

Le Langage SACCADE ConceptuelMC en tant que stratégie de communication novatrice avec des élèves autistes : point de vue d'intervenantes et de parents

Francine Brabant and André C. Moreau

Volume 7, Number 1, Summer 2023

Littératie et situations de handicap : obstacles, défis et actions

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1101746ar>

DOI: <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1337>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brabant, F. & Moreau, A. (2023). Le Langage SACCADE ConceptuelMC en tant que stratégie de communication novatrice avec des élèves autistes : point de vue d'intervenantes et de parents. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 295–317. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1337>

Article abstract

La présente étude de cas s'intéresse à une approche complémentaire et novatrice permettant aux élèves autistes de développer leur compétence à communiquer. Le cadre théorique explique les caractéristiques de communication complexe de ces élèves atypiques en lien avec le Langage SACCADE ConceptuelMC (LSC). La méthodologie et l'analyse croisée étayent les données tirées des outils de collecte, soit un journal de bord, des entrevues individuelles et un entretien collectif. Les résultats mettent en évidence les enjeux de l'implantation du LSC dans une école spécialisée.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le Langage SACCADE Conceptuel^{MC} en tant que stratégie de communication novatrice avec des élèves autistes : point de vue d'intervenantes et de parents

Auteurs

Francine Brabant, doctorante, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
bref04@uqo.ca

André C. Moreau, professeur associé, Université du Québec en Outaouais
et Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
andre.moreau@uqo.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

La présente étude de cas s'intéresse à une approche complémentaire et novatrice permettant aux élèves autistes de développer leur compétence à communiquer. Le cadre théorique explique les caractéristiques de communication complexe de ces élèves atypiques en lien avec le Langage SACCADE Conceptuel^{MC} (LSC). La méthodologie et l'analyse croisée étayent les données tirées des outils de collecte, soit un journal de bord, des entrevues individuelles et un entretien collectif. Les résultats mettent en évidence les enjeux de l'implantation du LSC dans une école spécialisée.

Mots-clés : autisme; communication complexe; stratégie d'intervention; compétence à communiquer



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Contexte de réalisation de la recherche

La présente étude de cas s'intéresse à l'actualisation d'une stratégie de communication novatrice, le Langage SACCADE Conceptuel^{MC} (LSC), dans une école spécialisée du Québec. Depuis 2010, une grande partie de l'équipe d'intervenantes¹ adhère à l'utilisation du LSC auprès d'élèves autistes² ayant une déficience intellectuelle (DI) moyenne à profonde. Cette étude a comme objectif de décrire les raisons et les façons dont le LSC s'est implanté et actualisé au fil du temps dans cette école depuis une dizaine d'années.

Développer des compétences en littératie³ (langage non verbal, oral et écrit) représente un défi important pour plusieurs élèves, particulièrement les élèves autistes ayant une déficience intellectuelle. Pour soutenir l'apprentissage de la compétence à communiquer, il est essentiel que le personnel scolaire s'y attarde et y consacre des moyens spécifiques (MEES, 2019).

Problématique

Au Québec, la politique sur les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) favorise l'inclusion de ces élèves en milieu scolaire dès l'âge de quatre ans (MEES, 2017). Les élèves autistes⁴, dont les profils sont atypiques, fréquentent des écoles tant ordinaires que spécialisées. Répondre à leurs besoins particuliers peut exiger un soutien plus ou moins rapproché. Parmi l'ensemble des défis qu'ils doivent relever au quotidien, ceux liés à la communication semblent prioritaires pour certains acteurs du milieu scolaire (Ruel et al., 2015). Un enseignement différencié favorise une inclusion réussie (Poirier et al., 2017). Un système de communication adapté à ces élèves autistes est une piste d'adaptation prometteuse.

Alors qu'une recension des écrits (Corneau et al., 2014) ne relève aucune stratégie d'enseignement/apprentissage orientée spécifiquement

¹ Toutes les participantes étant des femmes, le genre féminin est employé pour les désigner dans cet article.

² Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 5e édition (American Psychiatric Association [APA], 2013, les critères diagnostics définissant l'autisme sont 1) une difficulté dans les communications sociales et 2) des intérêts restreints et répétitifs.

³ Les termes « littératie » ou « compétence en littératie » désignent « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016, sans page; Moreau et al., 2020, p. 54).

⁴ Certains se dissocient de l'appellation « trouble », le présent travail utilise le terme autisme (Dumas, 2021; Giroux et al., 2020; Valderrama et al., 2021). Ce terme est également recommandé dans la littérature (Kenny et al., 2015 ; Wallace et al., 2019).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

vers la communication des élèves autistes au Québec, il paraît approprié d'orienter les recherches vers la littérature grise. Explorer des approches novatrices utilisées en milieu scolaire a permis d'approfondir les connaissances empiriques.

Quelques-unes des stratégies issues de la recension de Corneau et al. (2014) sont préconisées dans des documents professionnels, par exemple dans les textes du ministère de la Santé et des Services sociaux (2003); Poirier et al., 2013), mais non appuyées de données empiriques. Il s'agit, entre autres, des interventions inspirées du modèle Applied Behaviour Analysis (ABA), de celles utilisant les Scénarios sociaux^{MC} (Poirier et al., 2013) ainsi que de celles inspirées du modèle SACCADE^{MC} (Harrisson, 2010).

Une école spécialisée a actualisé le Langage SACCADE Conceptuel^{MC} (LSC) depuis une décennie (Brabant, 2021). Le LSC se veut un cadre de référence axé sur la communication auprès des élèves autistes. La prise en compte des besoins spécifiques de ces élèves y est exploitée au quotidien (Harrisson et al., 2015; St-Charles Bernier et al., 2022).

Pour quelles raisons et de quelle manière un milieu scolaire a-t-il adopté et implanté cette stratégie d'intervention alors qu'aucun écrit scientifique ne s'y était intéressé auparavant ? C'est à cette question que cet article tente de répondre.

Cadre conceptuel

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). Également, elles visent les trois composantes de la compétence à communiquer du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), soit s'approprier divers langages, recourir à divers modes (supports) de communication et gérer sa communication (MELS, 2006).

SACCADE⁵ est une approche qui utilise la remédiation cognitive et pédagogique à l'aide d'un code écrit appelé LSC (SACCADE, 2023). Il s'agit d'une série d'outils visuels interreliés et organisés pour communiquer avec les élèves autistes pour développer leur potentiel cognitif et communicationnel. Le LSC désigne aussi un système langagier qui tend à respecter les besoins particuliers et l'évolution des élèves autistes. Le LSC apparaît comme une pratique différenciée afin d'adapter l'enseignement

⁵ Acronyme : Structure et Apprentissage Conceptuel Continu Adapté au Développement Évolutif



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

auprès de ces élèves (Poirier et al., 2017) par le biais d'un système de communication complexe⁶ plus adapté à leurs besoins que la langue parlée.

Un tel modèle est intéressant afin de développer une communication efficace et réciproque entre l'apprenant et l'enseignant. Les différentes caractéristiques de ces élèves sont documentées dans divers cadres conceptuels et empiriques : (a) la fluidité du raisonnement (Bogdashina, 2005; Danis et al., 2022; Happé et Frith, 2006; Nader et al., 2022; Valeri et al., 2009); (b) le sens biaisé et symbolique de l'information (Bogdashina, 2005; Degré-Pelletier et al., 2018; Faucher, 2010; Westby, 2017); (c) la Théorie de l'esprit (Baron-Cohen et al., 2007; Vermeulen, 2014); (d) le surfonctionnement des aires visuelles du cerveau (Courchesne et al., 2016; Girardot et al., 2012; Simard, 2015); (e) la présence fréquente d'anxiété (APA, 2017; Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie [ASSSM], 2015); (f) le déficit du codage temporel (Gepner et al., 2010; Mercier et al., 2016; Tordjman, 2015); (g) et la théorie neurodéveloppementale (Baron-Cohen et al., 2007; Beaulne, 2009) concernant l'autorégulation du système limbique selon laquelle les gestes et les mouvements répétitifs des élèves autistes contribue à retrouver l'équilibre limbique et ainsi à favoriser la conceptualisation et la généralisation (Girardot et al., 2012; Simard, 2015; St-Charles Bernier, 2022).

Le LSC tient compte, en partie, de ces caractéristiques dans sa conception et dans son utilisation.

D'un point de vue théorique, des recherches portent sur des pratiques d'enseignement auprès d'élèves ayant des besoins de communication complexe (Jolicoeur et al., 2021) et sur les forces cognitives des élèves autistes (Bogdashina, 2005; Danis et al., 2022; Nader et al., 2022). Dans le cadre de la présente étude de cas, les participantes utilisent le LSC à l'École. Elles tracent des dessins sur le vif à leurs élèves autistes tout en prononçant quelques mots en guise d'appui verbal. Ces outils visuels propres au LSC (voir des exemples d'utilisation dans le tableau 1), lorsque réinvestis d'une tâche à une autre, deviennent des indices de rappel pour les élèves. Les explications des participantes contribuent à leur faire comprendre ou à discriminer les stimuli de l'environnement dans leur contexte. Ces explications en temps réel et en mouvement réduisent, en

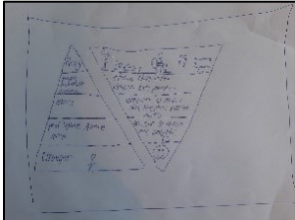
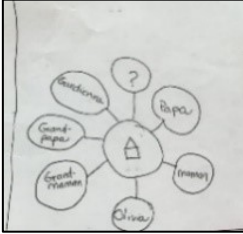
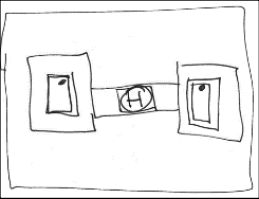
⁶ Communication complexe : Incapacité à faire face aux situations de communication quotidienne uniquement par la parole.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

théorie, le statisme⁷ propre aux élèves autistes. En effet, des mouvements stéréotypés, par exemple le « flapping » aurait pour fonction l'autorégulation du système limbique plutôt que la recherche de stimuli (Bauman, 1999). Les explications dessinées lors du traçage des outils visuels par les participantes pourraient agir comme facteur de compensation par le mouvement et le manque d'équilibre du système limbique (Baron-Cohen et al., 2007; Beaulne, 2009).

Tableau 1 : Exemples d'artéfacts collectés (Brabant, 2021)

	
a) Deux pyramides des comportements sociaux	b) Une marguerite
	
c) Un binaire	d) Un Départ, Intervalle, Arrivée (DIA)

L'une des conceptrices du LSC, Harrisson, a bâti un cadre théorique. Selon l'hypothèse du *fonctionnement interne de la structure de pensée autistique* (FISPA), l'autisme résulterait de « l'altération précoce du développement neurologique de la conscience » (St-Charles Bernier, 2022, p. 1). Ainsi, la condition de l'autisme serait associée à un « déficit persistant dans la capacité à traiter les informations de façon consciente et intégrée » (St-Charles Bernier, 2022, p. 1). Les participantes de la présente étude de cas décrivent une partie de ce cadre théorique, qui les guide lors

⁷ Le statisme est le terme employé pour décrire le fait que les personnes autistes comprennent mal les stimuli dans leur contexte. Vermeulen (2014) les compare à des prisonniers de ce qu'ils ressentent.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de leurs interventions. Ce cadre tient lieu d'un système langagier commun au sein de leur école pour orienter la différenciation pédagogique nécessaire lors des interactions avec les élèves autistes.

Globalement, le cadre théorique SACCADE^{MC} s'illustre au moyen d'une pyramide de développement des élèves (figure 1). Cette pyramide contient six paliers, 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) et la perception de soi avec les autres (Harrisson, 2010). Des outils conceptuels visuels sont prévus pour les aider à faire des apprentissages au fil de leur évolution d'un palier à l'autre. Plus les élèves développent leur niveau de conscience, plus les outils touchent des paliers de développement élevés.

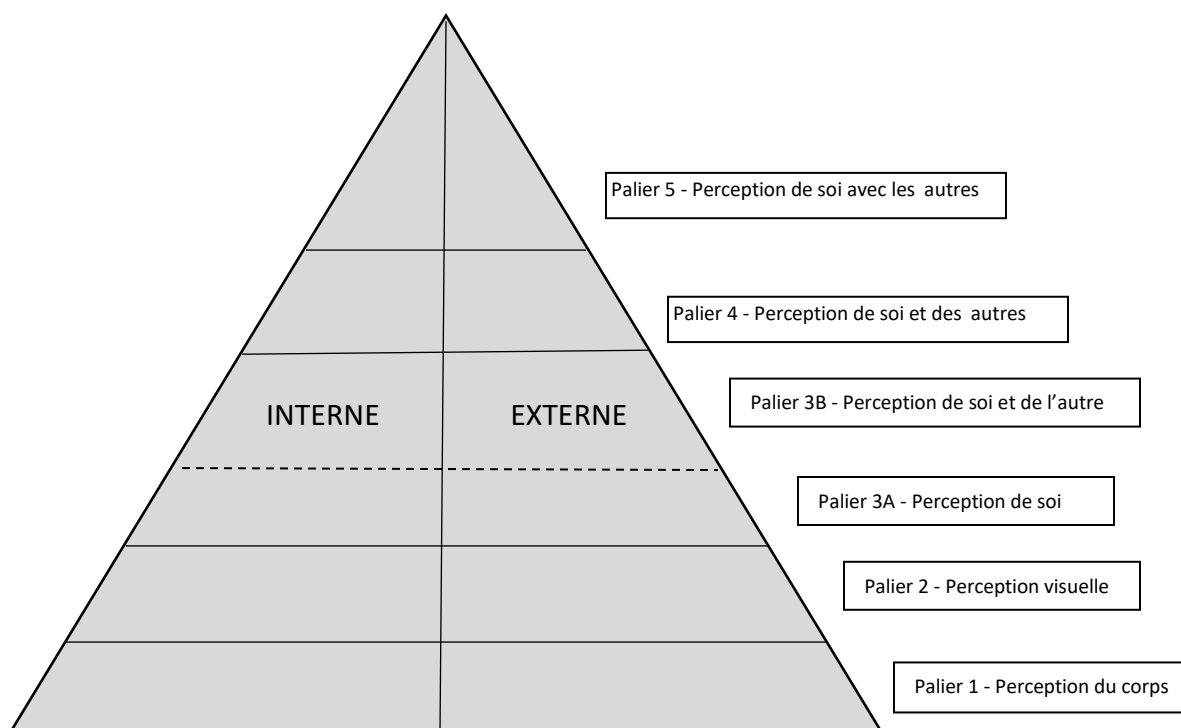


Figure 1 : Adaptation libre de la pyramide du fonctionnement interne (adaptée de Harrisson, 2010).

Méthodologie

Étant donné que pratiquement aucune donnée n'est disponible dans la littérature scientifique à propos de l'utilisation et de l'effet de cette



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

stratégie de communication complexe, une méthodologie inspirée d'un devis d'étude de cas unique (Alexandre, 2013; Fortin et Gagnon, 2016) s'avère appropriée pour accroître les connaissances empiriques sur le LSC.

Cette recherche se veut exploratoire (Van der Maren, 1996) en ce sens qu'elle décrit ce qui a permis d'actualiser une stratégie pédagogique existant dans certaines écoles du Québec pour favoriser la communication entre intervenants et élèves autistes. Considérant que l'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).

Le devis de recherche, soit l'étude de cas (Alexandre, 2013), permet d'observer et de documenter une pratique mise en place dans un milieu éducatif. Ce choix du cas d'une école⁸ s'explique par le fait que l'École se démarque par la manière dont le personnel scolaire communique avec ses élèves. En effet, presque tous les intervenants y communiquent en utilisant le LSC en guise de stratégie de communication.

Située au Québec, l'École détient un mandat régional. Elle incluait, en 2019-2020, dans des classes spécialisées, environ 95 élèves âgés de 5 à 21 ans : neuf groupes de 6 à 9 élèves autistes et ayant une DI moyenne, sévère ou profonde, ainsi que cinq groupes d'élèves ayant une DI profonde.

Un échantillon multi groupes de participantes rassemble des enseignantes et des membres de l'équipe professionnelle du secteur spécialisé, ainsi qu'un parent d'élève autiste. Après avoir sollicité un consentement à participer à la recherche, membres du personnel et parents ont été répartis en trois groupes de participantes : (a) trois enseignantes; (b) trois employées des services éducatifs; (c) et un parent d'élève autiste (voir tableaux 1 et 2). Ces groupes 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 élèves autistes; (c) et ne pas être une employée temporaire ou de remplacement. Employées permanentes, les participantes des groupes (a) et (b) ont de six à vingt ans d'expérience dans le réseau scolaire avec les élèves autistes. Les trois enseignantes détiennent leur brevet d'enseignement et les trois éducatrices, une technique en éducation spécialisée. Elles ont toutes suivi la formation de base du LSC, soit l'atelier intitulé « Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique »,

⁸ Afin de préserver l'anonymat et la confidentialité des données, le milieu scolaire sera nommé l'École dans cet article.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

suivi de celui sur le « Langage SACCADE Conceptuel^{MC} 1 » (LSC 1). Quelques-unes ont suivi des ateliers supplémentaires comme des mises à jour du LSC 1, « Trouble du spectre autistique et émotions » ou « Autisme et gestion des canaux d'apprentissage (TVA) ». Les formations SACCADE^{MC} sont offertes à Québec, Laval ou Montréal par ce centre d'expertise en autisme situé dans la ville de Québec.

Tableau 2 : Les caractéristiques des participantes

Participant	Expérience en autisme en milieu scolaire	Nombre de formations SACCADE	Nom de la dernière formation suivie	Rôle à l'école
P1	6 à 10 ans	3	LSC 1	Enseignante
P2	Aucune	3	LSC 1	Parent
P3	16 à 20 ans	6	Mise à jour en LSC	Technicienne en éducation spécialisée (TES)
P4	16 à 20 ans	2	LSC 1	Enseignante
P5	11 à 15 ans	3	Mise à jour en LSC	Enseignante
P6	6 à 10 ans	2	LSC 1	TES
P7	6 à 10 ans	3	LSC 2	TES

Tableau 3 : La fiche signalétique déclarée d'une participante, parent d'élève autiste

Participant	Diagnostic de son enfant	Nombre de formations SACCADE ^{MC}	Nom de la dernière formation
P2	Autisme - 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



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La démarche de collecte de données s'est amorcée par des entrevues individuelles semi-structurées pour documenter le portrait de l'école et des participantes. Le protocole d'entrevue individuelle comportait des questions sur les thèmes liés à leur histoire de formation sur le modèle du LSC, soit la source d'intérêt, les façons d'apprendre le LSC et d'en préserver le modèle, les premières expériences, les observations, les retombées observées, les pistes d'avenir et les recommandations.

La démarche s'est poursuivie par un entretien de groupe visant à approfondir et à confronter les impressions des participantes. Les échanges ont traité des mêmes thèmes que ceux des entrevues individuelles.

Au fil de ce processus échelonné sur trois mois, la chercheuse a tenu un journal de bord documentant les réajustements nécessaires ou les nouvelles informations récoltées.

Au terme de ces entrevues, des participantes ont envoyé à la chercheuse des exemples de leur pratique réelle (artéfacts).

L'analyse qualitative croisée par thématization réalisée (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018) consiste à coder puis à regrouper les données par thème selon les concepts qui émergent des données recueillies. Les thèmes et codes associés sont issus du cadre théorique où se sont ajoutés des codes émergents. La chercheuse a utilisé l'outil NVivo pour l'aider à tisser les liens entre les informations issues des diverses modalités de collecte de données et les thèmes.

Résultats

L'analyse et les liens avec la littérature recensée dans le cadre théorique ont permis de préciser les défis à relever, l'application du LSC, le processus d'actualisation de la stratégie de communication complexe et les interventions pédagogiques.

Défis à relever selon les participantes

Le quotidien à l'école 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 1 synthétise la récurrence des données collectées issues du codage (Brabant, 2021).

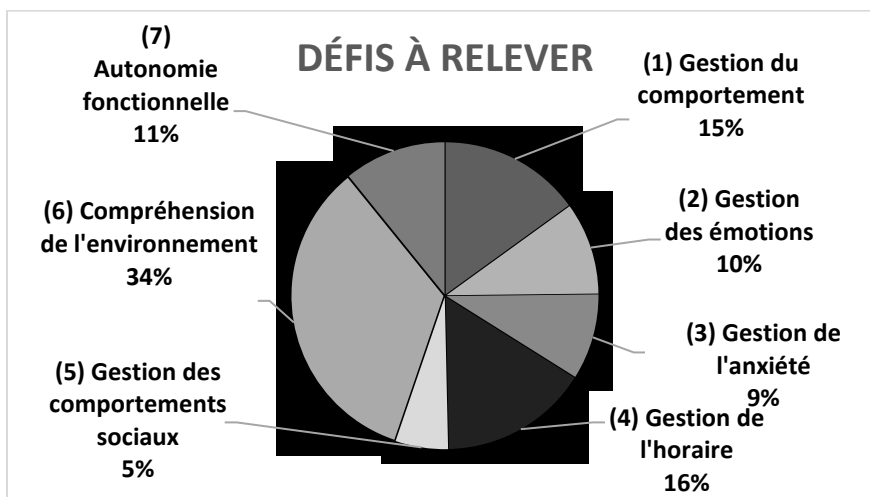


Figure 2 : Défis à relever

Les participantes tentent d'enseigner à leurs élèves autistes l'identification, la reconnaissance, la communication et le contrôle de leurs propres émotions (2). Par exemple, pour apprendre à accepter le changement, les intervenantes leur démontrent fréquemment en LSC que des objets qui deviennent absents peuvent également revenir, par exemple un ballon durant un jeu. Cet apprentissage permet aux élèves de comprendre que l'absence de l'objet est temporaire, ce qui, par ricochet, contribue à maintenir leur calme. En effet, la gestion de l'anxiété est un thème récurrent (3). Ainsi, les intervenantes analysent chaque contexte pour identifier les facteurs anxiogènes pour un élève autiste. Elles s'emploient à rassurer ces élèves dès les premiers signes d'anxiété. Une fois l'anxiété mieux gérée, l'apprenant peut retrouver son bien-être, demeurer fonctionnel et continuer à développer son autonomie.

Une participante en témoigne ici :

« En enseignement, on essaie de prévenir les comportements. Par exemple, je sais que, pour tel enfant, le partage, ce n'est pas facile pour lui. Je lui explique donc que, disons, le petit train, dans l'aire de jeu, parfois c'est lui qui l'a; parfois, c'est d'autres personnes. Donc, quand je vais arriver en situation où, il veut le petit train, pis qu'il s'en va le voler à [l'élève X], eh bien je vais sortir ma marguerite [un des outils en LSC], pour lui montrer toutes ses options de jeux],



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

que je lui ai montrée en enseignement, puis je vais dire : regarde, là, c'est [l'élève X] qui a le train. Toi, ça va être après. Je fais un maintenant-après [un des outils en LSC]. Je combine de nouveaux outils [en LSC], et j'essaie de lui expliquer au niveau visuel. Tout dépend de la situation. »

La compréhension du concept du temps, qui est difficile à décoder pour les élèves autistes, illustre bien l'un des défis quotidiens. Par conséquent, les transitions et la capacité d'anticiper l'avenir causent de l'insécurité, voire de l'anxiété. 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, le moment réel où se situe une action dans le temps, la durée d'une action, qui sont des moments pour lesquels ces élèves semblent manquer de repères. Les participantes solutionnent ces difficultés à concevoir le temps en utilisant le LSC, qui offre des repères visuels et illustre concrètement ce concept abstrait. Les saisons, la durée, les transitions et les changements sont des situations pédagogiques à exploiter avec les outils en LSC.

Application du LSC : enjeux

Les participantes ont utilisé le LSC avec des élèves autistes ou non autiste, 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. Enfin, plusieurs participantes disent que la seule limite pour utiliser le LSC est l'état de l'apprenant quant à son développement physique, neurologique, intellectuel ou cognitif, entre autres.

Parfois, des parents demandent conseil à l'équipe de l'École, par exemple lors d'événements traumatisants à la maison. Ils questionnent cette équipe pour connaître les meilleures stratégies pour faire comprendre un deuil, une séparation, un départ en voyage ou autres circonstances sortant de la routine de l'élève. Une réflexion d'équipe mène alors à choisir les outils nécessaires pour ces situations particulières. Les intervenantes donnent les explications à l'école afin d'aider la famille.

Concernant la fréquence de l'utilisation du LSC, les participantes déclarent en faire usage plusieurs fois par jour, voire constamment et à tout moment, par exemple lors des transitions d'un lieu à un autre. Pour certains



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

élèves, les acquis mis en place permettent d'espacer l'usage du LSC dans des contextes comparables.

L'extrait suivant met l'accent sur la progression des apprentissages observée par une participante :

« Des élèves qui sont arrivés à notre école, dans notre classe, qui n'ont pratiquement pas eu de langage conceptuel dans le passé, ou c'était une amorce. Au début, ils ne comprennent pas trop, et puis là, oups ! Ils ont de l'attention, parce qu'ils voient que ça vient répondre, probablement, à un besoin. Ils ne sont pas capables à ce moment-là de cibler leur besoin. Mais plus ça va dans leur développement, plus ils finissent par comprendre que leur besoin, ils peuvent réussir à le communiquer aux autres. [...] J'en ai une qui, l'année passée, était assise dans ma classe. La seule chose qu'elle faisait, elle lançait des objets [...] On a commencé à lui expliquer la fonction des jouets. Donc, ça a commencé à développer son intérêt. À un moment donné, ce n'était plus juste nous qui lui imposions un jouet, c'était elle qui décidait d'un autre jouet. Ce n'étaient plus seulement des objets qu'elle faisait bouger. Elle commençait à voir le fonctionnement d'un jouet. L'année s'est passée, on est revenus de l'été. Cette année, tout ce qui est manipulation d'autostimulation, il n'y en a pratiquement plus. Elle utilise beaucoup de jouets de façon correcte. [...] Au lieu d'être dans l'autostimulation, elle est dans la découverte de ce qui l'entoure, puis justement, là, on la nourrit avec des informations. Je trouve que le langage conceptuel, [...] c'est de les tirer vers le côté social, chose que... au lieu de les laisser toujours dans leur p'tit monde, à faire ce qu'ils veulent, eh bien ça les sort de là. [Cela] développe leur habileté au niveau de leur curiosité, des habiletés sociales, de découvertes, un peu comme le ferait un enfant normal, c'est juste que c'est un peu plus au ralenti. Mais on voit l'évolution. Ils finissent par venir faire des demandes, et puis vouloir se faire comprendre [...]. »



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Utiliser un langage commun entre employées s'avère un enjeu 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 logique et cohérente. Les utilisatrices de la stratégie de communication éprouvent un sentiment d'appartenance à l'École lié à cette cohésion entre employées. Au sein de l'école, la co-construction de savoirs s'actualise année après année. De fréquentes discussions entre collègues bonifient leur formation et l'application du LSC que les participantes s'approprient sur le terrain.

Les participantes soulignent l'enjeu essentiel des intervenantes pivots⁹ dans l'équipe. Leur rôle de « marraines » 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 TEACCH¹⁰ et précise le niveau des élèves dans leur développement en plus de proposer du mentorat en LSC aux nouveaux employés.

Une participante souligne l'enjeu de travailler dans un système spécialisé contrairement au système régulier. 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 novateurs et adéquats. Le sentiment d'appartenance à l'École 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 connaître peu de parents qui ont appris le LSC. Bien qu'une intervenante pivot les informe de l'existence de cette stratégie de communication, l'accès par les parents aux formations freine la potentialité d'une plus grande collaboration École-familles.

Afin d'assurer la réussite de l'implantation et de l'actualisation du LSC en tant que stratégie de communication, intervenants et élèves doivent être mutuellement disposés à s'y prêter. Préférentiellement, les intervenantes doivent sensibiliser les élèves autistes à cette stratégie, lors de moments agréables ou routiniers. La persévérance, la constance et l'ouverture

⁹ 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.

¹⁰ 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.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'esprit des intervenantes sont des qualités indispensables à la réussite de la démarche de communication. Pour en assurer la qualité, celle-ci doit être planifiée et organisée. 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 lors d'un manque de temps, lors d'une période de crise, ou à outrance, peut faire échouer la démarche. Un manque de formation ou de compréhension du LSC, une mauvaise cohésion d'équipe, de la fermeture d'esprit d'intervenantes et des explications verbales trop longues peuvent également fragiliser la réussite de cette stratégie de communication. Les élèves autistes 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 ne l'éprouve pas à ce moment-là.

Processus d'actualisation de la stratégie, défis pratiques

Cette section présente les participantes décrivant le degré de systématisation du LSC et la démarche de perfectionnement de l'école, les façons d'apprendre le LSC et d'en préserver le modèle ainsi que les difficultés d'application qu'elles ont relevées.

L'École a prévu le financement nécessaire pour prioriser l'implantation du LSC. Cette implantation s'est produite à long terme afin que presque tous les membres du personnel, des préposées aux directrices, apprennent et expérimentent le LSC. Le roulement de personnel est un défi avec lequel il faut composer pour assurer l'uniformité de l'usage. La direction a créé des postes de TES pour répondre aux besoins du milieu quant à l'usage du LSC. Ces intervenants agissent aussi comme personnel pivot avec le Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS). Le défi d'assurer la cohérence entre ces milieux est grand étant donné que le personnel du CISSS et les ressources associées bénéficient peu ou rarement de formations en LSC.

Les participantes employées de l'École tentent de se perfectionner en LSC à un rythme régulier, annuellement ou chaque deux ans. Le centre de formation SACCADE^{MC} offre aux professionnels et aux parents plusieurs formations avec attestation, dont certaines sont préalables aux autres, et des mises à jour régulières sont réalisées. Malgré les défis financiers, des participantes considèrent les formations comme des investissements garantissant l'efficacité de leur travail auprès des élèves autistes. C'est le seul modèle de communication qu'elles connaissent et elles se sentiraient dépourvues d'outils si elles échouaient à l'utiliser. Elles tentent, par souci de cohérence envers les élèves avec qui elles l'utilisent, de faire en sorte que ce langage demeure fidèle au modèle appris.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les concepts théoriques enseignés en formation mettent en cause les idées préconçues sur l'autisme ou certains modèles préalablement appris et atteignent un certain degré de complexité. Tenter de comprendre le fonctionnement des élèves ayant ce trouble neurodéveloppemental exige certaines remises en question pour les participantes. Relever le défi d'appliquer les concepts du LSC dans le contexte scolaire et d'en discuter avec des collègues les aident à se les approprier et à préserver, sinon à perpétuer le modèle. Les « marraines SACCADE^{MC} [intervenantes pivot] » leur 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.

Enfin, une participante, parent d'élève autiste, 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 et du CISSS.

Intentions pédagogiques

Les enseignantes affirment que leur intention pédagogique prioritaire auprès des élèves autistes est l'enseignement de la compétence à communiquer. L'ensemble des participantes évoquent des habiletés liées à cette compétence. Par exemple, le LSC permet d'émettre un message et de recevoir de l'information. L'extrait suivant en témoigne :

« Au niveau académique, [je l'utilise pour enseigner] les mathématiques. Pour compter, faire des parallèles, des comparatifs. Quand j'en ai trois ? Ça peut être trois petites billes, trois formes [...] On l'utilise aussi au niveau de la lecture. C'est combiner des sons, combiner des lettres ensemble, pour qu'ils voient le processus et puis qu'ils commencent à lire. Cette année, j'ai une élève assez forte pour l'expérimenter. Elle parle. Je lui enseigne la lecture, décodage graphèmes, phonèmes, donc elle connaît toutes ses lettres, déjà ! [...] Dénombrement, nombres avant, après, parce que j'ai espoir que cette élève-là retourne dans des classes d'adaptation scolaire [...] ! »



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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 et 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 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.

Conclusions et discussion

Les résultats de la présente recherche montrent que les enseignantes visent l'atteinte de certaines composantes de la compétence à communiquer (langage non verbal, oral et écrit) dans les domaines de la vie scolaire, de la vie résidentielle et communautaire, des soins personnels et de bien-être ainsi que des loisirs. La communication s'avère l'outil essentiel qui permet d'accéder à la littératie.

Des compétences pragmatiques portant atteinte au développement de la communication chez les élèves autistes sont exploitées lors de l'utilisation de cette stratégie de communication complexe (Rendle-Short, 2014; Roberts, 2014; Soucy, 2019). Des échelles d'habiletés pragmatiques (Blain-Brière, 2015) pourraient donc éventuellement servir à évaluer la validité de la progression de la compétence à communiquer de ces élèves.

L'étude comporte des limites, soit l'impossibilité de généraliser les résultats ou de transférer les conditions spécifiques de la démarche d'actualisation dans d'autres milieux scolaires; le petit nombre de participants et de données, limitant la portée des résultats; les critères d'exclusion faisant en sorte que des intervenants qui réprovent le LSC n'aient pas participé à la recherche.

L'usage du LSC dans l'enseignement appliqué à l'ensemble des disciplines scolaires dans le but d'améliorer l'accès des élèves autistes à la littératie gagnerait à être exploré dans des recherches subséquentes. Aussi, plus de recherches s'avèrent nécessaires afin de mieux documenter l'effet du LSC sur l'apprenant et sur la qualité des interactions et des communications (langage non verbal, oral et écrit) entre élèves et intervenants scolaires. 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.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- 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 [APA] (2013). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux – DSM-5* (5^e éd.). American Psychiatric Association. Elsevier Masson.
- 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 (Éd.) *Movement disorders in neurology and neuropsychiatry* (2^e éd., p. 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. et Bouchard, J.-M. (2012). Actes du XII^e 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.
- Blain-Brière, B. (2015). *Lien entre les habiletés pragmatiques et les fonctions exécutives de l'enfant* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/7224/1/D2828.pdf>
- Bogdashina, O. (2005). *Communication Issues in autism and asperger syndrome: Do we speak the same language?* Jessica Kingsley Publishers.
- Brabant, F. (2021). *Actualisation du Langage SACCADE Conceptuel^{MC} (LSC) comme stratégie de communication complexe auprès*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : étude de cas [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1355/>

- 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.
- Courchesne, V., Nader, A.-M., Girard, D., Bouchard, V., Danis, E. et Soulières, I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages : optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie*. 37(2), 141-173. <https://www-erudit-org.proxybiblio.uqo.ca/fr/revues/rqpsy/2016-v37-n2-rqpsy03080/1040041ar.pdf>
- Danis, E., Nader A. M., Degré-Pelletier J. et Soulières I. (2022). Semantic and Visuospatial Fluid Reasoning in School Aged Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05746-1>
- Degré-Pelletier, J., Nader, A.-M., Bouchard, V. et Soulières I. (2018). La capacité à générer des catégories dans le trouble du spectre de l'autisme : critères perceptifs ou conceptuels ? *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 2(Fall 2018), 68–80. <https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20180722>
- Dumas, G. (2021). *Les représentations de l'autisme dans le public général : Symposium sur l'inclusion sociale en autisme, Montréal, 3 décembre 2021*. CHU Sainte-Justine. <https://cdn.fourwaves.com/static/media/filecontent/0ce8f519-1c45-4686-a12c-7c0bfcd7d8d2/aebdfd39-1272-4364-8d6d-509f770840dd.pdf>
- 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*, 25, 102-106.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gepner, B., Lainé, F. et Tardif, C. (2010). Désordres de la constellation autistique : un monde trop rapide pour un cerveau « disconnecté » ? *PSN*, 8(2), 67-76.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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'Encéphale*, 38(6), 488-495.
- Giroux, M., Guerrero, L., Latour, L. et Ouellette, A. (2020). *Le chaos du diagnostic en autisme*. Dans Aut'Créatifs, Mouvement de personnes autistes en faveur de la reconnaissance positive de l'autisme. Communiqué officiel. <https://autcreatifs.com/2020/03/27/le-chaos-du-diagnostic-en-autisme/#sdfootnote4sym>
- Happé, F. et Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Harrison, B. (2010). *L'autisme, au-delà des apparences : le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique*. Concept ConsultED.
- Harrison, 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.
- Harrison, B. et St-Charles, L. (2016). *Formation : Langage SACCADÉ Conceptuel^{MC}* 1. Laval.
- Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J. et Brassard, I. (2022). 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 (RICS)*, 9(1), 15-28. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2022/05/RICS_2022-Vol-9-1-Jolicoeur-et-al-17-04-2022-2.pdf
- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C. et Pellicano, E. (2015). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 1-21.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C. et Laroui, R. (2016). Définition de la littératie. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. <http://www.ctreg.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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. *Distances et médiation des savoirs*, 16(16).
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Légis Québec, éditeur officiel du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/l-13.3.%20R.%208.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Programme éducatif CAPS : Compétences axées sur la participation sociale*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://MELS2019_CAPS.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/56123>
- 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. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/42729>
- Nader, A.-M., Tullo, D., Bouchard, V., Degré-Pelletier, J., Bertone, A., Dawson, M. et Soulières, I. (2022). Category learning in autism: are some situations better than others? *Journal of Experimental Psychology general*, 151(3), 578–596.
- 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.
- 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*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

spectre de l'autisme (TSA) au Québec. http://www.rnetsa.ca/wp-content/uploads/2014/05/3a_Annexes_Poirier_N.pdf

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.

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 de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>

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. <https://doi.org/10.7202/1039270ar>

St-Charles Bernier, C., Tremblay, I., St-Charles, L. et Harrisson, B. (2022). L'autisme vu comme trouble neurodéveloppemental de la conscience selon l'hypothèse du Fonctionnement interne de la structure de pensée autistique [FISPA]. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence.* <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2022.02.005>

SACCADE, Centre d'expertise en autisme (2023). *Qu'est-ce que le modèle SACCADE?* Consulté le 11 mars 2023. <https://saccade.ca/tsa/quest-ce-que-le-modele-saccade/>

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e édition revue et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal.

Simard, I. (2015). *L'implication du réseau fronto-pariétal dans le raisonnement est-elle atypique chez les autistes ?* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/12467>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral: Recherche-action avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire*. [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12984/1/D3657.pdf>
- Tordjman, S. (2015). Représentations et perceptions du temps. *L'Encephale*, 41(4), S1-S14. [https://doi.org/10.1016/S0013-7006\(15\)30001-4](https://doi.org/10.1016/S0013-7006(15)30001-4)
- Valderrama, A., Giroux, M., Forgeot d'Arc, B., Guerrero, L., Courcy, I., Kounio, I. et Amirali, L. (2021). *Acceptation de l'autisme au Québec : ampleur et pistes d'action : Symposium sur l'inclusion sociale en autisme, Montréal, 3 décembre 2021*. CHU Sainte-Justine. <https://cdn.fourwaves.com/static/media/filecontent/cbad88cf-fa7f-43db-9a61-55cd33cf1c8f/d68c8f95-8296-4a3a-8b13-6622ef556de9.pdf>
- Valeri, G. et Speranza, M. (2009). Modèles neuropsychologiques dans l'autisme et les troubles envahissants du développement. *Développements*, 1(1), 34-48. <https://doi.org/doi:10.3917/devel.001.0034>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e 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.
- Wallace, S., Guldberg, K. et Bailey, A. (2019). *A Research Review on Autism*. Eteva.
- Westby, C. (2017). Autism as a problem of context blindness. *Word of Mouth*, 28(5), 8-12. <https://doi.org/10.1177/1048395017705385b>