact sur l'issue de la recherche (Tracy, 2010). Notamment, reconnaître la contribution de tous ceux ayant joué un rôle dans le processus de recherche, incluant les participant.es, les assistant.es de recherche et les collègues de recherche a permis d'aborder le processus de recherche en toute transparence (Tracy, 2010). Finalement, le questionnement actif par les membres de l'équipe de recherche de l'impact de nos biais et de notre relation à la population étudiée a permis d'assurer la recherche la plus respectueuse de celle-ci et la plus crédible possible (Berger, 2013; Tracy, 2010). Afin d'assurer cette réflexivité, un journal de bord consignait les réflexions et questionnements en lien avec le projet a été tenu par la chercheuse principale. La recherche de points de vue externes par la discussion avec d'autres membres de l'équipe de recherche a également permis de nourrir la réflexion durant le processus d'analyse.

4. Résultats

4.1. Adéquation entre l'enfant et son milieu scolaire

4.1.1. Bénéfices, inconvénients et ambivalences des différents placements scolaires

Bien que des bénéfices et inconvénients communs à chaque type de placement scolaire (classe ordinaire, classe spécialisée, école spécialisée) aient été identifiés, les expériences sont caractérisées par une certaine hétérogénéité. Les bénéfices et inconvénients associés à chaque type de placement scolaire ne sont donc pas universels. Des bénéfices liés au développement des

habiletés sociales, langagières et scolaires sont principalement identifiés par les parents dont l'enfant a transitionné d'une classe spécialisée à une classe ordinaire.

Le passage à la classe ordinaire a été très bénéfique pour notre fils car il a pu se développer socialement et aussi au niveau des apprentissages scolaires (P15, 11 ans, transition vers une classe ordinaire en 5^e année)

De manière similaire, des bénéfices à ce même niveau sont également rapportés dans le cas d'une transition vers une classe spécialisée. Ainsi, selon les perceptions des parents, il semblerait que la classe ordinaire ne soit pas le seul placement qui permettrait aux enfants de se développer aux plans langagier et scolaire, mais plutôt le placement répondant davantage aux besoins spécifiques de l'enfant – que ce soit la classe ordinaire pour certains ou la classe spécialisée pour d'autres.

Il y a eu un changement concernant sa communication. Il apprend plus que les autres années, son vocabulaire a grandi. (P08, 9 ans, transition vers une classe spécialisée en maternelle)

Le rythme de la classe ordinaire n'est parfois simplement pas adapté à l'enfant. Un placement en classe spécialisée peut ainsi se révéler plus favorable pour le développement de l'enfant.

Il n'était pas capable de suivre le rythme en classe régulière et finissait par déranger la classe (P07, 9 ans, transition vers une classe spécialisée en 1^{ère} année)

Cette hétérogénéité des expériences est présente également dans le cas de la transition vers une école spécialisée. Effectivement, certains parents jugent la transition favorable en raison de ses bénéfices au niveau de l'autonomie et de l'environnement sensoriel.

Il apprend beaucoup à son temps et niveau. [...] Mon enfant a appris à être un peu plus autonome, toujours du travail, mais ça progresse. (P03, 11 ans, transition vers une école spécialisée en 1^{ère} année)

Il était dans une classe spécialisée mais c'était pas approprié pour lui, il y avait trop d'enfants et aussi l'école c'était trop bruyant pour lui vu que c'était une école ordinaire. (P05, 10 ans, transition vers une école spécialisée en 1^{ère} année)

Toutefois, certains parents jugent plutôt la transition vers l'école spécialisée nuisible, en raison de ses lacunes perçues au plan des apprentissages scolaires, sociaux et communicationnels.

Aucun apprentissage académique ne se fait à l'école. [...] J'aurais aimé que mon fils reste dans une école régulière qui lui permet de fréquenter des enfants neurotypiques pour apprendre à mieux communiquer, jouer, etc. [...] Le fait de mettre mon fils avec des enfants souffrant de troubles de comportement n'aide pas mon garçon à avancer, il n'a aucun contact avec des enfants neurotypiques ce qui empêche le développement des habiletés de communication et sociales. (P17, 10 ans, transition vers une école spécialisée en 3^e année)

De plus, dans plusieurs cas, une certaine ambivalence est rapportée quant à l'adéquation du placement scolaire pour un même enfant. Effectivement, alors que le nouveau placement répond bien à certaines caractéristiques de l'enfant, il répond moins bien à d'autres auxquelles le placement d'origine répondait. Ainsi, selon les parents, il semblerait qu'un placement plus inclusif soit préférable pour les opportunités d'apprentissage et de socialisation accrues qu'il permet, alors qu'un placement moins inclusif soit préférable pour la plus grande disponibilité de services spécialisés et une meilleure adaptation aux besoins spécifiques de l'enfant.

Je pense que pour de meilleures habiletés sociales et de bons comportements sociaux, la classe ordinaire est meilleure pour notre enfant que celle actuelle (spécialisée). [...] La classe spécialisée répond à ses besoins en termes d'autisme, mais pas assez pour une intégration sociale. (P09, 11 ans, transition vers une classe spécialisée en 2^e année)

Finalement, bien que les expériences diffèrent, les parents dont l'enfant a vécu une transition vers un milieu plus inclusif font généralement état d'une plus grande satisfaction que les parents dont l'enfant a vécu une transition vers un milieu moins inclusif.

4.1.2. Impacts significatifs sur le développement de l'enfant

Plusieurs parents ont rapporté des impacts significatifs à plusieurs niveaux dans le développement de leur enfant à la suite de la transition scolaire. Ces témoignages soulèvent l'importance des répercussions que peut avoir l'adéquation entre les besoins et les capacités de

l'enfant, et son placement scolaire. Ces impacts semblent être autant positifs (développement de nouvelles capacités) que nuisibles (régressions de certaines capacités ou développement de problèmes de comportements).

En ce qui a trait aux impacts positifs, ceux-ci concernent principalement les sphères comportementale, langagière et sociale. Ceci est surtout le cas pour les enfants ayant transitionné vers une classe ordinaire.

En un [rien] de temps il y a des comportements jugés problématiques qui ont disparu et il y a eu beaucoup d'amélioration. Autrefois, pour parler à un enseignant, il chuchotait, posait pas trop de questions. Mais avec la transition, il peut parler fort et poser des questions depuis son pupitre (P11, 9 ans, transition vers une classe ordinaire en 2^e année)

J'ai vu le changement positif que la classe régulière a sur mon enfant, il parle mieux, son langage se développe et s'enrichit (vocabulaire). Son comportement aussi. [...] Travailler en équipe avec d'autres amis le stimule énormément, il est plus autonome. Il a beaucoup mûri en quelques mois. (P15, 11 ans, transition vers une classe ordinaire en 5^e année)

Les impacts de la transition peuvent également être sous forme de régression. Ceci est principalement le cas pour certains enfants ayant transitionné vers une école spécialisée.

Mon enfant régresse depuis qu'il a commencé l'école spécialisée. Je dois travailler fort chaque jour à la maison pour pallier ses problèmes de comportement. (P17, 10 ans, transition vers une école spécialisée en 3^e année)

4.2. Rôle de l'école dans la satisfaction des parents

4.2.1. Perception des services dispensés

Les parents participants rapportent un grand désir de recevoir des services spécialisés adaptés à leur enfant. La perception de ces services comme suffisants et adaptés ou non jouent un rôle crucial dans la satisfaction des parents quant au placement scolaire de leur enfant. Effectivement, les parents percevant les services reçus comme suffisants expriment une plus grande satisfaction,

ces services étant perçus comme un soutien essentiel pour les apprentissages et le développement de leur enfant.

Le programme est plus chargé, la cadence est rapide mais il est capable (avec le soutien du TES [technicien en éducation spécialisée], prof, orthopédagogue et les parents) (P15, 11 ans, transition vers une classe ordinaire en 5^e année)

À l'inverse, les parents qui estiment que les services reçus sont insuffisants rapportent une moindre satisfaction quant au placement scolaire de leur enfant.

Mon garçon fréquente une école spécialisée mais il ne reçoit pas les services, il n'a pas une enseignante en adaptation scolaire. Le personnel à l'école n'est pas stable, pas d'ergo ni ortho [...]. (P17, 10 ans, transition vers une école spécialisée en 3^e année)

De plus, il semble que ce n'est pas seulement la quantité de services reçus qui importe, mais également leur qualité et leur adéquation avec les besoins de l'enfant, comme pour ce parent qui compare l'efficacité de deux types de services :

Notre enfant fréquente une école spécialisée. Cependant, on trouve que ce service n'est pas efficace tant qu'on ne voit pas un progrès. Par contre, quand il a reçu le service du CRDI [Centre de réadaptation en déficience intellectuelle], il a démontré un très bon progrès. Peut-être le CRDI donne des séances individualisées et travaille sur plusieurs objectifs. (P04, 9 ans, transition vers une école spécialisée en 1^{ère} année)

En ce sens, une bonne compréhension du spectre de l'autisme de la part des professionnels scolaires semble également importante pour les parents.

Je souhaite toujours qu'il trouve des profs qui comprennent très bien la problématique du spectre de l'autisme et qui pourra accorder de l'importance à [nom de l'enfant] autant qu'il accorde de l'importance à d'autres enfants. (P11, 9 ans, transition vers une classe ordinaire en 2^e année)

Ensuite, lorsqu'interrogés sur leur perception des raisons de la transition scolaire, nombreux sont les parents qui évoquent le rôle des services reçus dans celles-ci. Ceci est vrai dans le cas de

transitions vers un milieu plus inclusif, où certains parents perçoivent que les services reçus ont contribué au développement de l'enfant et ont pu permettre la transition.

En 1ère année classe spécialisée à cause de retard de langage qui a causé un problème de communication. Mais avec l'accompagnement cela a amélioré et l'école après analyse a fait la transition en classe ordinaire. (P11, 9 ans, transition vers une classe ordinaire en 2^e année)

L'inverse est également vrai et plus fréquemment mentionné, dans le cas de transitions vers un placement moins inclusif, où le fait que l'école ne puisse fournir les services nécessaires est identifié comme ayant contribué à ce que l'enfant doit transitionner.

Les changements d'enseignement créaient ++ de crises donc n'avait pas les ressources pour préparer les transitions et gérer les crises. (P10, 10 ans, transition vers une école spécialisée en 2^e année)

Par ailleurs, les expériences en termes de quantité et de qualité des services dispensés sont extrêmement hétérogènes d'une famille à l'autre.

4.2.2. Concertation école-parents

Les témoignages des parents révèlent divers degrés d'implication dans le processus décisionnel de la transition de leur enfant, ce qui joue sur leur satisfaction vis-à-vis cette décision. Dans tous les cas, la décision d'une transition a fait l'objet d'une rencontre entre divers professionnels scolaires et les parents. Particulièrement dans le cas de transitions vers un milieu moins inclusif, plusieurs parents perçoivent cette rencontre comme informationnelle et la décision comme imposée par les professionnels scolaires, sans avoir l'opportunité d'y jouer un rôle décisionnel.

Rencontre avec la direction qui nous a annoncé qu'ils déscolarisaient [nom de l'enfant] parce qu'ils n'avaient pas les ressources. [On n'a] pas eu le choix, j'aurais aimé avoir une alternative. (P02, 12 ans, transition d'une école spécialisée à une déscolarisation en 6^e année)

Ces décisions sont, dans ce cas, perçues comme une réponse administrative plutôt qu'un choix axé sur les besoins de l'enfant.

L'école n'avait pas les moyens pour répondre à ses besoins. On n'avait pas le choix. (P09, 11 ans, transition vers une classe spécialisée en 2^e année)

Dans les cas où les parents se montrent en accord de cette décision imposée, cet accord semble souvent caractérisé par une certaine résignation de leur part.

J'étais d'accord vu qu'ils n'ont pas les ressources pour l'accueillir et ils m'ont informé qu'il aura plus de suivi dans une école spécialisée. Donc on a accepté cette décision sans objection (P04, 9 ans, transition vers une école spécialisée en 1^{ère} année)

Cependant, les parents qui rapportent avoir eu une certaine agentivité dans cette décision, perçue plus comme une concertation qu'une imposition, s'en montrent plus satisfaits, comme ce parent qui rapporte avoir pu prendre le temps de réfléchir malgré ses réticences initiales :

Au début, nous étions contre, nous avons demandé un temps de réflexion. Au final, nous avons fini par accepter en réfléchissant à comment nous pouvons aider [nom de l'enfant]. (P12, 8 ans, transition vers une classe spécialisée en 2^e année)

Finalement, quelques parents dont l'enfant a vécu une transition vers un milieu moins inclusif rapportent que la transition s'est effectuée abruptement, sans vraiment d'accompagnement de la part des acteurs scolaires, au détriment de l'enfant.

[Nom de l'enfant] réagit beaucoup aux changements. Des fois il n'y a eu aucune préparation, alors certain traumatisme causé par toutes ces transitions. (P02, 12 ans, transition d'une classe spécialisée à une école spécialisée en 3^e année)

5. Discussion

L'objectif de la présente étude était de mieux comprendre la perception des parents vis-à-vis la transition scolaire vécue par leur enfant autiste tout en prenant en compte le type de transition vécue.

Les résultats indiquent que les bénéfices et inconvénients associés à chaque type de placement scolaire (classe ordinaire, classe spécialisée, école spécialisée) ne sont pas universels et dépendent

fortement de l'adéquation entre le milieu, les capacités et les besoins spécifiques de l'enfant. Autrement dit, le facteur déterminant ne serait pas le type de placement en soi, mais plutôt sa capacité à offrir un environnement adapté aux particularités de l'enfant. Effectivement, ceci serait identifié comme un élément important pour les parents d'enfants autistes (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015). Des bénéfices liés à l'apprentissage et à la socialisation ont principalement été rapportés par des parents dont l'enfant a intégré une classe ordinaire, ce qui rejoint les constats d'études antérieures sur les avantages de la classe ordinaire (Kim et al., 2018; Lefrançois, 2021; Lynch et Irvine, 2009; Romeo, 2022). Selon la même logique, à l'inverse, des inconvénients liés aux lacunes d'apprentissage et de socialisation ont été rapportés par des parents dont l'enfant a intégré un milieu plus spécialisé.

Toutefois, plusieurs parents dont l'enfant a intégré un milieu plus spécialisé dénotent des bénéfices à celui-ci, démontrant qu'un placement au sein d'un milieu plus spécialisé peut être plus adapté à certains enfants et leur être plus favorable qu'un placement plus inclusif, comme il constitue un environnement sensoriel plus adapté, avec un plus petit nombre d'élèves et un enseignement mieux adapté au rythme de l'enfant, comme le confirment les travaux de Mesibov et Shea (1996), Poirier et al., (2017) et Poirier et Cappe, (2016). Suivant ces propos, dans des travaux menés par Goodall (2018a, 2018b, 2020), des jeunes autistes en classe ordinaire identifient plusieurs éléments non adaptés à leurs besoins au sein de ce milieu et qui ont constitué des entraves à leur bien-être, tels que l'environnement social et sensoriel, et un sentiment d'incompréhension de la part des enseignant.es. Ils identifient que des stratégies les faisant sentir compris, supportés et inclus, tels que de plus petites classes, un enseignement plus flexible et une bonne compréhension de la part des enseignant.es les auraient aidés à s'épanouir. Ainsi, certains enfants peuvent s'épanouir dans une classe ordinaire, d'autres dans une classe ou une école spécialisée, pourvu que celle-ci présente un environnement et un soutien adapté à leur développement et à leurs besoins.

Plusieurs parents participants ont également exprimé une ambivalence face au placement scolaire de leur enfant, un placement répondant mieux à certaines dimensions du développement de leur enfant tout en étant inadéquat pour d'autres. Cette ambivalence est particulièrement présente dans les transitions vers des classes ou des écoles spécialisées, perçues comme favorables pour l'offre de services spécialisés accrue, mais limitantes sur le plan de la socialisation. Cette

tension traduit le défi de concilier les besoins d'inclusion sociale avec les besoins d'accessibilité aux services spécialisés qu'entraîne la séparation des placements scolaires. Tel est l'enjeu soulevé par Giangreco (2020), qui plaide pour des milieux scolaires davantage adaptables, qui ne contraindraient pas à choisir entre services spécialisés et inclusion sociale. Il s'agit ainsi de réfléchir à des façons de rendre chaque placement scolaire le plus inclusif possible. Cette compréhension rejoint également les conclusions de Norwich (2008), qui plaide pour une approche plus flexible, où les milieux scolaires devraient s'adapter à la diversité des enfants plutôt que de suivre un modèle unique, où il est nécessaire de choisir entre services spécialisés et inclusion sociale, afin que tous les types de placement scolaire puissent converger vers des pratiques plus inclusives.

De plus, les résultats révèlent que le changement de placement scolaire peut avoir des effets rapides et significatifs sur le développement de l'enfant et ce, tout autant positifs (progression langagière, développement de l'autonomie et de comportements prosociaux) ou nuisibles (régressions de certaines capacités ou développement de problèmes de comportements). Ceci souligne à quel point l'environnement scolaire peut être un catalyseur ou un frein au développement et par le fait même, l'importance de milieux scolaires adaptés, afin de permettre aux enfants autistes d'exprimer leur plein potentiel. Ces effets ont été très peu documentés dans la littérature, possiblement en raison de la complexité méthodologique que pose ce type de recherche. En effet, dans un tel cas, il est difficile d'établir un lien de causalité clair, car il est délicat de départager ce qui, du changement de placement scolaire ou des caractéristiques initiales de l'enfant ayant motivé le changement de placement scolaire, provoque les effets observés.

Il est également à souligner que les expériences rapportées sont extrêmement hétérogènes, renforçant une fois de plus l'importance d'une adéquation entre le milieu et les besoins de l'enfant. Néanmoins, il est à souligner que les parents se montraient plus souvent satisfaits lorsque la transition scolaire s'effectuait vers un milieu plus inclusif. Cela pourrait s'expliquer par l'importance qu'accordent de nombreux parents d'enfants autistes à ce que leur enfant réussisse bien académiquement, accède à la plus haute éducation possible et soit accepté au sein de la communauté (Ivey, 2004). Or, selon Ivey, (2004), bien que ces éléments soient jugés comme importants par ces parents, ceux-ci identifient la probabilité que cela arrive comme plus faible que l'importance qui leur est accordée. Ainsi, la satisfaction associée à un placement plus inclusif

pourrait refléter l'espoir que celui-ci favorise davantage l'atteinte de ces objectifs pour l'avenir de leur enfant.

Ensuite, tel que soutenu par plusieurs études (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015; Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022), les parents participants identifient que de recevoir des services spécialisés adaptés et suffisants est central dans leur satisfaction vis-à-vis le placement scolaire de leur enfant. Effectivement, ces services sont perçus comme essentiels pour le développement de leur enfant. Toutefois, nombreux sont les parents insatisfaits des services reçus, perçus comme insuffisants, ce qui rejoint les constats de plusieurs études québécoises (Boucher et des Rivières-Pigeon, 2022; Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015). Ainsi, le manque ou l'instabilité de ces services génère frustration et insatisfaction. Ceci renforce l'idée que l'inclusion scolaire ne peut être assurée sans un soutien adéquat des professionnel.les scolaires. En lien avec cela, les résultats mettent en lumière que les expériences concernant les services spécialisés reçus sont extrêmement variables d'un enfant à l'autre. Ceci est conforme à la littérature, qui identifie un accès aux services spécialisés aléatoire et inconstant (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015; Fahmi et Poirier, 2020). Fait intéressant, certains parents dont l'enfant fréquente un placement plus spécialisé rapportent un manque de services, bien que ce type de milieu soit censé en offrir davantage (Poirier et Cappe, 2016). Ceci suggère que d'être dans un placement spécialisé ne garantit pas nécessairement l'accès à des services adaptés et suffisants. Il semblerait donc y avoir un certain décalage, au sein des milieux scolaires québécois, entre ce que ceux-ci promettent d'offrir et ce qu'ils réussissent réellement à offrir. Par ailleurs, tel que le soutiennent plusieurs études (Brewin et al., 2008; Starr et Foy, 2012; Whitaker, 2007), les résultats identifient que la formation du personnel scolaire aux particularités de l'autisme est essentielle pour les parents.

De plus, plusieurs parents ont perçu que la prise de décision concernant la transition scolaire s'est effectuée de façon imposée, par un processus informatif plutôt que concertatif, sans qu'ils aient l'opportunité d'y jouer un rôle décisionnel. Ceci concorde avec les résultats de plusieurs études, qui identifient un manque de communication et de collaboration dans le processus de transition (Dixon et al., 2025; Girard et al., 2019). Ceci pourrait être dû au fait que les programmes de formation des enseignant.es et d'éducation parentale sont très peu, voire pas axés sur les manières de collaborer l'un avec l'autre, résultant en une relation hiérarchique, plutôt qu'un partenariat (Azad et Mandell, 2016). Pourtant, de nombreuses études soutiennent la nécessité de

pratiques collaboratives entre l'école et les familles, ainsi que les parents soient bien informés de ce qui se passe à l'école et du processus de transition (Denkyirah et Agbeke, 2010; Forest et al., 2004; Lindsay et al., 2014; Nuske et al., 2019). Cette nécessité est identifiée tant par les personnes enseignantes que par les parents, illustrant son importance. Ainsi, les résultats de la présente étude démontrent que les recommandations formulées par les recherches antérieures ne seraient pas toujours en mesure d'être respectées. En lien avec cela, les parents participants dont la décision de transition scolaire avait été imposée se révélaient souvent frustrés de cette situation et dénotaient un manque de choix, se révélant moins satisfaits de la transition. Cependant, lorsque cette décision était perçue plus comme un choix collaboratif qu'une mesure imposée, les parents participants se révélaient plus satisfaits. Ce résultat est cohérent avec une étude qui identifie que les parents plus impliqués dans le soutien formel (p.ex. participation aux rencontres avec les professionnel.les scolaires) sont généralement plus satisfaits de l'éducation de leur enfant (Renty et Roeyers, 2006).

Finalement, les résultats suggèrent que certaines transitions, particulièrement vers un placement plus spécialisé, s'effectuent parfois sans réelle préparation, ce qui peut avoir des conséquences délétères sur l'enfant. Ce constat fait écho à une étude portant sur la transition du préscolaire à la maternelle chez des enfants autistes, qui identifie que la planification de la transition scolaire ne se ferait pas de façon systématique (Fahmi et Poirier, 2020). Pourtant, plusieurs études insistent sur l'importance de transitions planifiées et individualisées selon les besoins et les caractéristiques de l'enfant (Cyr, 2023; Fahmi et Poirier, 2020; Nuske et al., 2019; Stoner et al., 2007). Effectivement, et tel que rappelé par les résultats, faillir à ces pratiques peut constituer une source d'anxiété accrue pour l'enfant autiste (Stoner et al., 2007).

5.1. Limites et directions futures

Il est important de considérer les résultats de cette étude à l'intérieur de certaines limites. Premièrement, alors que le ratio de garçons et de filles ayant un diagnostic d'autisme est estimé à environ 3 à 4 pour 1 (Loomes et al., 2017), tous les enfants participants de la présente étude sont des garçons. Cette non-représentativité des filles dans l'échantillon pourrait limiter la généralisation des résultats, étant donné que les filles autistes peuvent faire face à des enjeux distincts, notamment en raison d'une potentielle sous-reconnaissance du phénotype féminin de l'autisme de la part des professionnel.les scolaires comparativement au phénotype masculin (Whitlock et al., 2020). Il serait donc pertinent, dans de futures recherches, d'examiner

spécifiquement l'expérience des filles autistes lors des transitions scolaires afin de mieux comprendre leurs besoins propres.

La petite taille de l'échantillon constitue également une limite. Bien que l'approche qualitative permette une analyse approfondie des expériences des participant.es, un échantillon restreint réduit la portée des conclusions et leur transférabilité à une population plus large. Il serait nécessaire d'explorer davantage l'expérience des transitions scolaires au sein d'un échantillon plus vaste, afin de déterminer si les expériences rapportées par les parents de la présente étude sont représentatives d'une plus large population.

De plus, l'analyse reposant sur la perception des parents, elle reflète principalement leur vécu et leurs préoccupations face aux services scolaires. Bien que cette perspective apporte des informations précieuses, il est important de considérer qu'elle ne permet pas nécessairement de saisir l'ensemble des contraintes et des réalités propres aux milieux scolaires. Les attentes et expériences des parents peuvent influencer leur évaluation des services reçus, tout comme les professionnel.les scolaires, ainsi que les élèves autistes eux-mêmes, ont leur propre regard sur ces enjeux. Dans de futures recherches, il serait donc pertinent d'explorer la perspective des professionnel.les scolaires, tels que les enseignant.es, les directions d'école et les professionnel.les fournissant des services spécialisés (orthopédagogues, technicien.nes en éducation spécialisée, etc.), ainsi que celle des enfants autistes inclus au sein des différents placements scolaires. Cela permettrait d'obtenir une compréhension plus globale des enjeux liés aux transitions scolaires et des ajustements possibles pour mieux soutenir les élèves autistes et leur famille.

Ensuite, les données ayant été recueillies par écrit plutôt que par voie orale, le niveau de détail fourni aurait pu en être influencé et ce, malgré les mesures prises pour encourager des réponses plus approfondies. Effectivement, ceci a entravé la possibilité de poser des questions pour approfondir les réponses des participant.es. De plus, il est possible que la capacité de ceux-ci à s'exprimer en français et/ou à l'écrit ait influencé les propriétés des réponses fournies. Cette limite découle du fait que ces données n'étaient pas la cible première de l'étude principale dans laquelle s'inscrit la présente étude. À l'avenir, une collecte de données spécifiquement orientée vers cet objectif permettrait potentiellement d'obtenir des réponses plus détaillées et nuancées.

Il serait également intéressant de mettre en lien ces données avec une analyse des profils cognitifs et comportementaux des enfants. En effet, certaines caractéristiques individuelles, telles

que les problèmes de comportements externalisés et internalisés, ou le fonctionnement adaptatif, pourraient influencer la manière dont un enfant vit et s'adapte à une transition scolaire. Une telle analyse permettrait de mieux comprendre les facteurs qui facilitent ou compliquent ces transitions, dans le but d'orienter les pratiques d'accompagnement en fonction des besoins spécifiques des enfants.

Enfin, à l'avenir, il serait pertinent de se pencher sur l'expérience des enfants n'ayant pas vécu de transition scolaire, car leur vécu pourrait fournir des informations précieuses sur les enjeux du maintien dans un même environnement scolaire et l'adéquation entre les services offerts et leurs besoins. Effectivement, parmi les parents participants de l'étude originale dont l'enfant n'avait pas vécu de transition scolaire, plusieurs ont mentionné être dans les démarches d'une transition scolaire à venir, souhaiter une transition scolaire ou ont identifié des enjeux avec le placement scolaire de leur enfant.

6. Conclusion

Les résultats de cette étude soulèvent l'importance d'une adéquation entre les capacités et les besoins de l'enfant autiste, et la capacité de l'environnement scolaire à y répondre. Qui plus est, la présence suffisante et adaptée de professionnel.les scolaires, que ceux-ci possèdent une bonne compréhension de l'autisme et l'implication des parents dans le processus décisionnel de la transition ont été identifiés comme des facilitateurs de la transition et de l'inclusion scolaire. Néanmoins, plusieurs obstacles persistent, dont un manque de planification lors de la transition, une insuffisance de services spécialisés et un manque de collaboration avec les parents. Il est d'évidence qu'à la lumière de ces résultats, du chemin reste à parcourir afin de promouvoir une meilleure inclusion des enfants autistes au sein du système scolaire.

Pour aller de l'avant, il sera essentiel d'implémenter des pratiques de transition et d'inclusion adaptées aux enfants autistes et à leur famille, telles que de meilleures pratiques collaboratives entre les parents et les professionnel.les scolaires, une bonne planification de la transition, la présence de services spécialisés suffisants et adaptés, et une bonne connaissance et compréhension de l'autisme de la part des professionnel.les scolaires. À cette fin, il sera primordial de mieux outiller les personnes concernées, notamment les professionnel.les scolaires et les parents. Comme

le propose Ravet (2009), « le véritable travail de mise en œuvre de l'inclusion dans les écoles incombe aux enseignants, aux parents, aux jeunes autistes et aux organismes de soutien, qui doivent travailler ensemble dans la participation et le dialogue. La tâche ne sera pas facile, car l'espace « intermédiaire » sera occupé par de nombreuses voix ; certaines plaidant pour le diagnostic et l'étiquetage, d'autres contre ; certaines pour des pédagogies spéciales, d'autres pour une pédagogie d'inclusion commune ; certaines pour une inclusion ordinaire, d'autres pour une prise en charge spécifique de l'autisme. Plutôt que de privilégier les voix qui nous conviennent le mieux, notre défi est d'écouter, de s'impliquer et de négocier des significations multiples pour trouver une forme d'inclusion qui puisse à la fois répondre aux besoins de l'apprenant et maximiser l'inclusion. La négociation collaborative, la flexibilité et la créativité, éclairées par une compréhension de l'autisme, seront vitales, car il n'existe pas de formule théorique pour « faire » de l'inclusion. » Une telle approche sera essentielle pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire, autant pour les élèves autistes que pour leurs pairs.

Bibliographie

- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory Processing and Classroom Emotional, Behavioral, and Educational Outcomes in Children With Autism Spectrum Disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 564-573. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.564>
- Ashburner, J., Ziviani, J., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.002>
- Azad, G., & Mandell, D. S. (2016). Concerns of parents and teachers of children with autism in elementary school. *Autism*, 20(4), 435-441. <https://doi.org/10.1177/1362361315588199>
- Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't : Researcher's position and reflexivity in qualitative Research. *Qualitative Research*, 15. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bitterman, A., Daley, T. C., Misra, S., Carlson, E., & Markowitz, J. (2008). A national sample of preschoolers with autism spectrum disorders : Special education services and parent satisfaction. *J Autism Dev Disord*, 38(8), 1509-1517. PubMed. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0531-9>
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J., & Hand, B. N. (2021). Avoiding Ableist Language : Suggestions for Autism Researchers. *Autism in Adulthood*, 3(1), 18-29. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>
- Boucher, C., & des Rivières-Pigeon, C. (2022). Regard de parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme sur les intervenantes et les services du milieu scolaire : Des réalités multiples. *Revue de psychoéducation*, 51(1), 203-229. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1088635ar>
- Boucher-Gagnon, M., & 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. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1035309ar>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. (p. 57-71).
- Brewin, B. J., Renwick, R., & Fudge Schormans, A. (2008). Parental Perspectives of the Quality of Life in School Environments for Children With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(4), 242-252. <https://doi.org/10.1177/1088357608322997>
- Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J., & Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un troubles du spectre de l'autisme : Recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1061198ar>

- Cyr, J. (2023). *Collaboration famille-école lors de la transition à la maternelle des jeunes enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme* [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10996/1/eprint10996.pdf>
- Denkyirah, A. M., & Agbeke, W. K. (2010). Strategies for Transitioning Preschoolers with Autism Spectrum Disorders to Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 265-270. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0407-z>
- Dixon, R., Verenikina, I., Costley, D., & Martin, T. (2025). Transitioning Primary School Students with Autism Spectrum Disorder from a Special Education Setting to a Mainstream Classroom : Successes and Difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 640-655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568597>
- Fahmi, N., & Poirier, N. (2020). La transition vers la maternelle des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au Québec : Planification, activités de transition et implication parentale. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 331-357. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1073999ar>
- Farmer, C., Swineford, L., Swedo, S. E., & Thurm, A. (2018). Classifying and characterizing the development of adaptive behavior in a naturalistic longitudinal study of young children with autism. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 10(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s11689-017-9222-9>
- Fecteau, S.-M., Normand, C. L., Normandeau, G., Cloutier, I., Guerrero, L., Turgeon, S., & Poulin, M.-H. (2024). "Not a trouble" : A mixed-method study of autism-related language preferences by French-Canadian adults from the autism community. *Neurodiversity*, 2, 27546330241253696. <https://doi.org/10.1177/27546330241253696>
- Forest, E., Horner, R., Lewis, T., & Todd, A. (2004). Transitions for Young Children with Autism From Preschool to Kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions - J POSIT BEHAV INTERV*, 6, 103-112. <https://doi.org/10.1177/10983007040060020501>
- Giangreco, M. F. (2020). "How Can a Student with Severe Disabilities Be in a Fifth-Grade Class When He Can't Do Fifth-Grade Level Work?" Misapplying the Least Restrictive Environment. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 23-27. <https://doi.org/10.1177/1540796919892733>
- Girard, S., Dugas, C., & Dionne, C. (2019). La transition vers la maternelle des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : Une revue narrative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 76-87. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1066867ar>
- Goodall, C. (2018a). '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>

- Goodall, C. (2018b). Mainstream is not for all : The educational experiences of autistic young people. *Disability & Society*, 33(10), 1661-1665. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529258>
- Goodall, C. (2020). Inclusion is a feeling, not a place : A qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1285-1310. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1523475>
- Gregor, E. M. C., & Campbell, E. (2001). The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism*, 5(2), 189-207. <https://doi.org/10.1177/1362361301005002008>
- Hansen, J. T. (2004). Thoughts on Knowing : Epistemic Implications of Counseling Practice. *Journal of Counseling & Development*, 82(2), 131-138. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00294.x>
- Hedvall, Å., Westerlund, J., Fernell, E., Holm, A., Gillberg, C., & Billstedt, E. (2014). Autism and developmental profiles in preschoolers : Stability and change over time. *Acta Paediatrica*, 103(2), 174-181. <https://doi.org/10.1111/apa.12455>
- Hedvall, Å., Westerlund, J., Fernell, E., Norrelgen, F., Kjellmer, L., Olsson, M. B., Carlsson, L. H., Eriksson, M. A., Billstedt, E., & Gillberg, C. (2015). Preschoolers with Autism Spectrum Disorder Followed for 2 Years : Those Who Gained and Those Who Lost the Most in Terms of Adaptive Functioning Outcome. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(11), 3624-3633. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2509-3>
- Horrocks, J., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' Attitudes Regarding Inclusion of Children with Autism in Pennsylvania Public Schools. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 1462-1473. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0522-x>
- Ivey, J. K. (2004). What Do Parents Expect? : A Study of Likelihood and Importance Issues for Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 27-33. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010401>
- Keating, C. T., Hickman, L., Leung, J., Monk, R., Montgomery, A., Heath, H., & Sowden, S. (2023). Autism-related language preferences of English-speaking individuals across the globe : A mixed methods investigation. *Autism Research*, 16(2), 406-428. <https://doi.org/10.1002/aur.2864>
- Kim, S. H., Bal, V. H., & Lord, C. (2018). Longitudinal follow-up of academic achievement in children with autism from age 2 to 18. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(3), 258-267. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12808>
- Lefrançois, I. (2021). *Étude de cas : Les conditions favorables et les obstacles à la transition d'une classe spéciale à une classe ordinaire au primaire pour des élèves autistes*. [Mémoire, Université du Québec en Outaouais]. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1303>

- Leroux-Boudreault, A., & Poirier, N. (2017). La perception d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme lors du passage au secondaire comparée à celle de leurs pairs. *Revue de psychoéducation, 46*(2), 263-282. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1042250ar>
- LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : Mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives, N° 22*(1), 173-191. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0173>
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*, 101-122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder ? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56*(6), 466-474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder : An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education, 13*(8), 845-859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*(3), 337-346. <https://doi.org/10.1007/BF02172478>
- (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS],. (2009). *À la même école ! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDA_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous les élèves.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2016). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, Édition 2015. Gouvernement du Québec.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Nahmias, A. S., Kase, C., & Mandell, D. S. (2014). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism, 18*(3), 311-320. <https://doi.org/10.1177/1362361312467865>

- Norwich, B. (2008). SPECIAL SCHOOLS: What future for special schools and inclusion ? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>
- Nuske, H. J., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer, A., Mandell, D. S., Mundy, P., Kasari, C., & Smith, T. (2019). Broken bridges—New school transitions for students with autism spectrum disorder : A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23(2), 306-325. <https://doi.org/10.1177/1362361318754529>
- Park, I., Gong, J., Lyons, G. L., Hirota, T., Takahashi, M., Kim, B., Lee, S. Y., Kim, Y. S., Lee, J., & Leventhal, B. L. (2020). Prevalence of and Factors Associated with School Bullying in Students with Autism Spectrum Disorder : A Cross-Cultural Meta-Analysis. *Yonsei Medical Journal*, 61(11), 909-922. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.11.909>
- Poirier, N., Abouzeid, N., Taieb-Lachance, C., & Smith, E.-L. (2017). Le programme de formation et les stratégies éducatives déclarées offerts aux adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent une classe spécialisée. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 457-485. JSTOR.
- Poirier, N., & Cappe, É. (2016). Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme: *Bulletin de psychologie, Numéro 544*(4), 267-278. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0267>
- Ponterotto, J. (2005). Qualitative Research in Counseling Psychology : A Primer on Research Paradigms and Philosophy of Science. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 126-136. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.126>
- Renty, J., & Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder : The voices of the parents. *Child: Care, Health and Development*, 32(3), 371-385. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00584.x>
- Robertson, K., Chamberlain, B., & 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>
- Romeo, F. (2022). *Romeo, F. (2022). Acquisition de la lecture chez les enfants autistes en inclusion dans l'enseignement ordinaire. (Unpublished master's thesis). Université de Liège, Liège, Belgique. Retrieved from https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/16219 [Université de Liège]. https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/16219*
- Roy, J., Beauchesne, C., & Lamarre, J. (1996). <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/50-0413-AV-lintegration-eleves-handicapes-et-en-difficulte.pdf>
- Ruel, M., Poirier, N., & Japel, C. (2017). *La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:164657278>

- Schwandt, T. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. *Handbook of Qualitative Research Thousand Oaks, California: Sage.*
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995 : A Research Synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59-74.
<https://doi.org/10.1177/001440299606300106>
- Starr, E. M., & Foy, J. B. (2012). In Parents’ Voices : The Education of Children With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education, 33*(4), 207-216.
<https://doi.org/10.1177/0741932510383161>
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions : Perspectives from Parents of Young Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(1), 23-39. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9034-z>
- Szatmari, P., Georgiades, S., Duku, E., Bennett, T. A., Bryson, S., Fombonne, E., Miranda, P., Roberts, W., Smith, I. M., Vaillancourt, T., Volden, J., Waddell, C., Zwaigenbaum, L., Elsabbagh, M., Thompson, A., & for the Pathways in ASD Study Team. (2015). Developmental Trajectories of Symptom Severity and Adaptive Functioning in an Inception Cohort of Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *JAMA Psychiatry, 72*(3), 276-283. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.2463>
- Thurm, A., Manwaring, S. S., Swineford, L., & Farmer, C. (2015). Longitudinal study of symptom severity and language in minimally verbal children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(1), 97-104. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12285>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality : Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837-851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools : What parents say—And what parents want. *British Journal of Special Education, 34*, 170-178. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00473.x>
- Whitlock, A., Fulton, K., Lai, M.-C., Pellicano, E., & Mandy, W. (2020). Recognition of Girls on the Autism Spectrum by Primary School Educators : An Experimental Study. *Autism Research, 13*. <https://doi.org/10.1002/aur.2316>
- Wodka, E. L., Mathy, P., & Kalb, L. (2013). Predictors of Phrase and Fluent Speech in Children With Autism and Severe Language Delay. *Pediatrics, 131*(4), e1128-e1134.
<https://doi.org/10.1542/peds.2012-2221>

Annexes

Annexe A. Script téléphonique pour le recrutement

Exemple d'appel aux parents

Bonjour, est-ce que je parle à la mère/au père/aux parents de **NOM DE L'ENFANT** ?

Oui bonjour, JE M'APPELLE **VOTRE NOM** je suis assistante de recherche au laboratoire de Dr. Mottron à l'Hôpital Rivière-des-Prairies. Est-ce un bon moment pour vous parler?

Je vous appelle aujourd'hui parce que je sollicite votre participation à la nouvelle phase de notre projet de recherche portant sur les habiletés scolaires (ex. : en mathématiques et en français), le placement scolaire, c'est-à-dire le type de classe fréquenté (ex. : classe spécialisée dans l'école régulière ou l'école spécialisée), ainsi que les comportements, les émotions et les intérêts en autisme.

Si vous accepter de participer à notre projet de recherche, votre enfant sera invité à participer à une situation de jeu où il serait exposé à différents jouets (dessins, livre, jeux de logique, piano, etc.) et à compléter des tests intellectuels et un test mesurant les habiletés scolaires (mathématiques, français) de votre enfant. De plus, à l'aide d'un membre de l'équipe de recherche, vous devrez compléter 4 questionnaires portant respectivement sur le cheminement scolaire, les traits autistiques et les comportements de votre enfant.

Ce projet de recherche nous permettra de documenter les habiletés intellectuelles et scolaires (maths, français), le placement scolaire (classes ordinaires, classes spécialisées ou écoles spécialisées), ainsi que les intérêts, comportements et émotions des enfants autistes.

Expliquer la SSM 2

Dans le cadre du projet, il y a une situation de jeu libre visant à identifier les comportements, émotions et intérêts des enfants. Cette activité a une durée d'environ 30 minutes et sera filmée. Sachez que les vidéos sont confidentielles et seulement accessibles aux membres de l'équipe de recherche qui sont dûment acceptés par le comité éthique. Les vidéos sont sécurisées sur le serveur de l'Hôpital. Il sera possible pour vous d'observer votre enfant dans la situation de jeu grâce à un miroir sans tain, c'est-à-dire une vitre qui permet de voir dans un sens, mais pas dans l'autre.

Expliquer les tests cognitifs et d'habiletés scolaires (mathématiques et français)

L'enfant devra aussi accomplir différentes tâches cognitives et scolaires présentées de manière ludique avec ou sans matériel sur une table.

À noter que toutes les séances sont conduites par des personnes qui ont une expertise auprès des enfants autistes ou à besoins particuliers d'âge préscolaire et scolaire. Elles sont toutes des étudiantes au doctorat en Neuropsychologie.

À la fin de chaque phase, il est également possible d'obtenir un bilan téléphonique des résultats de votre enfant aux différents tests (forces et faiblesses intellectuelles et scolaires).

Les évaluations se déroulent à l'Hôpital Rivières-des-Prairies dans l'est de Montréal ou au Pavillon Adrien-Pinard (UQAM).

En tout, vous devrez vous déplacer à deux ou trois reprises à l'Hôpital Rivière-des-Prairies ou au Pavillon Adrien-Pinard de l'Université du Québec à Montréal (selon votre préférence). **Au moins 1x à HRDP pour SSM2. Ce sont des rendez-vous qui vont jusqu'à 1h30-2h. Le nombre de séances et la durée du rdv peut varier d'un enfant à l'autre, car il est important pour nous de respecter les limites de chaque enfant. Donc le nombre de rendez-vous dépend de chaque enfant (capacités attentionnelles, humeur, niveau de collaboration, etc.).

Les rendez-vous sont pris en fonction de vos disponibilités et peuvent être plus ou moins espacés. Présentement, nous avons des disponibilités la fin de semaine, la semaine et les soirs de semaine.

Vous recevrez 30\$ par séance d'évaluation en compensation des contraintes et des déplacements.

Sachez également que même si vous acceptez de participer, vous pouvez vous désister à tout moment sans justification si jamais il ne vous convient plus de participer.

Avez-vous des questions sur le projet? Croyez-vous que ce soit un projet de recherche pour lequel vous seriez intéressé à participer?

Si oui...

J'aimerais confirmer avec vous votre adresse courriel et la DDN de l'enfant, je vous enverrai 2 documents (FIC SSM2 et phase 4). Vous n'avez PAS à les remplir, c'est simplement pour consulter au besoin. Pourriez-vous aussi me dire quel est le placement scolaire de votre enfant? (école régulière, école spécialisée ou école spécialisée)

Le jour de votre rendez-vous, votre évaluatrice vous accueillera à l'entrée principale de l'Hôpital Rivières-des-Prairies ou à l'entrée principale du Pavillon Adrien-Pinard (entrée sur la rue sherbrooke).

Si non...

Il n'y a pas de problème, je comprends votre décision. Je vous remercie d'avoir pris le temps de considérer notre projet. Croyez-vous que vous seriez à l'aide de me mentionner les raisons?

Nous vous remercions grandement de votre participation.

Annexe B. Questionnaire sur le cheminement scolaire



QUESTIONNAIRE SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE (PHASE 4)

Le but de ce questionnaire est de recueillir des informations sur le cheminement scolaire de votre enfant.

Ce questionnaire est divisé en quatre sections principales : la 1^{ère} portera sur le développement langagier, la 2^e sur la situation scolaire actuelle de votre enfant, la 3^e section sur sa situation scolaire passée, et la 4^e sur votre perception quant à la situation scolaire de votre enfant.

Un(e) assistant(e) de recherche vous assistera lors de la complétion de ce questionnaire. Soyez assuré(e) que toutes les informations demeureront confidentielles et anonymes. Merci, votre collaboration est très appréciée.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Code du participant : _____

Complété par (mère/père) : _____

SECTION 1 : APPARITION DU LANGAGE

A. À quel âge votre enfant a-t-il prononcé ses premiers mots dotés de sens? _____

B. À quel âge votre enfant a-t-il prononcé sa première phrase (combinaison de deux mots dont l'un doit être un verbe) ? _____

C. À l'entrée à l'école primaire (1^{ère} année), est-ce que votre enfant parlait (phrase de deux mots dont l'un doit être un verbe) ?

- Oui
- Non (précisez) _____

SECTION 2 : SITUATION SCOLAIRE ACTUELLE

Cette section a comme objectif de documenter la situation scolaire actuelle de votre enfant.

A. Quel est le type de programme éducatif suivi par votre enfant ?

- Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) – Enseignement primaire
- Programme éducatif CAPS-I – Compétences axées sur la participation sociale
- Autres (précisez)

B. Quel est le niveau scolaire actuel de votre enfant ?

▪ Enseignement primaire :

- 1^{ère} année
- 2^e année
- 3^e année
- 4^e année
- 5^e année
- 6^e année

▪ Enseignement secondaire :

- Secondaire 1
- Secondaire 2

▪ Autres (précisez) _____

C. Quelle est le nom de l'école actuelle fréquentée par votre enfant ?

D. Quel type d'école votre enfant fréquente-il actuellement ?

- Réseau public :
 - École publique ordinaire
 - École publique spécialisée
- Réseau privé :
 - École privée ordinaire
 - École privée spécialisée
- Autres (précisez) _____

E. Quel type de classe votre enfant fréquente-il actuellement ?

- Classe ordinaire
 - Classe enrichie (*précisez à la question G*)
- Classe spécialisée dans l'école ordinaire
 - Classe homogène (élèves ayant un seul type de difficultés)
 - Précisez _____
 - Classe hétérogène (élèves ayant plusieurs types de difficultés)
- École spécialisée
 - Classe homogène (élèves ayant un seul type de difficultés)
 - Précisez _____
 - Classe hétérogène (élèves ayant plusieurs types de difficultés)
- Enseignement à domicile
- Enseignement en centre d'accueil ou hospitalier
 - Précisez _____
- Autres
 - Précisez _____

F. Est-ce que votre enfant reçoit actuellement des services individualisés d'un(e) professionnel(le) dans son milieu scolaire?

- Psychologue
- Psychoéducateur/Psychoéducatrice
- Ergothérapeute
- Technicien(ne) en éducation spécialisée (TES)
- Orthopédagogue
- Autre (précisez) _____
- Aucun

G. Est-ce que votre enfant est actuellement dans une école, une classe ou un programme particulier? Exemples : classe alternative, classe multiniveaux, programme d'enrichissement en anglais, etc.

- Oui (précisez) _____
- Non _____

H. Est-ce qu'actuellement votre enfant fréquente l'école à temps plein (journée complète, 5/5 jours) ?

- Oui
- Non (précisez) _____

I. À votre avis, est-ce que votre enfant présente actuellement des difficultés scolaires:

- Non
- Oui (précisez)
 - Lecture (lire les mots et les phrases)
 - Compréhension de lecture (comprendre le sens)
 - Écriture
 - Expression orale
 - Mathématiques
 - Autres (précisez) _____

SECTION 3 : SITUATION SCOLAIRE PASSÉE

Cette section a comme objectif de documenter la situation scolaire passée de votre enfant (c'est-à-dire sa trajectoire depuis son entrée à l'école).

A. Est-ce que votre enfant a déjà repris une année scolaire?

- Non
- Oui (précisez l'année reprise) _____

B. Est-ce que votre enfant a vécu des transitions scolaires, c'est-à-dire le passage d'un type de classe/milieu à un autre? Exemple : passage d'une classe spécialisée à une classe ordinaire, et vice-versa. Les changements d'école pour déménagement ne comptent pas comme des transitions scolaires.

- Non
- Oui (précisez) _____

C. Pouvez-vous illustrer le placement scolaire (type de classe et école) de votre enfant, année par année? S'il y a eu une reprise d'année, indiquez le type de placement scolaire pour chacune des années.

| Niveau scolaire (année/âge) <i>Ex. : Maternelle (2023, 5 ans)</i> | Type de placement scolaire (ex. : classe ordinaire, classe spécialisée, école spécialisée etc.) et école <i>Ex. : Classe spécialisée à l'école Fernand-Gauthier (Montréal)</i> |
|--|---|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

| | |
|--|--|
| | |
| | |

D. Est-ce que votre enfant a déjà vécu une rupture de service scolaire? Exemple :
fréquenter l'école à temps partiel pour des raisons autres que la COVID-19.

▪ Non

▪ Oui

(précisez) _____

SECTION 4 : PERCEPTION DU PLACEMENT ET DES TRANSITIONS SCOLAIRES

Cette section a comme objectif de documenter votre perception quant à la situation scolaire de votre enfant.

PERCEPTION DU PLACEMENT SCOLAIRE ACTUEL

*****Rappel :** Le placement scolaire actuel désigne le type de classe fréquenté actuellement par votre enfant (ex. : classe ordinaire, classe spécialisée, école spécialisée, etc.).***

A. Que pensez-vous du placement scolaire actuel de votre enfant?

B. À votre avis, pensez-vous que le placement scolaire actuel de votre enfant répond adéquatement à ses besoins?

- Oui
- Non
 - Précisez _____
 - _____
 - _____
 - _____

C. Êtes-vous satisfait(e) du placement scolaire actuel de votre enfant?

- Oui
- Non (précisez)
- _____
- _____
- _____
- _____

PERCEPTION DES TRANSITION(S) SCOLAIRE(S)

Complétez cette section uniquement si votre enfant a vécu une ou des transitions scolaires.

*****Rappel :** Une **transition scolaire** désigne le passage d'un type de classe/milieu à un autre. Exemple : passage d'une classe spécialisée à une classe ordinaire, et vice-versa.***

A. À votre avis, qu'est-ce qui a nécessité la ou les transitions scolaires?

B. Comment ces décisions ont-elles été prises?

Exemple : rencontre avec la direction de l'école et l'enseignante, rencontre avec la direction de l'école, l'enseignante et la psychologue scolaire suite à une évaluation, etc.

C. Étiez-vous en accord avec ces décisions? Quelle a été votre réaction?

D. Êtes-vous satisfait(e) quant aux décisions prises concernant la ou les transition(s) scolaire(s) de votre enfant?

- Oui
- Non

○ Précisez _____



E. Avec le recul, est-ce que vous estimez que les décisions ont été bénéfiques pour votre enfant?

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX ET REMERCIEMENTS

Aimeriez-vous ajouter quelque chose sur la situation scolaire de votre enfant?

Au nom de toute l'équipe de recherche, nous tenons à vous remercier pour votre précieuse participation! 😊

Annexe C. Certificat d'approbation de modification à la demande éthique



CIEREH Externe Modification

Titre du protocole : **Habilités scolaires et placement scolaire en autisme**

Numéro(s) de projet : **2024-6298**

Formulaire : **FCIE-M-Ext-21804**

Identifiant Nagano : **Intelligence Phase 4**

Date de dépôt initial du formulaire : **2024-09-19**

Chercheur principal (au CER Éval) : **Isabelle Soulières**

Date de dépôt final du formulaire : **2024-09-19**

Date d'approbation du projet par le CER : **2023-10-06**

Statut du formulaire : **Formulaire approuvé**

Résumé des modifications

1. **Veillez décrire sommairement les modifications que vous souhaitez apporter au projet de recherche**

Une nouvelle étudiante, Audrey-Rose Turgeon, s'ajoute au projet pour faire sa thèse de spécialisation (B.sc. psychologie, UQAM) à partir des données collectées dans ce projet.

1. Description de la demande

1. **Veillez indiquer le titre complet du projet de recherche.**

Habilités scolaires et placement scolaire en autisme

2. **Informations sur le projet**

Cette étude est-elle liée à un projet existant pour lequel un certificat a déjà été accordé par le CIEREH de l'UQAM ?

Non

La recherche a-t-elle fait ou fait-elle présentement l'objet d'une évaluation scientifique par un comité de pairs ou d'experts reconnu (comités du CRSH, des IRSC, du CRSNG, du FRQSC, comité facultaire, sous-comité de la recherche du Service aux collectivités, etc.)?

Non

Cette recherche nécessite-t-elle une approbation d'un comité d'éthique externe à l'UQAM ? (par exemple: CER universitaire, CER d'un CIUSSS, approbation d'un centre de services scolaire)

Oui

Veillez identifier ce comité d'éthique

CER CIUSSS-NIM

Le milieu où sera réalisé le projet impose-t-il des échéances particulières pour la collecte de données ?

Non

3. **Financement du projet**

- Projet non financé
- Projet financé
- Source de financement complémentaire

4. **Indiquez la date à laquelle vous prévoyez terminer le projet de recherche**
2026-12-31

5. **Nom, prénom**
Soulières, Isabelle

6. **Identification de la chercheuse, du chercheur principal (suite)**

Statut

Professeur régulier

Institution

UQAM

Téléphone

514-987-3000 poste 5229

Département

Psychologie

Courriel(s)

soulieres.isabelle@uqam.ca

7. **En plus du chercheur principal, y a-t-il d'autres chercheurs, collaborateurs ou partenaires dans votre équipe de recherche?**
Non

8. L'équipe de recherche inclut-elle des étudiants réalisant un projet de mémoire ou de thèse?

Oui

Étudiantes, étudiants qui réaliseront leur projet de mémoire, de thèse ou leur recherche postdoctorale dans le cadre de la présente demande

| Nom étudiant | Titre du projet | Programme | Établissement |
|---------------------|--|--|---------------|
| Ève Picard | Habilités scolaires et placement scolaire en autisme | doctorat en psychologie | UQAM |
| Audrey-Rose Turgeon | Transitions scolaires à l'école primaire chez les enfants autistes: caractéristiques et enjeux | B.Sc. psychologie avec thèse de spécialisation | UQAM |

[Accédez au didacticiel en cliquant ici](#)

Afin d'attester de leur participation à la formation :

- Les certificats d'accomplissement de la formation en ligne sur l'ÉPTC2 sont annexés à la demande
- Les certificats des étudiantes, étudiants n'ayant pas encore complété la formation seront transmis avant que les étudiants rejoignent officiellement l'équipe de recherche

Les certificats d'accomplissement ÉPTC2

[Turgeon Attestation de formation éthique \(EPCT2\).pdf](#)

9. Indiquez le contexte de la recherche en présentant brièvement l'état des connaissances sur le sujet et la problématique examinée dans la recherche à venir (150 mots maximum)

Le trouble du spectre de l'autisme est une condition neurodéveloppementale caractérisée par des difficultés sur le plan de la communication et des interactions sociales et la présence de comportements, d'intérêts ou d'activités à caractère intense et répétitif (American Psychiatric Association, 2013). Au Canada, la plupart des enfants ayant un diagnostic d'autisme l'ont reçu avant l'âge de 5 ans, c'est-à-dire durant la période préscolaire. En plus des défis rencontrés lors de l'évaluation intellectuelle à l'âge préscolaire, les enfants autistes suivent des trajectoires développementales atypiques et variées. À l'âge préscolaire, il peut donc être difficile de prédire comment l'enfant autiste évoluera, et quel sera son potentiel à l'âge scolaire.

La présence d'enfants autistes dans le milieu scolaire a beaucoup augmenté depuis les dernières années, et au sein de la grande catégorie d'élèves déclarés handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉHDAA), l'autisme est la condition avec la plus grande prévalence dans le milieu scolaire québécois (Ministère de l'Éducation du Québec, 2022).

Afin de soutenir la réussite scolaire des enfants autistes, il est important de documenter le profil d'habiletés scolaires, et d'investiguer la présence de prédicteurs précoces de ces dernières. Il est aussi important de comprendre quelles sont les caractéristiques cognitives et comportementales des enfants autistes en classes ordinaires et en classes ou écoles spécialisées, et quelle est la fréquence des transitions scolaires vécues par les enfants autistes.

10. **Précisez les objectifs (généraux et spécifiques) de la recherche (100 mots maximum)**

Plus précisément, cette étude vise les quatre objectifs suivants :

1. Documenter le profil d'habiletés scolaires (forces et faiblesses).
2. Déterminer si certaines caractéristiques cognitives identifiées à l'âge préscolaire sont associées aux habiletés scolaires à l'âge scolaire.
3. Documenter le placement scolaire des enfants autistes et vérifier si certaines caractéristiques cognitives et comportementales à l'âge scolaire différencient les enfants selon leur type de placement scolaire.
4. Documenter les transitions scolaires et vérifier si certaines caractéristiques cognitives et comportementales différencient les enfants autistes ayant vécu ou non une transition scolaire.

11. **Décrivez la contribution de cette recherche à l'avancement des connaissances et de la société (75 mots maximum)**

Sur le plan clinique, l'identification précoce d'habiletés préscolaires pouvant prédire les habiletés scolaires permettra une évaluation plus précise et valide, et pourra guider les cliniciens chargés d'évaluer et d'orienter les enfants autistes d'âge préscolaire vers les ressources appropriées.

Une meilleure compréhension du placement scolaire et des transitions scolaires en autisme permettra également la promotion d'une meilleure inclusion scolaire et d'un accès plus équitable à une éducation de qualité pour les enfants autistes.

12. **Conflit d'intérêts**

Un conflit d'intérêts est une situation dans laquelle l'intégrité ou l'impartialité du jugement (professionnel, scientifique, etc.) d'une personne ou d'un groupe peut être affaiblie par la présence d'intérêts concurrents (intérêts financiers, liens d'amitié ou de parenté, rôles multiples au sein d'une organisation, etc.). Dans le cadre d'une recherche, le conflit d'intérêts peut toucher la chercheuse principale, le chercheur principal, mais aussi d'autres parties prenantes, comme une cochercheuse, un cochercheur, une ou un auxiliaire de recherche, un ou des partenaires, un ou des commanditaires, etc.

Le conflit d'intérêts peut être réel, apparent ou potentiel. Le conflit est dit réel (ou actuel) quand il est survenu ou est en cours. Il est apparent quand une situation peut être raisonnablement perçue comme favorisant un conflit réel. Enfin, le conflit est dit potentiel lorsqu'il y a présence d'intérêts qui, pour l'heure, ne sont pas conflictuels mais pourraient le devenir.

Y a-t-il, dans ce projet, des sources de conflits d'intérêts réels, apparents ou potentiels pouvant toucher l'une ou l'autre des parties prenantes de la recherche ?

Non

2. Dossier de reconnaissance

1. **Dossier éthique approuvé par un autre CER**

Identifiez le comité d'éthique de la recherche ayant réalisé l'évaluation originale du projet de recherche

Chercheur responsable

Isabelle Soulières

Institution

CIUSSS du nord de l'île de Montréal (CIUSSS-NIM)

Comité d'éthique de la recherche

Comité d'éthique de la recherche du CIUSSS du nord de l'île de Montréal

Numéro du certificat

2024-2639

Fin de validité du certificat

2024-08-17

2. **Prévoyez-vous recruter des participants à l'UQAM?**

Non

3. **Outre la participation d'un.e employé.e (par exemple comme co-chercheur.e), comment l'UQAM sera-t-elle impliquée dans votre projet?**

pas d'implication

4. Déclaration de la chercheuse principal, du chercheur principal

1. **Veillez joindre les documents suivants**

Le projet de recherche (Demande de subvention, projet soumis à un partenaire, résumé, etc...)

[Protocole_de_recherche_2023.docx](#)

Le matériel de recrutement (lettres d'invitation, affiches, etc.)

[Annonce_recrutement_autistes_sans_participation_prealable_30_avril_2023.pdf](#)

Questionnaire

[Questionnaire_sociodemo_typique_30_avril_2023.docx](#)

[Questionnaire_sociodemo_autiste_30_avril_2023.docx](#)

[Questi_cheminement_scolaire_autiste_et_typique_30_avril_2023.docx](#)

Formulaire d'information et de consentement

[FIC - participants autistes avec participation prealable_13 juillet 2023 CÉR OK.pdf](#)

[FIC - participants autistes sans participation prealable_13 juillet 2023 CÉR OK.pdf](#)

[FIC - participants typiques avec participation prealable_13 juillet 2023 CÉR OK.pdf](#)

Autre type d'annexe

[Lettre CER-approbation éthique finale.pdf](#)

2. **En soumettant cette demande, je m'engage:**

à veiller à ce que cette recherche soit conduite dans le respect des normes et politiques de l'UQAM et en conformité avec les principes et recommandations de l'Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains (ÉPTC2).

à m'assurer que le recrutement et la collecte de données de la recherche ne soient pas entrepris tant que l'approbation du comité n'aura pas été obtenue;

à informer le comité de tout changement des conditions de participation des personnes au projet et à fournir des renseignements supplémentaires si le comité en fait la demande.

à fournir les rapports d'avancement du projet selon les échéances fixées par le comité et confirme que tous les membres de l'équipe acceptent les conditions ci-dessus.

Signature

Isabelle Soulières

Annexe D. Formulaire d'information et de consentement

1



2



3

4

5

6

7

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

8

Participant mineur (groupe autiste)

9

10 **Titre du projet de recherche :** Habiletés scolaires et placement scolaire en autisme

11

12 **Chercheuse principale :**

13

Isabelle Soulières, Ph. D., professeure-chercheure

14

Hôpital en santé mentale Rivière-des-Prairies du CIUSSS NIM

15

Université du Québec à Montréal

16

17 **Co-chercheures :**

18

Claudine Jacques, Ph. D., ps.ed., professeure-chercheure

19

Hôpital en santé mentale Rivière-des-Prairies du CIUSSS NIM

20

Université du Québec en Outaouais

21

Valérie Courchesne, Ph. D., chercheure postdoctorale

22

Hôpital en santé mentale Rivière-des-Prairies du CIUSSS NIM

23

24

25 **Étudiante au doctorat chargée du projet de recherche :**

26

Ève Picard, étudiante au doctorat en psychologie, Faculté des sciences humaines

27

Hôpital en santé mentale Rivière-des-Prairies du CIUSSS NIM

28

Université du Québec à Montréal

29

30

31 **Financement :** UQAM, 100 rue Sherbrooke Ouest, Montréal, Canada, H2X 3P2

32

33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86

PRÉAMBULE

Nous sollicitons la participation de votre enfant à un projet de recherche qui portera sur les habiletés scolaires et le placement scolaire des enfants autistes. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

NATURE ET OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE

Afin de soutenir la réussite scolaire des enfants autistes, il est important de documenter le profil d'habiletés scolaires, et d'investiguer la présence de prédicteurs précoces de ces dernières. Il est aussi important de comprendre quelles sont les caractéristiques cognitives et comportementales des enfants autistes en classes ordinaires et en classes ou écoles spécialisées, et quelle est la fréquence des transitions scolaires vécues par les enfants autistes.

Plus précisément, cette étude vise les trois objectifs suivants :

1. Documenter le profil d'habiletés scolaires (forces et faiblesses).
2. Documenter le placement scolaire des enfants autistes et vérifier si certaines caractéristiques cognitives et comportementales à l'âge scolaire différencient les enfants selon leur type de placement scolaire.
3. Documenter les transitions scolaires et vérifier si certaines caractéristiques cognitives et comportementales différencient les enfants autistes ayant vécu ou non une transition scolaire.

Cette étude s'insère dans un plus grand projet de recherche comportant quatre phases au total. Pour la présente phase (4^e phase), un total de 160 participants (80 enfants autistes et 80 enfants typiques) seront recrutés.

PARTICIPATION ATTENDUE

En fonction de votre préférence, le projet se déroule dans une salle spécialement aménagée pour le projet soit dans les locaux à l'Hôpital en santé mentale de Rivière-des-Prairies ou dans les laboratoires de Dre Isabelle Soulières à l'Université du Québec à Montréal. Votre participation et celle de votre enfant consistent en deux rencontres d'évaluation d'environ 1 heure et demie pour chaque rencontre d'évaluation.

Au cours des deux rencontres d'évaluation, votre enfant complètera trois tests sous forme d'activités ludiques. Ces trois tests visent à documenter les habiletés scolaires et intellectuelles de votre enfant. Notez que des pauses seront ajoutées au besoin. Chaque séance dure environ 1 heure et demie selon les capacités attentionnelles de l'enfant. En tout, votre enfant devrait avoir besoin d'environ 2 rencontres pour compléter tous les tests.

À l'aide d'un membre de l'équipe de recherche, vous complèterez 4 questionnaires portant respectivement sur les comportements adaptatifs, le placement scolaire, les comportements et les traits autistiques de votre enfant. Selon votre préférence, ces 4 questionnaires devront être

87 remplis soit durant une des deux rencontres d'évaluation ou bien par téléphone à un moment
 88 qui vous convient.
 89

| Rencontre 1 | Rencontre 2 |
|--|---|
| Enfant : <ul style="list-style-type: none"> • Test habiletés cognitives 1 : WPPSI-IV ou WISC-V en fonction de l'âge de l'enfant (30-60 minutes) • Test habiletés cognitives 2 : Matrices de Raven (30-45 minutes) | Enfant : <ul style="list-style-type: none"> • Test habiletés scolaire : WIAT-II (90 minutes) |
| Parent (soit durant une des deux rencontres ou par téléphone) : <ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire sur les comportements adaptatifs : VABS-II (30 minutes) • Questionnaire sur le cheminement scolaire (20 minutes) • Questionnaire sur les comportements : CBCL/6-18 (20 minutes) • Questionnaire sur les traits autistiques : SCQ (10 minutes) | |

90

91

92 Versement des données dans la Banque de données et de participants Autisme-HSMRDP :

93 Si vous acceptez et signez le formulaire d'information et de consentement pour que votre enfant
 94 soit ajouté à la banque de données, vous pourrez par la suite accepter que les résultats des
 95 tests effectués dans le cadre de ce projet soient aussi versés, avec votre accord (voir la page
 96 de consentement), dans la banque et donc accessibles à d'autres équipes de recherche qui
 97 travaillent sur l'autisme.

98

99

100 **AVANTAGES ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE**

101 Vous et votre enfant ne retirerez aucun bénéfice personnel de votre participation à ce projet de
 102 recherche. Toutefois, les résultats obtenus pourraient contribuer à l'avancement des
 103 connaissances scientifiques dans le domaine de l'autisme.

104

105 **RISQUES ET INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE**

106

107 Aucun risque connu n'est associé à la recherche à laquelle vous participerez.

108

109 Il est possible que votre enfant ressente de la fatigue à cause du niveau d'attention demandé
 110 par les activités ou de l'inconfort lié au fait de demeurer assis durant une certaine période de
 111 temps. Dans ce cas, l'assistant de recherche lui proposera des pauses. La présentation des
 112 activités sera régulièrement interrompue et variée afin de lui permettre de se relaxer.

113

114 Les inconvénients à votre participation concernent également le temps nécessaire aux
 115 rencontres et le déplacement qu'elle implique.

116

117

118 **DÉCOUVERTES FORTUITES**

119

120 Dans le cas où des résultats fortuits ayant un intérêt clinique seraient découverts lors des
 121 évaluations, nous pourrions vous donner un sommaire des observations. Nous pourrions
 122 également, à votre demande, transmettre les données recueillies à des professionnels de la

123 santé ou vous diriger vers les services appropriés en première ligne pour l'évaluation de votre
124 enfant.

125

126 **CONFIDENTIALITÉ**

127

128 Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse responsable du projet, ainsi
129 que son équipe de recherche recueilleront, dans un dossier de recherche, les renseignements
130 vous concernant et nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche.

131 Toutes les données recueillies (y compris les renseignements personnels) demeureront
132 confidentielles dans les limites prévues par la loi. Votre enfant ne sera identifié que par un
133 numéro de code. La clé du code reliant le nom de votre enfant à son dossier de recherche sera
134 conservée par la chercheuse responsable de ce projet de recherche et son équipe de recherche.

135 L'ensemble des données recueillies par le biais de tests et questionnaires seront conservés
136 dans un serveur protégé du laboratoire de neurosciences cognitives du spectre de l'autisme à
137 l'HRDP pendant 10 ans après la fin de l'étude par la chercheuse responsable de ce projet de
138 recherche

139 Les données de recherche pourront être publiées ou faire l'objet de discussions scientifiques,
140 mais ne permettront pas d'identifier votre participation et celle de votre enfant.

141 À des fins de surveillance, de contrôle, de protection et de sécurité, le dossier de recherche de
142 votre enfant pourra être consulté par une personne mandatée par l'établissement, l'organisme
143 subventionnaire ou le comité d'éthique de la recherche. Ces personnes et ces organismes
144 adhèrent à une politique de confidentialité.

145

146 Vous avez le droit de consulter le dossier de recherche de votre enfant pour vérifier les
147 renseignements recueillis et les faire rectifier au besoin.

148 **Clause d'utilisation secondaire des données**

149 Avec votre permission, il se peut que les renseignements de votre enfant que vous fournirez
150 soient utilisés, avant la date prévue de destruction, dans le cadre de 2-3 projets de recherche
151 qui porteront sur les thèmes suivants : intelligence, forces cognitives, habiletés scolaires,
152 placement scolaire et transitions scolaires. Ces projets éventuels seront sous la responsabilité
153 de la chercheuse principale et seront autorisés par le Comité d'éthique de la recherche du
154 CIUSSS NIM. L'équipe de recherche s'engage à maintenir et à protéger la confidentialité de vos
155 données aux mêmes conditions que pour le présent projet.

156

157 **INDEMNISATION EN CAS DE PRÉJUDICE**

158

159 En acceptant de participer à ce projet de recherche, vous ne renoncez à aucun de vos droits et
160 vous ne libérez pas la chercheuse responsable du projet de recherche et l'établissement de leur
161 responsabilité civile et professionnelle.

162

163 **PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT**

164

165 La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Votre enfant est donc
166 libre de refuser d'y participer. Il peut également se retirer de ce projet de recherche à n'importe
167 quel moment, sans avoir à donner de raisons, en informant la chercheuse responsable du projet
168 de recherche ou un membre de l'équipe de recherche.

169 Sa décision de ne pas participer à ce projet de recherche ou de se retirer n'aura aucune
170 conséquence sur la qualité des soins et des services auxquels il a droit ou sur sa relation avec
171 les chercheurs et employés.

172

173 La chercheuse responsable de ce projet de recherche ou le comité d'éthique de la recherche

174 peuvent mettre fin à la participation de votre enfant, sans son consentement. Cela peut se
175 produire si de nouvelles découvertes ou informations indiquent que sa participation au projet de
176 recherche n'est plus dans son intérêt, s'il ne respecte pas les consignes du projet de recherche
177 ou encore s'il existe des raisons administratives d'abandonner le projet.

178 Si vous retirez votre enfant du projet ou s'il est retiré du projet, l'information et le matériel déjà
179 recueillis dans le cadre de ce projet seront détruits à moins que vous nous autorisiez à les
180 conserver aux fins d'analyse du projet.

181

182 Toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet de recherche qui pourrait
183 avoir un effet sur votre décision à laisser votre enfant y participer vous sera communiquée
184 rapidement.

185

186 **COMPENSATION**

187

188 En guise de compensation pour les frais engagés en raison de votre participation au projet de
189 recherche, vous recevrez un montant de 30\$ par visite prévue au protocole, pour un total de
190 deux visites, soit un montant total de 60\$. Si vous vous retirez du projet (ou s'il est mis fin à votre
191 participation) avant qu'il ne soit complété, la compensation sera proportionnelle à la durée de
192 votre participation.

193 Si des frais de stationnement sont encourus (stationnement dépassant la période de gratuité de
194 2 heures), ceux-ci seront remboursés à l'aide de ticket prépayé de stationnement.

195

196 **COMMUNICATION DES RÉSULTATS**

197

198 Les résultats du projet seront diffusés en tant que données générales pour l'ensemble des
199 participants. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des résultats généraux de la recherche,
200 veuillez indiquer une adresse (courriel ou postale) où nous pourrions vous le faire parvenir :

201

202 Adresse courriel ou postale :

203

204

205

206

207 Vous pourrez également obtenir un résumé vulgarisé des résultats généraux sur le site internet
208 du Laboratoire de recherche en neurosciences cognitives des troubles envahissants du
209 développement. Les références des articles scientifiques en lien avec ce projet seront aussi
210 jointes à l'information accessible sur le site internet. Les résultats du présent projet de recherche
211 seront également publiés dans des articles scientifiques. Si vous désirez consulter ces
212 informations, vous pourrez consulter le laboidea.uqam.ca ou www.lnc-autisme.umontreal.ca.

213

214 De plus, si vous le souhaitez, il sera possible de vous fournir un court rapport verbal résumant
215 les différents résultats obtenus aux tests administrés dans le contexte du projet de recherche.
216 Notez que les tests sont administrés dans un contexte de recherche et ne constituent pas une
217 évaluation clinique. En cas d'inquiétudes concernant votre enfant, vous êtes encouragés à aller
218 consulter un médecin de famille ou autres spécialistes (par exemple : psychologue) pour des
219 suivis.

220

221

222

223

224

225

226

227
228
229
230
231
232
233
234
235
236
237
238
239
240
241
242
243
244
245
246
247

IDENTIFICATION DES PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions ou éprouvez des problèmes en lien avec le projet de recherche, ou si vous souhaitez vous en retirer, vous pouvez communiquer avec la chercheuse responsable: Dre Isabelle Soulières : soulieres.isabelle@uqam.ca ou au (514) 987-3000 poste 5229.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec le commissariat aux plaintes et à la qualité des services du Centre intégré universitaire de santé et des services sociaux du Nord-de-l'Île-Montréal (CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal) au (514) 384-2000 poste 3316 ou au commissaire.plaintes.cnmtl@sss.gouv.qc.ca.

Le comité d'éthique de la recherche du CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal a donné son approbation éthique au projet de recherche et en assurera le suivi.

248
249

CONSENTEMENT

Titre de l'étude : Habiletés scolaires et placement scolaire en autisme

250
251

SIGNATURE

252
253

Signature du participant

254
255

Consentement du participant

256
257
258
259
260

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. On m'a expliqué le projet de recherche et le présent formulaire d'information et de consentement. On a répondu à mes questions et on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision. Après réflexion, je consens à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.

261
262
263
264
265

En cas d'utilisation secondaire des données: J'accepte que les renseignements que je fournis soient utilisés avant leur destruction prévue dans le cadre de quelques projets de recherche ultérieurs visant à approfondir les thèmes suivants : intelligence, forces cognitives, habiletés scolaires, placement scolaire et transitions scolaires.

266
267

- Oui Initiales : _____
 Non Initiales : _____

J'accepte que les données recueillies dans le cadre du présent projet de recherche soient versées dans la Banque de données et de participants Autisme-HSMRDP.

- Oui Initiales : _____
 Non Initiales : _____

268

Nom du participant mineur
(en lettres moulées)

Nom du représentant légal
(parent, tuteur, autre)
(en lettres moulées)

Signature

Date (jj-mm-aaaa)

269
270

Signature de la personne qui obtient le consentement

271
272

J'ai expliqué au participant le projet de recherche et le présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

273
274
275
276
277

Nom de la personne qui obtient le
consentement (en lettres moulées)

Signature

Date (jj-mm-aaaa)

278

279

280 **Engagement de la chercheuse responsable de l'étude**

281

282 Je certifie qu'on a expliqué au participant le présent formulaire d'information et de consentement
283 et que l'on a répondu aux questions qu'il avait.

284

285 Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire
286 d'information et de consentement et à en remettre une copie signée et datée au participant.

Isabelle Soulières

Nom de la chercheuse responsable du
projet de recherche

Signature

Date (jj-mm-aaaa)

287

288

289

290

291

292

