

**LA PERCEPTION DU RÔLE DE L'ÉDUCATEUR PAR DES ADULTES SIGNIFICATIFS
LORS DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES
AYANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT**

Annie Paquet, Jacques Forget et Normand Giroux

Cet article présente les résultats d'une étude portant sur la perception, par des collaborateurs, du rôle de l'éducateur lors de l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. Les perceptions de 45 intervenants sont décrites. Les résultats montrent que la présence de l'éducateur est considérée par tous les participants comme étant pertinente lors de l'intégration d'un élève ayant un TED. Le rôle de l'éducateur le plus souvent rapporté est le soutien aux apprentissages scolaires, suivi du soutien à l'intégration sociale et de la gestion de comportements. L'importance de la collaboration entre l'éducateur et les parents est surtout soulignée par les parents eux-mêmes.

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, des changements sont survenus quant aux types de services préconisés pour les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (HDAA), passant de la scolarisation en école spéciale à l'intégration en classe ordinaire. Aussi, de plus en plus de ces élèves sont scolarisés au sein d'une classe ordinaire. Parmi eux, le nombre d'élèves ayant un trouble envahissant du développement (TED) a connu une fulgurante augmentation. En effet, alors que l'augmentation de la cohorte des élèves en besoin de services spéciaux (excluant les élèves à risque) s'établit à 21,6% pour la période de 2002-2003 à 2006-2007, celle du nombre d'élèves ayant un TED (le code 50 selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (MELS, 2007) atteint 105,9%. Entre 1990-1991 et 2006-2007, le nombre des élèves ayant un TED inscrits dans le réseau scolaire passe de 410 à 4905,

une augmentation de 1096% en 15 ans. De ce nombre, environ 40% sont aujourd'hui intégrés en classe ordinaire (Noiseux, 2007; Paquet, 2005; Tessier, 2005).

Le concept et le vocable d'intégration sont ceux que cet article utilise en préférence à tout autre. En effet, l'intégration scolaire est ici conçue comme le placement dans un courant éducatif commun (de type « mainstreaming »), placement servi cependant par un continuum de services différenciés, dont la classe ordinaire. C'est l'optique des politiques scolaires du Québec (Trépanier, 2005). Ce régime prévaut sur l'intégration plus radicale, par exemple de type « inclusion totale », car dans ce dernier cas tous les élèves, handicapés ou non, autistes ou non, sont ou devraient idéalement se retrouver en classe ordinaire. Bien que certaines commissions scolaires intègrent tous les élèves HDAA en classe ordinaire, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) (2006) mentionne que la plupart intègrent quelque 44% de ces élèves au niveau primaire et offrent des environnements plus ségrégués aux autres enfants.

Annie Paquet, M.Ps., Étudiante au doctorat, Université du Québec à Montréal; Jacques Forget, D.Ps., professeur titulaire Université du Québec à Montréal; Normand Giroux, Ph.D., professeur associé Université du Québec à Montréal

L'une des ressources mises à la disposition des élèves ayant un TED pour les soutenir lors d'une démarche d'intégration en classe ordinaire est les services d'un éducateur (Wadsworth et Knight, 1996; Zager et Shamow, 2005). L'éducateur est défini ici comme un intervenant assigné au soutien en classe ordinaire d'un enfant ayant un trouble envahissant du développement. Ces éducateurs sont aussi appelés assistants, auxiliaires ou préposés. Le nombre d'éducateurs employés dans des classes ordinaires est lui-même en augmentation depuis quelques années (CSDM, 2004; Giangreco et Doyle, 2002; Giangreco, Broer et Edelman, 2001; Hameury, Mollet, Massé, Lenoir et Barthélémy, 2006; Hemmingson, Borell et Gustavsson, 2003). D'ailleurs, cette ressource est considérée essentielle pour plusieurs observateurs des pratiques d'intégration d'enfants handicapés (Dandurand, 2005; Rose, 2002; Wolery, Werts, Daldwell, Snyder et Liwoski, 1995).

Quelques auteurs se sont intéressés à la perception du rôle de l'éducateur. Skulina (2003) compare la perception que les parents ont du rôle de l'éducateur qui accompagne leur enfant handicapé en classe ordinaire aux comportements observés chez ces mêmes éducateurs lorsqu'ils sont en classe. À partir d'entrevues auprès des parents, elle fait d'abord ressortir des catégories de comportements d'aide des éducateurs en classe : assister l'enfant dans ses tâches scolaires, garder l'enfant attentif à la tâche, adapter les consignes, assister l'enfant dans l'organisation matérielle, soutenir les interactions sociales avec les pairs, aider l'enseignant et contribuer à la normalisation. Les résultats de la comparaison entre perception de parents et comportements réels des éducateurs indiquent qu'il existe des différences entre les deux. Il faut noter que les enfants qui participent à cette étude présentent différents diagnostics, dont certains un TED. Dans le cadre d'une étude portant sur l'intégration scolaire des élèves ayant un TED, Downing, Ryndak et Clark (1999) questionnent les éducateurs sur leurs rôles et leurs responsabilités lors de l'intégration d'élèves handicapés en classe ordinaire. Ils font ressortir cinq principaux thèmes à partir des entrevues réalisées auprès de 16 éducateurs : la gestion de comportements, l'évaluation, l'enseignement, l'adaptation du matériel et des activités, les soins personnels, le

soutien des interactions avec les pairs et les tâches cléricales. D'autres thèmes, secondaires, émergent également : les interactions et les relations avec les membres de l'équipe et le personnel de l'école (la collaboration avec les autres membres du personnel et la communication avec les parents), un niveau de responsabilité élevé quant à la qualité des services à offrir à l'élève (les décisions relatives aux adaptations et modifications du curriculum scolaire, du matériel ou des activités, le soutien sur le plan des comportements, la transmission de l'information aux autres membres de l'équipe; la transmission de l'information aux parents), la formation et les qualités personnelles nécessaires pour accomplir les activités ainsi que les responsabilités, les préoccupations et les défis liés au travail. Riggs et Mueller (2001), quant à eux, rapportent que les éducateurs considèrent que leur travail consiste principalement à offrir des services d'enseignement aux élèves ainsi que de faire des tâches de bureau, de la surveillance, du soutien dans les projets scolaires et de la gestion de comportements difficiles ou inappropriés. Dandurand (2005), dans une étude portant spécifiquement sur l'intégration scolaire des élèves ayant un TED au Québec, mentionne que les enseignants perçoivent le rôle des éducateurs comme étant celui de ramener l'élève à la tâche, organiser sa feuille de travail, soutenir l'élève dans les apprentissages et travaux scolaires, préparer le matériel, aider l'élève lors des évaluations, soutenir l'élève pour qu'il suive le rythme de la classe, soutenir l'élève dans la compréhension des consignes, collaborer avec les parents, motiver l'élève, colliger l'information dans le cahier de bord, aider l'élève lors du travail en équipe, soutenir l'élève sur le plan de la socialisation, superviser l'élève lors des sorties et gérer les crises. Dans le cadre d'une étude observationnelle portant sur les comportements de quatre éducateurs en classe ordinaire, Paquet, Forget et Giroux (soumis) observent que les comportements émis le plus fréquemment par les participants concernent le soutien aux apprentissages scolaires et à la gestion de comportements. En revanche, ils émettent peu de comportements de soutien à l'interaction sociale entre enfants et de soutien à l'autonomie personnelle de l'élève ayant un TED.

À la lumière de ces renseignements, du manque d'informations concernant le rôle de l'éducateur et du peu d'études réalisées en contexte québécois sur

cette question, il s'avérait pertinent de s'interroger au niveau empirique sur la perception du rôle des éducateurs par différents intervenants impliqués à un titre ou l'autre dans cette intégration. Plus précisément, cette étude a comme objectif de connaître les perceptions de directeurs d'école, d'enseignants, d'éducateurs et de parents quant au rôle de l'éducateur en classe ordinaire lors de l'intégration, à temps complet, d'un élève ayant un trouble envahissant du développement de niveau primaire.

MÉTHODE

Participants

Quatre groupes de participants complètent des questionnaires : ce sont 9 parents dont l'enfant a reçu un diagnostic de TED et qui fait l'objet de services d'un éducateur en classe ordinaire, 13 éducateurs soutenant l'intégration de l'élève ayant un TED, 12 enseignants responsables d'une classe dont l'un des élèves présente un TED et recevant des services d'un éducateur ainsi que 10 directeurs d'école intégrant au moins un élève ayant un TED au sein d'une classe.

Les participants sont recrutés dans la grande région de Montréal par le biais des commissions scolaires et de leurs services d'adaptation scolaire. Seules les classes où chacune des personnes concernées a donné son consentement écrit participent à l'étude.

Instruments

La perception du rôle de l'éducateur en classe ordinaire est mesurée à l'aide de quatre questionnaires élaborés aux fins de cette étude, chacun s'adressant à une catégorie de participants : a) les directeurs d'école, b) les enseignants, c) les éducateurs et d) les parents. Les questions portent sur cinq aspects : la nécessité d'avoir recours aux services de l'éducateur dans le cadre de l'intégration scolaire d'un élève ayant un TED, les rôles de l'éducateur, le modèle de soutien offert par l'éducateur, la satisfaction envers le travail accompli par l'éducateur, les lieux physiques dans lesquels l'éducateur doit intervenir et les activités de sensibilisation des pairs (voir Tableau 1). Ces dernières activités sont des occasions au cours desquelles des informations sont transmises aux enfants afin de les sensibiliser aux caractéristiques des enfants ayant un TED ou à la « différence » de façon générale.

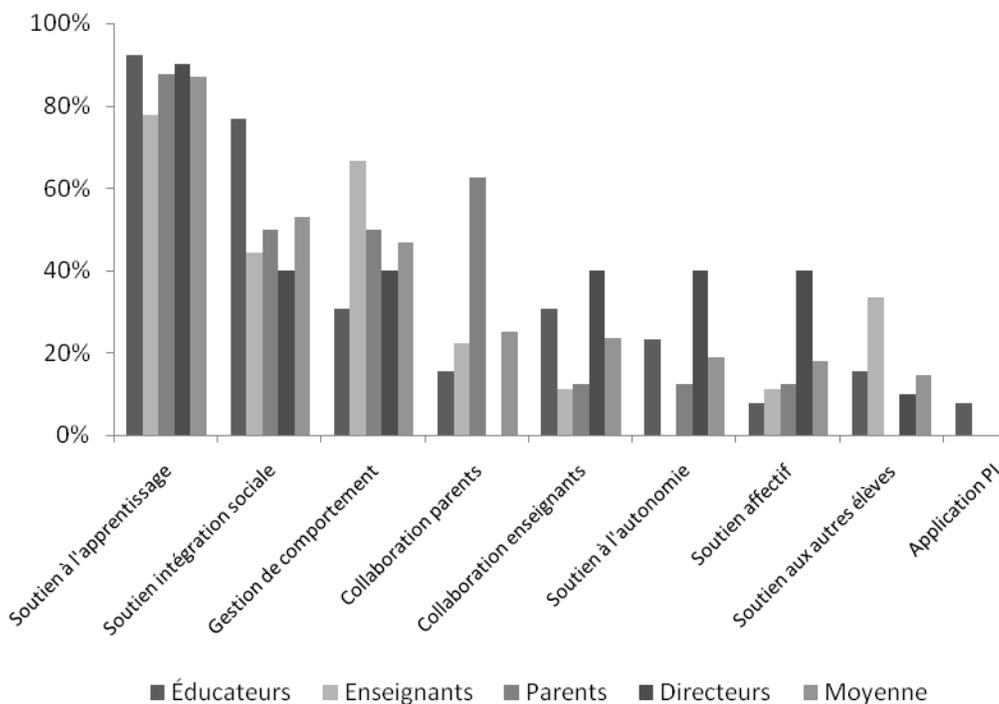
Tableau 1

Questionnaire sur la perception du rôle de l'éducateur

Questions aux intervenants	
1. Jusqu'à quel point jugez-vous nécessaire d'avoir un éducateur ou un assistant pour réussir l'intégration d'un élève ayant un trouble envahissant du développement? Faites un X à l'endroit qui vous convient sur l'échelle.	
1.....5	
Pas nécessaire	Tout à fait
Du tout	nécessaire
2. Nommez les cinq tâches ou rôles de l'éducateur (ou assistant) en ordre d'importance, c'est-à-dire en allant du plus important au moins important.	
A.	_____
B.	_____
C.	_____
D.	_____
E.	_____

Figure 1

Répartition, exprimée en pourcentages, des avis d'intervenants significatifs ayant choisi l'une des catégories de rôle de l'éducateur de soutien en intégration



Satisfaction face au travail de l'éducateur

Il est demandé aux parents de se positionner quant à leur niveau de satisfaction du travail de l'éducateur, sur une échelle de 1 à 5. La moyenne obtenue est de 4,14 (écart-type 1,4). Six des parents se disent entièrement satisfaits, ce qui correspond à une cote de cinq. Un des parents se dit plutôt satisfait, avec une cote de quatre. Un des parents se dit plutôt insatisfait (cote de 2/3), alors qu'un autre des parents se dit clairement insatisfait (cote de 1).

Modèle de soutien

Les répondants sont appelés à se prononcer, sur une échelle de 1 à 5, quant à leur perception du modèle de soutien utilisé par l'éducateur. Celui-ci peut être soit un modèle centré surtout sur le soutien à l'élève intégré correspondant à une cote 1, soit un modèle de soutien à l'ensemble des élèves correspondant à une cote 5. Les résultats présentés au Tableau 2 montrent que, dans l'ensemble, les différents acteurs perçoivent que le modèle d'intervention se situe à mi-chemin entre le soutien direct à l'élève ayant un TED et le soutien à l'ensemble des élèves.

Tableau 2

Perception du modèle d'intervention de l'éducateur, sur une échelle de 1 (accompagnement individualisé) à 5 (soutien à l'ensemble de la classe), par les intervenants significatifs

	M	SD
Parents (n=9)	2,26	,60
Éducateurs (n=13)	2,55	1,12
Enseignants (n=9)	2,21	1,34
Directeurs (n=10)	2,43	1,02

Lieux d'intervention

Les éducateurs se sont fait demander dans quels des milieux ils étaient appelés à travailler : salle de classe, cours de récréation, gymnase, cafétéria, autres locaux. Les 13 éducateurs interrogés rapportent travailler dans la classe. Seulement six d'entre eux accompagnent l'enfant sur la cour de récréation, cinq au gymnase et deux à la cafétéria. Neuf éducateurs soutiennent l'élève en l'accompagnant dans d'autres locaux, tels que le local d'aide aux devoirs ou un local pour travailler en individuel.

Activités de sensibilisation des pairs

À la question « Avez-vous réalisé des activités de sensibilisation des pairs? », 8 des 13 éducateurs rapportent avoir réalisé de telles activités.

DISCUSSION

Le but de cette étude est d'obtenir des opinions d'adultes significatifs en regard du rôle de l'éducateur œuvrant en classe ordinaire au bénéfice d'un enfant ayant un TED. Les divers intervenants jugent le soutien nécessaire, ce qui rejoint d'autres études (Dandurand, 2005; Rose, 2002; Wolery, Werts, Daldwell, Snyder et Liwoski, 1995). Bien que leur rôle soit encore mal documenté, les différents interlocuteurs ne remettent pas en question la pertinence de la mise en place de cette structure de soutien, la jugeant nécessaire.

En adressant aux intéressés des questions portant sur leurs perceptions quant aux rôles de l'éducateur en classe ordinaire, cet article complète les informations obtenues dans le cadre d'une précédente étude (Paquet, Forget et Giroux, soumis). Il permet de

constater que les comportements émis de fait par les éducateurs correspondent sensiblement à ce que les différents intervenants attendent d'eux. En effet, les perceptions quant aux rôles possibles de l'éducateur en classe ordinaire rejoignent les écrits cités selon lesquels les éducateurs devraient offrir du soutien à l'apprentissage et aux interactions entre les élèves. (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Lamont et Leigh Hill, 1991, Riggs et Mueller, 2001; Zager et Shamow, 2005). Contrairement à ce qui avait été soutenu par Skulina (2003), les perceptions des éducateurs ne sont pas contraires aux observations faites dans le cadre d'une étude observationnelle précédente (Paquet, Forget et Giroux, soumis). En effet, le soutien aux apprentissages scolaires est la catégorie de comportement la plus souvent rapportée par les quatre catégories de participants, ce qui correspond aux comportements observés chez quatre éducateurs. Ces résultats rejoignent aussi les propos de Pickett et Gerlach (2003) et Giangreco (2007) voulant que, de plus en plus, les éducateurs soient appelés à offrir du soutien au plan de l'apprentissage des matières scolaires proprement dites.

Puisqu'il apparaît que le soutien aux apprentissages scolaires est la catégorie des comportements les plus émis par les quatre éducateurs observés (Paquet, Forget et Giroux, soumis) et que des informations supplémentaires recueillies auprès des autres intervenants permettent de constater qu'il s'agit aussi de la catégorie de comportements la plus fréquemment reconnue comme faisant partie du rôle de l'éducateur, il est important que ces intervenants soient bien outillés pour apporter ce type de soutien. Présentement, les éducateurs interrogés se disent insuffisamment formés sur cet aspect.

Le soutien à l'interaction sociale et la gestion de comportements viennent ensuite. Toujours selon

l'étude de Paquet et al. (soumis), la gestion de comportement est la seconde catégorie de comportements la plus fréquemment émise par les éducateurs, mais représente un faible pourcentage des interventions, tout comme le soutien à l'interaction sociale. Il faut rappeler cependant que les observations ont été réalisées lors des périodes de classes dédiées à des matières scolaires exclusivement. Il est également à noter que les parents mettent l'accent sur le rôle de collaboration avec la famille, aspect évoqué par quelques auteurs (Dandurand, 2005; Downing, Ryndak et Clark, 1999; Zager et Shamow, 2005), mais qui est passé sous silence par d'autres (Lamont et Leigh Hill, 1991; Riggs et Mueller, 2001; Skulina, 2003).

Plusieurs éducateurs mentionnent avoir fait des activités de sensibilisation des pairs à la « différence », en général, ou aux caractéristiques particulières de l'élève ayant un TED, ce qui est l'un des moyens de soutenir l'intégration sociale de cet élève. Deux des éducateurs décrivent clairement qu'ils ont réalisé des activités en début d'année scolaire en se rendant dans l'ensemble des classes pour s'y entretenir avec les enfants. Un des intervenants discutait des ressemblances et des différences individuelles de façon générale ainsi que du respect et de l'importance de ces dernières. L'autre mentionnait avoir discuté, avec l'accord de la famille, des caractéristiques des élèves ayant un TED afin de sensibiliser les pairs à leurs difficultés, mais aussi à leurs forces.

Peu d'éducateurs accompagnent l'élève lors des situations plus sociales que sont les récréations et l'heure du dîner. Pourtant, ce sont des moments potentiellement anxiogènes (Hameury, Mollet, Massé, Lenoir et Barthélémy, 2006), propices aux interactions entre les élèves et qui peuvent influencer la création de lien avec les pairs. Aussi, ce sont les périodes pendant lesquelles l'éducateur a le plus d'occasions d'offrir du soutien sur le plan des interactions sociales avec les pairs, de l'apprentissage d'habiletés sociales et de jeu ainsi que de l'autonomie personnelle.

Puisque la plupart des élèves ayant un TED intégrés sont soit des élèves Asperger, soit des autistes capables d'un niveau de fonctionnement intellectuel près de la norme (Paquet, 2005), il s'agit d'élèves pouvant présenter des performances sur le plan

scolaire à un niveau se situant également près de la norme. Dans ce contexte, l'une des hypothèses pouvant expliquer les résultats est que le soutien offert vise surtout à préserver les domaines dans lesquels les élèves présentent de bonnes capacités, soit les tâches scolaires, laissant au second plan les aspects sociaux et ludiques.

Les résultats de cette étude doivent être interprétés avec précaution compte tenu le nombre restreint de participants. Il serait intéressant de la reproduire à plus grande échelle. En effet, une meilleure compréhension de la perception du rôle de l'éducateur en classe ordinaire par les différents acteurs pourrait amener une réflexion approfondie sur leurs attentes respectives en regard du travail requis de l'éducateur pour soutenir l'intégration de l'enfant ayant un TED et faciliter la collaboration entre l'école et la famille. Il pourrait également être intéressant d'inclure dans les répondants les élèves ayant un TED intégrés en classe ordinaire eux-mêmes, afin de connaître leurs perceptions du rôle de l'éducateur ainsi que les avantages et désavantages qu'ils y voient. C'est d'ailleurs le souhait de quelques jeunes adultes ayant reçu des services d'un éducateur lors de leur intégration scolaire (Broer, Doyle et Giangreco, 2005).

Aussi, vu la fréquence élevée du soutien aux apprentissages scolaires observée dans le cadre d'une étude précédente (Paquet, Forget et Giroux, soumis) et considérant les résultats de la présente étude, il serait intéressant d'évaluer la qualité même de ce soutien académique. À partir de cela, il serait possible d'identifier le type de formation qui pourrait aider les éducateurs à dispenser un soutien scolaire de meilleure qualité. En lien avec cet aspect, une analyse qualitative des comportements de soutien aux apprentissages scolaires pourrait être réalisée afin de relever tous les types de soutien possibles, requis par les milieux d'accueil. Des entrevues réalisées auprès d'éducateurs permettent de constater que la plupart d'entre eux désirent obtenir plus de formations afin d'accomplir leur travail en classe. Les directeurs d'école ont également identifié le manque d'informations concernant le rôle attendu de l'éducateur. Il existe donc un réel besoin de clarification du rôle de ces intervenants au sein du processus d'intégration des élèves ayant un TED, d'autant plus qu'il s'agit d'un service qui est de plus en plus implanté. Il serait d'ailleurs pertinent que les

éducateurs soient davantage conscients des effets possibles de leur présence dans la classe d'intégration et des stratégies d'intervention qu'ils

déploient visant à faciliter l'intégration scolaire et sociale des élèves ayant un TED.

PERCEPTIONS OF PARAPROFESSIONAL SUPPORT DURING SCHOOL MAINSTREAMING OF CHILDREN WITH PERVERSIVE DEVELOPMENTAL DISORDER

This study describes the perception by relevant adults of paraeducators support during school mainstreaming experience of children with autism spectrum disorders. A total of 45 participants (parents, educators, teachers, principals) were involved in the survey. The results show that paraeducator support is considered to be a decisive factor for successful mainstreaming. When asked about their perceptions of integration educator work priorities, they rank the following tasks: academic support, social participation support and behavior management. These preferences are congruent with the actual performance of the job. Parents underline the very necessity of continuous collaboration between themselves and integration personnel.

BIBLIOGRAPHIE

- CSDM. (2004) *Les services éducatifs aux élèves handicapés par des troubles envahissants du développement à la Commission scolaire de Montréal : mise à jour du portrait de situation 2003-2004*. Montréal : CSDM.
- DANDURAND, K. (2005) *Intégration des élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire et gestion de classe*. Mémoire de maîtrise inédit. UQÀM.
- DORÉ, R., WAGNER, S., BRUNET, J.-P. (1996) *Réussir l'intégration scolaire : La déficience intellectuelle*. Montréal, QC : Les éditions logiques.
- DOWNING, J. E., RYNDAK, D. L., CLARK, D. (1999) Paraeducators in Inclusive Classrooms: Their Own Perceptions. *Remedial and Special Educative*, 21, 171-181.
- GIANGRECO, M. F., DOYLE, M. B. (2002) Students with disabilities and paraprofessional supports: Benefits, balance, and band-aids. *Focus on Exceptional Children*, 34 (7), 1-12.
- GIANGRECO, M. F., BROER, S. M., EDELMAN, S. W. (2001) Teacher Engagement With Student With Disabilities: Differences Between Paraprofessional Service Delivery Models. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 26, 75-86.
- HAMEURY, L., MOLLET, M., MASSE, S., LENOIR, P., BARTHELEMY, C. (2006) Scolariser l'enfant autiste : objectifs et modalités. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54, 375-378.
- HEMMINGSON, H., BORELL, L., GUSTAVASSON, A. (2003) Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research*, 23, 88-98.
- LAMONT, I. L., LEIGH HILL, J. (1991) Roles and Responsibilities of Paraprofessionals in the Regular Elementary Classroom. *B.C. Journal of Special Education*, 15, 1-24.
- MELS. (2007) *L'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes selon l'ordre d'enseignement, le type de difficulté*

et le sexe (EHDA seulement). Extrait de http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/PP_S_eff.htm.

- NOISEUX, M. (2007) *Portrait épidémiologique des troubles envahissants du développement chez les enfants du Québec*. Conférence présentée à l'Université du Québec à Montréal.
- PAQUET, A. (2005) Enquête sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26, 173-181.
- PAQUET, A., FORGET, J., GIROUX, N. (soumis). Les comportements de soutien d'éducateurs lors de l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue Canadienne de l'Éducation*.
- RIGGS, C. G., MUELLER, P. H. (2001) Employment and Utilization of Paraeducators in Inclusive Settings. *The Journal of Special Education*, 35, 54-62.
- ROSE, R. (2001) Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53, 147-156.
- SKULINA, J. A. (2003) *Paraprofessionals in general education environments: A comparison of parent perceptions and classroom observation*. Thèse de doctorat inédite. University of the Pacific.
- TESSIER, M. (2005) *Effectif scolaire, en 2003-2004, des élèves présentant un trouble envahissant du développement*. Communication personnelle.
- WADSWORTH, D. E., KNIGHT, D. (1996) Paraprofessionals: The Bridge to Successful Inclusion. *Intervention in School and Clinics*, 31, 166-171.
- WOLERY, M., WERTS, M., CALDWELL, N. K., SNYDER, E., LISKOWSKI, L. (1995) Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 30, 15-26.
- ZAGER, D., SHAMOW, N. (2005) Teaching students with autism spectrum disorders. In D. Zager. *Autism spectrum disorders: Identification, education, and treatment* (3rd Ed.). (pp. 295-326). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.