

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

ACTUALISATION DU LANGAGE SACCADE CONCEPTUEL<sup>MC</sup> (LSC)  
COMME STRATÉGIE DE COMMUNICATION COMPLEXE AUPRÈS D'ÉLÈVES  
AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME : ÉTUDE DE CAS

FRANCINE BRABANT

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAITRISE EN ÉDUCATION

30 NOVEMBRE 2021

© Brabant 2021

## Sommaire

La présente étude de cas se penche sur l'actualisation d'une stratégie de communication novatrice, le Langage SACCADE Conceptuel<sup>MC</sup> (LSC) dans une école spécialisée du Québec. Depuis 2010, une grande partie de l'équipe d'intervenants adhère à l'utilisation du LSC auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) avec déficience intellectuelle modérée à profonde. La littérature scientifique se fait rare à ce sujet spécifique. Cette étude de cas vise à décrire les raisons et les façons dont le LSC s'est implanté et actualisé au fil du temps dans cette école. Le devis de recherche est exploratoire étant donné qu'il s'arrête à observer une pratique déjà mise en place dans un milieu éducatif. Un échantillon multi groupe de participantes rassemble des enseignantes et des membres de l'équipe professionnelle de ce milieu spécialisé, ainsi qu'un parent d'élève ayant un TSA. Les données sont collectées par le biais d'entrevues individuelles, d'un entretien de groupe et du journal de bord de la chercheuse. Des artefacts sont également collectés afin d'illustrer la pratique réelle des participantes. Le croisement des données de ces diverses sources permet d'extraire et de faire émerger des thèmes répondant à la question de recherche. Les résultats font paraître des retombées pour les intervenants, les élèves et les familles. Les apports théoriques et empiriques du LSC contribueront à l'avancement de la recherche afin de supporter les efforts déployés par le milieu scolaire dans lequel cette étude de cas s'intègre.

## Remerciements

Mes remerciements s'adressent avant tout à monsieur André C. Moreau, professeur au département d'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Je te remercie sincèrement, André, d'avoir cru en moi au long de toutes ces années de travail. Tu as réussi à me guider par étapes jusqu'à ce que je réussisse à atteindre mon but, et même plus! Tes encouragements continuels ont préservé ma motivation du début à la fin.

Je remercie les participantes du projet et la directrice de L'École spéciale, qui ont assuré une qualité de témoignage extraordinaire et une disponibilité exceptionnelle.

En plus de l'équipe de participantes, je tiens à souligner le travail exceptionnellement respectueux de toute l'équipe de L'École spéciale, dont la passion m'inspire depuis de nombreuses années. C'est vous qui, en éduquant mon Renaud, m'avez donné l'envie de me surpasser pour vous appuyer à ma manière.

Je remercie les membres de mon entourage : ma sœur Brigitte, qui m'a donné le gout et la confiance nécessaires pour entamer une maîtrise; ma mère et les autres membres de ma fratrie, qui m'ont toujours encouragée; mes enfants, Renaud et Delphine, le cœur de ma vie; mon amoureux, Ghislain, qui tolère mes horaires excessifs en souriant; mes amies Loraine, Cinthia, Esther et Julie, parce qu'elles sont toujours là pour moi.

Merci à l'Académie Lafontaine et au fonds de l'Équipe de recherche en littérature et inclusion de l'UQO (ÉRLI) pour leur généreuse contribution financière.

## Table des matières

Liste des tableaux .....	7
Liste des figures .....	8
Chapitre I : Problématique.....	10
1.1 Les facteurs et conditions favorables à la communication : état de la littérature..	12
1.1.1 Les données issues de la littérature scientifique.....	12
1.1.2 Les données issues de la littérature grise.....	14
1.1.3 La contribution des écrits non scientifiques.....	15
1.2 Les questions générales et spécifiques de recherche.....	16
Chapitre II : Cadre théorique.....	17
2.1 Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) au regard de la communication.....	17
2.1.1 Les caractéristiques autistiques en contexte de communication.....	18
2.1.2 La compétence à communiquer et le LSC.....	24
2.2 La communication.....	24
2.2.1 Le Langage SACCADE Conceptuel <sup>MC</sup> (LSC) .....	28
Chapitre III : Méthodologie.....	30
3.1 Le type et le devis de recherche .....	30
3.2 Le rôle de la chercheuse .....	31
3.3 Le milieu, les multi groupes et les participantes.....	33
3.4 Les modalités et outils de collecte de données.....	37
3.5 La démarche de recherche.....	41
3.6 Le plan d'analyse.....	42

	5
Chapitre IV : Résultats d'analyse croisée.....	43
4.1 L'implantation du LSC.....	44
4.1.1 La source d'intérêt.....	44
4.1.2 Les défis à relever.....	47
4.1.3 L'application du LSC.....	63
4.1.4 Le processus d'actualisation de la stratégie.....	73
4.2 Les retombées du LSC déclarées par les participantes.....	76
4.2.1 Les constats ou observations.....	76
4.2.2 Les intentions pédagogiques.....	82
4.2.3 Les pistes d'avenir du LSC.....	84
Chapitre V : Discussion.....	87
5.1 Que retenir de l'implantation du LSC? .....	88
5.2 Que retenir des retombées du LSC déclarées par les participantes? .....	94
Conclusion.....	97
Références.....	100
Appendice A.....	108
Appendice B.....	112
Appendice C.....	113
Appendice D.....	118
Appendice E.....	119
Appendice F.....	120
Appendice G.....	122
Appendice H.....	124

	6
Appendice I.....	128
Appendice J.....	129
Appendice K.....	131
Appendice L.....	132
Appendice M.....	134
Appendice N.....	139
Appendice O.....	141
Appendice P.....	146
Appendice Q.....	148
Appendice R.....	151

**Liste des tableaux**

1. Les fiches signalétiques déclarées par les participantes .....	36
2. La fiche signalétique déclarée d'une participante, parent d'élève ayant un TSA .....	37
3. Les artefacts collectés liés à la gestion des émotions .....	51
4. Les artefacts collectés liés à la gestion de l'horaire .....	55
5. Les artefacts collectés liés à la compréhension de l'environnement .....	59
6. Les artefacts collectés liés à l'autonomie fonctionnelle .....	63
7. Les outils en LSC nommés .....	66
8. Les stratégies d'inclusion qui exploitent la communication .....	109
9. Le parallèle entre le schéma de Jakobson sur la communication et ceux d'autres auteurs.....	114
10. Le plan d'analyse croisée .....	138
11. Les codes d'analyse .....	142
12. Les exemples de concepts .....	147
13. Les circonstances déclarées de l'application du LSC .....	149
14. Les conditions favorables et défavorables de l'utilisation du LSC .....	152

**Liste des figures**

1. Les multi groupes de participantes .....	34
2. Les modalités de collecte de données .....	38
3. Les défis à relever .....	48
4. La pyramide de développement SACCADE énoncée par une participante .....	50
5. L'artéfact collecté lié à la gestion des comportements sociaux .....	56
6. L'adaptation libre de la pyramide du « Fonctionnement interne » .....	93
7. Le schéma de la communication verbale .....	113
8. Le parcours de formation en LSC .....	120



Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) atteint un grand nombre d'élèves du Québec. Ce trouble, dont la récurrence est grandissante au sein de la population, laisse les acteurs du système scolaire perplexes. Accueillir et intégrer ces apprenants atypiques représentent des défis structurels importants. Les équipes-écoles rivalisent de créativité et de flexibilité afin de relever ces défis au quotidien.

Le cas d'une école spécialisée attire l'attention. Elle reçoit des élèves en situation de handicap trop lourde pour être intégrés au système scolaire ordinaire. Nombre d'entre eux sont atteints d'un TSA accompagné de déficience intellectuelle (DI) sévère ou profonde. Les employés de cette école utilisent avec ces apprenants le Langage SACCADE<sup>1</sup> Conceptuel (LSC), entre autres stratégies de communication complexe. Les efforts déployés par cette équipe-école méritent d'être observés dans le cadre d'une recherche exploratoire descriptive.

Le présent mémoire a pour but de soumettre une étude de cas unique en ce sens. Il se décline en cinq chapitres : la problématique, le cadre théorique, la méthodologie, l'analyse des résultats et la discussion. Les références et appendices suivent ces cinq chapitres.

---

<sup>1</sup> Structure et Apprentissage Conceptuel Continu Adapté au Développement Évolutif

## CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

La mission de l'école québécoise est d'instruire, de socialiser et de qualifier (MEES, 2017). Au Canada, les politiques incitent à accueillir tous les élèves, dont ceux vivant avec un handicap ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (HDAA). Ces élèves HDAA intègrent l'école dès le préscolaire, à l'âge de quatre ans. Ils bénéficient de la fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de 21 ans. Parmi les élèves HDAA, 8 000 élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) étaient intégrés dans les écoles du Québec en 2013 (Poirier et Des Rivières-Pigeon, 2013). Si certains ont besoin de moins d'accompagnement que d'autres, il importe que le milieu scolaire soit sensible à la réalité de leurs besoins communicationnels particuliers.

Le TSA est un trouble neurodéveloppemental qui mène à des profils très diversifiés, dont les atteintes touchent les capacités de communiquer, d'interagir socialement et de diversifier ses centres d'intérêts, souvent répétitifs (American Psychiatric Association [APA], 2017). Les apprenants ayant ce trouble se développent différemment les uns des autres; les multiples signes de différences varient selon les combinaisons entre eux ainsi que l'âge, le sexe et le degré d'atteinte dans chacune des sphères du développement (Santé Canada, 2017). De plus, près de cinq fois plus de Québécois ayant un TSA que ceux typiques développent un trouble anxieux au cours de leur vie, soit près du tiers des apprenants ayant un TSA (Institut national de santé publique du Québec et Diallo, 2017). Cette dernière proportion est comparable à celles relevées en Californie et en Espagne, où environ 30 % des individus ayant un TSA ont également un trouble anxieux (Croen et al., 2015; Romero et al., 2016). D'autres chercheurs estiment jusqu'à 84 % la

présence d'au moins une forme d'anxiété chez les personnes ayant un TSA (Muris et al., 1998).

En ce qui concerne l'atteinte de la compétence à communiquer oralement, Brock et Arciuli (2014) décrivent des élèves ayant un TSA qui ne développent pas la parole comme outil de communication, peu importe qu'ils aient ou non une comorbidité comme une déficience intellectuelle (DI). Chez ceux qui utilisent l'oral, d'autres difficultés sont observables; à titre d'exemples, (1) les tours de parole lors d'une discussion; (2) la quantité d'informations à livrer; (3) la présence d'écholalie, c'est-à-dire la répétition verbale immédiate ou décalée du discours d'un élève ayant un TSA (Brock et Arciuli, 2014), et (4) l'utilisation des mots selon le contexte où ils sont employés; entre autres, la compréhension des inférences (Vermeulen, 2014). Pour pallier ces déficits de la compétence à communiquer oralement, des formes de communication alternatives, par exemple par les gestes ou par les illustrations visuelles, coexistent avec les formes verbales.

Au point de vue des apprentissages et de la trajectoire scolaire de ces élèves ayant un TSA, à l'instar des recherches, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) souligne notamment les difficultés éprouvées sur le plan de la communication, tant à l'oral qu'à l'écrit. En ce sens, depuis 2006, le MELS considère la compétence transversale à communiquer oralement comme étant un outil qui permet aux élèves de s'adapter dans des situations variées et qui est essentielle à la poursuite de leurs apprentissages durant toute leur vie (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES], 2017).

Devant le défi que représente cet enjeu majeur en éducation, Poirier et al. (2017) préconisent que des pratiques différenciées doivent absolument être mises en place dans le

milieu scolaire afin d'adapter l'enseignement aux besoins de ces élèves, entre autres par le biais d'un système de communication plus adéquat entre les élèves et les intervenants.

Certains auteurs précisent des moyens, des facteurs et des conditions pour favoriser la communication en classe avec ces élèves, ce dont la prochaine section fait état.

## **1.1 Les facteurs et conditions favorables à la communication : état de la littérature**

Plusieurs approches prennent place dans les écoles. Les stratégies<sup>2</sup> utilisées par des enseignants envers les élèves ayant un TSA et qui touchent de près ou de loin le système de communication sont diversifiées. La plupart des références proviennent de la littérature scientifique alors que quelques-unes sont issues de la littérature grise<sup>3</sup>.

### **1.1.1 Les données issues de la littérature scientifique**

Une étude de Ruel, Poirier et Japel (2015) relève les facteurs déterminants de la réussite de l'inclusion des élèves ayant un TSA. Cette étude porte sur les moyens d'intervention auprès de ces élèves. Les participantes sont des enseignantes parmi lesquelles plusieurs observent que tenir compte de certaines caractéristiques des élèves ayant un TSA est nécessaire afin de leur permettre une intégration harmonieuse : qu'ils sachent parler, qu'ils puissent potentiellement socialiser et qu'ils aient les capacités

---

<sup>2</sup> Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis (Bégin, 2008, p. 53). Ce dernier précise que les stratégies sont toujours orientées vers un but.

<sup>3</sup> La littérature grise réfère à des documents produits par divers organismes publics, commerciaux ou industriels, soumis aux règles de la propriété intellectuelle, mais non soumis à l'épreuve par une démarche scientifique.

intellectuelles nécessaires pour suivre le cursus scolaire. Essentiellement, la communication verbale est nommée par ces participantes comme un aspect majeur de la réussite de la scolarisation et de la participation sociale des élèves. Cette considération exclut d'emblée les élèves non verbaux ayant un TSA.

D'autre part, une recension des écrits de Corneau et al. (2014) relève la plupart des stratégies utilisées dans les classes hétérogènes du Québec afin d'évaluer leur efficacité. Le tableau 8, à l'appendice A, présente les stratégies qui touchent de près ou de loin l'aspect communicationnel de ces apprenants. Malheureusement, aucune stratégie ne concerne précisément la communication. Cette dimension nécessite pourtant d'y porter attention de manière spécifique dans le cadre de l'éducation d'élèves ayant un TSA. Force est de constater que la recherche doit pallier cette lacune de l'état actuel des connaissances.

Un effort en ce sens paraît dans une recherche-action menée dans une école primaire ordinaire de Lévis auprès de six élèves ayant un TSA (Beaupré et al., 2012). Le groupe de participantes professionnelles est constitué de deux enseignantes, deux éducatrices et une psychologue. L'objectif de l'équipe de recherche est d'observer et d'expérimenter des approches novatrices, puis de partager leurs connaissances auprès de leurs collègues de différents milieux scolaires, tant réguliers que de l'adaptation scolaire, afin de faciliter ultimement la transition du primaire au secondaire. Entre autres stratégies pour soutenir les apprentissages de ces apprenants, une formation sur le LSC (Harrison et St-Charles, 2010) est exploitée lors des activités de causerie dans le but d'observer la progression en communication des élèves autistes participants. À l'issue de cette recherche-action, de nombreux outils en langage conceptuel sont consignés en plus des autres formes de communication non verbale expérimentées par l'équipe de recherche de

l'école St-Joseph. Ce premier pas vers l'observation d'outils en LSC est absent de la recension des écrits de Corneau et al. (2014). C'est pourquoi une exploration plus approfondie a lieu dans la présente recherche.

La prochaine sous-section fait état d'autres données où les travaux de Harrisson et St-Charles (2010) sont relevés.

### **1.1.2 Les données issues de la littérature grise**

Quelques-unes des stratégies identifiées dans le tableau 8, à l'appendice A, sont préconisées dans des documents professionnels, mais non appuyées de données empiriques, par exemple dans les textes du ministère de la Santé et des Services sociaux (2003; Poirier et Des Rivières-Pigeon, 2013). Ces données sont aussi documentées sur le plan scientifique. Il s'agit, entre autres, des interventions inspirées du modèle Applied Behaviour Analysis<sup>4</sup> (ABA), de celles utilisant les Scénarios sociaux<sup>TM</sup> (Poirier et Des Rivières-Pigeon, 2013) ainsi que de celles inspirées du Langage SACCADE Conceptuel<sup>MC</sup> (LSC) (Harrisson et St-Charles, 2010).

Cette dernière stratégie, le LSC, paraît particulièrement intéressante en ce qui a trait au déploiement des stratégies de communication. Ce modèle conceptuel, décrit plus amplement dans le chapitre II : Cadre théorique, prétend soutenir spécifiquement le mode de communication de manière à assurer la réciprocité de la transmission de l'information

---

<sup>4</sup> L'ABA, ou analyse comportementale appliquée, est une thérapie employée auprès des enfants ayant un TSA dès le plus jeune âge possible. Le renforcement des comportements adéquats est utilisé pour inciter les enfants à les apprendre et à les reproduire. Au Québec, une forme dérivée de l'ABA, la thérapie comportementale intensive (ICI), est offerte depuis une quinzaine d'années à tous les parents d'enfants qui obtiennent un diagnostic de TSA jusqu'à l'âge de six ans (Abouzeid et Poirier, 2014). Cette approche est absente du secteur de l'éducation.

entre les apprenants ayant un TSA et les intervenants, et ce, tout en tenant compte des besoins spécifiques de ces élèves (Harrisson et St-Charles, 2015). Ces autrices s'intéressent à la scolarisation des élèves ayant un TSA (2007, 2010, 2012 et 2017). L'une d'elles, Brigitte Harrisson, présente elle-même un TSA. Étant donné qu'elle est détentrice de savoirs expérientiels, son modèle se veut holistique et novateur.

Le LSC s'implante graduellement dans quelques écoles du Québec. À notre connaissance, aucune donnée scientifique n'existe pour documenter son étendue. Pourtant, des enseignants, enseignants ressources, éducateurs, orthopédagogues et autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves ayant un TSA assistent régulièrement à des formations sur le LSC (Harrisson et St-Charles, 2015). Il y a lieu de s'interroger sur ce qui motive ces professionnelles de l'éducation à s'outiller de la sorte alors même qu'aucune donnée empirique ne démontre le bien-fondé d'appliquer ce modèle auprès des élèves ayant un TSA.

### **1.1.3 La contribution des écrits non scientifiques**

Les écrits non scientifiques indiquent des tendances éducatives trop récentes pour avoir fait l'objet d'une démarche de recherche rigoureuse (Corneau et al., 2014). Au Québec, par exemple, l'inclusion des élèves ayant un TSA n'a cours que depuis un certain nombre d'années, ce qui limite la quantité de recherches exhaustives disponibles à ce sujet. Puiser des informations dans la littérature non scientifique complète les sources scientifiques où émergent des courants novateurs émergents.

## 1.2 Les questions générales et spécifiques de recherche

En résumé, la communication comprise comme une compétence transversale primordiale doit être développée lors de la scolarisation des élèves. Considérant le peu de recherches sur cette compétence à communiquer oralement par les élèves ayant un TSA et les membres de leur communauté inclusive qui mettent à profit le LSC, une question émerge.

De quelle façon et pour quelles raisons le milieu scolaire utilise-t-il le LSC en tant que stratégie de communication en contexte d'apprentissage? Pour préciser des pistes de réponses à cette question, les bases théoriques qui sous-tendent les principes du LSC sont analysées à la lumière de la littérature scientifique disponible pour décrire les besoins particuliers des élèves ayant un TSA en matière de communication.

De cette question générale découle une question spécifique à deux volets : (1) de quelle manière s'est implantée cette stratégie de communication dans une école spécialisée? (2) Quelles sont les contributions observées, par les acteurs scolaires et les parents d'élèves, auprès des apprenants ayant un TSA et auprès des différents acteurs?

De manière générale, cette recherche vise à comprendre de quelle manière et pour quelles raisons le LSC a été transposé à cette école spécialisée.



## CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE

Le chapitre II se divise en deux parties. La première décrit ce qu'est le spectre de l'autisme au regard de la communication. La deuxième explique le lien entre la communication et le LSC.

### 2.1 Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) au regard de la communication

Depuis 2013, l'APA définit le trouble du spectre de l'autisme selon trois critères : les atteintes sur les plans de la communication, de la socialisation et des intérêts personnels. Les élèves ayant un TSA peuvent avoir besoin d'un accompagnement minimal, important ou substantiel dans les fonctions du quotidien et du milieu scolaire. De nombreuses comorbidités accompagnent fréquemment le TSA, dont la présence possible de DI.

Les atteintes sur le plan de la communication représentent le point d'intérêt du présent projet de recherche. À ce sujet, Brock et Arciuli (2014) rapportent différentes formes de difficultés potentielles tant au point de vue du langage que des gestes et de la pratique. Ils décrivent également deux profils d'apprenants ayant un TSA, les verbaux et les non verbaux. Les profils de ces apprenants peuvent être très variés : des élèves verbaux présentent quelquefois des habiletés langagières se développant très tôt durant l'enfance alors que d'autres n'utiliseront jamais la parole comme outil de communication fonctionnel (Wetherby et Prizant, 2002). Chez les apprenants dits non verbaux, Brock et Arciuli (2014) indiquent que ceux-ci utilisent essentiellement un système parallèle de communication autre que la parole et mobilisent d'autres outils, dont des signes ou des images. Chez les apprenants dits verbaux, des défis particuliers sont relevés comme la présence de

l'écholalie (Roberts, 2014), les difficultés liées à la cohérence du discours lu ou entendu (Arciuli, 2014), la prise des tours de parole (Rendle-Short, 2014) et la quantité d'information qui doit être émise (Brock et Arciuli, 2014).

Parallèlement à la somme de ces défis, les élèves ayant un TSA ont besoin de comprendre les situations de communication auxquelles ils sont exposés. De manière générale, toute communication nécessite un système informationnel complexe et organisé. De manière particulière, les besoins des apprenants autistes non verbaux placent les intervenants face à des situations exigeant un système de communication complexe (Jolicoeur et al., 2021).

### **2.1.1 Les caractéristiques autistiques en contexte de communication**

Comme il a été mentionné plus tôt dans ce texte, la compétence à communiquer, que ce soit à l'oral, à l'écrit ou par un moyen alternatif, représente un défi d'apprentissage important que les élèves qui ont un TSA doivent relever (APA, 2017). Or, cette compétence met en branle de nombreuses sphères et habiletés qui forment un tout complexe qui ne relève pas uniquement de l'apprenant, mais aussi de facteurs liés aux personnes et aux systèmes de communication. Observer les caractéristiques propres aux apprenants ayant un TSA en contexte de communication favorise la compréhension de ces divers facteurs, dont les interactions avec les intervenants du milieu scolaire au moment de communiquer avec eux (White et al., 2009). Le choix de décrire les caractéristiques des apprenants ayant un TSA a pour but d'explicitier les fondements nécessaires à la description du LSC.

La recension des écrits permet de dégager les caractéristiques de communication suivantes, chez les apprenants ayant un TSA. Entre autres, (1) la faible cohérence centrale

(FCC); (2) le sens biaisé et symbolique de l'information; (3) la Théorie de l'esprit; (4) les fortes capacités visuelles; (5) la présence fréquente d'anxiété; (6) le déficit du codage temporel et (7) la théorie neurodéveloppementale.

Premièrement, les chercheurs Happé et Frith (2006) proposent que la faible cohérence centrale (FCC) caractérise des élèves ayant un TSA. Ils expliquent la FCC comme un procédé selon lequel l'observation du détail prévaut sur sa globalité. Par exemple, un élève ayant un TSA peut identifier et reconnaître un enseignant en fonction des lunettes qu'il porte parce que ce détail caractérise quotidiennement cet enseignant. S'il advenait que l'enseignant remplace ses lunettes par des lentilles cornéennes, l'élève pourrait ne plus le reconnaître ou avoir de la difficulté à le faire. Happé et Frith (2006) mettent en relief que la FCC intervient dans la compréhension de l'environnement de ces apprenants. En effet, que l'élève ayant un TSA porte une attention à un détail spécifique à propos de son interlocuteur met en cause sa compréhension. En ce sens, Valeri et Speranza (2009) affirment que ce déficit, qu'ils nomment « mentalisation », interfère dans les compétences sociales et de communications des élèves ayant un TSA.

Deuxièmement, conséquemment au FCC, des élèves ayant un TSA traitent l'information de manière différente, sinon biaisée. Ils ont tendance à interpréter littéralement les renseignements sans tenir compte de certains aspects liés, entre autres, au contexte. De nombreux chercheurs reconnaissent aussi ces apprenants atypiques par les difficultés qu'ils éprouvent à saisir les images et les métaphores, les idiomes, les inférences ou les propos ironiques lors de la communication orale (Faucher, 2010; Westby, 2017). Par ailleurs, Bogdashina (2005) décrit la façon dont des élèves ayant un TSA développent parfois un langage fondé sur la conceptualisation. Cette stratégie cognitive semble devenir

comme une langue seconde pour eux. D'une part, ces apprenants atypiques élaborent un système de symboles basé sur leurs perceptions. Ceci les distingue des élèves typiques qui, eux, se réfèrent davantage sur un système verbal pour fonctionner. Par exemple, un élève perçoit un stimulus visuel : le son d'une cloche. L'élève interprète ce son : c'est le début ou la fin d'un cours. Les prochaines cloches signifient pour l'élève ayant un TSA que le temps a passé. Le temps est difficilement ou même impossible à percevoir par les sens. Il s'agit plutôt d'un concept que l'élève ayant un TSA peut concevoir à l'aide d'un outil perceptuel comme un son ou une image. D'autre part, les apprenants ayant un TSA peuvent aussi apprendre à former des catégories et à les généraliser. Par exemple, l'ensemble des élèves du groupe font partie d'une même catégorie, peu importe la couleur de leurs cheveux ou de leurs vêtements. En bref, Bogdashina (2005) explicite que la possibilité qu'un élève ayant un TSA réussisse à conceptualiser des expériences ou des perceptions provenant du monde extérieur à lui-même facilite son utilisation de mots liés à ces concepts ainsi que la création d'idées nouvelles. Parallèlement à ce raisonnement, cette autrice avance qu'un élève autiste qui ne conceptualise pas les stimuli perçus demeure à un niveau littéral d'interprétation et de compréhension du monde. Ainsi, le son d'une cloche ne serait pour lui qu'un bruit parmi tant d'autres. D'autres chercheurs réfléchissent à la distinction entre la catégorisation par des critères perceptifs ou conceptuels chez les élèves autistes (Degré-Pelletier et al., 2018). Leur conclusion laisse place à un questionnement non résolu sur la différence entre l'usage de ces deux procédés cognitifs chez ces apprenants. De manière générale, il est malgré cela possible de considérer la force des élèves ayant un TSA lorsque vient le moment de simplifier l'information par la formation de catégories concrètes.

Troisièmement, le défi de comprendre un contexte, pour un élève ayant un TSA, peut entraîner des répercussions d'ordre communicationnel comme dans les interactions sociales, dans la flexibilité nécessaire lors de changements ou dans l'habileté à tenir compte des autres (Vermeulen, 2014). En effet, la Théorie de l'esprit, ou cécité mentale (Baron-Cohen et al., 2007) dépeint le déficit ou le retard que ces élèves présentent au moment de comprendre l'état d'esprit dans lequel leur interlocuteur se trouve. Par conséquent, dans des situations de communication telles que la conversation, la négociation, la coopération ou la gestion de conflits, la tâche de communiquer adéquatement se complexifie de manière problématique pour les apprenants autistes (Faucher, 2010).

Quatrièmement, les élèves ayant un TSA se trouvent en meilleure position que leurs pairs typiques lorsque leur raisonnement non verbal est exploité (Simard, 2015). Effectivement, l'une des caractéristiques particulières aux élèves ayant un TSA est leur capacité visuelle hors du commun. En contrepartie, ils dépendent davantage de processus visuospatiaux pour accomplir des tâches complexes. À l'instar de plusieurs auteurs, Girardot et al. (2012) se penchent sur le traitement visuel de ces élèves atypiques. Leurs recherches révèlent que le traitement visuel de ces apprenants est plus développé que leur traitement audio-verbal. Conséquemment, ils performant mieux dans la résolution de problèmes non verbaux. Les items visuels et les supports concrets favorisent les performances des apprenants ayant un TSA, qui font alors appel à l'association d'idées ou à la référence par l'expérience pour faire la tâche demandée (Girardot et al., 2012). Il s'agit d'une stratégie visuelle qui compense leur déficit d'interprétation en exploitant leur expérience pratique, ce qui leur permet de se faire une représentation mentale imagée d'une idée ou d'un concept. Bref, l'utilisation des supports visuels est primordiale pour les élèves

ayant un TSA. En situation de communication complexe, l'utilisation d'outils visuels est susceptible de renforcer l'impact des stratégies que ces apprenants mobilisent.

Cinquièmement, la présence fréquente d'anxiété chez les apprenants autistes augmente le niveau du défi qu'ils relèvent en situation de communication. L'anxiété est un trouble qui se répercute sur un désordre du comportement. Si une menace réelle ou ressentie est susceptible de provoquer de la peur, l'anticipation d'une menace future, elle, cause l'anxiété (APA, 2017). Quelques caractéristiques des élèves ayant un TSA au regard de l'anxiété peuvent avoir un lien avec la communication, comme (1) la difficulté à comprendre les règles ou les codes sociaux, dont ceux liés au langage oral ou écrit et (2) la structure, soit l'horaire de la journée, du cours, voire d'un texte ou d'une discussion. Ces sources de l'anxiété demeurent présentes tant qu'une partie de la structure donnée demeure inconnue pour l'élève ayant un TSA (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie [ASSSM], 2015). Ce facteur est donc susceptible de brouiller la communication.

Sixièmement, certaines recherches donnent les assises théoriques pour comprendre les manières dont la conception du temps chez les élèves ayant un TSA peut avoir un impact sur leur compétence à communiquer. D'abord, même si ces apprenants sont capables de nommer des mois, des jours ou des dates, éléments concrets et mémorisés, ils sont susceptibles de subir un déficit de codage temporel des événements sensoriels (Mercier, et al., 2016; Gepner, 2010; Tordjman, 2015). Également, ils ont besoin de plus de temps pour effectuer des apprentissages ou des tâches (Gepner, 2010), ainsi que pour suivre le rythme d'une conversation, ou le passage à un autre moment de communication (ASSSM, 2015). L'usage d'outils visuels maintient pour eux la continuité du temps

(Tordjman, 2015). Il est donc essentiel d'exploiter des outils afin d'aider les élèves qui ont un TSA à conceptualiser le temps.

Septièmement, d'autres recherches montrent l'impact du développement neurologique sur la sociabilité, voire la communication des élèves autistes. Le système limbique est responsable de la gestion des émotions (Beaulne, 2010). Chez les élèves ayant un TSA, des anomalies de ce système auraient pour conséquence des comportements identifiés comme du maniérisme par l'auteur, par exemple des mouvements répétés de battement des mains dans les airs, ou *flapping*. Ce maniérisme serait une manière de s'autoréguler pour les élèves ayant un TSA. Ce déséquilibre du système limbique provoquerait également une diminution de l'attention liée à la tâche et du temps d'attention nécessaires. L'ensemble de ces difficultés liées au système limbique décrites par Beaulne (2010) aurait un impact lié à la gestion des émotions et provoquerait la cécité mentale (Baron-Cohen et al., 2007). De plus, Beaulne (2010) explique que les contacts déficients entre le cervelet et les lobes frontaux du cerveau des élèves autistes provoquent des troubles importants dans la modulation de l'information sensorielle. L'une des conséquences de cette particularité serait la génération abondante de mouvements redondants avec objets.

Les attributs des élèves autistes étayés ci-dessus justifient que la présente recherche s'intéresse à l'exploitation d'outils visuels en mouvement dans le cadre du LSC au moment de faire des apprentissages liés au développement de la compétence à communiquer. Les sept facteurs à considérer lors de l'utilisation d'une stratégie de communication complexe trouvent écho au moment d'utiliser le LSC, décrit dans la prochaine sous-section.

### **2.1.2 La compétence à communiquer et le LSC**

Si l'on tient compte du titre choisi par Carlo Romano (1990) : « Enseigner, c'est aussi savoir communiquer », cela pose la prémisse d'un angle sous lequel la communication entre enseignants et élèves ayant un TSA doit faire l'objet d'une observation minutieuse. Le LSC propose un système de communication complexe qui prétend établir un pont entre les élèves autistes et les intervenants scolaires et familiaux. Afin d'expliquer ce qu'est le LSC, cette deuxième partie du cadre théorique définit d'abord la communication, puis en quoi consiste l'approche SACCADE.

## **2.2 La communication**

Grand nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales se sont penchés sur la communication comme sphère du développement humain, plus spécifiquement comme compétence d'une personne ou d'un groupe de personnes, dans le sens du savoir agir, et comme objet d'étude. La présente partie offre un survol non exhaustif de quelques pistes explorées par la communauté scientifique.

Hannawa et Spitzberg (2015) tracent un historique détaillé du développement du concept de la communication, de l'Antiquité à nos jours. L'orateur Cicéron pose les fondements de l'art de manier le langage : la rhétorique. Pour lui, ce cadeau du ciel distingue les humains des animaux. La conception de la communication évolue jusqu'à ce qu'on la considère indispensable, au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, dans l'éventail des compétences que doivent développer les élèves durant leur scolarisation aux États-Unis. Ce mouvement en émergence aux États-Unis fait rapidement école à travers le monde.



D'autre part, Noam Chomsky, linguiste, pose les piliers de la compétence à communiquer. Ses travaux imposent d'abord l'hypothèse selon laquelle le langage est inné plutôt qu'acquis dans le développement de l'être humain (1956). C'est le fondement de la psycholinguistique (Bogdashina, 2005). Puis, ce chercheur, dont l'influence est majeure, assoit l'idée d'une grammaire universelle (1972) identifiable par les apprenants de diverses langues au moment d'apprendre à parler. Les recherches de Chomsky se concentrent sur la syntaxe. Elles trouvent écho dans la grammaire moderne (Hornstein, 2018), bien que d'autres linguistes en réfutent les fondements (Christiansen et Chater, 2009; Tomasello, 2009).

Roman Jakobson, à l'instar de Chomsky, joue un rôle majeur dans l'évolution conceptuelle de la compétence à communiquer. En effet, le domaine de la linguistique appliquée lui doit le premier schéma de la communication (1960), perfectionné durant des décennies par d'autres chercheurs (figure 7, appendice B). Le programme du MELS (2006) l'exploite encore dans la terminologie liée à la communication.

En fonction de ce modèle classique, le destinataire, soit l'intervenant ou l'enseignant, souhaite envoyer un message, comme un concept enseigné en classe, au destinataire, par exemple un élève ayant un TSA. Le contexte, soit la classe ou la discipline enseignée lors de la communication chapeaute le message, c'est-à-dire qu'il renvoie aux références ou au cadre de la communication. Le contact suppose qu'un lien s'établit entre le destinataire et le destinataire, sans quoi la communication est impossible. Dans le cas des élèves ayant un TSA, le contact est parfois difficile à créer. Finalement, le code, c'est-à-dire la langue orale ou écrite, les gestes, les symboles, voire le LSC est le media que le

destinateur et le destinataire utilisent pour communiquer. L'appendice C, dans la première colonne, apporte plus de précisions au schéma de Jakobson.

Chomsky et Jakobson s'avèrent des précurseurs qui définissent les bases de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement. Suivant cette voie plus près de nous, Dumais et Soucy, l'un comme l'autre, se penchent sur l'enseignement de la compétence à communiquer oralement au Québec et plus particulièrement sur la typologie des objets d'apprentissage/enseignement de l'oral (Dumais, 2014; Dumais et al., 2017). Leurs recherches mettent en évidence leur utilité dans l'accompagnement des enseignants du primaire et des employés d'un service de garde (Dumais et Soucy, 2018) qui souhaitent bonifier leurs connaissances ou réviser leur approche. Également, Soucy (2019) montre que, par la modélisation, les élèves améliorent leur compétence à communiquer oralement. L'ensemble de ces recherches mettent en lumière le volet structural et le volet pragmatique de la linguistique, c'est-à-dire la façon dont la langue, comme objet d'apprentissage et médium, est construite et la façon dont elle est utilisée en contexte de communication orale en milieu scolaire.

Ce dernier volet, soit le volet pragmatique, constitue une autre branche de la communication. Tirassa (1999) explique que le fait de comprendre le langage employé ne suffit pas à saisir le contexte complet de la communication. En effet, l'élève ayant un TSA doit tenter d'interpréter les états mentaux, ou intentions, de son enseignant et de les influencer de manière appropriée dans le cadre d'un cours, par exemple.

Bénédicte Blain-Brière (2015), pour sa part, crée cinq échelles représentant les habiletés pragmatiques, soit la complexité conversationnelle, la volubilité, l'initiative

conversationnelle, le contrôle de l'activité communicative et la sensibilité envers l'interlocuteur. Ces habiletés pragmatiques auraient un effet sur les fonctions exécutives des enfants typiques de quatre ou cinq ans. Blain-Brière (2015) observe que certains enfants produisent des actes de langage fluides et libres de répétition ou d'hésitation inutiles. Les fonctions exécutives y contribuant sont l'inhibition, la mémoire de travail et la planification. L'appendice C met en relation, entre autres, les échelles d'habileté de Blain-Brière et le schéma de la communication de Jakobson. On y constate que ces échelles se situent dans les éléments de contexte et de contact de Jakobson. Ceci suppose que le rapport avec l'extérieur et le médium de diffusion du message sont des éléments clés de l'émission d'un message.

La perspective pragmatique de la communication trouve aussi écho dans la représentation des actions associées à la communication proposé par Lacelle et al. (2017). Tel que mis en relief dans l'appendice C, ces auteurs mettent l'accent sur le code de Jakobson, soit sur le support ou les moyens qui servent à communiquer le message. Il en ressort que la communication analogique, fondée sur les similitudes, comme les indices et les icônes, complète la communication binaire, basée sur les différences, comme les lettres et les chiffres. Dans une même suite d'idées, l'un des auteurs de qui Lacelle et al. (2017) s'inspirent, Bougnoux (2013), explique l'importance de tracer des cadres afin de dégager le sens essentiel d'un message. Selon lui, le cadre définit ce qui doit être compris en le détachant du reste de l'environnement et en isolant le message.

Ce bref survol des recherches montre que plusieurs aspects sont connus en ce qui a trait à la compétence à communiquer. Effectivement, l'enseignement/apprentissage de cette compétence ainsi que les volets structuraux et pragmatiques sont grandement

documentés. Pourtant, il manque de recherches pour établir des liens entre ces connaissances empiriques sur la compétence à communiquer et les efforts mis de l'avant par des enseignants qui utilisent la stratégie du LSC pour favoriser leur communication complexe avec des élèves ayant un TSA. C'est pourquoi la prochaine partie explique ce système langagier (Stanké et al., 2021) novateur.

### **2.2.1 Le Langage SACCADE Conceptuel<sup>MC</sup> (LSC)**

L'acronyme S.A.C.C.A.D.E., « Structure et Apprentissage Conceptuel Continu Adapté au Développement Évolutif », se veut un modèle d'intervention neurodéveloppemental qui « utilise la remédiation cognitive et pédagogique entre autres à l'aide d'un code écrit appelé Langage SACCADE Conceptuel<sup>MC</sup> » (Harrisson et St-Charles, 2015; 2016). Il s'agit d'une série d'outils visuels interreliés et organisés pour communiquer avec les élèves qui ont un TSA dans le but de développer leur potentiel cognitif. Le LSC désigne aussi un système langagier qui tend à respecter les besoins particuliers et l'évolution des apprenants ayant un TSA. Un tel modèle est précieux pour l'apprentissage et l'enseignement et pour développer une communication efficace entre l'apprenant et l'enseignant, ce dernier souhaitant établir un mode de communication réciproque.

Harrisson et St-Charles (2015; 2016) ont systématisé l'usage d'outils visuels conceptuels afin d'en faire un système de communication compréhensible et cohérent pour les élèves ayant un TSA. Les différentes caractéristiques de ces apprenants sont nommées dans la partie 1 du cadre théorique de manière non exhaustive, soit : (1) la FCC; (2) le sens biaisé et symbolique de l'information; (3) la Théorie de l'esprit; (4) les fortes capacités

visuelles; (5) la présence fréquente d'anxiété; (6) le déficit du codage temporel et (7) la théorie neurodéveloppementale. Le LSC tient compte de ces caractéristiques dans sa conception et son utilisation.

Cette stratégie générale se veut précurseur en ce sens qu'elle tend à intégrer les données empiriques à son fonctionnement. Le modèle théorique SACCADE fonde ses interventions auprès des élèves autistes sur une pyramide de fonctionnement interne (Harrisson, 2010) constituée de six paliers de développement. Le LSC contient près d'une vingtaine d'outils graphiques, dont l'emploi se conjugue dans différents contextes de vie des élèves ayant un TSA. Tout comme les membres de la famille de ces apprenants, les enseignants et autres membres du personnel scolaire peuvent aussi choisir d'utiliser le LSC pour mieux communiquer avec eux.

Bref, le cadre conceptuel présente les bases théoriques du LSC en tant que stratégie de communication complexe envers les élèves ayant un TSA. Le prochain chapitre propose la méthodologie prévue pour répondre à la question de recherche ci-dessous.

## CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

La question à laquelle cette recherche s'intéresse est de savoir de quelle façon et pour quelles raisons le milieu scolaire utilise le LSC en tant que stratégie de communication en contexte d'apprentissage.

De cette question générale découle une question spécifique à deux volets, soit (1) de quelle manière s'est implantée cette stratégie de communication dans une école spécialisée? (2) Quelles sont les contributions observées, par les acteurs scolaires et les parents d'élèves, auprès des apprenants ayant un TSA et auprès des différents acteurs?

Le chapitre III décrit la méthodologie prévue pour répondre à ces questions. Le type de recherche, le rôle de la chercheuse, les échantillons de la recherche, les modalités de collecte de données, la démarche de recherche et le plan d'analyse sont expliqués ci-dessous.

### 3.1 Le type et le devis de recherche

Cette recherche se veut exploratoire (Van Der Maren, 1996) en ce sens qu'elle décrit ce qui a permis d'actualiser une stratégie qui existe dans certaines écoles du Québec pour communiquer avec des élèves qui ont un TSA. De plus, comme son objectif est de documenter l'implantation et l'utilisation du LSC et de décrire son usage dans les diverses sphères de la vie d'une école, cette recherche est de type qualitatif descriptif (Fortin et Gagnon, 2016).

Étant donné que pratiquement aucune information n'est disponible à l'heure actuelle dans la littérature scientifique à propos de l'utilisation de cette stratégie d'avant-

garde, un devis d'étude de cas unique (Fortin et Gagnon, 2016) s'avère le devis approprié (Alexandre, 2013) pour accroître les connaissances empiriques sur le LSC. Cette étude de cas porte sur les acteurs de L'École spéciale<sup>5</sup> qui utilisent cette stratégie. Cette école est pionnière en ce qui a trait à l'utilisation de ce système de communication étant donné que l'approche SACCADE n'a pas, pour le moment, fait l'objet d'une démarche scientifique pour documenter son implantation et pour évaluer ses contributions. S'interroger sur ce qui motive cette équipe de travail à investir temps et argent de formation pour s'outiller de la sorte alors même qu'aucune donnée empirique ne précise le bien-fondé de cette décision école résume l'un des intérêts de cette recherche. Pour rendre compte d'une façon exhaustive de cette stratégie de communication, l'étude de cas permet un échantillonnage multi groupes des différents acteurs qui l'utilisent.

### **3.2 Le rôle de la chercheuse**

La chercheuse a une implication indirecte dans la recherche. Sa posture est subjective (Ruel, 2011). La section suivante explique les implications sur les plans personnel (1) et (2) théorique.

Sur le plan personnel (1), voici le contexte dans lequel se produit cette recherche. La chercheuse est mère d'un enfant ayant un TSA et une DI profonde. En raison de son profil particulier, cet élève a intégré L'École spéciale vers 2015. L'une des intervenantes de ce milieu scolaire spécialisé a alors décrit à la chercheuse l'utilisation du LSC en tant que stratégie de communication implantée depuis quelques années. La chercheuse s'est

---

<sup>5</sup> Par souci de confidentialité et d'anonymat, le milieu scolaire qui fait l'objet de la présente étude de cas est nommé L'École spéciale. Pour les mêmes raisons, le nom de la Commission scolaire est tronqué.

intéressée à cette forme de communication complexe et a procédé à la démarche de formation en 2016. Elle était le premier parent d'élève de L'École spéciale à accéder à ce parcours. Elle utilise le LSC dans son milieu familial depuis ce temps. La posture de la chercheuse, quoiqu'elle ne soit pas neutre, comporte l'avantage de saisir le sens et la portée des explications ou des descriptions faites par les participantes. Par conséquent, quelques éléments théoriques de la présente recherche sont issus de la formation de 2016 (Harrison et St-Charles, 2016).

La chercheuse a incité les divers intervenants œuvrant auprès de son enfant à suivre à leur tour cette formation en LSC afin de faciliter la communication et les apprentissages entre eux. Les intervenants concernés par ces demandes sont le père de l'enfant, une ressource familiale, une ressource intermédiaire et deux éducatrices du CISSS de la région de la chercheuse. Dans le cas du père et de la ressource familiale, la réponse est demeurée négative au fil des ans. Dans le cas de l'éducatrice du CISSS, cette intervenante a transféré le dossier à une autre éducatrice déjà formée en LSC. Dans le cas de la ressource intermédiaire, les éducatrices ont émis en 2021 le souhait de procéder à cette démarche de formation le plus tôt possible afin de l'exploiter en collaboration avec les membres de l'équipe de la ressource. Ce portrait de la situation en 2017 a incité la chercheuse à procéder à cette recherche afin d'apporter davantage de données au sujet de cette stratégie de communication complexe avant-gardiste, méconnue de certains milieux et parfois difficile d'accès.

Sur le plan théorique (2), la chercheuse enseigne le français depuis 1996. Dans les dernières années, elle a accueilli, dans des classes ordinaires du secondaire, plusieurs élèves ayant un TSA sans DI. Dans un contexte de conception universelle de



l'apprentissage (CUA<sup>6</sup>), elle a expérimenté des outils en LSC à de nombreuses reprises afin de clarifier certains concepts auprès des élèves. Par exemple, elle utilise le DIA pour enseigner le schéma narratif à l'ensemble de ses élèves, dont ceux ayant un TSA en contexte d'inclusion. Les résultats encourageants qui en ont découlé l'ont motivée à poursuivre cette utilisation jusqu'à ce jour.

Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse apporte son expertise lorsque des explications supplémentaires sont nécessaires dans certaines descriptions dont les liens doivent être détaillés. Elle porte une attention spécifique à analyser les résultats de manière objective en fonction des réponses des participantes et par l'emploi d'un logiciel d'analyse, comme ce sera expliqué dans la section 3.6 – Le plan d'analyse.

### **3.3 Le milieu, les multi groupes et les participantes**

L'échantillonnage multi groupes a permis de solliciter les différents groupes de participantes. Le choix de ce milieu scolaire s'explique par le fait que cette école se démarque par la manière dont le personnel communique avec ses élèves, soit en utilisant le LSC, entre autres stratégies de communication.

Cette école spécialisée située au Québec détient un mandat régional et reçoit environ 95 élèves de cinq à 21 ans (Commission scolaire X, 2019). L'École spéciale accueillait, en 2019-2020, neuf groupes de six à neuf élèves ayant un TSA et une DI moyenne-sévère ou profonde, ainsi que cinq groupes d'élèves ayant une DI profonde. Une

---

<sup>6</sup> La CUA (Bergeron et al., 2011) est une approche dont l'objectif est d'enseigner de manière à intégrer les principes de différenciation pédagogique pour tous les élèves. Cette approche favorise la réussite des élèves ayant des besoins particuliers dans un contexte d'inclusion scolaire.

enseignante<sup>7</sup> et une éducatrice spécialisée œuvrent à temps plein dans chaque classe. Des services éducatifs sont offerts et se composent d'une psychologue, d'une ergothérapeute et d'une orthophoniste, en plus des préposées aux élèves et de la directrice. De plus, deux éducatrices spécialisées en particulier sont dédiées à l'accompagnement et au soutien de l'ensemble des enseignantes. Tous les membres du personnel ont réalisé une formation en LSC au moins une fois depuis qu'ils travaillent à L'École spéciale et suivent une formation continue en LSC depuis une dizaine d'années, de sorte que le système de communication complexe entre les intervenantes et les apprenants ayant un TSA est fortement axé sur l'utilisation du LSC.

La présente recherche a constitué un échantillon de recherche par la sollicitation de multi groupes, employées et parents d'élèves ayant un TSA. Un premier groupe est formé d'enseignantes; un deuxième groupe, d'employées des services éducatifs; un troisième groupe rassemble des parents ou tuteurs. La figure 1 illustre ces multi groupes.

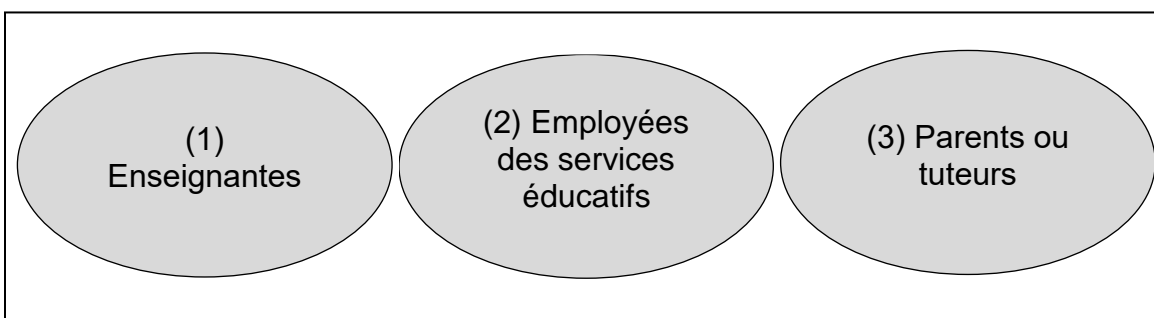


Figure 1. Les multi groupes de participantes.

---

<sup>7</sup> Le genre féminin est employé dans ce paragraphe et dans tous ceux liés à la réalité du personnel de L'École spéciale, où une faible minorité d'hommes sont présents, et ce, uniquement dans le groupe d'enseignantes spécialistes.

L'échantillonnage a été actualisé par étapes. Une demande d'autorisation a été envoyée à la directrice pour solliciter le personnel de L'École spéciale à contribuer à cette recherche. Après une réponse positive, la directrice de L'École spéciale a sollicité l'ensemble du personnel et a envoyé une lettre aux parents. Les volontaires qui se sont manifestées ont permis à la chercheuse de former les groupes de participantes. Le nombre obtenu est de (1) trois enseignantes; (2) trois employées des services éducatifs; (3) un parent d'élève ayant un TSA.

Au début des entrevues individuelles semi-structurées (figure 2 a), afin de tracer le portrait le plus complet possible de chacune des participantes, une fiche signalétique (appendice D) a été remplie. Les participantes rencontrent les critères de sélection, qui sont : a) avoir signé une lettre de consentement; b) connaître et utiliser le LSC dans le cadre de ses interactions auprès des apprenants ayant un TSA; c) ne pas être une employée temporaire ou de remplacement. Un portrait des participantes suit dans les tableaux 1 et 2. De manière générale, les intervenantes de L'École spéciale ont de six à vingt ans d'expérience dans le réseau scolaire avec les élèves ayant un TSA. Il s'agit d'employées permanentes diplômées en éducation. Les trois enseignantes détiennent leur brevet d'enseignement et les trois éducatrices, une technique en enseignement spécialisé. Elles ont toutes suivi la formation de base chez SACCADE (voir l'appendice E), soit l'atelier intitulé « Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique », suivi de « Le langage SACCADE conceptuel 1 » (LSC 1). Quelques-unes ont suivi des ateliers supplémentaires comme « Trouble du spectre autistique et émotions », « Autisme et gestion des canaux d'apprentissage (TVA) » ou des mises à jour en LSC.

Tableau 1

Les fiches signalétiques déclarées par les participantes

<b>Participant</b>	<b>Expérience en TSA en milieu scolaire</b>	<b>Nombre de formations SACCADÉ</b>	<b>Nom de la dernière formation suivie</b>	<b>Rôle à L'École spéciale</b>
<b>P1</b>	6 à 10 ans	3	LSC 1	Enseignante
<b>P2</b>	Aucune	3	LSC 1	Parent
<b>P3</b>	16 à 20 ans	6	Mise à jour en LSC	TES
<b>P4</b>	16 à 20 ans	2	LSC 1	Enseignante
<b>P5</b>	11 à 15 ans	3	Mise à jour en LSC	Enseignante
<b>P6</b>	6 à 10 ans	2	LSC 1	TES
<b>P7</b>	6 à 10 ans	3	LSC 2	TES

Tableau 2

La fiche signalétique déclarée d'une participante, parent d'élève ayant un TSA

<b>Participante</b>	<b>Le diagnostic de son enfant</b>	<b>Nombre de formations SACCADE</b>	<b>Nom de la dernière formation</b>
P2	TSA - Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) - Trouble de l'anxiété - Trouble obsessionnel compulsif (TOC) - Trouble grave du comportement (TGC) - DI moyenne à sévère	3	LSC 1

Ces multi groupes ont contribué à collecter des données par les modalités décrites dans la prochaine section.

### **3.4 Les modalités et outils de collecte de données**

Trois modalités de collecte ont été utilisées : a) une modalité d'entrevue individuelle semi-structurée; b) une modalité d'entretien de groupe focalisé et c) et un

journal de bord documentant, entre autres, du matériel sous forme d'artéfacts utilisés par les participantes. La figure 2 illustre les modalités de collecte de données.

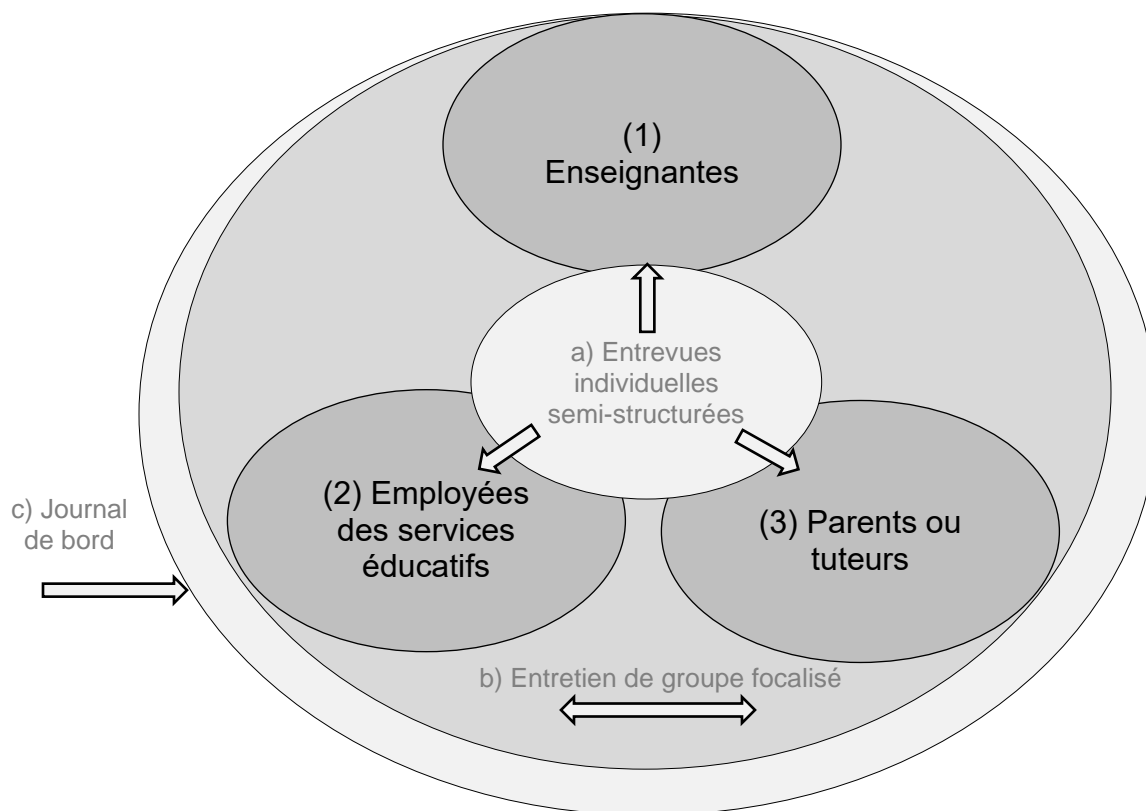


Figure 2. Les modalités de collecte de données.

Il faut souligner qu'une pandémie exceptionnelle sévit actuellement. Par conséquent, la chercheuse a proposé des modalités de collecte de données qui pouvaient s'actualiser avec la vidéoconférence, modalité à distance. Pour ce faire, elle s'est assurée que chaque participante ait accès à un appareillage électronique compatible avec les modalités suivantes. Les modalités d'entrevue individuelle et d'entretien de groupe se sont tenues par l'exploitation de la plateforme Zoom. La sécurité de cet outil est éprouvée à l'université du Québec en Outaouais (UQO), qui a fourni une clé d'accès aux participantes

et à la chercheuse lors des rencontres prévues (appendice F). Afin d'assurer un déroulement harmonieux lors des visioconférences, des règles de fonctionnement pour l'ensemble des participantes leur ont été présentées (appendice G). De plus, l'enregistrement audio et vidéo des entrevues et entretiens a fait l'objet de l'approbation verbale préalable de chaque participante. La chercheuse s'est assurée de la conservation de l'ensemble de ce matériel numérique sur le disque dur de son ordinateur personnel ainsi que sur un disque dur externe.

La première modalité (figure 2 a) a été une entrevue individuelle semi-structurée (Fortin et Gagnon, 2016), qui s'est tenue auprès de chacune des participantes par la visioconférence enregistrée d'environ 45 minutes. Les propos ainsi obtenus ont témoigné des thèmes suivants : a) décrire la démarche d'implantation réalisée (la source d'intérêt : qui, quand, comment, pourquoi?); b) préciser le processus de mise en place pour actualiser la stratégie (ce qu'est le LCS aux yeux de la participante, les façons de l'apprendre, les façons de s'assurer d'en préserver le modèle, les conditions favorables et défavorables); c) expliquer et illustrer les façons d'appliquer le LCS en milieu scolaire (les premières expériences, les circonstances où la participante utilise le LCS); d) ses observations, ses constats, les retombées du LCS observées chez les élèves, chez le personnel et chez les parents); e) formuler les souhaits pour l'avenir et les recommandations à l'égard du LCS. L'appendice H présente le protocole d'entrevue individuelle en deux versions : la première, pour le personnel scolaire; la deuxième, pour les parents d'élèves ayant un TSA.

À la fin des entrevues individuelles, la chercheuse a collecté les artéfacts de chaque participante, c'est-à-dire des illustrations, exemples de matériel ou outils de communication utilisés en LCS avec un élève ayant un TSA. Étant donné le contexte actuel

de pandémie, les documents requis ont pris la forme de photos numérisées des illustrations en LSC. Ces artefacts ont été transmis à la chercheuse par courriel et ont été répertoriés dans le journal de bord.

La deuxième modalité (figure 2 b) est l'entretien de groupe focalisé (Fortin et Gagnon, 2016), qui a permis d'obtenir des renseignements qui émergent de l'interaction entre les participantes afin de préciser, entre autres, des raisons de l'implantation du LSC par l'équipe école. Pour ce faire, la chercheuse a rencontré ensemble les trois groupes de participantes (enseignantes et membres des services éducatifs de L'École spéciale, parent d'une élève) durant une séance de 75 minutes par visioconférence pour échanger sur les thèmes suivants : a) rappeler les défis de communication que le LSC donnait espoir de relever avant son implantation, comme les cas de comportements, les demandes, la gestion de l'anxiété et de l'horaire, les bris de fonctionnement); b) décrire les retombées pour les élèves, les intervenantes et les parents, soit les effets positifs, négatifs ou neutres ainsi que les intentions pédagogiques liées à l'usage du LSC; c) et expliquer les souhaits et les recommandations. À l'appendice G, le protocole d'entretien de groupe focalisé est présenté.

Une troisième modalité (figure 2 c), le journal de bord (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018), a permis de documenter les descriptions des activités, les réflexions de la chercheuse au fil du contexte de collecte de données, ainsi que le matériel documenté, soit les artefacts : sources, types et autres renseignements (date et code). Le journal de bord contient quatre sections, soit a) le contexte entourant les activités de la collecte de données et les renseignements du matériel (artefacts); b) les notes personnelles concernant les réflexions personnelles de la chercheuse au fil des rencontres; c) les notes méthodologiques



comme les décisions que la chercheuse a prises au fil des entrevues; d) les notes théoriques, c'est-à-dire le sens donné aux descriptions des participantes sur les concepts théoriques, à savoir le TSA, la communication et le LSC. Dans l'appendice I, une fiche illustre la structure de notes du journal de bord.

### **3.5 La démarche de recherche**

Le projet de recherche a été soumis à l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains en septembre 2020 (appendice J). À la suite d'une réponse positive (lettre d'autorisation signée de la direction d'école, appendice K), la démarche de recrutement des participantes s'est amorcée. Pour ce faire, la direction d'école a procédé au recrutement en présentant au personnel le projet de recherche (appendice L); lors d'une rencontre de ses employées, la direction de L'École spéciale a expliqué la recherche. Une banque d'employées et de parents ayant accepté a été remise à la chercheuse. Puis, celle-ci a pu, à la réception des réponses positives des personnes sollicitées, demander leur consentement (appendice M) à participer à la recherche. Une proposition de séquences d'activités de collecte de données a été confirmée avec la direction ainsi que les groupes de participantes.

Une pré-validation de la démarche s'est tenue pour vérifier la crédibilité, en milieu écologique, de la planification de la démarche de recherche. À cette fin, la chercheuse a contacté la directrice de L'École spéciale pour poser des questions quant à la faisabilité des démarches de recrutement de l'échantillonnage et de la collecte de données. Les réponses obtenues ont permis à la chercheuse d'ajuster sa planification en fonction des disponibilités et de l'intérêt prévisibles des employées et des parents d'élèves.

Étant donné le contexte actuel de pandémie et les exigences qu'imposent les horaires personnels des participantes, les entrevues individuelles et entretiens de groupe se sont déroulées par visioconférence dans un intervalle de quatre mois, entre janvier et mars 2021. Lors des activités de collecte de données, les participantes ont eu l'occasion d'envoyer à la chercheuse des exemples de matériels de communication par courriel.

### **3.6 Le plan d'analyse**

La démarche présentée ci-dessus répond à la question de recherche : de quelle façon et pour quelles raisons le milieu scolaire utilise-t-il le LSC en tant que stratégie de communication? Le plan d'analyse est présenté dans le tableau 10 de l'appendice N.

L'analyse qualitative croisée de diverses modalités par thématization (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018) a été réalisée. Ce type d'analyse consiste à regrouper les informations par thèmes selon les concepts qui émergent des données recueillies. La chercheuse a retranscrit le verbatim des entrevues et entretiens dans le logiciel NVivo. Puis, elle a consigné les artefacts remis par les participants. Par la suite, la chercheuse a fait un codage ayant servi à créer des regroupements. Les codes issus du cadre théorique et des questions ainsi que les codes émergents font partie de l'analyse des résultats. L'appendice O les détaille dans le tableau 11.

L'outil d'analyse NVivo a tissé les liens entre les informations issues des diverses modalités et les éléments développés dans le cadre théorique, soit les caractéristiques des apprenants ayant un TSA et les fondements de la communication. Le prochain chapitre en présente les résultats.

## CHAPITRE IV : RÉSULTATS D'ANALYSE CROISÉE

L'analyse a permis de croiser les données qualitatives de quatre sources : les entrevues individuelles, l'entretien de groupe, le journal de bord et les artefacts envoyés à la chercheuse par les participantes<sup>8</sup>. Ces données ont été codées avec le logiciel NVivo selon deux thèmes, soit (1) l'implantation du LSC et (2) les retombées du LSC déclarées par les participantes.

Le présent chapitre décrit les résultats de cette analyse, qui révèle l'essentiel des nombreuses informations livrées lors de la collecte de manière à répondre à la question de recherche : de quelle façon et pour quelles raisons le milieu scolaire utilise-t-il le LSC en tant que stratégie de communication en contexte d'apprentissage? De manière plus spécifique, (1) de quelle manière s'est implantée cette stratégie de communication dans une école spécialisée? (2) Quelles sont les retombées qu'observent les acteurs scolaires et les parents d'apprenants ayant un TSA?

Outre les thèmes prévus initialement pour répondre à cette question en se basant sur le cadre théorique, des sous-thèmes émergent en précisant davantage et en invitant à poursuivre les recherches. Chaque sous-section qui suit fait la description exhaustive de ces résultats.

---

<sup>8</sup> Le genre féminin est employé dans le Chapitre IV – Les résultats – étant donné que toutes les personnes qui ont participé à la recherche sont des femmes.

## **4.1 L'implantation du LSC**

Les thèmes de cette sous-section mènent à comprendre (1) la source d'intérêt; (2) les défis à relever; (3) l'application du LSC et (4) le processus d'actualisation de la stratégie.

### **4.1.1 La source d'intérêt**

Les données concernant la source d'intérêt pour le LSC sont issues de 253 occurrences énoncées. Aucun artefact n'y est lié.

Selon ces données, les premières participantes à avoir développé un intérêt pour la formation en LSC à L'École spéciale sont une éducatrice et des enseignantes qui avaient manifesté à leur collègues l'intérêt d'implanter cette méthode à la suite d'un reportage télévisé à ce sujet en 2010. Elles ont convaincu la direction d'école d'explorer cette approche. Au début, elles ont réalisé une formation par petits groupes d'employées. Elles ont commencé à en faire l'application auprès de leurs élèves ayant un TSA au fur et à mesure que leur équipe-classe se faisait former, afin d'assurer la cohésion entre elles.

Durant les années suivantes, les nouvelles employées ont éprouvé le même intérêt que les premières, soutenues par la direction d'école, les collègues et les éducatrices déjà formées. Une éducatrice en particulier a joué le rôle de mentor auprès d'elles depuis le départ.

Par cette démarche de formation, le premier groupe souhaitait connaître une nouvelle piste pour répondre aux besoins de communication complexes des apprenants ayant un TSA. En effet, elles disent qu'elles étaient insuffisamment outillées à l'époque

pour comprendre la manière de saisir la réalité de ces élèves atypiques et de communiquer avec eux. Quelques participantes s'avouaient déçues quant à la clarté et à l'efficacité des autres approches en communication (pictogrammes PECS, mains animées, imitation, consignes verbales) pour aider leurs élèves à comprendre ou à s'exprimer pour se faire comprendre. L'une d'elles se demandait également comment il était possible de faire émerger la communication orale chez certains élèves non verbaux. Bref, ces participantes espéraient apprendre une approche complémentaire aux méthodes connues et mises en place en classe.

Par ailleurs, certaines participantes étaient motivées à développer des relations plus significatives avec leurs élèves par le biais de cette stratégie de communication. L'une d'elles mentionne aussi le besoin de ces apprenants de suivre un chemin, visuellement, pour tracer des liens de cohérence entre leurs idées.

La source d'intérêt d'une participante, mère d'un enfant ayant un TSA, provient particulièrement de son désir de faire un lien entre les stratégies de communication mises en place en milieu scolaire et celles utilisées à la maison. Elle souhaitait ainsi trouver un moyen supplémentaire pour aider son enfant au moment de comportements problématiques comme des crises potentiellement préjudiciables.

Les premières expériences ont donné des résultats convaincants aux yeux des participantes. La plupart ont appliqué le LSC auprès de leurs élèves ayant un TSA, mais certaines l'ont expérimenté d'abord dans d'autres contextes, par exemple lors d'une fête d'amis en contexte privé. L'une des participantes avait observé l'utilisation du LSC dès ses

stages de formation collégiale. Elle l'a réellement appliqué à L'École spéciale, à la suite de sa formation en LSC.

Toutes les participantes se sont dites extrêmement motivées par la formation en LSC en raison de l'exhaustivité des informations enseignées, à savoir la structure interne, les caractéristiques autistiques, la pyramide de développement SACCADE, les outils de communication en LSC et les exemples de cas vécus. L'une d'entre elles la qualifie de « révélation ». Certaines soulignent l'apport de cette formation sur leur motivation professionnelle en vue d'offrir un enseignement de grande qualité à leurs élèves et un support adéquat dans l'optique d'une relation d'aide quotidienne. Le bien-être, les réactions positives et la progression des élèves ayant un TSA sont soulignés comme élément central. Entre autres, la manifestation de leur compréhension par des sourires, par des regards ou des améliorations, même minimes, permet de soutenir la motivation des diverses intervenantes et de leur faire poursuivre l'utilisation du LSC.

Le thème de l'avancement professionnel émerge de l'analyse sur la source d'intérêt envers le LSC. Une participante qui cumulait plus de vingt ans de pratique auprès des élèves ayant un TSA dans un autre milieu scolaire exprime l'importance d'approfondir ses connaissances en enseignement auprès des personnes autistes. Avec humour, elle demande : « Y a-t-il un TEACCH<sup>9</sup> ? » Pour elle, le renouvellement de ses compétences s'inscrit dans la poursuite de sa carrière en enseignement, ce que SACCADE lui a apporté

---

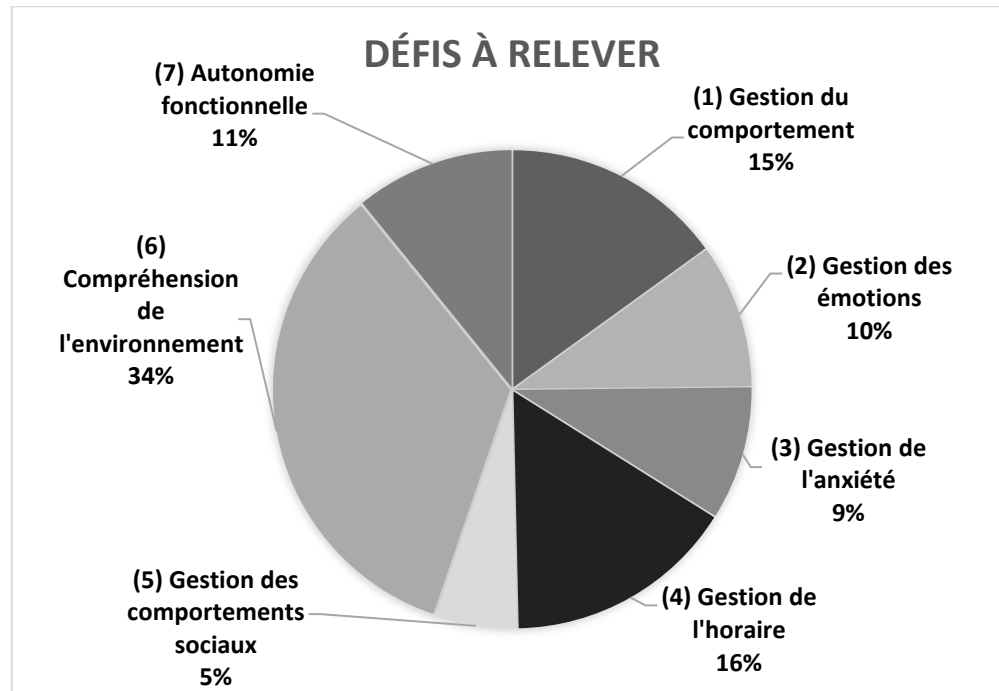
<sup>9</sup>Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children, ou Traitement et éducation des enfants autistes ou souffrant de handicaps de communication apparentés est une approche d'adaptation aux élèves autistes par la structure et l'organisation de leur environnement développée par Schopler en 1971 (Mesibov et Shea, 2010). Les enseignantes œuvrant avec ces apprenants organisent habituellement leur enseignement autour de cette approche.

lorsqu'elle est arrivée à L'École spéciale. Dans le même ordre d'idées, une autre participante décrit l'influence qu'elle a exercée auprès d'un éducateur spécialisé dans un autre milieu scolaire, quant à l'avancement professionnel de toute son équipe dédiée aux élèves ayant un TSA. En effet, elle relate l'expérience qu'elle vit à L'École spéciale, où le LSC est implanté depuis une dizaine d'années. À la suite de ce témoignage, cet éducateur spécialisé propage l'information dans son propre milieu professionnel. Les intervenants de ce milieu ont grandement profité de cette piste d'avancement professionnel, eux aussi, et ce, pour le bénéfice de leurs élèves.

#### **4.1.2 Les défis à relever**

Deux-cent-quatre-vingt-six occurrences collectées ont été analysées, provenant des entrevues individuelles, de l'entretien de groupe, du journal de bord ainsi que des artefacts. Ces références permettent de préciser la visée pédagogique d'avoir choisi d'exploiter le LSC en tant que stratégie de communication. Le quotidien à L'École spéciale comporte son lot de défis. Les besoins auxquels il faut répondre relèvent de (1) la gestion du comportement; (2) la gestion des émotions; (3) la gestion de l'anxiété; (4) la gestion de l'horaire; (5) la gestion des comportements sociaux; (6) la compréhension des élèves vis-à-vis de leur environnement et (7) l'autonomie fonctionnelle des élèves.

La figure 3 synthétise la récurrence des données collectées issues du codage. Les paragraphes qui suivent décrivent chaque sous-thème de cette figure.



*Figure 3.* Les défis à relever.

Les occurrences sur la gestion du comportement (1) se comptent au nombre de 43 données. Les participantes y parlent des comportements variés des élèves de L'École spéciale ayant un TSA. Elles y observent de l'autostimulation continue, de la désorganisation, des cris, des comportements dangereux comme se cogner la tête, des coups sur les murs, des morsures, des blessures, des cheveux tirés et des refus de faire des tâches ou de recevoir des soins de base.

L'ensemble des intervenantes et une mère d'un élève ayant un TSA déclarent utiliser le LSC dans le but de faire diminuer ce type de manifestations ou pour désamorcer des situations problématiques. Elles expliquent que l'amélioration de la communication entre les élèves et les adultes avec les outils du LSC contribue grandement à éviter, sinon à atténuer les comportements agressifs ou négatifs. Certaines déclarent en observer deux



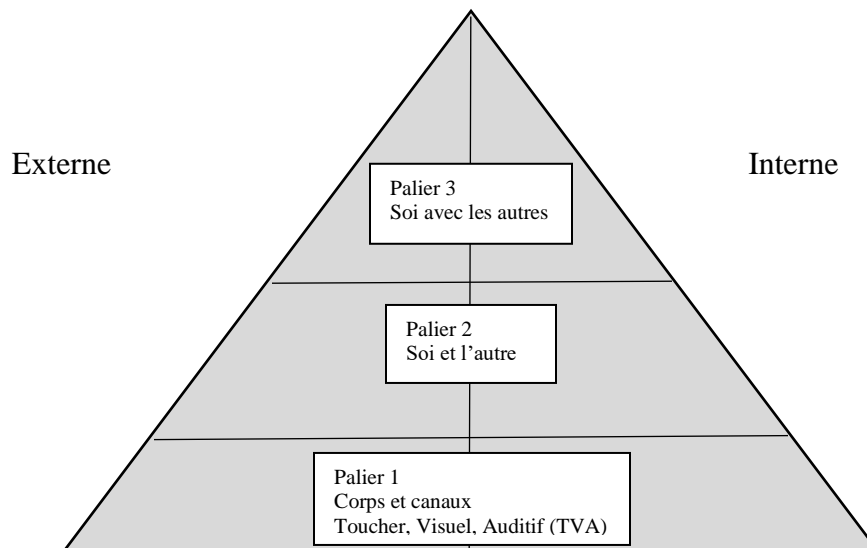
fois moins qu'avant l'implantation du LSC à L'École spéciale et beaucoup moins que dans d'autres milieux scolaires où l'utilisation du LSC est absente. Dans une grande part des situations, ce type de comportements perturbateurs, ou situations problèmes, leur paraît réglé de manière permanente par une stratégie de communication.

L'une des participantes déplore que des élèves autistes soient souvent transférés à L'École spéciale en raison de leurs comportements problématiques malgré leurs grandes forces dans d'autres domaines. Une autre participante énonce que la formation en LSC, si elle était étendue à grande échelle, permettrait de diminuer tant la gestion des comportements perturbateurs des élèves ayant un TSA que de répondre aux besoins du personnel de mieux communiquer avec eux. Les investissements et les coûts d'intervention reliés à ces situations problèmes diminueraient également.

La gestion des émotions (2) est mentionnée dans 28 occurrences. Les participantes tentent d'enseigner à leurs élèves ayant un TSA l'identification, la reconnaissance, la communication et le contrôle de leurs propres émotions. Une participante précise que, selon son souvenir, cet apprentissage passe par celui des émotions des collègues de classe. La figure 4 illustre ce palier de développement, « soi avec les autres », en référence au palier 3 de la pyramide de développement SACCADE telle que décrite par l'une des participantes.

Les intervenantes et un parent décrivent également l'enjeu chez les apprenants autistes d'apprendre à distinguer les émotions propres à chacun, à soi et aux autres. En effet, en raison du contexte de cohabitation en classe ou à la maison, ces élèves atypiques sont susceptibles de ressentir l'impact des émotions des autres (bruits, pleurs, gestes,

partage des objets), voire de les confondre avec les émotions qui leur sont propres. L'enseignement des émotions des autres s'actualise à une étape différente de développement, « soi et l'autre », à savoir le palier 2 de la pyramide de développement SACCADE (figure 4) telle que décrite par une participante.



**Légende :**

**Interne :** L'équilibre de la perception de soi. Par exemple : les réactions physiques, les pensées.

**Externe :** Ce qui se passe à l'extérieur du corps, dans l'environnement de l'élève, et ses cinq sens.

**Palier 1 :** Le corps et les canaux : Toucher, Visuel, Auditif (TVA) : La perception du corps et ses canaux d'apprentissage.

**Palier 2 :** Soi et l'autre. Le niveau de développement qui permet à un élève autiste de prendre en considération la présence et les besoins de ses collègues de classe.

**Palier 3 :** Soi avec les autres. Le niveau qui donne accès à l'autonomie et au langage chez l'élève.

*Figure 4.* La pyramide de développement SACCADE énoncée par une participante<sup>10</sup>.


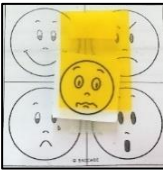

Par ailleurs, une participante souligne que l'ensemble des apprentissages liés à la communication tend à faire ressentir des émotions favorables aux élèves ayant un TSA, comme la motivation et la sensation d'acceptabilité d'une situation donnée, particulièrement les changements.

<sup>10</sup> Avertissement : Cette figure, telle que déclarée par une participante, comporte des omissions. Une figure comparable, plus fidèle au modèle SACCADE, est présentée au chapitre V – Discussion.

Les artefacts collectés (tableau 3) liés à ce défi sont diversifiés. Des participantes disent utiliser l’outil comparatif pour faire connaitre aux élèves la différence entre un état émotif actuel et un état préalablement connu (image et description a).

Tableau 3

Les artefacts collectés liés à la gestion des émotions

	<p>a) Un comparatif : Illustre deux émotions vécues par l’élève. La participante place le mica jaune pour montrer à l’élève où se situe son émotion. Éventuellement, l’élève pointerait lui-même ce qu’il ressent.</p>
	<p>b) Un carré des émotions : Illustre des émotions de base.</p>
	<p>c) Un binaire : Illustre les options qui existent: 0-0, 1-1, 0-1 ou 1-0.</p>

Par exemple, être content versus être en colère. Une autre participante décrit son usage du carré des émotions (image et description b) afin d’illustrer l’ensemble des quatre émotions de base. Elle ajoute ici une cinquième émotion, l’anxiété, pour montrer comment cette dernière se distingue des quatre autres. L’outil binaire (image et description c) peut

également contribuer à enseigner la distinction entre les émotions d'une personne, mises en parallèle avec celles vécues par d'autres élèves de l'entourage.

De manière plus précise en ce qui concerne les émotions (2), les données soulèvent l'enjeu lié à l'apprentissage de la gestion de l'anxiété (3) dans 26 occurrences collectées. Les participantes considèrent l'anxiété comme étant une cause importante de désorganisation et de comportements problématiques. Elles nomment les raisons observées lors de la croissance de l'anxiété chez les apprenants ayant un TSA, soit les changements, les incertitudes, les transformations ou tout autre raison pouvant provoquer de l'insécurité. Changer d'itinéraire, ignorer si une personne de l'entourage sera présente ou non, recevoir une consigne intégrant un mot inconnu jusque-là en sont des exemples. Une participante explique que les élèves autistes peuvent apprendre à accepter le changement si on leur démontre fréquemment que des choses qui partent peuvent également revenir.

Les intervenantes disent ne pas reconnaître systématiquement la source d'anxiété au moment où cet état commence à modifier le comportement d'un élève. Ainsi, comme des détectives, les intervenantes analysent chaque contexte pour identifier les facteurs anxigènes pour un élève ayant un TSA, chacun étant différent de ses collègues de classe. Les intervenantes s'emploient à rassurer ces apprenants dès les premiers signes d'anxiété, lorsqu'ils régressent jusqu'au palier 1 de la pyramide de développement SACCADE, entre autres. Un élève manifeste cette régression au palier 1 lorsque, par exemple, il se tape dans les mains ou sur les côtés de la tête, crie ou cesse de soutenir le regard en même temps que la voix. Ces manifestations sont liées au canal d'apprentissage T (toucher). Les moyens que les utilisatrices du LSC mettent en œuvre pour réduire l'anxiété de l'élève, encore

réceptif à ce moment-là, soit dès les premiers signes d'anxiété, peuvent alors être efficaces. Les intervenantes et un parent privilégient les explications en LSC, qui permettent d'accroître la compréhension de l'élève devant une situation vécue. Plus les concepts de base sont connus et bien compris par les intervenantes, plus les manifestations d'anxiété observées se font rares ou sont moins perturbatrices. Une fois l'anxiété mieux gérée, l'apprenant peut retrouver son bien-être, demeurer fonctionnel et continuer à développer son autonomie.


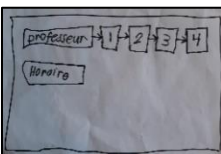

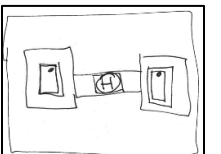
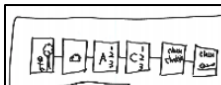
C'est dans la même veine que s'inscrit la gestion de l'horaire (4), que 45 occurrences mentionnent, incluant des artefacts (tableau 4). L'analyse de ces données révèle que le concept du temps semble difficile à décoder pour les élèves ayant un TSA. Par conséquent, les transitions et la capacité d'anticiper l'avenir causent de l'insécurité, voire de l'anxiété, comme les paragraphes précédents en ont fait état. Cette anxiété peut s'exprimer par la répétition d'un mot (maman, maman, maman...), entre autres manifestations. Les intervenantes donnent des précisions à ce sujet : l'avant et l'après, l'ordre dans lequel se déroulent les événements, la première action qu'il faut poser dans une séquence d'événements (p. ex. : pour s'habiller, il faut d'abord ouvrir le tiroir de vêtements), le moment réel où se situe une action dans le temps (p. ex. : un départ), la durée d'une action, le caractère irréversible d'une situation (p. ex. : un décès, la séparation des parents) sont des concepts pour lesquels ces apprenants atypiques semblent manquer de repères.

Les participantes solutionnent ces difficultés à concevoir le temps en utilisant le LSC. En effet, cette stratégie permet d'offrir des repères visuels de manière à illustrer

concrètement un concept abstrait. Les intervenantes et un parent enseignent aux élèves comment suivre un horaire évolutif sur lequel les tâches sont découpées, expliquées et schématisées. Une participante raconte un cas vécu à propos d'un élève ayant récemment intégré L'École spéciale : « Quand il est arrivé, c'était vraiment difficile pour lui de suivre son horaire. Maintenant, il le suit, il nous fait des blagues... » Les participantes mentionnent l'utilisation des outils suivants en LSC (tableau 4) : la séquence (images et descriptions e), f) et h); le DIA (images et descriptions b), c) et e); l'horaire évolutif, sur lequel on peut déplacer un mica ; le divis; ou autres exemples la ligne de vie et le calendrier évolutif. L'apport de ces outils temporels, en comparaison avec un horaire par pictogrammes utilisé par les intervenantes avant l'implantation du LSC à L'École spéciale, est souligné par des participantes. La compréhension de l'environnement par les élèves leur évite de devenir des robots qui obéissent à une suite de consignes sans les comprendre, selon une participante. D'autres disent qu'après avoir expliqué en LSC une routine ou des situations imprévues, les explications deviennent superflues, car les élèves maintiennent ces acquis par la suite.

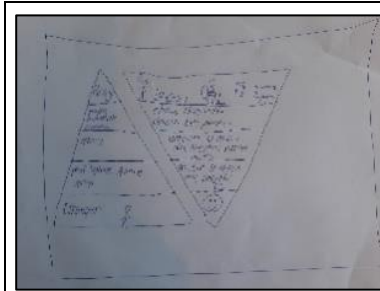
Tableau 4

Les artefacts collectés liés à la gestion de l'horaire

	<p>a) Des outils utilisés par la participante sont présentés de manière permanente sur une feuille plastifiée. Le contenu des outils alterne entre des mots et des photos. On reconnaît des marguerites, des fourchettes et des DIA. Le contenu de chaque outil peut être modifié par l'ajout de photos.</p>		
	<p>b) Une séquence : Montre à l'élève les actions dans l'ordre où elles se produiront.</p>		<p>c) Une séquence : Montre à l'élève les actions dans l'ordre où elles se produiront.</p>
	<p>d) Un DIA : Illustre l'étape entre deux moments identiques.</p>		<p>e) Une séquence : la séquence illustre sommairement les étapes de la journée de l'élève.</p>

Pour poursuivre, les données collectées indiquent 16 occurrences à la gestion des comportements sociaux (4), incluant un artefact. Les intervenantes et un parent identifient des situations dans lesquelles le LSC est utilisé. Il s'agit de moments sensibles où des objets sont partagés, où tous les élèves sont assis autour d'une même table, où le tour de rôle doit être pratiqué ainsi que des moments où des élèves autistes adolescents doivent apprendre des concepts liés à l'intimité physique. Les outils en LSC exploités par les participantes

dans cette situation sont la pyramide de comportements sociaux (figure 5), la séquence et la marguerite.



Une pyramide des comportements sociaux : La pyramide de gauche illustre les personnes qui occupent la vie de l'élève. La quantité est inversement proportionnelle au degré d'intimité partagé avec ces personnes.

Figure 5. L'artéfact collecté lié à la gestion des comportements sociaux.

Une intervenante observe, lors d'un cas vécu, un effet sur le comportement d'un élève, qui s'excuse spontanément auprès d'elle après avoir reçu une explication en LSC sur une situation problématique. Une autre intervenante observe des comportements calmes et une attention soutenue lors d'interactions entre des élèves ayant un TSA et elle lorsqu'elle entame des explications en LSC.

L'avant-dernier défi à relever dont font mention les participantes dans 97 occurrences concerne la compréhension de l'environnement (6) des apprenants ayant un TSA. Treize artéfacts y sont liés. Les participantes y font référence pour expliquer l'utilité du LSC afin d'aider leurs élèves à mieux comprendre leur environnement immédiat. L'une d'elles exprime que ces élèves semblent avoir une « incompréhension du monde entier » à résoudre, ce qui s'avère un facteur majeur de désorganisation, de refus et de crises. Des intervenantes décrivent les problèmes de décodage et d'encodage des informations vécus par les élèves ayant un TSA. Pour décoder ce qui les entoure, ces élèves ont besoin d'aide. Même quand ils décodent adéquatement la réalité, ils sont susceptibles d'encoder



maladroitement certains concepts. Par exemple, ils peuvent croire que dans une tasse bleue, ils peuvent boire du jus alors que ce serait impossible dans une tasse jaune.

La solution adoptée par les utilisatrices du LSC est d'expliquer à ces apprenants les concepts centraux de leur vie (voir tableau 12, appendice P) par le biais de cette forme organisée de langage, le langage conceptuel. Les saisons, le temps, les actions et les réactions sont des situations pédagogiques à exploiter avec les outils en LSC. L'une d'entre elles souligne que « [le LSC] a changé [sa] façon d'expliquer toute la vie. » Elles précisent qu'il est parfois ardu pour elles de saisir exactement ce que leurs élèves ressentent ou comprennent. Par conséquent, elles doivent observer l'environnement afin de réussir à cibler une explication adéquate qui puisse aider les élèves. Elles n'hésitent pas à faire le tour de l'école pour appuyer un concept visuel par un nombre suffisant d'exemples concrets. Les enseignants spécialistes peuvent également s'en servir durant leurs périodes d'enseignement pour soutenir la compréhension des élèves. Cette démarche vise le bien-être et l'autonomie de ces apprenants atypiques en plus de maintenir leur motivation à apprendre.

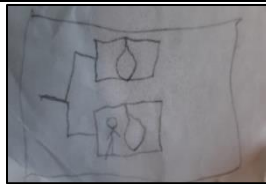
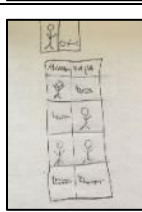
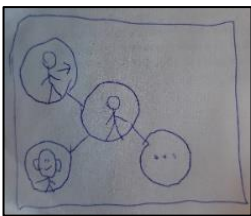
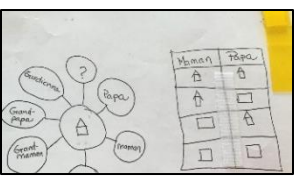

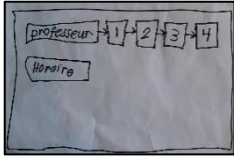

Les participantes observent des manifestations de l'augmentation progressive de la compréhension des élèves, soit lorsqu'ils diminuent leurs comportements agressifs, conservent et regardent le papier utilisé pour leur donner une explication en LSC, arrêtent de pleurer ou lorsque leur regard semble soudainement illuminé par la découverte de sens.

Cinq outils conceptuels sont nommés par les participantes pour aider les élèves à comprendre leur environnement (tableau 5), soit la fourchette (image et description a); la

marguerite (images et descriptions c) et d); le binaire (images et descriptions b) et d); le comparatif (image et description e) et la séquence (images et descriptions f) et g).

Tableau 5

Les artefacts collectés liés à la compréhension de l'environnement

	<p>a) Une fourchette : Montre à l'élève sa présence à côté d'un objet illustré de façon rudimentaire.</p>		
	<p>b) Un binaire : Illustre les possibilités qui existent dans la réalité: 0-0, 1-1, 0-1 ou 1-0.</p>		<p>c) Une marguerite : Offre les options disponibles à l'élève.</p>
	<p>d) Une marguerite et un binaire. La marguerite offre les options disponibles.</p>		<p>e) Un comparatif : Illustre deux situations vécues par l'élève.</p>
	<p>f) Une séquence : Montre à l'élève les actions dans l'ordre où elles se produiront.</p>		<p>g) Une séquence : la séquence illustre sommairement les étapes de la journée de l'élève.</p>

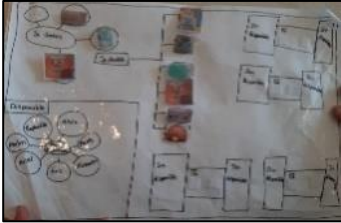
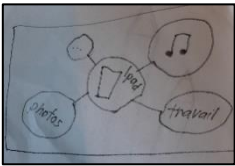
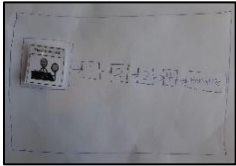
Le dernier défi que les participantes souhaitent relever à l'aide du LSC est l'autonomie fonctionnelle (7), à laquelle 31 données font référence, dont trois artefacts. Dans le contexte de L'École spéciale, le développement de l'autonomie fonctionnelle

prime sur les disciplines académiques. Une certaine partie des élèves de cette école n'occuperont peut-être jamais un emploi après leur scolarité. De plus, les fonctions de base comme communiquer un besoin, manger proprement ou aller à la toilette et y faire toutes les actions associées relèvent, pour certains élèves, du tour de force. En raison de ces difficultés fréquentes, des élèves ont vécu des ruptures de fonctionnement dans d'autres milieux scolaires avant d'être invités à intégrer L'École spéciale comme dernier recours pour poursuivre leur scolarité. En plus des besoins de base nommés plus haut, les intervenantes et une mère d'élève espèrent, entre autres, que ces apprenants réussissent à faire des choix adéquats en fonction d'un besoin de base (p. ex. : mettre des mitaines lorsqu'il fait froid), choisissent eux-mêmes un jouet plutôt que de le faire imposer et sachent suivre un horaire. L'enseignement de l'autonomie fonctionnelle de base est prioritaire par rapport à l'enseignement des émotions, par exemple. Des intervenantes ont été témoins d'améliorations notables chez des élèves après avoir utilisé avec eux le LSC au fil du temps. Des participantes déclarent voir des élèves prendre des initiatives adéquates et fonctionnelles. L'un d'entre eux a réussi à voyager en transport en commun, moyennant le support et l'accompagnement nécessaires.

Le tableau 6 illustre les artéfacts envoyés par les participantes. L'autonomie fonctionnelle fait l'objet d'apprentissages pour des élèves dans l'image a), où plusieurs outils sont déployés par l'enseignante et peuvent être réinvestis par les élèves, seuls ou avec aide; dans l'image b), où l'intervenante offre des choix d'activités autonomes à un élève, et dans l'image c), où l'intervenante offre une séquence à un élève afin qu'il puisse se repérer au fil des actions qui viennent.

Tableau 6

Les artefacts collectés liés à l'autonomie fonctionnelle

	<p>a) Des outils utilisés par la participante sont présentés de manière permanente sur une feuille plastifiée. Le contenu des outils alterne entre des mots et des photos. On reconnaît des marguerites, des fourchettes et des DIA. Le contenu de chaque outil peut être modifié par l'ajout de photos.</p>		
	<p>b) Une marguerite : Offre les options disponibles pour</p>		<p>c) Une séquence : Montre à l'élève les actions dans l'ordre</p>
<p>l'élève lorsqu'il utilise sa tablette.</p>		<p>où elles se produiront.</p>	

#### 4.1.3 L'application du LSC

Cinq-cent-quatre-vingt-dix-neuf occurrences collectées provenant du journal de bord, de l'entretien de groupe et des entrevues individuelles ont été analysées. Ces références permettent de mieux comprendre l'application du LSC en ce qui a trait (1) aux circonstances; (2) à la collaboration des équipes de travail; (3) aux conditions favorables; (4) aux conditions défavorables et (5) à la méthode utilisée. Les trois derniers sous-thèmes énumérés émergent des données collectées.

Les circonstances (1) de l'application du LSC contiennent 227 mentions, dont le type d'élèves, la fréquence et les moments (appendice Q).

En ce qui concerne le type d'élèves à qui le LSC s'adresse, 93 occurrences tracent un portrait global. Les participantes l'ont déjà utilisé avec des élèves avec ou sans TSA, avec ou sans DI, peu importe leurs comorbidités. Des intervenantes soulèvent l'enjeu de l'âge de l'élève. L'initiation au LSC semble plus difficile quand l'élève est plus âgé. Un autre enjeu est celui du développement de la motricité globale. Des enseignantes doivent mettre l'accent sur des apprentissages liés à l'autonomie fonctionnelle comme manger ou s'habiller. Dans ces situations, la communication en LSC est peu utilisée. Parfois, des parents demandent conseil à l'équipe de L'École spéciale. Une réflexion d'équipe mène alors à choisir les outils nécessaires pour une situation particulière. Les intervenantes donnent les explications à l'école afin d'aider la famille. Enfin, plusieurs participantes disent que la seule limite pour utiliser le LSC est celle liée à l'élève, c'est-à-dire à l'état de son développement physique, neurologique, intellectuel ou cognitif, entre autres.

La fréquence des interventions en LSC fait l'objet de 24 mentions. Les participantes déclarent que l'utilisation du LSC en contexte scolaire se produit plusieurs fois par jour, voire constamment (voir appendice Q). Aussi spontanément que pour dire bonjour, elles emploient cette stratégie de communication au quotidien avec certains élèves ayant un TSA. Pour d'autres élèves, les acquis mis en place permettent d'espacer l'usage du LSC dans quelques contextes uniquement. Un parent d'élève ayant un TSA déclare se servir du LSC un maximum de quatre fois par jour lors de transitions spécifiques comme au moment de partir en voiture, avant le souper ou avant le bain, par exemple. Dans la même veine, les participantes disent, à travers 110 mentions, exploiter le LSC à tout moment de la journée (appendice Q). Dès l'arrivée de certains élèves ayant un TSA à l'école, quand ils sont encore dans la berline ou dans l'autobus, elles leur présentent des

outils en LSC afin de permettre une transition fluide vers l'école, puis la salle de classe. Après un certain temps, ces élèves reconnaissent les transitions, qui demeurent acquises. Outre les moments charnières d'une journée de classe comme de passer d'un cours, d'un local ou d'un lieu à l'autre, les intervenantes se servent du LSC pour enseigner des concepts. Des situations particulières comme les décès exigent l'emploi d'explications spécifiques, évitant des impacts négatifs à long terme.

La collaboration de l'équipe de travail (2) est énoncée dans 66 mentions collectées. Les intervenantes de L'École spéciale mettent l'accent sur la cohésion d'équipe lorsque vient le temps d'appliquer le LSC. Utiliser un langage commun entre employées s'avère un pilier pour assurer l'appropriation et l'efficacité des outils dans les classes respectives ainsi que dans l'école complète. Les informations transmises aux élèves suivent une progression cohérente. Les utilisatrices de cette stratégie de communication éprouvent un sentiment d'appartenance à L'École spéciale basé sur cette cohésion entre employés. Dans les équipes classes, les intervenantes affirment avoir progressivement intégré cette approche préférablement lorsque toute leur équipe a été formée. Au sein de L'École spéciale, la co-construction de savoirs s'actualise constamment. De fréquentes discussions entre collègues bonifient l'application du LSC que les participantes développent sur le terrain.

Les participantes soulignent l'aspect essentiel des intervenantes-pivots dans l'équipe. Leur rôle de « marraines SACCADE » soutient les équipes classes, aide à initier certaines démarches dans des cas complexes, contribue à clarifier les impacts et limites du LSC, assure la complémentarité d'autres approches comme TEACCH et précise le niveau

de développement des élèves dans leur développement. De plus, ces intervenantes-pivots proposent du mentorat en LSC aux nouvelles employées qui intègrent L'École spéciale et qui ignorent le LSC, et ce, afin d'assurer une stabilité en contexte de pratique de cette stratégie de communication avec le reste de l'équipe, le roulement de personnel étant fréquent.

Les intervenantes de L'École spéciale mentionnent également l'intérêt du partage de matériel entre elles, de même que la continuité de leurs réflexions communes, les moments de doutes étant fréquents. Au début de chaque année scolaire, elles procèdent à une mise à niveau commune afin de cibler les besoins et les aspects à travailler en fonction du groupe classe qui leur est confié. Malgré le fait que quelques collègues n'utilisent pas le LSC, elles respectent ces limites au sein de l'équipe.

Une participante souligne l'avantage de travailler dans un milieu spécialisé plutôt qu'ordinaire. Une certaine pression émane des milieux ordinaires à l'endroit des intervenantes auprès d'élèves atypiques entourés d'élèves typiques. Elles s'y sentent souvent isolées et dépourvues de moyens d'action actuels. Le sentiment d'appartenance à L'École spéciale est décuplé en raison de la mise en commun, du partage et de la cohésion dans l'application de la pratique en LSC.

Les intervenantes déplorent également connaître peu de parents qui ont appris le LSC. Bien que l'intervenante-pivot<sup>11</sup> les informe de l'existence de cette stratégie de

---

<sup>11</sup> L'expression intervenante-pivot désigne la personne-ressource qui a le mandat de s'assurer d'être à jour dans la formation et de fournir un soutien aux autres collègues quant aux informations nouvelles et à l'accompagnement nécessaire à l'implantation ou au maintien de cette pratique dans L'École spéciale.

communication, l'accès du public aux formations freine la potentialité d'une plus grande collaboration entre L'École spéciale et les familles.

Des thèmes émergents sont apparus lors de la collecte de données. Il s'agit des conditions favorables (3) et défavorables (4) de l'application du LSC en milieu scolaire ainsi que d'une panoplie d'informations sur la méthode (5) qui sous-tend cette stratégie de communication.

L'appendice R regroupe les conditions favorables et défavorables énoncées par les participantes. Soixante données collectées sont tirées de chacune de ces catégories. Les participantes déclarent que, pour assurer la réussite de l'implantation et de l'actualisation de la démarche de communication en LSC, les élèves ayant un TSA ainsi que les intervenantes ou les parents doivent respecter certaines règles de base. Ils doivent être mutuellement disposés à s'y prêter, y procéder en prévention ou après la crise, jamais pendant la crise, et respecter les limites et le rythme respectifs de chacun. Préférentiellement, les intervenantes initient les élèves ayant un TSA à cette stratégie, le LSC, lors de moments agréables ou routiniers. La persévérance, la fréquence et l'ouverture d'esprit, entre autres indicateurs de qualités, sont indispensables. Également, la démarche de communication pour en assurer la qualité doit être planifiée, organisée et innovante. Un lien de confiance entre les intervenantes et les élèves s'instaure alors même que les comportements problématiques diminuent et que les élèves développent leur compétence à communiquer.

Les participantes préviennent qu'une utilisation à outrance, lors d'un manque de temps et en période de crise, peuvent faire échouer la démarche. Un manque de formation ou de compréhension du LSC, une mauvaise cohésion d'équipe, de la fermeture d'esprit et



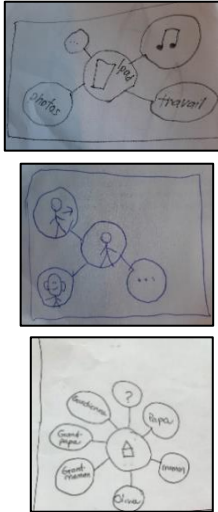
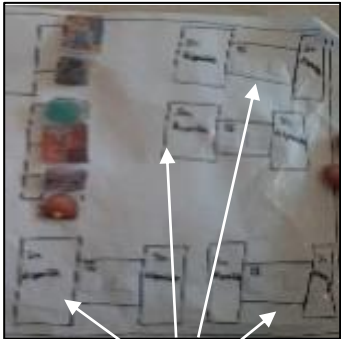
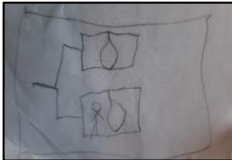
des explications trop longues verbalement peuvent également fragiliser la réussite de cette stratégie de communication complexe. Les élèves ayant un TSA ont aussi moins de chances de comprendre une intervention en LSC si celle-ci est trop décrochée du contexte de l'explication, par exemple si un intervenant explique la sensation de froid alors que l'apprenant n'éprouve que de la chaleur à ce moment-là.

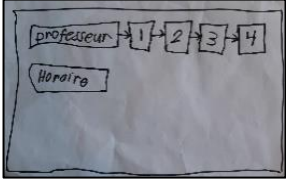
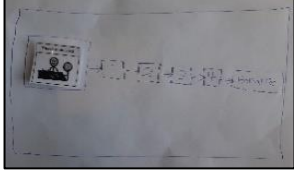
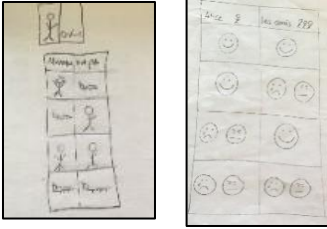
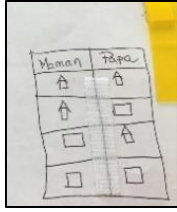
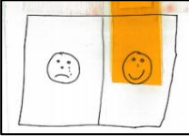

Les concepts théoriques appris pour appliquer le LSC (5) a recueilli 104 mentions, et 39 mentions supplémentaires concernant la pyramide de développement SACCADE (figure 4).

Les participantes expliquent des renseignements liés au LCS au fil de la collecte de données. Elles nomment plusieurs outils (tableau 7). Voici la liste des outils déclarés : a) la marguerite; b) le DIA; c) la fourchette; d) la séquence; e) le binaire; f) le comparatif; g) l'horaire évolutif; h) le maintenant-après; i) la ligne de vie; j) les oreilles de Mickey; k) le temporel et l) le divis. Quelques-uns parmi eux bénéficient des descriptions spontanées des participantes.

Tableau 7

## Les outils en LSC nommés

Nom de l'outil	Explication spontanée	Exemples collectés
a) la marguerite	Illustre diverses options ou circonstances liées à un événement : qui, quoi, pourquoi, où, avec qui.	
b) le DIA	Illustre les étapes d'une transition avant le retour au point de départ.	 <p style="text-align: center;">DIA</p>
c) la fourchette	Illustre les objets disponibles devant soi.	

d) la séquence	Aucune description spontanée	 
e) le binaire		 
f) le comparatif	Illustre une comparaison entre deux états ou objets.	 
g) l'horaire évolutif	Aucune description spontanée	Aucun artéfact collecté
i) le maintenant-après		
j) la ligne de vie	Dessiner une ligne du temps de la vie de l'enfant et de tout ce qui s'est passé comme les	

	<p>naissances des frères et sœurs.</p> <p>Pour intégrer un décès, on illustre que la personne était là sur la ligne du temps, mais qu'elle ne reviendra pas plus tard.</p>	
k) les oreilles de Mickey	<p>Pour aider à apprendre à lire.</p> <p>Un cercle avec deux antennes et deux petits cercles. Dans le 1<sup>er</sup> petit cercle, on écrit un L. Dans le 2<sup>e</sup> petit cercle, on écrit un A. Dans le cercle de départ, on transcrit LA.</p>	
l) le temporel	Aucune description spontanée	
m) le divis	<p>Illustre pourquoi il faut faire certaines actions comme se laver : pour rester propre, en bonne santé, etc.</p>	

Les participantes détaillent de nombreux concepts théoriques tirés de leur formation devant être appliquées en contexte d'application du LSC. Premièrement, concernant

l'organisation du matériel requis pour assurer une communication optimale, les intervenantes tiennent à leur disposition un papier vierge et un crayon à mine afin d'agir en temps réel plutôt qu'à l'aide de matériel préparé comme des pictogrammes. En contexte d'enseignement à L'École spéciale, ce contenu demeure dans une pochette accrochée à la taille des intervenantes en tout temps. L'objectif est que l'élève suive des yeux le traçage au moment où l'intervenante le fait, accompagné d'une explication en quelques mots. Deuxièmement, concernant l'organisation des étapes de gestion de crise, les intervenantes déclarent initier un élève, une première fois, après une crise, lorsqu'il est revenu au calme. Elles lui expliquent alors leurs exigences et leurs attentes en LSC, visuellement et verbalement. Lors d'une deuxième crise, elles ciblent un mot ou deux pour répéter l'attente énoncée. Lors d'une troisième crise, elles présentent uniquement le support visuel, sans parler. Le dessin tracé la première fois est réinvesti à ce moment et les fois suivantes, devenant ainsi le repère visuel nécessaire à la compréhension de l'apprenant. Les intervenantes rendent également disponibles les dessins dans l'environnement immédiat de l'apprenant concerné afin qu'il le revoie fréquemment, même par hasard. Ce guidage de l'appropriation et de l'utilisation des outils est important pour soutenir l'élève dans son apprentissage; sans cela, les possibilités d'échec sont présentes.

Troisièmement, concernant le traçage de l'outil en LSC, les participantes s'assurent que le schéma soit entouré d'un cadre bien fermé. Cette mesure graphique vise à définir les limites de l'explication. Par ailleurs, la qualité esthétique du dessin n'a pas d'importance, tant que ce dernier est simple, précis et épuré. Elles évitent de faire trop de dessins, de laisser trop d'écarts entre eux, de prononcer trop de mots ou de changer de mots au moment de répéter une explication. Elles préfèrent utiliser peu de mots et les écrire

derrière le papier pour assurer la cohérence de l'explication d'une fois à l'autre. Il est possible pour elles de combiner plusieurs outils visuels lors d'une même explication. Par exemple, dessiner une marguerite dans un DIA. Un objet réel peut appuyer le dessin en supplément d'information pour l'élève. Toujours à titre de supplément visuel, l'usage d'un carré de mica ou d'un surligneur jaune est privilégié plutôt qu'une autre couleur afin d'éviter une confusion associée au choix de couleur. Par exemple, l'apprenant ayant un TSA pourrait associer le rouge au danger, ce qui pourrait porter à confusion dans le cadre d'un apprentissage en LSC. En outre, il s'avère important d'assurer un message facile à comprendre, clair et précis par une combinaison de supports appropriés oraux et écrits.

Quatrièmement, en ce qui concerne l'adaptation du LSC au palier de développement de l'apprenant concerné, les utilisatrices de cette stratégie de communication se préoccupent de la disponibilité perceptive de l'élève (TVA, voir la description dans la figure 4). Elles expliquent qu'elles évaluent l'ouverture du canal visuel en premier lieu. Elles considèrent ce canal de perception ouvert aux apprentissages lorsque l'apprenant est capable de regarder un objet (V) en même temps qu'il écoute les paroles (A) de l'intervenante, ce qui n'est pas toujours le cas. Elles observent que beaucoup d'élèves autistes les écoutent (A) sans les regarder (V). Il leur est alors plus ardu d'accéder à une explication en LSC. Les intervenantes travaillent à développer le TVA des élèves ayant un TSA par divers exercices. Par exemple, elles utilisent des panneaux troués ainsi qu'une lampe de poche, dans le noir, pour exercer la capacité à suivre du regard un mouvement. Les intervenantes constatent l'amélioration de l'ouverture du canal visuel des élèves autistes dans diverses situations, par exemple lorsque ceux-ci, spontanément, les regardent désormais pendant qu'elles parlent. Les explications en LSC leur sont dorénavant

plus accessibles. En second lieu, les intervenantes doivent choisir les outils visuels. Par exemple, lorsque le canal visuel d'un apprenant commence tout juste à s'ouvrir, elles utilisent le comparatif (tableau 7, ligne f). Le but est alors d'initier l'élève à la comparaison entre le connu et l'inconnu. Les enseignantes procèdent alors à tout le décodage du corps, à l'externe (p. ex. : nez, mains, pieds...), puis à l'interne (p. ex. : soif, faim, douleur). En troisième lieu, dans d'autres situations, elles choisissent les autres outils conceptuels. Elles enseignent les concepts de façon concrète. Par exemple, au lieu de décrire l'émotion vécue par les parents lors d'une séparation (p. ex. : ils ne s'aiment plus), elles expliquent l'impact sur l'élève (p. ex. : tu auras ton lit dans la maison de papa et ton lit dans la maison de maman). L'intervenante peut choisir, pour expliquer ce concept, le comparatif si l'élève est à un palier de base en LSC. S'il est plus avancé, l'intervenante peut plutôt choisir un autre outil comme la fourchette, le DIA, la séquence, l'horaire évolutif, etc. En outre, comprendre la pyramide de développement SACCADE est incontournable pour actualiser les différentes stratégies et outils décrits par les participantes.

En quatrième lieu, les participantes commencent à mimer les outils visuels. Une participante explique :

Mes doigts sont comme une fourchette. Dans les airs, devant lui, c'est comme si je reproduisais la fourchette. Je monte et je descends mes doigts. Si j'ai une troisième branche, je descends. C'est juste pour qu'il comprenne dans les airs. Ça commence à parler à certains de mes élèves, parce qu'ils ont vu la fourchette écrite, mais maintenant, ils sont rendus un peu plus loin (P5).

En cinquième lieu, pour des apprenants capables de lire, il est prévu que le contenu des outils visuels soit rempli par des mots plutôt que par des illustrations. Il est alors possible de donner des explications plus précises. Ce sera le cas, par exemple, pour des

élèves d'un milieu régulier, lors de l'illustration d'une pyramide des comportements sociaux (figure 5).

Cinquièmement, en ce qui concerne la pyramide d'évolution du développement de SACCADE (figure 4), une participante explique quelques paliers. En formation, elle a retenu l'image d'un fromage suisse. Comme dans ce fromage, le développement d'un élève ayant un TSA peut contenir des trous. En se basant sur la pyramide de développement, la participante souligne que son rôle consiste à travailler à boucher les trous en commençant par la base, soit le palier 1, le décodage du corps, à l'interne, puis à l'externe. Ensuite, le niveau 2 et ainsi de suite. Il s'agirait d'un travail de construction de la structure neurologique interne des élèves autistes. Le temps nécessaire doit être pris pour consolider un palier après l'autre. Des régressions dans la structure pyramidale peuvent survenir particulièrement lors de moments anxiogènes. Il faut alors revenir à la base de la pyramide. Par exemple, concrètement, un élève autiste ne serait pas prêt à entrer adéquatement en relation avec les autres (palier 2), ou à comprendre son environnement, s'il n'est pas en mesure de décoder son corps (palier 1) à un moment donné.

Lorsque les participantes observent qu'un élève ayant un TSA frappe à coups de poing son corps ou son environnement, elles interprètent que cet apprenant utilise particulièrement le toucher (T) pour décoder son environnement, comme s'il n'avait alors accès qu'à cet unique canal de communication ou d'apprentissage. C'est là que le travail de développement du TVA est mis en place. L'objectif est d'enseigner de manière holistique à l'élève et que d'autres options existent pour comprendre son environnement; cette prise de conscience d'un palier de développement à l'autre éviterait que cet élève



réagisse uniquement par automatismes appris; cet apprenant atypique accèderait ainsi à l'acquisition et au transfert durables des apprentissages auxquels il serait prêt. À partir de l'observation des progrès développementaux de certains de leurs élèves, des participantes disent porter un regard différent sur le niveau de DI qui leur est diagnostiqué. Elles s'interrogent sur l'apparence de déficience que peut donner un élève, dont la structure interne (ou TVA) n'est pas démarrée.

#### **4.1.4 Le processus d'actualisation de la stratégie**

Deux-cent-quatre-vingt-deux occurrences touchent le processus d'actualisation de la stratégie. Les participantes décrivent le degré de systématisation du LSC et la démarche de perfectionnement de L'École spéciale, les façons d'apprendre le LSC et d'en préserver le modèle ainsi que les difficultés d'application.

L'École spéciale a prévu le budget nécessaire pour prioriser l'implantation du LSC il y a une dizaine d'années. Cette implantation s'est produite à long terme afin que presque tous les membres du personnel, tant les préposées que les directrices, apprennent et expérimentent le LSC. Le roulement de personnel est un défi avec lequel il faut composer pour assurer l'unité de l'usage. Il ne s'agit pas d'un prérequis à l'embauche, mais il reste préférable de connaître le LSC pour travailler à cette école. De plus en plus de personnel joint l'équipe tout en ayant déjà en poche les attestations en LSC. Le personnel ne reçoit aucune consigne particulière quant à l'utilisation du LSC de la part de la direction d'école. Des employées ont pris des initiatives personnelles afin d'assurer l'unité de l'utilisation du LSC, comme l'entraide entre collègues ou la tenue d'un comité SACCADE. Ces initiatives ont un caractère éphémère; en effet, elles dépendent directement des initiatives ponctuelles

de l'équipe. Par ailleurs, la direction a créé un poste de TES pour répondre aux besoins du milieu quant à l'usage du LSC. Récemment, un deuxième poste a été ajouté pour combler ces besoins. Ces TES agissent également comme personnel pivot avec le Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) et les ressources du CISSS, où habitent certains élèves de L'École spéciale ayant un TSA. Le défi d'assurer la cohérence avec ces milieux est grand étant donné que le personnel du CISSS et les ressources associées bénéficient peu ou rarement de formations SACCADE.

Les participantes employées de L'École spéciale tentent de se perfectionner à un rythme régulier, annuellement ou chaque deux ans, en LSC. Le centre SACCADE offre aux professionnels et aux parents plusieurs formations avec attestation, dont certaines sont préalables aux autres, et des mises à jour régulières (voir le cheminement prévu pour les professionnels à l'appendice E). Ceci soulève des enjeux financiers qui sont liés aux formations et au perfectionnement, chez tous les groupes de participantes. Selon les classes d'emploi, les règles d'ancienneté ou celles liées au statut d'emploi prévalent pour obtenir le financement nécessaire. Les parents et les personnes ressources du CISSS doivent défrayer l'entièreté des couts. Des participantes rapportent aussi que dans des écoles régulières, le personnel du secteur spécialisé passe souvent après celui du secteur régulier. Durant la pandémie, les formations ont eu lieu à distance, à L'École spéciale et par petits groupes, mais sans attestation. Malgré les enjeux financiers, des participantes considèrent les formations comme des investissements garantissant l'effcience de leur travail auprès des apprenants autistes.

Au moment d'apprendre le LSC, les participantes rapportent avoir pris des notes et les réviser périodiquement afin de demeurer le plus fidèles possible au modèle. C'est le

seul modèle de communication qu'elles connaissent et elles se sentiraient dépourvues d'outils si elles échouaient à l'utiliser. Elles s'assurent aussi que, par souci de cohérence envers les élèves avec qui elles l'utilisent, ce langage demeure fidèle au modèle appris. Une participante explique : « Le LSC, c'est une langue. Quand on apprend n'importe quelle langue, on ne doit pas modifier la grammaire ou le mot, sinon ça change le sens. C'est la même chose, pour moi. »

Les concepts théoriques atteignent un certain degré de complexité, remettant en cause les idées préconçues sur le TSA ou certains modèles préalablement appris. Tenter de comprendre le fonctionnement des élèves ayant ce trouble neurodéveloppemental exige certaines remises en question pour les participantes. Appliquer ces concepts dans le contexte scolaire et en discuter avec des collègues les aident à s'approprier le LSC. S'en parler souvent en travail d'équipe contribue à préserver le modèle. Elles revisitent ensemble les principes fondamentaux en cas de doute pour bien choisir les outils en LSC en fonction des contextes vécus. Des tablettes de travail distribuées lors des formations aident également à utiliser et à préserver le modèle. Aussi, lorsque les participantes suivent une mise à jour en LSC, l'équipe en bénéficie parallèlement. Si, au quotidien, il arrive que moins de rigueur soit déployée en LSC, les retours sur des cas vécus permettent aux participantes de s'améliorer. Les « marraines SACCADE » font aussi des rappels, au besoin.

Les participantes relèvent quelques défis d'application. D'une part, se mettre à la place d'un élève autiste demande de la réflexion et de l'observation. Il importe d'identifier l'étape de développement de chacun pour savoir ce qu'il est capable de comprendre en guise d'explication. Chaque élève évoluant différemment, les participantes planifient les

interventions en continu; il s'agit d'une démarche d'autorégulation. Par ailleurs, choisir le bon outil sur-le-vif et l'utiliser adéquatement est un défi. Une participante, parent d'élève ayant un TSA, signale aussi le risque d'oublier certaines parties du LSC vu qu'elle ne l'utilise pas aussi fréquemment que le personnel scolaire. Elle ressent le besoin d'en discuter avec une communauté de pratique, soit d'autres parents, soit le personnel de L'École spéciale et du CISSS.

Les résultats de cette sous-section visaient à répondre au premier volet de la question de recherche, soit la façon dont L'École spéciale a implanté le LSC au sein de l'équipe. La prochaine sous-section traite du deuxième volet, soit les raisons de cette implantation.

## **4.2 Les retombées du LSC déclarées par les participantes**

Les thèmes de cette deuxième sous-section expliquent (1) les constats ou observations des participantes quant aux retombées de l'implantation du LSC; (2) leur intention pédagogique et (3) les pistes d'avenir du LSC.

### **4.2.1 Les constats ou observations**

Les données collectées comptent 354 entrées réparties entre (1) les effets sur les élèves; (2) les effets sur les intervenantes de L'École spéciale et (3) les effets sur la famille. Ces données sont issues du journal de bord, des entrevues individuelles et de l'entretien de groupe. Aucun artéfact n'y est associé.

Les participantes tracent le portrait des retombées positives, négatives et neutres sur les élèves ayant un TSA (1). De ces observations émerge également un thème lié aux délais

associés aux retombées positives. L'ensemble des participantes énoncent une diminution des comportements problématiques provoqués par l'anxiété, la détresse, la tristesse ou la confusion lorsqu'elles utilisent le LSC comme stratégie. La clarté du message énoncé améliore la communication. La compréhension de son entourage et de son environnement contribue à ce qu'un élève ayant un TSA vive davantage de bien-être, de liberté et de conscience de son appartenance à un milieu. Les élèves manifestent aussi des sentiments de réussite, de fierté et de motivation. Les participantes perçoivent des signes concrets au moment où la compréhension se produit, soit des sourires, l'illumination du regard, la cessation de pleurs, l'acceptation d'un contact physique ou la réponse à la demande.

L'utilisation du LSC crée une ouverture mutuelle entre les intervenantes et les apprenants autistes. Que ces élèves atypiques se sentent compris et en sécurité favorise la création de liens. Certains, non verbaux, apprennent à créer des schémas et à imiter les sons des explications, ce qui leur donne l'occasion de s'exprimer. Au près d'élèves ayant un TSA sans DI ou avec une DI légère, dans d'autres milieux scolaires, les intervenants peuvent échanger des propos semblables à des discussions sur papier. L'acquisition de vocabulaire, qu'il soit réinvesti seulement à l'écoute ou à l'oral également, contribue au développement des compétences des élèves en communication. Les participantes à la présente recherche observent une évolution concrète et notable du développement. À ce titre, l'une d'elles raconte avoir pris environ 45 minutes la première fois pour qu'elle puisse expliquer à un élève qu'il devait accepter de porter ses mitaines en hiver. Après avoir vécu cette situation de nombreuses fois, à la fin de l'hiver, le problème était complètement réglé.

D'autres avantages pour les élèves sont déclarés lors de l'utilisation du LSC, soit la diminution de la sur stimulation sonore liée aux explications verbales; l'augmentation de

l'attention favorisée par le mouvement du crayon sur le papier; la diminution de comportements d'autostimulation et l'ouverture visuelle propice à la découverte de l'environnement immédiat; l'assouplissement de la structure interne rigide des élèves ayant un TSA; la structuration de la pensée; l'atténuation du recours à de la médication *pro re nata* (PRN, c'est-à-dire au besoin) en cas de crises de comportement; enfin, la diminution des expulsions d'école.

Des participantes expriment leur désolation lorsque les élèves ayant un TSA, expulsés de leur école d'origine, sont admis à L'École spéciale. Ces élèves, démunis de compréhension globale à ce moment charnière de leur parcours scolaire, ont besoin d'une approche différente pour fonctionner. En entamant la communication en LSC avec eux, le personnel de L'École spéciale leur explique tout ce qui ne leur a jamais été expliqué auparavant. L'une des participantes exprime : « J'suis pas dans leur tête, mais... ils voient qu'il y a des solutions, puis c'est comme si ça les sortait un peu de leur autisme! » Certains de ces élèves nouvellement arrivés auraient pu demeurer fonctionnels dans leur milieu scolaire précédent s'ils avaient connu cette forme de communication.

Plusieurs participantes évaluent que le LSC répond aux besoins des élèves ayant un TSA. Elles constatent que, quand le LSC est bien amorcé avec eux, ces élèves, dont la réceptivité s'accroît avec le temps, s'acheminent vers les explications au moment où les intervenantes sortent leur papier et leur crayon. Ils suivent des yeux, jouent avec le papier pour le regarder de nouveau et en redemandent en venant parfois eux-mêmes chercher le papier et le crayon. Le milieu scolaire conservant cette stratégie de communication au fil des ans, le milieu familial, s'il utilise aussi le LSC, est également supporté. Les

intervenantes ne connaissent aucune limite de développement de ces élèves, même après la fin de la scolarisation, à 21 ans.

Le milieu scolaire doit considérer les délais nécessaires au respect des besoins des apprenants ayant un TSA afin que les retombées positives nommées ci-dessus se produisent. Dans certaines situations, les résultats sont immédiats. Dans d'autres, il faut les envisager à long terme. Des participantes expliquent que lors de la 1<sup>re</sup> année d'utilisation du LSC, les élèves sont en apprentissage. Ils absorbent l'information graduellement. Leur rythme est parfois rapide, parfois lent. Lors de la 2<sup>e</sup> année d'utilisation, ces mêmes élèves commencent à comprendre, à maîtriser et à appliquer le LSC. Peu importe leur rythme, ils y arrivent toujours. Par la suite, le développement se poursuit continuellement.

Des participantes relèvent des retombées neutres ou négatives sur les élèves. Certains élèves autistes n'aiment pas la communication en LSC ou vivent de l'anxiété associée à son usage lorsque cette stratégie a été utilisée auprès d'eux de façon trop abondante ou lors de moments de crise. Il faut alors reprendre la communication délicatement et graduellement avec ces élèves dans des contextes plus légers. Des participantes énoncent aussi qu'au début, les élèves ne comprennent pas toujours et qu'il est parfois ardu de savoir ce qu'ils ont réellement intégré. Lorsque des réponses immédiates surviennent, les effets sont concrets. Soit la réponse est positive, comme une réponse à la demande, soit elle est négative, comme le déchirement du papier utilisé. D'autre part, lorsqu'un élève verbal intègre un nouvel outil visuel, il peut arriver qu'il cesse temporairement de parler. Enfin, l'équipe d'intervenantes réussit toujours à rattraper les situations d'échecs vécus.

L'ensemble des participantes nomment des retombées positives sur les intervenantes qui utilisent le LSC (2). Cette stratégie leur offre un moyen de communiquer avec les élèves ayant un TSA. Elles comprennent mieux leur fonctionnement ainsi que leurs manifestations autistiques, comme le *flapping*. Cela leur donne l'impression d'avoir accès à ces élèves atypiques et d'avoir le pouvoir de leur enseigner. Elles éprouvent envers la stratégie des sentiments de confiance, d'espoir, de fierté, d'appartenance, du travail accompli et de valorisation dans le cadre de leur métier. Elles ressentent des émotions positives au moment d'en parler. Elles considèrent que l'approche SACCADE propose des outils intéressants et utiles. Cette stratégie de communication novatrice enrichit l'enseignement et les méthodes utilisées auprès des apprenants autistes, tout en offrant beaucoup de possibilités. Les participantes apprécient que le LSC soit transférable dans divers contextes, milieux scolaires, situations et auprès de différents élèves, avec ou sans TSA. Leurs relations avec ces élèves sont positives et les intervenantes observent de grands changements dans leur développement. Entre autres, le respect du rythme de ces apprenants permet aux participantes de cheminer davantage sur le plan social de leur développement. Les employées de L'École spéciale ressentent les avantages liés à l'unité d'un langage commun. Elles ont l'impression de parler le langage de leurs élèves atypiques. Elles renouvellent leur choix de travailler auprès d'eux, leur motivation professionnelle étant accrue depuis qu'elles utilisent le LSC. Elles observent que du nouveau personnel est attiré pour travailler à L'École spéciale en raison de l'utilisation du LSC et, de ce fait, se sentent privilégiées.

Des participantes nomment des retombées négatives ou neutres à l'implantation du LSC en tant que stratégie de communication. Certaines n'en identifient aucune. De longs



délais sont parfois nécessaires avant de voir des résultats auprès des élèves. Une intervenante déplore que ces résultats soient visibles seulement par les intervenantes de l'année suivante, et ce, malgré les efforts qu'elle a elle-même investis. Des participantes se découragent parfois d'utiliser le LSC auprès d'élèves ayant un TSA et dont la DI est sévère ou profonde. Les progrès auprès d'élèves de L'École spéciale sont parfois minimes. Il est parfois ardu de trouver l'explication adéquate pour une situation donnée.

Un parent d'élève ayant un TSA relève des contributions positives à l'implantation du LSC à L'École spéciale et dans son milieu familial (3). Le milieu scolaire a influencé positivement ce parent, qui a procédé à la démarche de formation chez SACCADE, et ce, malgré des enjeux financiers et organisationnels. Cette participante apprécie maintenant le fait de mieux comprendre la réalité de son enfant et de connaître une nouvelle stratégie de communication; elle a éprouvé de la stimulation et de la motivation à s'approprier cette démarche et à la partager avec les intervenantes du milieu scolaire; elle est rassurée de savoir son enfant comprise par ses intervenantes scolaires; constater les améliorations de son enfant la satisfait et elle observe l'atteinte de certains objectifs relevés dans le cadre de l'utilisation du LSC. À titre d'exemple, son enfant fait maintenant des choix, s'ouvre à de nouveaux intérêts et développe une certaine autonomie dans la gestion de son horaire. Cette participante semble avoir une opinion mitigée quant à la balance des contributions positives et négatives du LSC dans sa famille. Le LSC fonctionne très bien dans certaines situations; par conséquent, le quotidien familial se voit allégé en raison d'apprentissages maintenant intégrés à la maison par l'élève. En revanche, l'investissement requis pour apprendre et pour appliquer le LSC alourdit son rôle de parent d'enfant autiste; la planification et l'organisation des explications nécessaires sont parfois difficilement conciliables avec le

quotidien familial; la disponibilité de son enfant pour de nouveaux apprentissages, fatigué au retour d'une journée d'école, s'avère un défi; la participante questionne la valeur des explications qu'elle donne en LSC; elle n'a pas trouvé de solution à certains comportements graves de son enfant; comme son usage du LCS est moins fréquent qu'à l'école, les concepts théoriques précis et formels tendent à s'oublier; la persévérance de cette participante est donc mise à l'épreuve.

Les intervenantes de L'École spéciale espèrent que des parents d'élèves accèdent à l'utilisation du LSC auprès de leurs enfants ayant un TSA. L'objectif est d'actualiser des temps d'échanges entre le milieu familial et le milieu scolaire. Pour le moment, les participantes de L'École spéciale observent que peu de parents procèdent à la démarche; certains font preuve de curiosité, sans aller plus loin, et d'autres s'y opposent.

#### **4.2.2 Les intentions pédagogiques**

Cent-deux données collectées révèlent les intentions pédagogiques des enseignantes participant à la recherche, soit (1) la compétence à communiquer et (2) les compétences pragmatiques des élèves ayant un TSA. Les données du journal de bord, de l'entretien de groupe et des entrevues individuelles se croisent.

Les enseignantes affirment que leur intention pédagogique prioritaire auprès des élèves ayant un TSA est l'enseignement de la compétence à communiquer (1). L'ensemble des participantes évoquent des habiletés liées à cette compétence. Le LSC permet d'émettre un message et de recevoir de l'information. Les participantes valident la compréhension de leurs élèves par leur réponse à la demande ou par une réaction appropriée, verbalement ou non. Prononcer un refus, faire un choix, discriminer et identifier ses propres besoins

ainsi que manifester ses émotions en sont des exemples. Elles observent aussi que leurs élèves apprennent à planifier et à organiser leurs idées à l'usage du LSC; ces élèves atypiques apprennent à reconnaître un message à la seule présentation du doigt d'une intervenante pour imiter un outil visuel; certains d'entre eux peuvent ensuite transmettre leurs idées en imitant la même stratégie de communication. Ces élèves deviennent motivés à se faire comprendre et acquièrent plus de fluidité lors des échanges d'informations. Leur vocabulaire s'agrandit et ils font des apprentissages sociaux.

Des intervenantes déploient aussi la compétence à communiquer dans des domaines transversaux; elles utilisent le braille en LSC et comparent le LSC à la langue des signes, comme si les élèves ayant un TSA étaient des sourds muets sociaux; elles s'en servent également pour enseigner des concepts de pré lecture et de mathématiques. Elles observent que le LSC peut freiner l'écholalie, soit la répétition inutile de certaines phrases dites par les élèves, et améliore l'accès direct au mot juste plutôt que la reproduction de sons plus ou moins équivalents.

Des intentions pédagogiques orientées vers le développement des compétences pragmatiques (2) émergent des données. Les intervenantes qui utilisent le LSC réussissent à obtenir des réponses à leurs questions ou demandes dans certains contextes; elles constatent que le LSC supporte la progression d'élèves qui font de l'écholalie ou des répétitions inutiles jusqu'à ce qu'ils atteignent l'énonciation de courtes phrases compréhensibles et sans répétitions, dans certains cas. Une participante observe qu'un élève prend l'initiative d'une communication; une autre participante est surprise alors qu'un élève modifie le sens de la communication pour obtenir ce qu'il désire malgré un refus préalable. Le tour de parole ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique étant

donné que plusieurs élèves de L'École spéciale sont non verbaux. Les participantes acceptent généralement les tentatives de communication telle quelles. Cependant, plusieurs intervenantes modèlent les tours de rôle à l'aide du LSC, ceci pouvant être comparé à une étape préalable au tour de parole. L'une des participantes mentionne aussi que le tour de parole est un concept qu'un autre milieu scolaire instaure en LSC auprès d'élèves autistes. Par ailleurs, une intervenante considère tangible la réciprocité de la communication qui s'établit; le LSC contribue à entrer en relation avec les élèves ayant un TSA et, réciproquement, ces apprenants tentent de dessiner dans les airs ou sur papier, ce qui montre leur tentative de communication.

#### **4.2.3 Les pistes d'avenir du LSC**

Les 113 données issues du journal de bord, de l'entretien de groupe et des entrevues individuelles décrivent (1) les souhaits des participantes à l'égard de l'avenir du LSC et (2) leurs recommandations.

À l'unanimité, les participantes espèrent (1) que le LSC soit plus répandu dans les milieux qui gravitent autour des élèves ayant un TSA, peu importe la présence ou l'absence de DI. Dès l'annonce d'un diagnostic de TSA, les parents devraient recevoir des formations octroyées par SACCADÉ, au même titre que l'intervention comportementale appliquée (ICI<sup>12</sup>) au Québec. Le LSC devrait être obligatoire pour tout professionnel, soit les enseignants, les TES ou les éducateurs; dans tous les milieux de vie et de soins, soit les

---

<sup>12</sup> L'ICI est une approche dérivée de l'ABA. Au Québec, le ministère de la Santé et des Services sociaux en fait bénéficier tous les enfants ayant un TSA d'âge préscolaire. L'accès à ce service, les efforts déployés par les familles et les résultats obtenus font l'objet de bilans et de réflexions par des équipes de recherche (Abouzeid et Poirier, 2014; Sabourin, 2013).

milieux de garde, les écoles, les ressources, la famille, le CISSS; dans tous les milieux scolaires, soit réguliers ou spécialisés. Ces mesures permettraient aux élèves ayant un TSA de s'initier à la communication dès l'enfance. Pour appuyer le personnel œuvrant en LSC et pour en uniformiser l'usage, des participantes souhaitent obtenir davantage d'aide de la part des personnes ressources pour l'application et le développement de matériel didactique dans toutes les disciplines scolaires, par exemple par la formation et l'embauche de conseillers pédagogiques spécialisés en LSC. Pour appuyer toute personne désirant entreprendre une démarche de formation en LSC ou pour obtenir de l'information à ce sujet, les participantes souhaitent que l'accès soit facilité aux points de vue géographique, numérique et légal, les droits d'auteur et de distribution semblant freiner cette accessibilité. Ces dernières considérations concernant l'information de SACCADE font écho aux dimensions du concept d'accès, favorisant l'inclusion des personnes en situation de handicap : l'accessibilité, la disponibilité, l'acceptabilité, l'abordabilité et l'efficacité (Grenon et al., 2021). Durant les formations, les participantes auraient apprécié que les élèves ayant un TSA jumelé à une DI soient plus largement représentés dans le cadre d'exemples concrets.

Les participantes comparent l'implantation du LSC à celle de TEACCH en ce qui concerne le caractère incontournable de ces approches auprès des élèves ayant un TSA. Afin que le LSC devienne plus reconnu en sciences de l'éducation, aux niveaux national et international, elles accueilleraient favorablement un projet pilote du MEES à L'École spéciale. Le milieu scientifique documenterait ainsi davantage cette stratégie de communication holistique et novatrice.

Le LSC fait l'objet de nombreuses recommandations de la part des intervenantes (2) quant à sa systématisation. Des formations distinctes devraient être développées en fonction des milieux à qui elles s'adressent, soit les milieux de vie ou les milieux professionnels. La collaboration entre les écoles et les milieux de vie pourrait être plus encadrée tout au long du cheminement scolaire des élèves ayant un TSA. Des lieux de partage entre professionnels de différents secteurs devraient être implantés. Dans le cadre des programmes techniques et universitaires en éducation, le TSA devrait être approfondi et faire l'objet de formation continue; les enseignants diplômés devraient être habilités à utiliser le LSC; et plus de formateurs, encadrés ou non par SACCADE, pourraient contribuer à répandre le LSC. En revanche, en tant que système langagier, le LSC ne fait l'objet d'aucune recommandation de la part des participantes. Elles le trouvent complet et efficace, quoiqu'il y ait toujours place à l'amélioration.

De manière à développer une collaboration plus étroite entre les milieux scolaires et les milieux de vie des élèves ayant un TSA, les participantes recommandent des conditions particulières pour les familles et les ressources. Les formations doivent être données dans un cadre réaliste pour les parents d'élèves ayant un TSA, soit de manière à les décharger de certaines responsabilités financières ou organisationnelles. Un service de suivi après les formations les aiderait à implanter graduellement le LSC dans leur milieu. Des mises à jour plus fréquentes les motiveraient à actualiser l'usage du LSC dans le cadre de leur quotidien. Des groupes de partage entre parents, validés par SACCADE, les stimuleraient et leur permettraient de s'entraider.

Ces souhaits et recommandations, ainsi que l'ensemble de l'analyse des résultats de la collecte de données, sont discutés dans le prochain chapitre.

## CHAPITRE V : DISCUSSION

La discussion permet de croiser les résultats d'analyse avec le cadre théorique et les recherches antérieures en considérant de la question de recherche : de quelle façon et pour quelles raisons le milieu scolaire utilise-t-il le LSC en tant que stratégie de communication complexe en contexte d'apprentissage?

Cette étude de cas tient compte du contexte particulier de L'École spéciale dans l'analyse des données réalisée au chapitre précédent et de la présente discussion. Il importe de rappeler qu'il s'agit d'un milieu scolaire qui reçoit, entre autres, des élèves caractérisés par l'atteinte d'une DI modérée à profonde combinée avec un TSA; ces apprenants sont inscrits en classes de taille réduite, soit de six à neuf élèves. Ce contexte incite l'équipe d'intervenantes (enseignantes et éducatrices) et les parents à adopter des approches personnalisées et parfois novatrices, dont le LSC, pour répondre aux besoins de ces élèves atypiques. Les apports de la recherche se déclinent en deux thèmes, soit les apports théoriques et les apports empiriques. C'est ce que cette discussion fait ressortir.

Le premier thème, celui des apports théoriques, s'applique aux intervenants du système scolaire et aux élèves ayant un TSA. L'autrice (Harrisson, 2010) a bâti un cadre pour combler un vide théorique en regard d'un système de communication avec les élèves autistes. La figure 4 du Chapitre IV – Analyse des résultats, en partie décrite par les participantes lors de la collecte de données, souligne la pertinence de ce cadre théorique pour guider ou pour réguler les interventions. Ce cadre théorique tient lieu de langage commun et de guide pour orienter la différenciation pédagogique que le milieu scolaire déploie envers ces apprenants atypiques.

Le deuxième thème de la discussion concerne les apports empiriques de cette étude de cas. L'application du cadre théorique est un petit pas apportant du nouveau dans le domaine empirique. Le LSC se veut un système de communication complexe qui intègre d'autres supports, dont le visuel et le mouvement dans la communication (Girardot et al., 2012; Simard, 2015), rehaussant la compréhension des élèves ayant un TSA. Les résultats font état des premiers paliers de la pyramide de développement SACCADE. Les intervenantes de L'École spéciale appliquent principalement les deux premiers paliers, ce qui s'explique par le profil de leurs élèves ayant un TSA, ayant des atteintes de DI modérée à profonde. Elles exploitent des outils en LSC issus des paliers un à quatre de la pyramide. L'adéquation entre les outils et les paliers ainsi que la progression des apprentissages chez ces élèves gagneraient à être davantage explorés et expliqués dans d'autres recherches.

Des recherches en lien avec le cadre théorique sont mises en relief dans les sous-sections suivantes de la discussion.

### **5.1 Que retenir de l'implantation du LSC?**

La première sous-section de la discussion traite plus spécifiquement de la manière dont s'est implantée cette stratégie de communication à L'École spéciale. Les résultats permettent de préciser les grands principes de l'implantation. Ces principes sont liés à l'élève, à l'équipe d'intervenants, à l'organisation et à l'apport théorique de SACCADE.

L'équipe de L'École spéciale a développé et maintenu, depuis une dizaine d'années, un intérêt marqué pour le LSC en guise de stratégie générale favorable à l'acquisition d'interactions sociales et au développement d'une communication avec les élèves ayant un TSA. Cet effet de pérennité s'explique en grande partie par un premier



facteur, la motivation des intervenantes à observer pouvoir répondre aux besoins de leurs élèves et pouvoir offrir une présence éducative de qualité (Brock et Arciuli, 2014; Harrisson et St-Charles, 2007; 2012). Les participantes de la recherche identifient des préoccupations quotidiennes dans le cadre de leur pratique ou de leur vie familiale auprès des élèves ayant un TSA. L'analyse de la figure 3 du chapitre IV – Analyse des résultats permet d'observer que la compréhension de l'environnement est prioritaire parmi les défis que relèvent les intervenantes. Elles considèrent que la communication (White et al., 2009), surtout celle en LSC, agit à titre préventif et permet d'aborder les six autres défis de la gestion au quotidien présents sur la figure 3.

C'est pourquoi ces intervenantes adoptent des pratiques et modèles d'intervention-enseignement complémentaires comme TEACCH et le LSC. Par leur formation continue, elles ont amélioré la fidélité de l'application de cette stratégie de communication complexe, comme le témoignent les nombreuses descriptions détaillées de leur pratique; ces descriptions mettent également en lumière la qualité de l'implantation en milieu scolaire. De plus, l'avancement professionnel du personnel, consécutif de l'implantation du LSC, témoigne de la motivation des intervenantes scolaires à répondre aux besoins de ces élèves, préoccupation nommée dans d'autres milieux scolaires (Dumais et Soucy, 2018; Ikeda et al., 2002; Lerman et al., 2004).

La présence active d'une intervenante-pivot semble être un deuxième facteur qui assure aux acteurs de L'École spéciale le maintien de la motivation du personnel déjà formé et l'adhésion du nouveau personnel à cette pratique novatrice. Un leadership fort et partagé entre la direction et le personnel, comme troisième facteur, explique la pérennité de ce projet sans que tous les intervenants participent obligatoirement à l'implantation de

l'approche SACCADE. Ce leadership partagé, manifeste lors de l'implantation, a contribué à propager et à conserver l'intérêt envers cette stratégie de communication complexe au fil des ans. Combinés avec la présence de l'intervenante-pivot, ces deux derniers facteurs rejoignent les propositions émises dans cette visée par l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS) (Mercier, 2014).

Les résultats de l'analyse des données de recherche montrent que le LSC est intégré à tous les aspects du quotidien à L'École spéciale en complémentarité avec d'autres approches. Ce quatrième facteur, soit l'organisation, explique aussi l'implantation du LSC à L'École spéciale. Il s'agit d'un système langagier exploité lors de toute activité sociale, fonctionnelle ou d'apprentissage. De manière comparable à la recherche-action menée à l'école St-Joseph (Beaupré et al., 2012), le LSC est employé dès l'arrivée des élèves en berline ou en autobus et jusqu'à leur départ. Tous les employés de L'École spéciale, même au diner ou au service de garde, sont invités à participer à la démarche. Les questions organisationnelles concernant la formation continue, soit le calendrier de formation, les frais afférents et le télé apprentissage favorisent la fidélité d'implantation, l'homogénéité, sinon l'harmonisation des pratiques et l'intégrité du LSC, comme le recommande le rapport « L'efficacité des interventions de réadaptation et des traitements pharmacologiques pour les enfants de 2 à 12 ans ayant un TSA » (Mercier, 2014).

La collaboration d'un parent ayant procédé à la démarche de formation reflète l'une des recommandations du rapport de Mercier (2014). Il y est effectivement recommandé que les parents d'élèves ayant un TSA et les intervenants scolaires utilisent un même langage et des approches semblables afin de maximiser l'effet de leurs interventions respectives en complémentarité. Comme le soulignent les participantes de

L'École spéciale, il serait préférable que plus de parents accèdent à cette stratégie de communication, qui leur apparaît essentielle au bon développement de leurs élèves. Ce facteur étendrait l'implantation du LSC au-delà des murs de L'École spéciale.

Également, la cohésion d'équipe ressort manifestement comme facteur d'implantation et de maintien de cette stratégie dans cette école spécialisée. Les participantes forment une communauté d'apprentissage ou de pratique en collaborant de façon intuitive ou spontanée. Il s'agit d'un autre facteur important de mobilisation d'une stratégie collaborative auprès d'élèves ayant un TSA et de leurs parents (Mercier, 2014). Une forme d'autoévaluation se dégage de leurs discussions informelles. Dans cette même lignée, un parent participant à la recherche souligne le besoin d'une communauté de parents partageant la pratique du LSC. Ce besoin, éprouvé à l'instar des employés du milieu scolaire, souligne l'importance de soutenir les efforts des familles dans le contexte de l'instauration d'une stratégie d'envergure telle que le LSC.

Les principes déclarés de cette stratégie générale de communication trouvent leurs sources dans d'autres écrits en recherche (Jolicoeur et al., 2021). Les supports visuels, lorsque réinvestis d'une tâche à l'autre, deviennent des indices de rappel pour les élèves (Mottron, 2006). Les explications données par les participantes à leurs élèves autistes contribuent à leur faire comprendre ou à discriminer les stimuli de l'environnement dans leur contexte, réduisant ainsi le statisme<sup>13</sup> propre aux élèves ayant un TSA (Vermeulen, 2014). En effet, la cécité mentale (Beaulne, 2010) de ces élèves provoque chez eux des

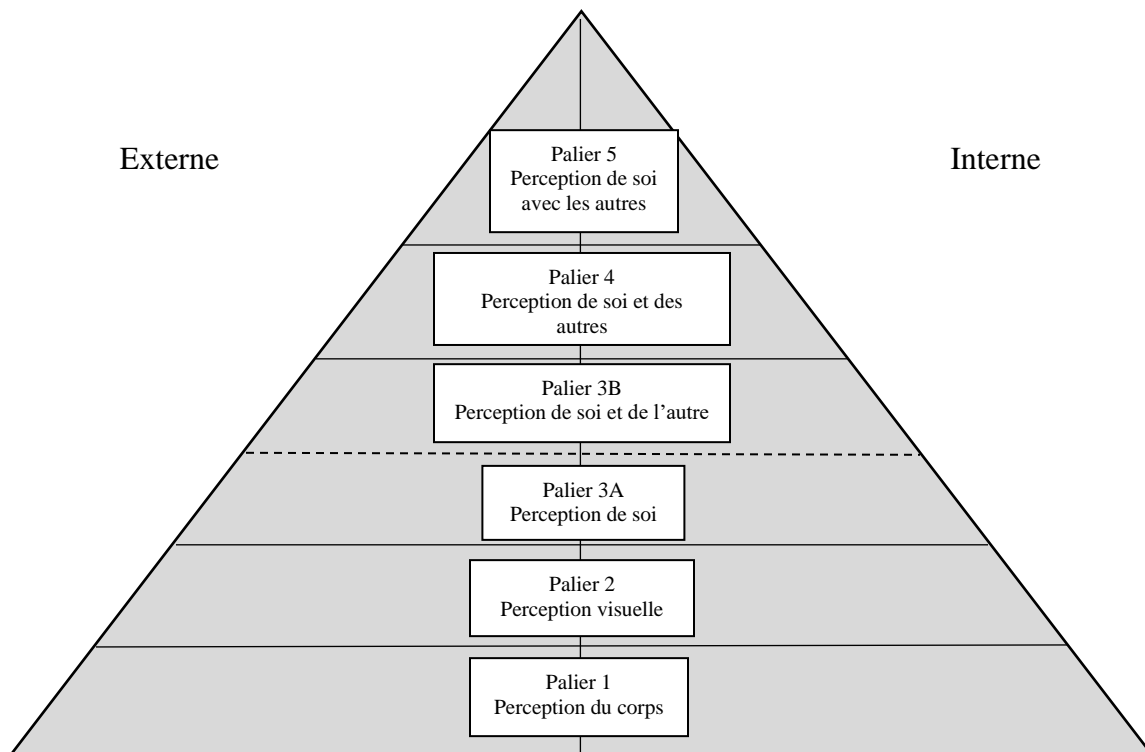
---

<sup>13</sup> Le statisme est le terme employé par Vermeulen (2014) pour décrire le fait que les autistes comprennent mal les stimuli dans leur contexte. L'auteur les compare à des prisonniers de ce qu'ils ressentent.

mouvements stéréotypés (Bauman, 1999), dont la fonction serait l'autorégulation du système limbique plutôt que la recherche de stimuli. Les explications dessinées sur-le-vif lors du traçage des outils visuels par les participantes agit comme facteur de compensation par le mouvement et le manque d'équilibre du système limbique.

Un apport théorique à une pratique pédagogique différenciée mérite que l'on s'y attarde. La pyramide du fonctionnement interne (figure 6) et l'évaluation des canaux d'apprentissage TVA des apprenants autistes pourraient influencer grandement les pratiques pédagogiques différenciées. Les résultats de l'analyse des données montrent que les intervenantes doivent vérifier et consolider le fonctionnement combiné des sens (Lawson, 2011) avant de tenter tout autre type d'intervention pédagogique. Pour amener les élèves autistes à communiquer en LSC, les participantes s'assurent que le canal d'apprentissage V (visuel) fonctionne en complémentarité avec le canal T (toucher), comme expliqué dans le chapitre II – Cadre théorique. Ceci contribue à rendre plus efficace toute stratégie d'enseignement subséquente, garantissant la disponibilité cognitive des élèves ayant un TSA. La compréhension des paliers de la pyramide, soit (1) la perception du corps et des canaux; (2) la perception visuelle; (3a) la perception de soi; (3b) la perception de soi et de l'autre; (4) la perception de soi et des autres; (5) la perception de soi avec les autres (Harrison, 2010), semble représenter un avancement majeur dans le contexte de l'enseignement auprès de ces élèves. Les retombées de cette pratique avant-gardiste impliquent une hiérarchisation ou une articulation des approches pédagogiques et développementales. À titre d'exemple, les intervenantes pourraient choisir d'expliquer les habiletés sociales, un concept situé au palier 4 de la pyramide, à l'aide de la marguerite, un

outil en LSC du même palier de la pyramide (Harrisson et St-Charles, 2016), pour tenir compte du développement d'un élève.



*Figure 6.* L'adaptation libre de la pyramide du fonctionnement interne (Harrisson et St-Charles, 2010).

Cette discussion mène à constater la complexité des besoins de communication des élèves ayant un TSA. Les guides pédagogiques du MEES bénéficieraient des résultats de la présente recherche afin de clarifier le concept de communication complexe auprès de ces élèves atypiques. Un système de communication qui favorise actuellement en grande majorité l'oral doit être repensé au profit d'un système qui intègre davantage le visuel et le mouvement pour permettre aux intervenants scolaires et aux élèves ayant un TSA de faire face à leurs nombreux défis de communication.

## 5.2 Que retenir des retombées du LSC déclarées par les participantes?

La présente sous-section de cette discussion traite plus spécifiquement des raisons pour lesquelles s'est implantée cette stratégie de communication à L'École spéciale. Des précisions émergent des résultats, soit les retombées sur les apprentissages des élèves en lien avec des programmes ministériels, sur les intervenants et sur une famille d'élève ayant un TSA.

Les résultats présentent un ensemble de retombées positives auprès de ces apprenants. Ces retombées touchent à l'objectif déclaré du LSC, soit que les élèves se fassent guider pour développer « les aspects sensoriels, la perception, la compréhension, l'identité, l'estime de soi, les interactions, la catégorisation et le langage » (Mercier, 2014, p. 24). La progression décrite des apprenants est observable surtout à long terme. De surcroît, l'usage de cette stratégie axée sur la communication semble optimiser les relations entre intervenants et élèves. Ces relations sont plus positives au regard de la diminution des situations de colère ou de comportements asociaux. L'idée exprimée est que ces élèves sont plus disponibles à l'apprentissage, aux interactions, à écouter et à s'exprimer.

Néanmoins, les retombées neutres ou négatives semblent porter ombrage à la réussite de l'implantation à L'École spéciale. Il importe de connaître et de tenir compte, en contexte d'actualisation du LSC, de ces retombées, soit les délais nécessaires pour observer des progressions chez certains élèves; la variation des résultats entre les apprenants atypiques; l'importance du défi que relèvent les parents impliqués dans la démarche; les questionnements des parents quant à la fidélité des interventions en milieu familial; la difficulté de rejoindre d'autres parents en raison de leur isolement et du petit nombre

d'entre eux formés en LSC; les difficultés d'apprentissage et d'application liées à l'implantation du LSC par les intervenants; les défis liés à l'accès, à la diffusion et à l'échange d'informations provenant de SACCADE (Grenon et al., 2021).

Les intentions pédagogiques des intervenantes scolaires visent le développement de la compétence à communiquer, objectif d'apprentissage dicté par le programme des compétences axées sur la participation sociale (CAPS) (MEES, 2019). Les résultats de la présente recherche montrent que les enseignantes visent l'atteinte de certaines composantes de la compétence à communiquer dans les domaines de la vie scolaire, de la vie résidentielle et communautaire, des soins personnels et de bien-être ainsi que des loisirs. Également, elles visent les trois composantes de la compétence à communiquer du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2006), soit s'approprier divers langages, recourir à divers modes (supports) de communication et gérer sa communication (MELS, 2006). Des compétences pragmatiques portant atteinte au développement de la communication chez les élèves ayant un TSA sont également exploitées lors de l'utilisation de cette stratégie de communication complexe (Rendle-Short, 2014; Roberts, 2014; Soucy, 2019). Des échelles d'habileté pragmatiques (Blain-Brière, 2015) pourraient éventuellement servir à évaluer la validité de la progression de la compétence à communiquer de ces apprenants. Suivant certaines recommandations (Poirier et al., 2017), le LSC apparaît comme une pratique différenciée afin d'adapter l'enseignement auprès de ces élèves par le biais d'un système de communication complexe plus adapté à leurs besoins que la langue parlée. L'usage du LSC dans l'enseignement appliqué à l'ensemble des disciplines scolaires gagnerait à être exploré dans des recherches subséquentes.

Pour les intervenants, d'autres recommandations (Mercier, 2014) permettraient de croire que le LSC pourrait être intégré dans des démarches d'évaluation de l'efficacité des interventions auprès de ces élèves ayant un TSA. Plus de recherches s'avèrent nécessaires afin de mieux documenter l'effet du LSC sur l'apprenant et sur la qualité des interactions et communications entre élèves et intervenants scolaires. Pour les participantes de cette étude, cette stratégie générale s'avère efficace, mais ces données sont insuffisantes pour garantir son efficacité dans divers milieux. Plus d'études cumulées permettraient de préciser les principes d'implantation et d'efficacité sur les apprentissages de ces élèves. En ce sens, les apports ou avantages d'une intégration du LSC en milieu éducatif dès la petite enfance gagneraient à être documentés; la complémentarité avec d'autres approches connues reste un autre défi à préciser.

En outre, la présente recherche comporte des limites importantes, soit l'impossibilité de généraliser les résultats; le petit nombre de participants et de données, facteurs qui limitent la portée des résultats; limite également dans la possibilité de transférer les conditions spécifiques de la démarche d'actualisation du LSC dans des milieux scolaires comparables à L'École spéciale; en ce sens, les critères d'exclusion faisant en sorte que des intervenants qui réprouvent le LSC n'aient pas participé à la recherche constitue une limite importante.



## **Conclusion**

La présente étude de cas porte sur l'implantation du LSC à L'École spéciale. Les raisons et les manières dont cette stratégie de communication complexe s'est actualisée au fil des ans font l'objet des chapitres précédents.

La problématique de recherche montre que le milieu scolaire a intérêt à chercher des approches complémentaires et novatrices afin de permettre aux élèves autistes de relever les nombreux défis liés à la compétence à communiquer qu'ils rencontrent quotidiennement. Le cadre théorique explique ce qu'est la communication, ce que sont les caractéristiques en communication des apprenants ayant un TSA et ce que l'approche SACCADE prétend apporter à ces élèves atypiques en termes de système langagier qui répond à leurs besoins complexes de communication. La méthodologie présente les étapes réalisées pour collecter les données qualitatives de cette recherche exploratoire dans un devis d'étude de cas. Les résultats d'analyse croisée étayent les données tirées du journal de bord, des outils de collecte divers et des artefacts collectés. La discussion permet de soulever des réflexions basées sur cette analyse des résultats.

Les apports de cette étude de cas mettent en lumière le cadre théorique du LSC, dont les outils sont prévus en ordre graduel fondé sur la pyramide du développement interne SACCADE (figure 6, Harrisson, 2010). Pour une première fois, des données sont collectées à propos de cette pratique avant-gardiste, faisant ainsi émerger des données empiriques à partir de la pratique en milieu scolaire spécialisé.

Cette étude révèle des apports de l'utilisation du LSC pour les élèves et les intervenants scolaires. L'implantation de cette stratégie de communication complexe s'est

déroulée sur un long terme en raison des difficultés inhérentes à l'apprentissage et au réinvestissement de notions théoriques du LSC, mais aussi de la motivation des membres de l'équipe de L'École spéciale. Les intervenants scolaires y trouvent des avantages professionnels tant du point de vue de leur sentiment de réussite à l'usage de ce système langagier que de leur parcours de formation continue. La progression des apprentissages de leurs élèves leur paraît supérieure à ce qu'elle était avant d'utiliser le LSC en ce qui a trait à la compétence à communiquer; l'aspect holistique de cette approche leur permet d'éviter de multiples situations de crises ou de comportements problématiques. Les avantages de l'emploi du LSC pour leurs élèves s'observent au moment d'entrer en relation avec ces apprenants atypiques, que ce soit dans un contexte d'enseignement ou dans un contexte de fonctionnement quotidien. Les apports pour la famille relèvent également de l'ordre de la communication et de la gestion de comportements inadéquats. Il importe de souligner l'avantage tiré de l'exploitation d'un système langagier partagé entre le milieu scolaire et le milieu familial. Ces milieux bénéficient ainsi d'un échange d'informations à propos des élèves en s'appuyant sur des bases communes.

L'aspect pérenne de l'utilisation du LSC à L'École spéciale fait partie des avantages qui ont émergé de cette étude de cas. Des conditions doivent être rassemblées, soit un leadership fort et partagé, l'accessibilité des budgets alloués à la formation continue et la présence d'une communauté de pratique supportée par des intervenantes-pivots. L'implantation et l'actualisation de cette pratique professionnelle s'est ainsi poursuivie avec le temps. La motivation professionnelle des intervenants scolaires et familiaux perdure au fil des ans. Les milieux de vie qui accueillent les élèves de L'École spéciale

pendant et à la fin de leur scolarité gagneraient à accéder à cette stratégie de communication, en continuité avec les apprentissages intégrés à L'École avant 21 ans.

D'autres recherches doivent se poursuivre afin d'explorer davantage le LSC. Mieux connaître le LSC permettrait aux élèves ayant un TSA d'obtenir plus de services liés à leurs besoins de communication complexe; l'accessibilité des connaissances et de l'approche SACCADE auprès des familles ainsi que des intervenants est incontournable pour opérer ce changement.

Le cadre théorique émergent des résultats d'analyse croisée pose les bases de données empiriques demandant à être soupesées et vérifiées plus en profondeur. Quoiqu'il soit impossible de transférer la présente étude de cas dans d'autres milieux scolaires, l'implantation et l'actualisation du LSC pourrait faire l'objet d'une démarche réflexive en contexte d'inclusion d'élèves ayant un TSA. D'un point de vue pratique, il serait intéressant d'évaluer la possibilité d'adapter des outils en LSC pour l'enseignement des diverses disciplines scolaires.

Le milieu scolaire représente le tremplin vers l'avenir de ces élèves ayant un TSA. La recherche en éducation, en poursuivant ses efforts en ce sens, supporte ceux des intervenants et parents qui œuvrent quotidiennement en ce même sens.

## Références

- Abouzeid, N., et Poirier, N. (2014). Perception des effets de l'intervention comportementale intensive chez des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Enfance en difficulté* (3), 107-137.
- Adams, L., Gouvousis, A., Vanlue, M., et Waldron, C. (2004). Social Story Intervention : Improving Communication Skills in a Child with an Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 87-94. Repéré à <https://doi.org/10.1177/10883576040190020301>
- Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie (ASSSM)(2015). TSA et neurotypique : mieux se comprendre : guide pour comprendre le fonctionnement de la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme. ASSSM.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- American Psychiatric Association (2017). DSM Library - 2017 Update *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Publishing, Inc.
- Arciuli, J. (2014). *Prosody and autism, Communication in Autism*. John Benjamins Publishing Company.
- Baron-Cohen, S., Colle, L. et Hill, J. (2007). Do Children with Autism have a Theory of Mind? A Non-verbal Test of Autism vs. Specific Language Impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 716-723.
- Bauman, M. (1999). Motor dysfunction in autism. Dans H. B. J. Joseph et R. R. Young (sous la direction de) *Movement disorders in neurology and neuropsychiatry* (2<sup>nd</sup> édition), pp. 601–605. Blackwell.
- Beaulne, S. (2009). L'autisme selon la théorie neurodéveloppementale. *Journal on Developmental Disabilities*, 15(2), 45.
- Beaupré, P., Kalubi, J.-C., Tremblay, M., Gascon, H., Bouchard, J.-M. (2012). Actes du XII<sup>e</sup> congrès, AIRHM, Québec 2012 : recherche, droits et gouvernance en faveur de la personne et de ses proches - L'impact de l'utilisation d'approches novatrices adaptées sur le développement scolaire, social et personnel des élèves ayant un TSA. Éditions de la Collectivité.
- Bégin, C., Noël-Gaudreault, M. et Raïche, G. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue Des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 47-67.
- Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104.

- Blain-Brière, B. (2015). *Lien entre les habiletés pragmatiques et les fonctions exécutives de l'enfant*. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7224/1/D2828.pdf>
- Bock, M. A. (2001). SODA Strategy: Enhancing the Social Interaction Skills of Youngsters with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 272.
- Bogdashina, O. (2005). *Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome : Do We Speak the Same Language?* Jessica Kingsley Publishers.
- Bougnoux, D. (2013). *La communication par la bande : une introduction aux sciences de l'information et de la communication*. Éditions La Découverte.
- Brock, J. et Arciuli, J. (2014). *Communication in Autism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Camiré, S. et Goupil, G. (2011). L'utilisation des scénarios sociaux : élaboration d'un programme d'intervention et perceptions d'adolescents ayant un trouble envahissant du développement. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 87–103. Repéré à [.org/10.7202/1061963ar](http://dx.doi.org/10.7202/1061963ar)
- Chan, J. M., et O' Reilly, M. F. (2008). A social stories™ intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 405-409. Repéré à <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-405>
- Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory*, 2(3), 113-124.
- Christiansen, M. H. et Chater, N. (2009). The myth of language universals and the myth of universal grammar. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(5), 452-453.
- Coffey, K. M. et Obringer, S. J. (2004). A Case Study on Autism : School Accommodations and Inclusive Settings. *Education*, 124(4).
- Commission scolaire X<sup>14</sup>, (2019). École participante. Repéré à [https:// .qc.ca/](https://www.ccsq.ca/)
- Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J. et Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble envahissant du développement : recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36.
- Croen, L. A., Zerbo, O., Qian, Y., Massolo, M. L., Rich, S., Sidney, S. et Kripke, C. (2015). The health status of adults on the autism spectrum. *Autism*, 19(7), 814-823.
- Degré-Pelletier, J., Nader, A.-M., Bouchard, V., Soulières I. (2018). La capacité à générer des catégories dans le trouble du spectre de l'autisme : critères perceptifs ou

---

<sup>14</sup> Pour des raisons de confidentialité et d'anonymat, l'hyperlien vers le site web de la commission scolaire est caviardé.

- conceptuels? *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 2(Fall 2018), 68–80. Repéré à <https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20180722>
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., et Ganz, J. B. (2000). The Use of Visual Supports to Facilitate Transitions of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 163-169. Repéré à <https://doi.org/10.1177/108835760001500307> (Thousand Oaks, CA)
- Dumais, C. (2014). Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>
- Dumais, C., Bergeron, R., Pellerin, M. et Lavoie, C. (2017). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*. Éditions Peisaj.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2018). Perceptions de la compétence à communiquer oralement du personnel d'un service de garde en milieu scolaire : le cas d'une école montréalaise. *Language and Literacy*, 20(1), 50-70.
- Dumont, C. et Boyer, P. (2015). Le rendement dans l'utilisation du clavier d'ordinateur pour écrire chez les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme / Performance using a computer keyboard for writing among persons with an autism spectrum disorder. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 41(1).
- Fage, C., Consel, C., Bolland, E., Martin-Guillerez, D., N'Kaoua, B., Gepner, B. Sauzeon, H. (2012). Validation d'un assistant numérique pour l'inclusion scolaire de collégiens porteurs d'autisme. *Bulletin Scientifique de l'ARAPI*, Massy, ARAPI 2012 (8<sup>e</sup> journée régionale de l'ARAPI, autisme : Quelles évolutions et innovations dans les réseaux et dispositifs d'accompagnement?).
- Faucher, I. (2010). Évolution du langage dans l'autisme de « haut niveau » : normalisation des aspects formels et atteinte pragmatique. *Le Bulletin scientifique de l'Arapi*, numéro 25(Université Toulouse-II), 102-106.
- Froidevaux, V. (2012). Exploration de l'utilisation d'un logiciel d'aide à l'écriture pour soutenir la production écrite d'élèves lecteurs et scripteurs débutants de l'enseignement spécialisé. Repéré à [http://doc.rero.ch/record/234631/files/md\\_maes\\_p695\\_2012.pdf](http://doc.rero.ch/record/234631/files/md_maes_p695_2012.pdf)
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gepner, B., Lainé, F., Tardif, C. (2010). Désordres de la constellation autistique : un monde trop rapide pour un cerveau disconnecté? *PSN*, 8(2), 67-76.

- Girardot, A. M., De Martino, S., Chatel, C., Da Fonseca, D., Rey, V. et Poinso, F. (2012). Les profils cognitifs dans les troubles envahissants du développement. *L'Encephale*, 38(6), 488-495.
- Grenon, M. M., Ruel, J., Fougéyrollas, P., Normand, C., Moreau, A. C., Romero-Torres, A. et Gravel, S. (2021). Conceptualizing access to and understanding of information. *Universal Access in the Information Society*, August. Repéré à <https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-021-00836-w>
- Haley, J. L., Heick, P. F., et Luiselli, J. K. (2010). Use of an Antecedent Intervention to Decrease Vocal Stereotypy of a Student with Autism in the General Education Classroom. *Child et Family Behavior Therapy*, 32(4), 311-321. Repéré à <https://doi.org/10.1080/07317107.2010.515527>
- Hannawa, A. F. et Spitzberg, B. H. (2015). *Communication Competence*. De Gruyter Mouton.
- Harrisson, B., St-Charles, L. et Concept Consulted inc. (2007). *L'enfant avec un TED en milieu scolaire (4-12 ans) : guide d'intervention en troubles envahissants du développement*. Concept CONSULTED. 67 p.
- Harrisson, B. (2010). *L'autisme, au-delà des apparences : le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique*. Édition Concept CONSULTED.
- Harrisson, B. et St-Charles, L. (2012). La structure de pensée autistique et la scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 59-74.
- Harrisson, B. et St-Charles, L. (2015). SACCADÉ, Centre d'expertise en autisme. Repéré à <https://SACCADÉ.ca/index.php>
- Harrisson, B. et St-Charles, L. (2016). *Formation : Langage SACCADÉ Conceptuel 1*. Laval.
- Harrisson, B. et St-Charles, L. (2017). *Guide scolaire SACCADÉ : 4-11 ans*. Éditions SACCADÉ.
- Harrisson, B. et St-Charles, L. (2021). SACCADÉ, Centre d'expertise en autisme. Repéré à <https://SACCADÉ.ca/index.php>
- Hornstein, N., Lasnik, H., Patel-Grosz, P. et Yang, C. (2018). *Syntactic Structures After 60 Years : The Impact of the Chomskyan Revolution in Linguistics*. De Gruyter Mouton.
- Ikeda, M. J., Tucker, R., et Rankin, B. (2002). Development, testing, and dissemination of nonaversive techniques for working with children with autism : Demonstration of a « Best Practices » model for parents and teachers. The A-B-C-D model for supporting students with autism (antecedents, behaviors, consequences, data). Final report (Rapport no H024B60027). Office of Special Education Programs.

- Institut national de santé publique du Québec et Diallo, F. B. (2017). *Surveillance du trouble du spectre de l'autisme au Québec*. BIESP, Bureau d'information et d'études en santé des populations.
- Jakobson, R. (1964). *Closing statements : Linguistics and Poetics, Style in language*. The Massachusetts Institute of Technology.
- Johnson, J. W., McDonnell, J., Holzwarth, V. N. et Hunter, K. (2004). The Efficacy of Embedded Instruction for Students with Developmental Disabilities Enrolled in General Education Classes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 214-227.
- Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J. et Brassard, I. (2021). Recension des recherches sur les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'apprenants ayant des besoins de communication complexe. *Revue Internationale de communication et socialisation*. Repéré à <http://www.cjnse-rcjce.ca>
- Kamps, D., Dugan, E., Potucek, J., et Collins, A. (1999). Effects of Cross-Age Peer Tutoring Networks Among Students with Autism and General Education Students. *Journal of Behavioral Education*, 9(2), 97-115. Repéré à <https://doi.org/10.1023/A:1022836900290>
- Lacelle, N., Lebrun, M. et Boutin, J.-F. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lawson, W. (2011). *Understanding and Working with the Spectrum of Autism : An Insider's View* : Jessica Kingsley Publishers.
- Lerman, D. C., Vorndran, C. M., Addison, L. et Kuhn, S. C. (2004). Preparing Teachers in Evidence-Based Practices for Young Children with Autism. *School Psychology Review*, 33(4), 510.
- Lewis, L., Trushell, J., et Woods, P. (2005). Effects of ICT group work on interactions and social acceptance of a primary pupil with Asperger's Syndrome. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 739-755. Repéré à <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00504.x>
- Mercier, C. (2014). L'efficacité des interventions de réadaptation et des traitements pharmacologiques pour les enfants de 2 à 12 ans ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Rédigé par Céline Mercier; avec la collaboration d'Isabelle Beaudoin. Institut national d'excellence en santé et en services sociaux Québec (INESSS). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2399987>
- Mercier, C., Bourdet, J.-F. et Bourdon, P. (2016). *Le temps de l'enfant avec autisme et le temps du professionnel : adopter le rythme de l'apprenant afin de faciliter l'accès à de nouveaux apprentissages*. Repéré à <http://dms.revues.org>



- Mercier, C. et Guffroy, M. (2015). Gérer le temps à l'aide d'une application numérique sur tablette pour un public avec autisme. *Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain*. Agadir.
- Mesibov, G. B. et Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570–579. Repéré à <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/56123>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). Programme éducatif CAPS : Compétences axées sur la participation sociale. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à [http://MELS2019\\_CAPS.pdf](http://MELS2019_CAPS.pdf)
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2003). *Un geste porteur d'avenir : des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leurs familles et à leurs proches*. Ministère de la Santé et Services sociaux. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/42729>
- Mottron, L., Dawson, M., Soulières, I., Hubert, B., Burack, J.-A. (2006). Le surfonctionnement perceptuel dans l'autisme : Une mise à jour et huit principes sur la perception autistique. *Revue de neuropsychologie*, 16(3), (Special issue : perception in autism), 251-297.
- Muris, P., Steerneman, P., Merckelbach, H., Holdrinet, I. et Meesters, C. (1998). Comorbid Anxiety Symptoms in Children with Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 12(4), 387-393.
- Poirier, N., Des Rivières-Pigeon, C., Dorismond, M., Goupil, G. et Prud'Homme, M.-H. (2013). *Annexes - L'état de la connaissance et de la reconnaissance de la personne présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) au Québec*. Repéré à [http://www.rnetsa.ca/wp-content/uploads/2014/05/3a\\_Annexes\\_Poirier\\_N.pdf](http://www.rnetsa.ca/wp-content/uploads/2014/05/3a_Annexes_Poirier_N.pdf)
- Poirier, N., Kozminski, C., Adenot, M., Smith, E.-L., Taieb-Lachance, C. et Leroux-Boudreault, A. (2017). *Autisme et adolescence*. Presses de l'Université Laval.
- Rendle-Short, J. (2014). Using conversational structure as an interactional resource, Children with Asperger's syndrome and their conversational partners, *Communication in Autism*. John Benjamins Publishing Company.
- Roberts, J. M.-A. (2014). Echolalia and language development in children with autism, *Communication in Autism*. John Benjamins Publishing Company.
- Romano, C. et Salzer, J. (1990). *Enseigner c'est aussi savoir communiquer*. Éditions d'organisation.

- Romero, M., Aguilar, J.M., Del-Rey-Mejías, A., Mayoral, F., Rapado, M., Peciña, M., Lara, J.P. (2016). *Psychiatric comorbidities in autism spectrum disorder : A comparative study between DSM-IV-TR and DSM-5 diagnosis*. Repéré à <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=118694595&lang=fr&site=ehost-live>
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ruel, J. (2011). « Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers ». Thèse. Université du Québec à Montréal.
- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1039270ar>
- Sabourin, G. (2013). *Parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme en contexte d'intervention comportementale intensive : perceptions et déterminants de leur détresse*. Université du Québec à Montréal.
- Samson, F., Mottron, L., Soulières, I. et Zeffiro, T. A. (2012). Enhanced visual functioning in autism : an ALE meta-analysis. *Human brain mapping*, 33(7), 1553-1581.
- Sasso, G. M., Simpson, R. L., et Novak, C. G. (1985). Procedures for facilitating integration of autistic children in public school settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, (5), 233-246.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (4<sup>e</sup> édition revue et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Shabani, D. B., Katz, R. C., Wilder, D. A., Beauchamp, K., Taylor, C. R., et Fischer, K. J. (2002). Increasing social initiations in children with autism: Effects of a tactile prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(1), 79-83. Repéré à <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-79>
- Simard, I. (2015). L'implication du réseau fronto-pariétal dans le raisonnement est-elle atypique chez les autistes? Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/12467>
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral: Recherche-action avec des enseignantes de 1er cycle du primaire*. Université du Québec en Outaouais.
- Stanké, B., Rezzonico, S., Moreau, A.C., Robidoux, J. et Royle, P. (2021). Impact de l'enseignement explicite des régularités graphotactiques et morphologiques sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale auprès de différents profils d'élèves faibles orthographieurs de CE2. *ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 173(33), sans pages. Repéré à <https://www.anae-revue.com/>.

- Thiemann, K. S., et Goldstein, H. (2004). Effects of Peer Training and Written Text Cueing on Social Communication of School-Age Children with Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1). Repéré à [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/012\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/012))
- Tirassa, M. (1999). Communicative Competence and the Architecture of the Mind/Brain. *Brain and Language*, 68(3), 419-441. Repéré à <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2121>
- Tomasello, M. (2009). Universal grammar is dead. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(5), 470-471.
- Valeri, G. et Speranza, M. (2009). Modèles neuropsychologiques dans l'autisme et les troubles envahissants du développement. *Développements*, 1(1), 34-48.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Vermeulen, P. (2014). Context Blindness in Autism Spectrum Disorder: Not Using the Forest to See the Trees as Trees. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(3), 182-192.
- Wetherby, A. M. et Prizant, B. M. (2002). *Communication and Symbolic Behavior Scales: Developmental Profile, 1<sup>st</sup> normed ed.* Paul H. Brookes Publishing Co.
- Weiner, J. S. (2005). Peer-mediated conversational repair in students with moderate and severe disabilities. *Research and Practices for Persons with Severe Disabilities* (30), 26-37.
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T. et Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 216-229. Repéré à <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.003>
- Yang, N. K., Huang, T.-A., Schaller, J. L., Wang, M. H., et Tsai, S.-F. (2003). Enhancing appropriate social behaviors for children with autism in general education classrooms : An analysis of six cases. *Education and Training in Developmental Disabilities*, (38), 405- 416.
- Zoom, centre d'aide, (2020). Participer à une réunion. Repéré à <https://support.zoom.us/hc/fr/articles/201362193-Participer-%C3%A0-une-r%C3%A9union>

## Appendice A

Tableau 8

Les stratégies d'inclusion qui exploitent la communication – Nom, description, outils, acteurs et références (adapté de Corneau et al., 2014, p. 7-9)

Catégories des stratégies	Noms des stratégies	Description	Outils utilisés	Acteurs scolaires	Références
A) <b>Stratégies basées sur les antécédents</b>	1. Signal d'agir	Donner le signal à l'élève lui faisant comprendre que c'est à son tour d'initier une interaction.	Dessins Vibreur Carton de couleur Consigne verbale Objet autre	Élève ayant un TSA  Enseignant	Thiemann et Goldstein, 2004  Shabani et al., 2002  Haley et al., 2010

	2.	Horaires visuels	Identifier les principales étapes de la journée de manière visuelle sur un horaire.	Vidéos Images statiques	Enseignant Élève ayant un TSA	Dettmer et al., 2000
<b>B)</b>	3.	Histoire sociale et utilisation de scripts	Reproduire un scénario visuel qui illustre une scène du quotidien. L'élève est invité à reproduire le comportement enseigné lorsque le même genre de scène se reproduit.	Très courts textes ou dessins conservés à portée de main de l'élève Protocole ABAB	Enseignant Élève ayant un TSA Parents	Adams et al., 2004 Chan et al., 2011 Camiré et Goupil, 2011
	4.	Enseignement direct et façonnage	Communiquer la nouvelle information de façon explicite.	Schémas visuels Vidéos	Enseignant Élève ayant un TSA	Sasso et al., 1985
<b>C)</b>	5.	Tutorat par l'enfant ayant un TSA	Aider un élève qui a besoin de support dans ses apprentissages. Tremplin vers la socialisation.	Aucun	Élève ayant un TSA Élève typique dont les compétences sociales sont bien développées	Kamps et al., 1999

	6.	Objet ou média informatique	Se servir d'un objet comme prétexte pour communiquer avec les pairs.	Feuilles de papier Ordinateur Autres	Élève ayant un TSA Pairs typiques	Lewis et al., 2005
	7.	Classe ressource	Reprendre de manière régulière l'enseignement divulgué en classe ordinaire dans le contexte d'un groupe plus restreint.	Classe avec un nombre d'élèves restreint	Élèves ayant un TSA (petit groupe) Enseignant du groupe d'inclusion Enseignant du groupe ressource	Yang et al., 2003
	8.	Classe coopérative	Gérer le groupe d'inclusion de manière à ce que chaque élève y trouve sa place dans une philosophie de collaboration.	Aucun	Enseignant Élève ayant un TSA Pairs	Aucune étude recensée
<b>D) Stratégies cognitives, comportementales et éducationnelles</b>	9.	Applied Behaviour Analysis (ABA) et communication fonctionnelle	Renforcer les bons comportements de l'élève et encourager ses	Bonne analyse des antécédents pour cerner ce qui peut poser problème dans	Enseignant Élève ayant un TSA	Casey et Mercial, 2006

		tentatives de communiquer correctement	la classe à l'élève ayant un TSA			
	10.	Instructions intégrées	Donner des explications brèves en contexte naturel lors de l'enseignement des disciplines	Cours préparés autour de la technique du délai de réponse constant	Enseignant Élève ayant un TSA	McDonnell et al., 2003
	11.	Formation des enseignants	Bonifier les compétences des enseignants en ce qui a trait aux caractéristiques de l'autisme, aux façons de communiquer et d'enseigner les plus adéquates, etc.	Cours Ateliers Lectures Autres	Enseignants Un expert	Lerman et al., 2004 Ikeda et al., 2002
<b>E)</b>		<b>Autre stratégie recensée, non applicable à l'inclusion scolaire, mais pouvant y servir de base</b>	12. Stop Observe Deliberate Act (SODA) Enseigner à l'enfant à s'arrêter pour observer et corriger son comportement	Repères visuels	Enseignant Élève ayant un TSA	Weiner, 2006 Bock, 2001
<b>F)</b>		<b>Autres stratégies non recensées ou non vérifiées scientifiquement</b>	13. Non nommées			

## Appendice B

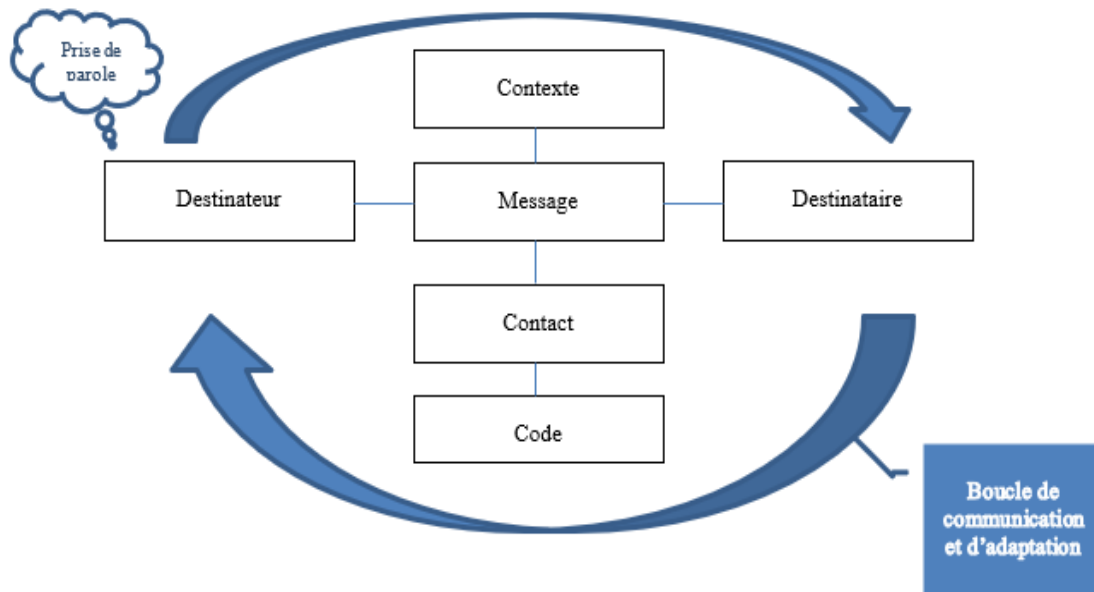



Figure 7. Le schéma de la communication verbale (Jakobson, 1960).






## Appendice C

Tableau 9

Le parallèle entre le schéma de Jakobson sur la communication et ceux d'autres auteurs

Éléments du schéma sur la communication, Jakobson (1960)	Échelles d'habiletés pragmatiques, Blain-Brière (2015)	Éléments de la représentation du fonctionnement de la communication actuelle, Lacelle et al. (2017)
<p><b>Destinateur</b></p> <p>Fonction émotive ou expressive</p> <p>Expression des sentiments ou de l'attitude du locuteur.</p>	<p>Les fonctions exécutives suivantes contribuent à améliorer la communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Inhibition</b></li> <li>• <b>Mémoire de travail</b></li> <li>• <b>Planification</b></li> </ul>	
<p><b>Contexte ou référent</b></p>	<p style="text-align: center;">   <b>Sensibilité envers l'interlocuteur</b> </p>	<p>Capacité de comprendre l'énoncé formulé en fonction du contexte afin de répondre adéquatement à l'interlocuteur et maintenir le thème de la conversation au fil des échanges. Association avec la théorie de l'esprit</p>

		(capacité de prêter des états mentaux aux autres).	
Fonction référentielle		Exemple : ironie	
Référence extérieure qui rend le message opérant. Soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé.			
<b>Message</b>			<b>Communication</b>
Fonction poétique			Partage de sens
Intention, émotion, consigne, information envoyée du destinataire au destinateur.			
<b>Contact</b>	 <b>Complexité conversationnelle des énoncés</b>	Capacité de répondre à une question et d'en renvoyer une en retour.  Exemple : volteface	

Fonction phatique	 <b>Volubilité</b>	<p>Atteinte d'un niveau de développement suffisant pour élaborer la pensée durant la conversation pour ajouter de nouvelles informations.</p>	
Canal physique et connexion psychologique qui contribuent à la mise en place et au maintien de la communication.	 <b>Initiative conversationnelle</b>	<p>Capacité d'influencer son interlocuteur</p> <p>Exemple : formulation de requêtes à l'interlocuteur de manière à obtenir l'élément désiré : modification du ton de la voix, techniques de persuasion</p>	
		<p>Capacité de fournir autant d'informations que nécessaire, sans détail superflu. Capacité d'éviter d'interrompre son interlocuteur.</p>	

	 <b>Contrôle de l'activité communicative</b>	<p>Exemple : fluidité des énoncés, sans répétitions inutiles.</p>	
<b>Code</b>		<b>Communication analogique</b>  Similarité/ressemblance : par le principe de similarité, maintien des éléments de sens tout au long de l'échange.	Communication indicielle
Fonction métalinguistique		Communication iconique	<p>Icônes : éléments de sens disposés dans l'environnement, par exemple la photo d'un élève, le dessin de</p>

		l'enseignante ou le tableau de renforcement de la classe.
Langue, geste, support visuel qui servent à communiquer.		<p><b>Communication binaire</b></p> <p>Distinction/opposition : par le principe dialectique, formalisation et partage du sens tout au long de l'échange.</p>
		Communication symbolique
<p><b>Destinataire</b></p> <p>Fonction conative</p> <p>Récepteur du sens de la communication ou du message.</p>		<p>Symboles : jeu de signes conventionnels, par exemple un alphabet.</p>
		<p>Communication numérique</p> <p>010101001 : multitude de suites d'uns et de zéros.</p>

## Appendice D

### La fiche signalétique

#### A) La version pour le personnel scolaire

- a) Quel est le titre de votre emploi à L'École spéciale?
- b) Depuis combien d'années êtes-vous à l'emploi de L'École spéciale?
- c) Combien de fois avez-vous suivi une formation en LSC chez SACCADE?
- d) Quel était le nom de la ou des formations suivies?

#### B) La version pour les parents d'élèves ayant un TSA

- a) Quel est le diagnostic de votre enfant?
- b) Combien de fois avez-vous suivi une formation en LSC chez SACCADE?
- c) Quel était le nom de la ou des formations suivies?

Appendice E

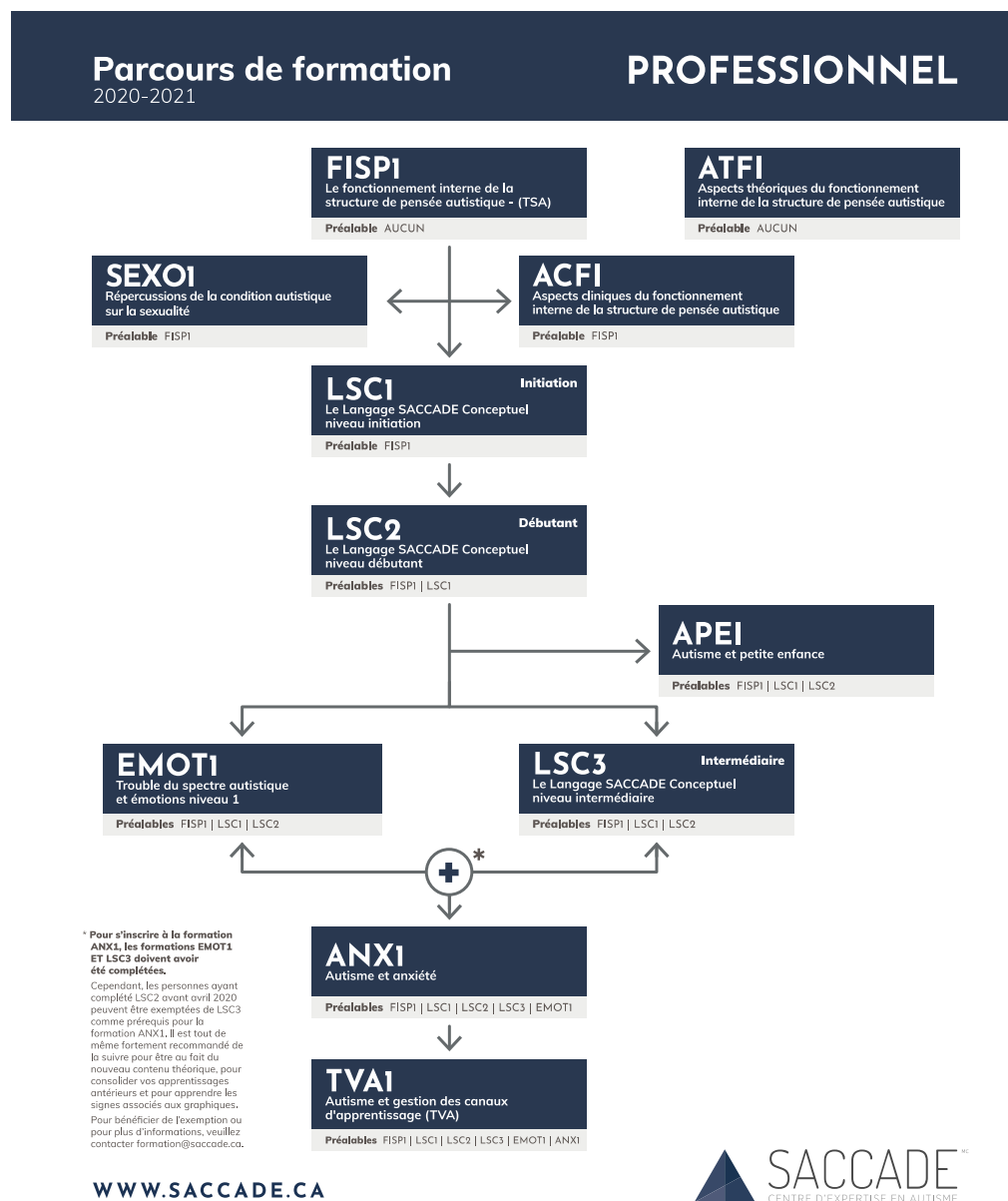


Figure 8. Le parcours de formation en LSC (Harrisson et St-Charles, 2021).

## Appendice F

Les règles de fonctionnement de la plate-forme de visioconférence (Zoom, 2020)

### Participer à une réunion



#### Présentation

Dans cet article, nous allons vous montrer comment rejoindre une réunion instantanée via une invitation par e-mail, une invitation par messagerie instantanée, depuis le navigateur, depuis les applications mobile et de bureau Zoom, depuis un téléphone fixe ou portable, et avec un appareil H.323 ou SIP.

Pour participer à une réunion Zoom sur ordinateur ou appareil mobile, vous pouvez télécharger l'appli Zoom depuis notre [Centre de téléchargement](#). Sinon, vous serez invité à télécharger et à installer Zoom lorsque vous cliquez sur un lien de participation.

Vous avez également la possibilité de [participer à une réunion de test](#) pour vous familiariser avec Zoom.



## Configuration requise

- Chaque réunion possède un numéro unique à 9, 10 ou 11 chiffres que l'on appelle le **n° de réunion**, et qui est nécessaire pour participer à une réunion Zoom
- Si vous rejoignez un événement par téléphone, vous aurez besoin du **numéro de téléconférence** présent dans l'invitation.

 Windows |  Mac

1. Ouvrez le client de bureau Zoom.
2. Pour participer à une réunion, utilisez l'une des méthodes suivantes :
  - Cliquez sur **Participer à une réunion** si vous souhaitez participer sans vous connecter.

**zoom**

Join a Meeting

Sign In

- Connectez-vous à Zoom puis cliquez sur **Participer**.




Join


3. Saisissez le **n° de réunion** et votre nom d'affichage.
  - Si vous êtes connecté, changez votre nom si vous ne voulez pas que votre **nom par défaut** apparaisse.
  - Si vous n'êtes pas connecté, saisissez un nom d'affichage.

4. En outre, choisissez si vous souhaitez connecter l'audio et/ou la vidéo et cliquez sur **Participer**.

 Linux

 Android

 iOS

 Navigateur Web

## Appendice G

### Le protocole d'entretien de groupe focalisé

**Accueil :** « Aujourd'hui, je vous questionnerai en groupe dans le but d'observer la façon dont le LSC a été implanté à L'École spéciale. Mon objectif est d'enrichir l'information, de combler les oublis potentiels des entrevues individuelles. Il ne s'agit pas de vous évaluer. N'hésitez pas à me le signaler si jamais vous avez besoin de clarification.

Cet entretien devrait durer entre 50 et 60 minutes. Je vous donnerai la parole à tour de rôle lorsque vous indiquerez que vous souhaitez répondre à la question posée (sur Zoom : Touche Émotions, puis Lever la main). Lorsque je vous donnerai la parole, allez à l'essentiel de votre réponse (au plus deux minutes) afin de laisser la chance à tous les participants d'ajouter des éléments complémentaires. Il y aura la possibilité de faire un deuxième tour de parole pour poursuivre. Également, par la fonction *Chat*, vous pouvez ajouter des éléments sur lesquels vous aimeriez revenir. J'enregistre l'entretien afin de retranscrire notre échange. Vous avez le droit d'interrompre cette entrevue à n'importe quel instant sans subir de préjudices. Avez-vous des questions avant que nous commençons? »

### Consentement :

À tour de rôle, les participantes se nomment et disent qu'elles sont d'accord pour participer à cet entretien de groupe enregistré sur Zoom.

**Préambule :** « Je vais commencer à vous poser des questions concernant votre utilisation du LSC auprès d'élèves ayant un TSA. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Soyez à l'aise de dire ce que vous pensez. »

### CONCLUSION

**Clôture :** « Auriez-vous autre chose à ajouter pour décrire votre utilisation du LSC? »

**Remerciements :** « Je vous remercie de m'avoir aidée à décrire l'utilisation du LSC en contexte scolaire. Vous avez été très généreux. Votre aide est très précieuse. Si vous le souhaitez, je viendrai vous présenter les conclusions de mon mémoire de maîtrise. »



- 1) En tant que personnel de L'École spéciale et en tant que parent d'un enfant ayant un TSA, quels sont les **défis de communication** que le LSC donnait espoir de relever par le biais de son implantation?

- 2) Y a-t-il **des moments d'une journée d'école** où le personnel de L'École spéciale s'est entendu pour intégrer  **systématiquement** le LSC?
  
- 3) Pour l'équipe école : Quelles sont vos **intentions pédagogiques** envers les élèves ayant un TSA lors de l'utilisation du LSC?
  
- 4) Quelles sont les **compétences de communication** que vous souhaitez voir développer par vos élèves ou votre enfant?
  
- 5) Quels sont les **retombées** que vous observez pour l'ensemble des acteurs?
  
- 6) Quelles sont les **limites** de votre équipe (ou personnelles) quant à l'utilisation du LSC?
  
- 7) Si vous deviez **recommencer l'implantation** du LSC à L'École spéciale ou auprès de votre enfant, que changeriez-vous?

## Appendice H

Le protocole d'entretien individuel<sup>15</sup>

A) La version pour le personnel scolaire

Code du participant :

### INTRODUCTION

**Accueil** : « Aujourd'hui, je vous questionnerai dans le but d'observer la façon et les raisons pour lesquelles le LSC a été implanté à L'École spéciale. Il ne s'agit pas de vous évaluer. N'hésitez pas à me le signaler si jamais vous avez besoin de clarification.

Cette entrevue devrait durer entre 25 et 35 minutes. Je l'enregistre afin de retranscrire notre échange. Vous avez le droit d'interrompre cette entrevue à n'importe quel instant sans subir de préjudices. Avez-vous des questions avant que nous commencions? »

### Fiche signalétique :

- a) Quel est le titre de votre emploi à L'École spéciale?
- b) Depuis combien d'années êtes-vous à l'emploi de L'École spéciale?
- c) Quel est le nom de la ou des formations suivies en LSC chez SACCADE?

**Préambule** : « Je vais commencer à vous poser des questions concernant votre utilisation du LSC auprès d'élèves ayant un TSA. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Soyez à l'aise de dire ce que vous pensez. »

### CONCLUSION

- « Pourriez-vous m'envoyer des exemples d'illustrations, de matériel ou d'outils de communication utilisés en LSC avec vos élèves? »

- **Clôture** : « Auriez-vous autre chose à ajouter pour décrire votre utilisation du LSC? »

**Remerciements** : « Je vous remercie de m'avoir aidée à décrire l'utilisation du LSC en contexte scolaire. Vous avez été très généreux. Votre aide est très précieuse. »

---

<sup>15</sup> Inspiré de Gaudreau (2011).

- 1) Quelle est la **source de votre intérêt** pour le LSC?
- 2) Qui vous a **parlé du LSC** pour la première fois?
- 3) Qui vous a **incité à suivre une première formation** en LSC?
- 4) **Quand** avez-vous suivi votre première **formation** en LSC?
- 5) **Quand** avez-vous **expérimenté** le LSC pour la première fois?
- 6) **Décrivez** cette première utilisation.
- 7) Quelles **dimensions** (par exemple : outils, exemples, situations types) du LSC vous ont intéressé lors des formations?
- 8) Durant la formation, quelles dimensions avez-vous eu **envie de mettre en place** dans votre pratique d'enseignement auprès d'élèves ayant un TSA?
- 9) **Suivez-vous intégralement le modèle** du LSC?
- 10) Comment pouvez-vous **vous assurer** de suivre le modèle du LSC?
- 11) Avez-vous mis en place des **modifications** au modèle? Si oui, lesquelles?
- 12) Êtes-vous inscrit dans une démarche de mise à jour ou de **formation continue** en ce qui concerne le LSC?
- 13) Auprès de **quels types** d'élèves ayant un TSA utilisez-vous le LSC?
- 14) **À quels besoins** (des élèves, des parents ou des enseignants) tentez-vous de répondre en utilisant le LSC?
- 15) **À quels moments** d'une journée d'école et comment intégrez-vous le LSC?
- 16) Quelles sont les **retombées** (positives ou négatives, améliorations ou dérapages) que vous avez **vécues** en intégrant le LSC?
- 17) L'utilisation du LSC a-t-elle **modifié vos communications** (initiative, réciprocité, tour de parole, écholalie...) avec les élèves ayant un TSA?
- 18) L'utilisation du LSC a-t-elle modifié **autre chose** de la part des **élèves** ayant un TSA (compréhension, comportement, réponse à une demande)?
- 19) Quelles sont les **pistes d'amélioration** ou recommandations que vous aimeriez formuler à l'égard du LSC?
- 20) Quelles sont les **pistes d'avenir** que vous envisagez en ce qui concerne **l'implantation** du LSC auprès d'élèves ayant un TSA?

B) La version pour les parents d'élèves ayant un TSA

Code du participant :

## INTRODUCTION

**Accueil** : « Aujourd’hui, je vous questionnerai dans le but d’observer la façon et les raisons pour lesquelles le LSC a été implanté à L’École spéciale ou dans votre contexte familial. Il ne s’agit pas de vous évaluer. N’hésitez pas à me le signaler si jamais vous avez besoin de clarification.

Cette entrevue devrait durer entre 25 et 35 minutes. Je l’enregistre afin de retranscrire notre échange. Vous avez le droit d’interrompre cette entrevue à n’importe quel instant sans subir de préjudices. Avez-vous des questions avant que nous commencions? »

### Fiche signalétique :

- d) Quel est le diagnostic de votre enfant?
- e) Combien de fois avez-vous suivi une formation en LSC chez SACCADE?
- f) Quel était le nom de la ou des formations suivies?

**Préambule** : « Je vais commencer à vous poser des questions concernant votre utilisation du LSC auprès de votre enfant. Il n’y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Soyez à l’aise de dire ce que vous pensez. »

## CONCLUSION

« Pourriez-vous m’envoyer des exemples d’illustrations, de matériel ou d’outils de communication utilisés en LSC avec votre enfant? »

**Clôture** : « Auriez-vous autre chose à ajouter pour décrire votre utilisation du LSC? »

**Remerciements** : « Je vous remercie de m’avoir aidée à décrire l’utilisation du LSC en contexte familial. Vous avez été très généreux. Votre aide est très précieuse. »

- 21) Quelle est la **source de votre intérêt** pour le LSC?
- 22) Qui vous a **parlé du LSC** pour la première fois?
- 23) Qui vous a **incité à suivre une première formation** en LSC?
- 24) **Quand** avez-vous suivi votre première **formation** en LSC?
- 25) **Quand** avez-vous **expérimenté** le LSC pour la première fois?
- 26) Quelles **dimensions** (par exemple : outils) du LSC vous ont intéressé lors des formations?
- 27) Durant la formation, quelles dimensions avez-vous eu **envie de mettre en place** auprès de votre enfant?
- 28) **Suivez-vous intégralement le modèle** du LSC?
- 29) Comment pouvez-vous **vous assurer** de suivre le modèle du LSC?
- 30) Avez-vous mis en place des **modifications** au modèle?
- 31) **Quelles modifications** avez-vous mises en place?
- 32) À **quels moments** d'une journée intégrez-vous le LSC auprès de votre enfant?
- 33) **Comment** intégrez-vous le LSC durant une journée (contexte, outil, fréquence, quels élèves, quels besoins)?
- 34) **Comment** se sont produites vos premières expériences **d'application** du LSC (contexte, outils, moment, durée, réussites ou échecs, fréquence)?
- 35) Quelles sont les **retombées** que vous avez **vécues** en intégrant le LSC?
- 36) Avez-vous observé des **effets** (positifs ou négatifs, améliorations ou dérapages) sur votre enfant ayant un TSA lors de l'utilisation du LSC?
- 37) L'utilisation du LSC a-t-elle **modifié vos communications** avec votre enfant?
- 38) L'utilisation du LSC a-t-elle modifié **autre chose** de la part de votre enfant (compréhension, comportement, réponse à une demande)?
- 39) Quelles sont les **pistes d'amélioration** ou recommandations que vous aimeriez formuler à l'égard du LSC?
- 40) Quelles sont les **pistes d'avenir** que vous envisagez en ce qui concerne **l'implantation** du LSC auprès d'enfants ayant un TSA?

## Appendice I

### La structure du journal de bord

<b>Contexte</b>	Date :  Heure :  Durée :  Code du participant :  Artéfact : <ul style="list-style-type: none"><li>• Matériel remis :</li> <li>• Source :</li></ul>
<b>Notes personnelles</b>	Réflexions de la chercheuse :
<b>Notes méthodologiques</b>	Décisions méthodologiques que la chercheuse prendra au fil des entrevues :
<b>Notes théoriques</b>	Éléments du cadre théorique qui émergent de l'entrevue :



## Appendice J

L'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains



Le 27 avril 2021

À l'attention de :  
Francine Brabant  
Étudiant, Université du Québec en Outaouais

**Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche**

**Projet #:** 2021-1312

**Titre du projet de recherche :** ACTUALISATION DU LANGAGE SACCADE CONCEPTUEL (LSC)  
COMME STRATÉGIE DE COMMUNICATION AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE  
L'AUTISME : ÉTUDE DE CAS

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de l'UQO. Suivant l'examen de la documentation reçue, nous constatons que votre projet de recherche rencontre les normes éthiques établies par l'UQO.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQO est par conséquent émis en date du 27 avril 2021. Nous désirons vous rappeler que pour assurer la validité de votre certificat d'éthique pendant toute la durée de votre projet, vous avez la responsabilité de produire, chaque année, un rapport de suivi continu à l'aide du formulaire *F9 - Suivi continu*. Le prochain suivi devra être fait au plus tard le :

**27 avril 2022.**

Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat.

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l'approbation du CER avant de mettre en œuvre ces modifications. Finalement, lorsque votre projet sera terminé, vous devrez remplir le formulaire *F10 - Rapport final*.

Notez qu'en vertu de la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER de la fin de ceux-ci.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.



### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

---

**Projet # :** 2021-1312

**Titre du projet de recherche :** ACTUALISATION DU LANGAGE SACCADE CONCEPTUEL (LSC)  
COMME STRATÉGIE DE COMMUNICATION AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE  
L'AUTISME : ÉTUDE DE CAS

**Chercheuse principale :**

Francine Brabant  
Étudiante, Université du Québec en Outaouais

**Directeur de recherche:**

André C. Moreau  
Professeur, Université du Québec en Outaouais

**Date d'approbation du projet :** 27 avril 2021

**Date d'entrée en vigueur du certificat :** 27 avril 2021

**Date d'échéance du certificat :** 27 avril 2022

---

Caroline Tardif  
Attachée d'administration, CÉR  
pour André Durivage, Président du CÉR

## Appendice K

La lettre d'autorisation de la direction de L'École spéciale<sup>16</sup>

1 de 1



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7  
www.uqo.ca/ethique  
Comité d'éthique de la recherche

Le 21 août 2020

Directrice  
École [redacted]  
[redacted] (Québec)

### OBJET : DEMANDE D'AUTORISATION

Madame,

La présente a pour but d'obtenir votre autorisation à l'effet de mener un projet de recherche s'intitulant «Actualisation du Langage SACCADE Conceptuel (LSC) comme stratégie de communication auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : étude de cas». Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO.

Ce projet de recherche vise à décrire l'utilisation du LSC en tant que stratégie de communication avec des élèves qui ont un trouble du spectre de l'autisme (TSA) à l'école [redacted]. Il est mené par André C. Moreau, professeur au département d'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Votre autorisation implique :

- de signer la présente demande d'autorisation et de la remettre à l'étudiante;
- de lire la lettre de recrutement préparée par l'étudiante à l'ensemble des employés de l'école [redacted], lors d'une réunion d'équipe, par exemple;
- de distribuer la lettre de recrutement aux parents d'élèves ayant un TSA de l'école [redacted];
- de recueillir et de remettre à l'étudiante les noms des personnes intéressées à participer au projet de recherche, incluant leurs coordonnées;

En espérant obtenir une réponse favorable de votre part, nous vous assurons, Madame, de nos sentiments distingués.

*Francine Brabant*

Francine Brabant  
braf04@uqo.ca  
450 565-

.....  
**Autorisation de mener le projet de recherche à l'école [redacted] :**

[redacted] Directrice

Signature : [redacted]

Date : 27 janvier 2021 -

<sup>16</sup> Par souci de confidentialité et d'anonymat, les mentions permettant l'identification du milieu scolaire qui fait l'objet de la présente étude de cas sont caviardées.

## Appendice L

### La lettre de recrutement



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7

[www.uqo.ca/ethique](http://www.uqo.ca/ethique)

Comité d'éthique de la recherche

#### LETTRE DE RECRUTEMENT

Nous sommes présentement à la recherche de participants pour prendre part à un projet de recherche s'intitulant « Utilisation du Langage SACCADE Conceptuel<sup>MC</sup> (LSC) comme stratégie de communication auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : étude de cas ».

Nous recherchons des participants pour constituer trois groupes :

de deux à quatre enseignantes;

de deux à quatre employées des services éducatifs;

de deux à quatre parents d'élèves ayant un TSA.

Les participants que nous recherchons doivent :

- connaître et utiliser le LSC dans le cadre de leurs interactions auprès d'élèves ayant un TSA;
- ne pas être un employé temporaire ou de remplacement.

Ce projet est mené par André C. Moreau, professeur au département d'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Le but du projet est de décrire l'utilisation du Langage SACCADE Conceptuel<sup>MC</sup> (LSC) en tant que stratégie de communication avec des élèves qui ont un trouble du spectre de l'autisme (TSA) à L'École spéciale.

Votre participation implique :

1. de participer à une entrevue individuelle avec l'étudiante (visioconférence de 30 minutes, selon vos disponibilités entre décembre 2020 et mars 2021);
2. de participer à un entretien de groupe rassemblant des collègues de L'École spéciale et des parents d'élèves ayant un TSA (vidéoconférence de 60 minutes, selon vos disponibilités entre décembre 2020 et mars 2021);
3. d'envoyer à l'étudiante des exemples d'outils de communication utilisés (par voie électronique).

Pour en savoir plus, veuillez contacter Francine Brabant, étudiante à la maîtrise (courriel : [braf04@uqo.ca](mailto:braf04@uqo.ca) ou téléphone : 450 565-xxxx.

\*Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO.

## Appendice M

Le formulaire de consentement



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7

[www.uqo.ca/ethique](http://www.uqo.ca/ethique)

Comité d'éthique de la recherche

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### **Utilisation du Langage SACCADE Conceptuel<sup>MC</sup> (LSC) comme stratégie de communication auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : étude de cas**

**Francine Brabant, étudiante – Département de l'éducation – Directeur : André C. Moreau**

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à décrire l'utilisation du Langage SACCADE Conceptuel<sup>MC</sup> (LSC) en tant que stratégie de communication avec des élèves qui ont un trouble du spectre de l'autisme (TSA) à L'École spéciale. Ce projet est subventionné avec la participation du Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS). Les objectifs de ce projet de recherche sont :

**Décrire de quelle façon et pour quelles raisons le milieu scolaire utilise le LSC en tant que stratégie de communication en contexte d'apprentissage.**

**Plus précisément :**

- 1) De quelle manière s'est implantée cette stratégie de communication à L'École spéciale?**
- 2) Quelles sont les contributions observées, par les membres du personnel et les parents d'élèves, auprès d'élèves ayant un TSA et auprès des différents acteurs du milieu?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue individuelle avec l'étudiante, puis à un entretien de groupe avec des collègues de L'École spéciale et des parents d'élèves ayant un TSA, et à envoyer à l'étudiante des exemples d'outils de communication utilisés. La durée prévue de l'entrevue individuelle est de 45 minutes. La durée prévue de l'entretien de groupe est de 75 minutes. Ces deux étapes du projet se produiront par vidéoconférence, entre décembre 2020 et mars 2021, selon

vos disponibilités communes avec celles de l'étudiante, pour l'entrevue individuelle, et celles des autres participants, pour l'entretien de groupe. Ces deux vidéoconférences seront enregistrées. Vos exemples d'outils de communication exploitant le LSC seront transmis à l'étudiante par voie électronique.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais\*. Tous les participants seront identifiés par un code pour préserver leur anonymat. Les données recueillies seront divulguées lors de la publication du mémoire de maîtrise. L'étudiante exposera également les résultats de la recherche, lorsqu'ils seront disponibles, à L'École spéciale.

Les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement. Elles seront conservées sur deux différents disques durs appartenant à l'étudiante. Elles seront détruites au moment de l'obtention de la maîtrise de l'étudiante par suppression des fichiers électroniques et par déchetage des versions en papier, s'il y a lieu.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice.

Les bénéfices directs anticipés sont les suivants :

- La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'utilisation du LSC auprès d'élèves ayant un TSA en milieu scolaire;
- Lors de l'entretien de groupe, le partage de points de vue complémentaires au vôtre; par conséquent, l'augmentation votre motivation lors du travail avec des collègues et des parents dans le cadre du travail, par la suite.

Le risque associé à votre participation est le suivant : lors de l'entretien de groupe, entendre des points de vue différents du vôtre; par conséquent, subir des désaccords avec des collègues et des parents dans le cadre du travail, par la suite.

Aucune forme de récompense en argent ou autres n'est prévue par l'étudiante en reconnaissance de votre participation.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, veuillez communiquer avec Francine Brabant, étudiante à la maîtrise (courriel : [braf04@uqo.ca](mailto:braf04@uqo.ca) ou téléphone : 450 565-xxxx). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage ([andre.durivage@uqo.ca](mailto:andre.durivage@uqo.ca)), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

---

**Consentement à participer au projet de recherche :**

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature, signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom de l'étudiante : Francine Brabant

Signature de l'étudiante : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



## Appendice N

Tableau 10

### Le plan d'analyse croisée

Objectif général			
Décrire de quelle façon et pour quelles raisons le milieu scolaire utilise le LSC en tant que stratégie de communication en contexte d'apprentissage.			
Objectif spécifique			
1 <sup>er</sup> volet : manière dont s'est implantée cette stratégie de communication dans une école spécialisée			
Modalités	Outils	Thèmes abordés	Type d'analyse
Entrevue individuelle semi-structurée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lettre de consentement</li> <li>• Fiche signalétique</li> <li>• Protocole d'entrevue individuelle</li> <li>• Artéfacts d'outils de communication</li> <li>• Équipement informatique</li> </ul>	<p>a) Démarche d'implantation réalisée (source d'intérêt, qui, quand, comment?)</p> <p>b) Processus mis en place pour actualiser la stratégie (façons d'apprendre le LSC, façons d'en préserver le modèle)</p> <p>c) Façons d'appliquer le LSC en milieu scolaire (premières expériences, moments où ils utilisent</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Croisée par thèmes identifiés et émergents</li> <li>• Outil d'analyse qualitative : logiciel NVivo</li> </ul>

		le LSC, constats, observations, contributions observées, souhaits)	
Journal de bord	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canevas</li> <li>• Verbatim</li> </ul>	a) Contexte b) Notes personnelles c) Notes méthodologiques d) Notes théoriques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Croisée par thèmes identifiés et émergents</li> <li>• Outil d'analyse qualitative : logiciel NVivo</li> </ul>
2 <sup>e</sup> volet : besoins d'implantation, appropriation et contributions observées, par les acteurs scolaires et les parents d'élèves ayant un TSA et autres acteurs qui font partie de leur environnement scolaire			
Modalités	Outils	Thèmes abordés	Type d'analyse
Entretien de groupe focalisé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lettre de consentement</li> <li>• Protocole d'entretien de groupe</li> <li>• Équipement informatique</li> </ul>	a) Défis de communication que le LSC donnait espoir de relever par le biais de son implantation. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cas de comportements des élèves ayant un TSA difficiles du point de vue des enseignantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Croisée par thèmes identifiés et émergents</li> <li>• Outil d'analyse qualitative : logiciel NVivo</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demandes diverses de la part de l'enseignante ou de la part des élèves</li> <li>• Gestion de l'anxiété des élèves</li> <li>• Gestion de l'horaire et de la routine des élèves</li> <li>• Bris de fonctionnement des élèves qui arrivaient de d'autres milieux scolaires</li> </ul> <p>b) Bénéfices pour les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intentions pédagogiques envers les élèves ayant un TSA</li> <li>• Compétences de communication développées par l'élève (MELS, 2006; Soucy, 2019)</li> <li>• Compétences pragmatiques que les participants souhaitent mobiliser chez leurs élèves (Blain-Brière, 2015)</li> </ul>	
--	--	---	--

		c) Bénéfices pour l'ensemble des acteurs	
Journal de bord	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canevas</li> <li>• Verbatim</li> </ul>	a) Contexte b) Notes personnelles c) Notes méthodologiques d) Notes théoriques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Croisée par thèmes</li> <li>• Outil d'analyse qualitative : logiciel NVivo</li> </ul>

## Appendice O

Tableau 11

Les codes d'analyse

Nom	Description
1. Implantation	Question : comment L'École spéciale a-t-elle implanté le LSC?
1.1 Source d'intérêt	Ce qui motive l'intérêt du milieu
1.1.1 Réponse à quel besoin	Besoins ressentis par l'équipe de travail.
1.1.2 Qui a initié	La personne qui a transmis l'information à la participante. Celle qui a référé la participante à SACCADE.
1.1.3 Quand	Moment où la participante a fait sa formation chez SACCADE.
1.1.4 Premières expériences - comment	Comment se sont passées les premières fois en LSC pour la participante.
1.1.5 Motivation	Ce qui a poussé la participante à s'inscrire aux formations. Les zones de son travail qu'elle souhaitait combler. Les réponses qu'elles cherchaient.

1.1.6 Dimensions intéressantes	Ce qu'elle a trouvé le plus intéressant durant la formation en LSC. Outils, exemples, autres?
1.1.7 Avancement professionnel	Ce que cette formation et cette pratique apporte à la participante du point de vue de son avancement professionnel.
1.2 Défis à relever	Défis liés à la compétence à communiquer chez les élèves ayant un TSA. Le LSC propose une réponse pour aider l'équipe à relever ces défis. Réussite ou échec.
1.2.1 Gestion du comportement	Les cas de comportement problématiques de la part des élèves. Le LSC est utilisé pour aider dans ces situations.
1.2.2 Gestion des émotions	Les situations où le LSC vient en aide aux participantes pour aider les élèves à gérer leurs émotions.
1.2.3 Gestion de l'anxiété	Pour la gestion plus particulière de l'anxiété des élèves.
1.2.4 Gestion de l'horaire	Organisation du temps en LSC.
1.2.5 Gestion des comportements sociaux	Aider les élèves à vivre en société.

1.2.6 Compréhension de l'environnement	Aider les élèves à comprendre ce qui se passe autour d'eux.
1.2.7 Autonomie fonctionnelle	Défi : fonctionnement de l'élève au quotidien. Tâches ordinaires.
1.3 Application du LSC	Les impressions des participantes sur les façons d'appliquer le LSC.
1.3.1 Circonstances	Les circonstances entourant l'application du LSC.
1.3.1.1 Types d'élèves	Auprès de quels élèves applique-t-on le LSC?
1.3.1.2 Fréquence	À quelle fréquence utilise-t-on le LSC?
1.3.1.3 Moments	Moments de la journée, de la semaine ou du mois où la participante trouve approprié d'utiliser le LSC auprès de l'élève.
1.3.2 Collaboration de l'équipe	L'importance, ou non, du travail d'équipe pour appliquer le LSC. Les réactions des coéquipiers, entre eux, à l'égard du LSC.

1.3.3 Conditions favorables	Quelles sont les conditions pour que le LSC fonctionne bien?
1.3.4 Conditions défavorables	Dans quelles conditions le LSC ne donne-t-il rien de bon?
1.3.5 Apports théoriques	Les participantes nomment des informations liées au apports théoriques du LSC.
1.3.5.1 Pyramide de développement	La pyramide apporte un cadre conceptuel.
1.4 Processus d'actualisation de la stratégie	Comment les participantes font-elles pour utiliser le LSC tel qu'appriis?
1.4.1 Systématisation	Systématiser l'implantation du LSC. L'École spéciale en fait un système pour tous les intervenants.
1.4.2 Préserver le modèle	Quelles sont les façons de vérifier si le LSC est appliqué avec intégrité, au fil du temps?
1.4.3 Difficultés d'application	Les participantes nomment des obstacles à l'application du LSC.



1.4.4 Démarche de perfectionnement de L'École spéciale	L'école participe-t-elle à ce projet d'implantation? Prend-elle des mesures pour en faciliter la pérennité?
1.4.4.1 Financement	Qui paie les formations? Comment?

## Appendice P

Tableau 12

Les exemples de concepts

Concepts	Précisions	Exemples
Saisons		Hiver, été...
	Ce qu'on y ressent	Chaud, froid...
	Ce qu'on y porte	Manteau, bottes, shorts...
Lieux		Classe, gymnase, maison...
	Ce qu'on peut y trouver	Personnes, vélos, modules, lumières ouvertes ou fermées...
	Ce qu'on peut y faire	Courir durant un cours, manger durant les fêtes, la cabane à sucre...
Interdictions		Manger des produits ménagers, manger la nourriture des collègues...
Temps		Durée, moment, transition, changement, séquence d'actions...
Objets		Lumière, jouet, tablette, crayon, verre, soulier, lingette, biscuit...

	État	Ouvert, fermé, disponible ou non...
	Fonction	Éclairer, se détendre, colorier, protéger, laver, se laver, boire, manger, jouer, travailler...
	Sorte	De bois, de feutre, de cire...
	Couleur	Bleu, vert, rouge...
	Grandeur	Petit, moyen, grand...
Actions		Jouer, travailler, marcher, courir...
Bruits		Ventilation, voitures, cris...
Réactions		Pousser, rire, pleurer, crier...
Sensations		Froid, fatigue, douleur, émotion...
Sexualité		Masturbation, changements physiologiques

## Appendice Q

Tableau 13

Les circonstances déclarées de l'application du LSC

<b>Types d'élèves</b>	<p>Trouble du spectre de l'autisme (TSA) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans TSA : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Enfants de quelques participantes</li> <li>○ Petits-enfants d'une participante</li> </ul> </li> <li>• Avec TSA</li> </ul>
	<p>Déficience intellectuelle (DI) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans DI</li> <li>• Avec DI modérée à profonde : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ DI modérée : fonctionne</li> <li>○ DI sévère : élèves réceptifs</li> <li>○ DI profonde : intervenants se découragent, mais n'est pas une limite. Ne faut pas l'exclure. On peut aller moins loin dans les concepts, mais ça leur parle, ça ouvre une porte.</li> </ul> </li> </ul>
	<p>Groupes d'âge :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 3 ans</li> <li>○ 8-10 ans</li> <li>○ 12-15 ans</li> <li>○ 12-17 ans</li> </ul>
	<p>Niveau scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Maternelle</li> <li>○ Primaire</li> <li>○ Secondaire</li> </ul>
	<p>Comorbidités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Déficit d'attention (TDAH)</li> <li>○ Trouble de l'anxiété</li> <li>○ Trouble obsessionnel compulsif (TOC)</li> <li>○ Trouble grave du comportement (TGC)</li> <li>○ Résidu visuel (braille et LSC en colle chaude, fait suivre avec son doigt)</li> </ul>

	<p>Profils académiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Élèves assez forts</li> <li>○ Autistes de haut niveau de fonctionnalité (handicap moins incommode dans les fonctions du quotidien)</li> </ul> <p>Profil de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Verbaux</li> <li>○ Non verbaux</li> <li>○ Connaissent le LSC depuis plusieurs années</li> <li>○ Ne connaissent pas le LSC en arrivant à L'École spéciale</li> <li>○ Élèves qui commencent à dire des mots, qui font des phrases</li> </ul> <p>Compatibilité avec la vie de groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trois élèves arrivent d'une autre école où ils étaient scolarisés deux heures, deux fois par semaine.</li> <li>○ Élève qui cadre difficilement dans le groupe</li> </ul> <p>Autres caractéristiques mentionnées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tout le monde, sans se limiter à un type de personne</li> <li>○ Chacun de nos élèves</li> <li>○ Élève anglophone</li> </ul>
<b>Fréquence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Selon ce qu'on veut apporter pour répondre aux besoins des élèves.</li> <li>○ Il faut toujours être prête à expliquer quelque chose.</li> </ul> <p>Dans tous les contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dans plein de moments</li> <li>○ En tout temps</li> <li>○ De façon spontanée</li> <li>○ Au quotidien</li> <li>○ Tout le temps : façon de parler à certains élèves</li> <li>○ Parents : environ quatre fois par jour</li> <li>○ Durant tous les moments d'enseignement</li> <li>○ Quand l'élève est disponible pour cette approche</li> </ul> <p>Modérer la fréquence si l'élève n'est pas disponible</p> <p>Certains outils pour des usages plus avancés utilisés plus rarement : pas tous les mois</p>

<b>Moments</b>	Durant la journée à la maison :	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Juste avant les transitions (juste avant de partir faire des commissions, aller de la maison d'un parent à l'autre)</li> <li>○ Un peu avant le souper</li> <li>○ Quand on prend un temps d'arrêt en famille</li> <li>○ Au moment de prendre un bain</li> <li>○ Au moment de se brosser les dents</li> <li>○ Durant une fête d'amis</li> </ul>	
	Durant la journée d'école:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dès l'arrivée dans la berline ou l'autobus</li> <li>○ En entrant en classe</li> <li>○ Autant le matin que l'après-midi</li> <li>○ Au moment d'aller à la toilette</li> <li>○ Entre deux étapes d'un horaire</li> <li>○ Durant des périodes d'enseignement</li> <li>○ En rencontre de groupe</li> <li>○ Pendant les récréations</li> <li>○ À l'aire de jeu</li> <li>○ Durant une activité de dégustation</li> <li>○ Durant les diners</li> <li>○ Lors d'un conflit entre collègues de classe</li> <li>○ Dans le corridor</li> <li>○ Pendant qu'un élève marche</li> <li>○ Un moment libre où l'élève est disponible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Juste avant les transitions (vers le gymnase, vers les autres cours)</li> <li>○ Lors de moments plus ciblés</li> <li>○ Durant une explication</li> <li>○ Durant l'enseignement des mathématiques</li> <li>○ Pendant les périodes de spécialistes</li> <li>○ À la piscine</li> <li>○ Au gymnase</li> <li>○ Pour un module ou une activité</li> <li>○ Face à un comportement</li> <li>○ Durant la lecture</li> <li>○ Dehors</li> <li>○ Après une crise, lors du retour au calme</li> <li>○ Au moment de mettre son manteau</li> <li>○ Jusqu'au départ dans la berline ou l'autobus</li> </ul>
	Pour des situations particulières	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lors d'un deuil</li> <li>○ Pour s'adresser à un élève anglophone</li> <li>○ Lors d'une blessure pour expliquer que de la glace sera mise</li> </ul>		
Lorsque l'élève évolue bien, on saute des moments sans LSC		
Aucun moment fixé par L'École spéciale : selon le jugement de l'enseignant, à un moment propice pour le bien-être de l'élève		

## Appendice R

Tableau 14

Les conditions favorables et défavorables de l'utilisation du LSC

<b>Favorables</b>	Disponibilité de l'élève :
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Regard présent pendant l'explication (ouverture du canal de perception visuelle) en même temps que les mots et/ou le mouvement du crayon. Tester avec la lumière d'un laser juste avant.</li> <li>○ Calme</li> <li>○ Peu d'anxiété</li> <li>○ Réceptif</li> <li>○ Agréable</li> <li>○ Reposé</li> </ul>
	Initiation par le biais de moments positifs ou routiniers :
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bain</li> <li>○ Repas</li> <li>○ Jeu</li> <li>○ Enseignement</li> <li>○ Par comparaison avec le connu</li> </ul>
	Qualité de l'application de la part des intervenants et parents :
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fréquente</li> <li>○ Assidue</li> <li>○ Requier de l'investissement personnel</li> <li>○ Réfléchie et planifiée</li> <li>○ Innovante</li> <li>○ Harmonisée entre les différents milieux de vie de l'élève</li> <li>○ Lien de confiance</li> <li>○ Ouvert d'esprit</li> </ul>	
Consolidation de l'enseignement de base du LSC (compréhension de soi et de l'environnement) plutôt que de tenter de gérer les crises de comportement	
Moments :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ En prévention</li> <li>○ Après une crise, lors du retour au calme</li> <li>○ En direct, si possible, ou le plus près possible de la situation vécue</li> </ul>	

	<p>Respect de l'élève et de ses limites :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Délais</li> <li>○ Besoin actuel</li> <li>○ Utilisation des outils en fonction de l'étape de son développement</li> <li>○ Rythme (peut avancer et régresser temporairement)</li> </ul>
	Résultat visé : que les élèves diminuent les comportements problématiques et développent leur compétence à communiquer
	Pour certains élèves, adresser l'explication en LSC à une autre personne, fictive, pour diminuer la pression et l'anxiété
	Découpage des tâches
	Rythme des parents pris en compte
	En individuel ou en groupe
	Dès le plus jeune âge
	Réduction des stimuli dans l'environnement :
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cloche</li> <li>○ Horaire rigide</li> <li>○ Autre stimulus déconcentrant</li> </ul>
	Ratio élèves-enseignants adapté pour garantir un encadrement adéquat
<b>Défavorables</b>	Utilisation durant les crises ou la désorganisation
	Utilisation à outrance
	Explications trop nombreuses et trop verbales
	Intervenant ou parent non formé
	Intervenant ou parent non disponible, non disposé ou qui manque de compréhension des outils
	Moment décroché du contexte
	Lieu inconnu du parent (repère difficile à dessiner – doit être inventée)
	Sans cohésion d'équipe
	Manque de temps
	Gestion parfois complexe des bases et des outils