

Participation pleine et entière des jeunes élèves autistes : précautions méthodologiques et éthiques

Marine Blondeau

Volume 11, numéro 1, 2024

La parole des jeunes dans les recherches à visée inclusive : enjeux
méthodologiques et éthiques en action ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1112588ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1112588ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

RICS - Université de Sherbrooke

ISSN

2292-3667 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Blondeau, M. (2024). Participation pleine et entière des jeunes élèves autistes :
précautions méthodologiques et éthiques. *Revue internationale de
communication et socialisation*, 11(1), 55–74. <https://doi.org/10.7202/1112588ar>

Résumé de l'article

Au Québec, l'inclusion des élèves autistes s'organise généralement par le déploiement de services en éducation spécialisée au sein de la classe ordinaire. Dès les premières années scolaires, ces élèves connaissent plus que les autres des ruptures de fréquentation scolaire consécutives à des bris de service. La Convention internationale des droits de l'enfant des Nations Unies reconnaît tout enfant comme acteur de sa propre destinée et son rôle dans la prise de décisions le concernant se veut garanti. Une recherche qualitative a été menée pour explorer le point de vue de l'élève autiste sur l'aide à l'apprentissage reçue et souhaitée en classe ordinaire du primaire. Cet article présente les méthodes innovantes créées pour éliciter la voix de ces très jeunes élèves et les précautions méthodologiques et éthiques pertinentes à assurer leur riche contribution. Cet exposé se veut une contribution au développement de pratiques de recherche en éducation plus inclusives.



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

La parole des jeunes dans les recherches à visée inclusive : enjeux méthodologiques et éthiques en action?

DIRECTION :

DELPHINE ODIER-GUEDJ ET CÉLINE CHATENOU

Volume 11, numéro 1

2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



PARTICIPATION PLEINE ET ENTIÈRE DES JEUNES ÉLÈVES AUTISTES : PRÉCAUTIONS MÉTHODOLOGIQUES ET ÉTHIQUES**

MARINE BLONDEAU, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, CANADA¹

Résumé

Au Québec, l'inclusion des élèves autistes s'organise généralement par le déploiement de services en éducation spécialisée au sein de la classe ordinaire. Dès les premières années scolaires, ces élèves connaissent plus que les autres des ruptures de fréquentation scolaire consécutives à des bris de service. La Convention internationale des droits de l'enfant des Nations Unies reconnaît tout enfant comme acteur de sa propre destinée et son rôle dans la prise de décisions le concernant se veut garanti. Une recherche qualitative a été menée pour explorer le point de vue de l'élève autiste sur l'aide à l'apprentissage reçue et souhaitée en classe ordinaire du primaire. Cet article présente les méthodes innovantes créées pour éliciter la voix de ces très jeunes élèves et les précautions méthodologiques et éthiques pertinentes à assurer leur riche contribution. Cet exposé se veut une contribution au développement de pratiques de recherche en éducation plus inclusives.

Mots clés : élève, autiste, trouble du spectre de l'autisme, méthodes multisensorielles, méthodologie, qualitative, entrevue.

¹ Adresse de contact : marine.blondeau@umontreal.ca

**Pour citer cet article :

Blondeau, M. (2024). Participation pleine et entière des jeunes élèves autistes : précautions méthodologiques et éthiques. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 55-74.

1. INTRODUCTION ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le mouvement international en faveur de l'inclusion scolaire (UNESCO, 1994) a contribué à modifier la vision de l'élève. Il est alors établi que tous les élèves ont des caractéristiques et des besoins propres que l'école doit prendre en compte au sein de la classe ordinaire. Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999) souscrit à ces principes et les élèves dits handicapés sont dès lors de plus en plus intégrés en classe ordinaire au sein de laquelle du soutien additionnel à l'élève et à l'enseignante est prévu. Actuellement, parmi ceux-ci, 41% sont des élèves identifiés avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (MEQ, 2022). Le service le plus déployé auprès des élèves autistes est dispensé par des éducatrices spécialisées (Paquet, 2005), aussi appelées techniciennes en éducation spécialisée (TES) parce que titulaires d'un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation spécialisée. Elles appuient l'élève dans ses apprentissages et dans son adaptation scolaire et sociale tout en soutenant l'enseignante de manière « à assurer, en classe, un environnement propice aux apprentissages » (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2015, p.14). Malgré les services de soutien dispensés par les organisations scolaires, ces élèves connaissent des ruptures de fréquentation scolaire (Poirier et al., 2013; Protecteur du citoyen du Québec, 2012) dues à des bris de service qui peuvent survenir dès la maternelle (MEQ, 2021).

Le MEQ (2021) considère qu'il y a bris de service lorsque le temps de présence de l'élève à l'école est « réduit ou interrompu en raison de besoins qui dépassent la mission de l'école et l'organisation des services en milieu scolaire ». Or, le point de vue des élèves sur leur vécu scolaire est encore trop peu sollicité dans les recherches en éducation notamment en contexte francophone (Malo et Rahm, 2014) d'autant plus lorsqu'ils ceux-ci sont en situation de handicap (Broer et al., 2005). Bien que plusieurs leur reconnaissent pourtant une contribution déterminante (Humphrey et Lewis, 2008), il est vrai que solliciter leur voix réclame des précautions méthodologiques et éthiques du fait de leur d'âge et des impacts possibles du trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans le contexte de sociocommunication qui est au cœur de l'interaction participant et chercheur. En effet, le TSA est un trouble neurodéveloppemental qui se caractérise par des déficits persistants dans le domaine de la sociocommunication et par un mode restreint et répétitif qui touche les comportements, les intérêts et les activités (American Psychiatric Association, 2015).

Cet article traitera de la place qui est faite aux jeunes élèves autistes dans la recherche qualitative en éducation, des défis qui se posent aux chercheurs et des méthodes à privilégier pour leur donner la parole sur les enjeux qui les concernent. Alors que l'entrevue semi-dirigée prévaut toujours, le recours à d'autres méthodes commence à se développer. Pour mener une recherche qualitative visant à solliciter le point de vue de neuf élèves autistes du primaire à propos de l'aide à l'apprentissage reçu et souhaité de la part de l'enseignante et de l'éducatrice spécialisée, nous avons élaboré une méthodologie qui a combiné l'entrevue semi-structurée et des méthodes multisensorielles innovantes (Bragg, 2010; Clark et al., 2003). Notre propos se concentrera ici sur la présentation des précautions méthodologiques et éthiques prises pour éliciter le point de vue de ces élèves. L'exposé des résultats contribuera à documenter les compétences, l'engagement et le statut de participants que ces méthodes ont contribué à mettre en évidence chez les jeunes élèves autistes qui ont collaboré à notre recherche (Blondeau, 2022). Enfin, le choix des méthodes et les implications pour de futures recherches seront discutés.

2. SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE

2.1 Place des élèves autistes dans les recherches en éducation

La Convention internationale des droits de l'enfant (Nations Unies, 1989) reconnaît les droits de l'enfant et le positionne dorénavant comme un sujet pouvant exercer son plein droit et sa pleine liberté. Le statut social de l'enfant s'en trouve modifié et son rôle en tant qu'acteur participant à sa propre destinée se veut garanti. Faire place à la voix des jeunes, c'est leur permettre d'exprimer leur point de vue avec la réelle intention de les écouter, d'entendre leurs réelles préoccupations pour qu'ils puissent être acteurs et bénéficiaires des changements dans les pratiques et les politiques, changements décidés et effectués avec eux et non seulement pour eux (Malo et Rahm, 2014). Selon Delalande (2007), cela présuppose que les chercheurs en éducation en s'inspirant des anthropologues abandonnent l'approche adultocentrique pour s'intéresser à la vision des jeunes sur des enjeux qui leur sont propres. Il convient de reconnaître les enfants comme un groupe social distinct — avec des besoins, des intérêts et des connaissances uniques — qui ne constitue pas une simple réplique miniature du monde des adultes. Les enfants sont détenteurs de savoirs ignorés des adultes (Delalande, 2007).

Les recherches qualitatives qui s'intéressent à la voix des élèves ont pour visée d'appréhender la réalité telle qu'ils la vivent, articulée par eux-mêmes, en reconnaissant le rôle central qui est le leur. Jusqu'à récemment, les jeunes autistes étaient peu sollicités dans les recherches en éducation malgré la nécessité de les entendre sur le soutien à l'apprentissage (Broer et al., 2005; Paquet et al., 2008). Une certaine appréhension, basée sur une vision restrictive des capacités de ces jeunes, semblait dominer du côté des chercheurs (Lewis, 2009). Le langage, la communication sociale et les interactions sont le terreau même de la recherche qualitative, domaines qui sont en émergence chez les enfants, mais également domaines parmi les plus impactés par le TSA. Le chercheur doit refuser les présupposés négatifs quant aux capacités des jeunes autistes et croire à la contribution qui peut être la leur dans l'émergence de nouvelles connaissances (Harrington et al., 2014). Cette posture est primordiale dans le développement de leur capacité à s'autodéterminer (Ryan et Deci, 2000) d'autant que ces élèves se retrouvent dans une position minoritaire à plus d'un égard : par l'âge, du fait de l'autisme, par leur positionnement particulier dans l'écosystème pédagogique — le soutien additionnel en classe par l'éducatrice spécialisée peut ne pas être un vécu partagé par les pairs — et enfin, par leur absence dans les décisions relatives à l'organisation des services visant à assurer leur réussite éducative.

Chacun de ces éléments atteste de l'enjeu capital qui réside dans ce que cette voix unique puisse s'exprimer et dans la nécessité de faire entendre ce point de vue de l'intérieur et d'en bas (Pires, 1997). Les méthodes retenues en cohérence avec ces intentions doivent permettre à ces jeunes une implication qui va au-delà de la participation, pour leur offrir la possibilité d'amener le chercheur dans leur univers et de le lui faire découvrir à travers eux (Clark et al., 2003). Des approches multisensorielles, qui émanent de chercheurs issus des sciences sociales et développées pour consulter des enfants dès la petite enfance, ajoutent à l'éventail des méthodes que sont les observations ou les entrevues utilisées plus traditionnellement dans les recherches qualitatives en éducation (Bragg, 2010; Clark et al., 2003). Ces approches ouvrent également de nouvelles perspectives quant à la participation effective des jeunes avec des besoins particuliers.

2.2 Défis à la participation de jeunes élèves autistes

Quelques chercheurs du domaine des sciences sociales tel que Beresford et al. (2004), Harrington et al. (2014) et Preece et Jordan (2010) ont sollicité des participants autistes, participants respectivement âgés de 6 à 14 ans, de 12 à 15 ans, de 7 à 18 ans et ont documenté leur démarche méthodologique. Lewis (2009) ne mentionne pas

l'âge de ses participants mineurs, mais établit des recommandations exhaustives au bénéfice des futurs chercheurs. En éducation, Daniel et Billingsley (2010), Dann (2011), Goodall (2018), Healy et al. (2013) et Humphrey et Lewis (2008) ont mené des recherches qualitatives faisant appel à la participation d'élèves autistes respectivement âgés de 10 à 14 ans, de 11 à 12 ans, de 9 à 13 ans et de 11 à 17 ans. Les protocoles de recherche de ces auteurs combinent des approches développées dans le domaine des sciences sociales à des approches connues en éducation pour soutenir les habiletés de communication de ces jeunes. Le tableau 1 présente les méthodes jugées favorables à l'élicitation de la voix des enfants, dont celles utilisées auprès de jeunes élèves autistes.

Tableau 1. Méthodes jugées favorables pour solliciter la voix des jeunes autistes

Méthodes	Avantages et inconvénients de ces méthodes auprès de jeunes de moins de 18 ans (Bragg, 2010)	Adaptation de ces méthodes dans des recherches auprès d'enfants de moins de 12 ans (Clark, McQuail et Moss, 2003)	Multiméthodes utilisées dans des recherches auprès de jeunes autistes de 12 ans et moins
Entrevue individuelle	Avantage : données riches et nouvelles. Limite : relation dominante de l'adulte.		<ul style="list-style-type: none"> • Beresford et al., 2004 • Daniel et Billingsley, 2010 • Dann, 2011 • Goodall, 2018 • Harrington et al., 2014 • Humphrey et Lewis, 2008 • Healy et al., 2013 • Preece et Jordan, 2010
Entrevue de groupe	Avantage : données riches, favorables au traitement d'enjeux sociaux. Limite : dominance de certains participants, faux consensus, hors sujet plus difficile à pallier.		
Prompts, supports matériels incitatifs	Compléments et incitatifs à la participation dans le cadre de l'entrevue tels que des énoncés sous forme de cartes à jouer, cartes de couleurs pour évoquer les émotions, ligne du temps, activité de hiérarchisation, association de mots, phrases à compléter, bulles de BD à remplir.	<ul style="list-style-type: none"> • Usage du jeu du téléphone pour poser des questions, converser avec de jeunes enfants • Utilisation des marionnettes pour agir comme intermédiaires. Les jeunes enfants expliquent à la marionnette ou la marionnette est utilisée par l'adulte pour poser des questions. • Histoire à terminer 	<ul style="list-style-type: none"> • Photographies de l'ami dont le participant veut parler (Daniel et Billingsley, 2010) • « Cue cards » (sans précision) (Daniel et Billingsley, 2010) • « Cue cards » : pictogrammes neutres évoquant : personne, lieux, etc. (Preece et Jordan, 2010) • <i>Talking mat</i> (Dann, 2011) • Questions écrites et illustrées sous forme de diaporama à l'ordinateur (Healy et al., 2013) • Pictogrammes « <i>True, not true, unsure</i> » (Goodall, 2018) • <i>Diamond ranking</i> (Goodall, 2018)

Tableau 1. Méthodes jugées favorables pour solliciter la voix des jeunes autistes (suite a)

Méthodes	Avantages et inconvénients de ces méthodes auprès de jeunes de moins de 18 ans (Bragg, 2010)	Adaptation de ces méthodes dans des recherches auprès d'enfants de moins de 12 ans (Clark, McQuail et Moss, 2003)	Multiméthodes utilisées dans des recherches auprès de jeunes autistes de 12 ans et moins
Observation	Permet l'accès aux participants dans le milieu naturel; favorable à l'étude des interactions.		<ul style="list-style-type: none"> • Beresford et al., 2004 • Preece et Jordan, 2010
Représentations	Assemblée, conseil de participants qui sont des représentants de leur groupe. Limite : difficile pour des jeunes de parler au nom des personnes qu'ils sont censés représenter. Posture complexe.		
Consultations (ex : boîte à idée, mur à graffiti)	Avantage : consulter un nombre important de participants. Limite : repose sur la participation, tous ne font pas entendre leur voix, mais pas de trace de cet aspect.		
Photographie ou vidéo	Les images sont créées par le participant lui-même ou par le chercheur ou en collaboration. Intérêt des jeunes participants au médium visuel, favorable à l'expression de jeunes participants qui ont des limitations d'expression verbale; Limite : obtention des consentements, la vidéo consomme beaucoup de temps.	<ul style="list-style-type: none"> • Photographies 	Photographies (Beresford et al., 2004)
Méthodes artistiques (dessins, réalisation 3D, collage, etc.)	Le participant crée lui-même les données non-verbales à partir desquelles il va échanger avec le chercheur. Favorable à l'expression de jeunes participants qui ont des limitations d'expression verbale.	<ul style="list-style-type: none"> • Dessins • Ex. Décorations d'assiettes pour illustrer des visages/émotions 	Dessins (Healy et al., 2013) (Humphrey et Lewis (2008) (Goodall, 2018) (Preece et Jordan, 2010)
Auto-enregistrement Audio ou interview par le participant	Motivation des jeunes participants à enregistrer et entendre leur propre voix; Exige une certaine maîtrise du matériel.	<ul style="list-style-type: none"> • Enregistrement par l'enfant de son propre récit 	

Tableau 1. Méthodes jugées favorables pour solliciter la voix des jeunes autistes (suite b)

Méthodes	Avantages et inconvénients de ces méthodes auprès de jeunes de moins de 18 ans (Bragg, 2010)	Adaptation de ces méthodes dans des recherches auprès d'enfants de moins de 12 ans (Clark, McQuail et Moss, 2003)	Multiméthodes utilisées dans des recherches auprès de jeunes autistes de 12 ans et moins
Tour guidé par le participant	Le participant guide et commente lors du déplacement dans l'environnement, les propos sont enregistrés en même temps.	<ul style="list-style-type: none"> • Tour guidé par l'enfant avec prise de photos (à hauteur d'enfant) par l'adulte sur les consignes de l'enfant 	
Mise en scène, jeu de rôle	Favorable pour l'expression des émotions, des idées par le biais d'un personnage, ne repose pas seulement sur les mots, mais inclut toute la communication non verbale.	<ul style="list-style-type: none"> • Usage de marionnettes pour générer un récit; • Poupées comportant des éléments distinctifs de personnes réelles (tailles, éléments ethniques) pour faciliter l'expression d'émotions ou d'événements 	
Consultation virtuelle (ex. : forum, blogues, messages TEXT)	Les jeunes participants maîtrisent généralement bien la technologie. Limites liées à la confidentialité, à la participation, au consentement, à la maîtrise de l'écrit et du clavier chez les très jeunes.		

Impliquer de jeunes autistes dans un protocole de recherche requiert de s'assurer que les jeunes participants peuvent consentir à la recherche et cela repose sur leur compréhension des enjeux de la recherche, de la préservation de leurs droits et des obligations du chercheur. Il convient de rendre accessibles ces concepts abstraits dans un langage et dans des modalités qui tiennent compte des besoins personnels du participant sur le plan de la communication (Lewis, 2009). Pour ce faire, des auteurs ont utilisé un scénario social (Gray, 1998), soit un texte simple ou illustré de pictogrammes ou de photos (Harrington et al., 2014). Parmi les méthodes documentées, l'observation est une méthode recommandée, car elle permet au chercheur d'être au plus près des participants dans le milieu naturel et dessert bien la recherche qui s'intéresse aux interactions (Bragg, 2010). Cependant, la présence de l'observateur dans le contexte naturel peut constituer un changement aux conditions normales et aller à l'encontre du besoin intense de prévisibilité de nombreux jeunes autistes (Lewis, 2009). Si l'entrevue individuelle s'avère une méthode efficace qui permet d'obtenir des données riches et nouvelles tout en favorisant une bonne compréhension des propos des participants (Bragg, 2010), elle revêt des dimensions particulières lorsqu'elle se tient entre un adulte et un jeune enfant, a fortiori si ce dernier a un TSA. Plusieurs rapportent l'importance de mettre leurs participants en confiance (Daniel et Billingsley, 2010) devant l'anxiété générée par la situation inhabituelle (Preece et Jordan, 2010).

Une rencontre à domicile préalablement à l'entrevue afin de minimiser le stress des jeunes a été conduite par Daniel et Billingsley (2010) et par Harrington et al. (2014). Ces occasions de voir le chercheur plus d'une fois optimisent la participation du fait d'une plus grande familiarité avec le chercheur (Beresford et al., 2004; Daniel et Billingsley, 2010; Harrington et al., 2014; Preece et Jordan, 2010). Des repères ont été offerts aux jeunes participants face à cette nouvelle expérience de sociocommunication qu'était l'entrevue par le biais de

différents soutiens visuels, fournis de manière isolée ou combinée : un horaire visuel, des questions sur présentatiq ou une séquence visuelle du déroulement de la session d'entrevue (Beresford et al., 2004; Daniel et Billingsley, 2010; Harrington et al., 2014; Healy et al., 2013; Preece et Jordan, 2010). Afin que le processus de recherche constitue une expérience agréable, plusieurs chercheurs ont inclus une activité appréciée de l'enfant dans le cours de l'entrevue (Beresford et al., 2004) ou à la fin de la session (Preece et Jordan, 2010); la manipulation tactile de petits objets pendant l'entrevue (Daniel et Billingsley, 2010); ou des supports visuels pour demander une pause ou la fin de l'entrevue (carte « *break* » et carte « *stop* ») (Harrington et al., 2014) ou pour demander de passer à une autre question ou activité (carte « *break* » et carte « *pass* ») (Goodall, 2018). Parmi les défis de l'entrevue auprès de jeunes enfants autistes, certains sont liés à leurs habiletés de communication, notamment au niveau pragmatique (Aspy et Grossman, 2013). Ainsi, ces élèves peuvent s'engager dans la conversation et la faire dériver vers un long monologue, car ils comprennent mal et tiennent difficilement compte des interventions verbales ou non verbales de l'interlocuteur. Ils peuvent présenter un traitement littéral des mots, consignes ou expressions utilisées par l'interlocuteur. Enfin, dans le contexte d'un protocole de recherche faisant appel à leur expérience, les difficultés de mémoire épisodique documentées chez ces jeunes peuvent entraver leur capacité à relater des événements de leur vécu (Jordan, 2008). Bien que la nature des questions soit un sujet également débattu par les chercheurs qui ont mené des entrevues auprès d'enfants y compris de jeunes autistes (Rasmussen et Pagsberg, 2019), il demeure encore incertain à savoir si des questions ouvertes ou des questions fermées favorisent davantage l'expression de ces derniers, compte tenu du faible nombre de recherches ayant sollicité leur participation et l'hétérogénéité des profils des participants selon les études (Beresford et al., 2004; Harrington et al., 2014; Preece et Jordan, 2010). Des questions soigneusement sélectionnées, même associées à des supports visuels fournis par le chercheur, peuvent ne pas suffire à soutenir l'expression de jeunes participants autistes (Rasmussen et Pagsberg, 2019). Il semble aussi qu'ils gèrent plus difficilement les questions qui demandent à se projeter dans l'avenir ou dans l'imaginaire que les questions qui concernent les aspects concrets de leur vie, selon Beresford et al. (2004). Pour pallier ces possibles limitations, le recours à des méthodes multiples apparaît primordial. Les auteurs suivants ont utilisé en plus de l'entrevue, la prise de photos par l'enfant (Beresford et al., 2004), le dessin sur un thème imposé de l'école idéale (Goodall, 2018) ou du cours d'éducation physique idéal (Healy et al., 2013). Le dessin libre a été proposé par Preece et Jordan (2010) mais aucun participant ne s'est engagé dans l'activité. S'intéresser à la voix de jeunes élèves autistes doit amener le chercheur à avoir le souci non seulement de faciliter la participation ou l'expression des participants, mais encore de favoriser la production directe de données par les enfants, sans incitation préalable de l'adulte. Les méthodes multisensorielles devraient permettre d'atteindre ces visées. Tenir compte à la fois du jeune âge et du profil de communicateur pour permettre à ces jeunes une pleine participation amène le chercheur à un degré élevé de planification dans la sélection ou la création des activités et de préparation dans son rôle à mener une entrevue qui laissera place à la parole de l'enfant.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Contexte de recherche et présentation des participants

L'échantillon était composé de neuf participants dont une fille, âgés de 7 à 11 ans, tous scolarisés à temps plein en classe ordinaire du primaire, entre la 1^{re} et la 6^e année, et provenant de huit écoles différentes d'un même centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal. Le tableau 2 présente les critères de sélection retenus pour assurer des compétences compatibles avec la participation requise des élèves. Le critère de divulgation diagnostique visait à préserver l'image de soi de l'enfant.

Tableau 2. Critères de sélection des élèves

CRITÈRES D'INCLUSION	CRITÈRES D'EXCLUSION
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnostic de syndrome d'Asperger ou de TSA de niveau 1 ▪ Profil cognitif, avec un quotient verbal dans la moyenne ou supérieur au quotient non verbal ▪ À temps plein dans une classe ordinaire du primaire ▪ Identifié comme ayant besoin de soutien additionnel (Code 50) ▪ Bénéficie de soutien en éducation spécialisée en classe entre 5h et 10h par semaine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déficience intellectuelle ▪ Trouble relevant de la psychopathologie ▪ Trouble spécifique d'apprentissage ▪ Difficultés sévères de langage ou de communication ▪ Non divulgation diagnostique

3.2 Précautions méthodologiques

Un soin particulier a été consacré à mettre au point des méthodes adaptées au profil des jeunes participants et à notre préparation. Grâce à notre expérience d'orthophoniste, nous étions bien au fait des impacts potentiels du TSA sur les compétences des jeunes en contexte d'interaction sociale et de communication. Mais, comme attendu, la première rencontre à domicile avec le futur participant et ses parents s'est avérée très utile pour faire connaissance dans un contexte de sociocommunication dans lequel il avait l'avantage et une grande liberté puisque dans son environnement familial. Nous avons relevé certains aspects de la communication apparus au cours des interactions et certains intérêts spontanément partagés par les enfants. Nous avons également noté nos ressentis positifs, nos présupposés ou nos appréhensions de chercheure dans un journal de bord. Cette rencontre a également permis aux enfants de nous connaître avant de nous revoir à l'école. Nous avons opté pour des méthodes multiples incluant l'observation, l'entrevue semi-structurée et des méthodes multisensorielles (Clark et al., 2003) favorables à la participation de jeunes élèves. L'observation en classe a été réalisée comme première activité de recherche pour offrir à l'élève une deuxième occasion de nous voir avant la rencontre en individuel. Cette session avait pour but de nous familiariser avec le terrain (Van der Maren, 1996), de relever le vocabulaire utilisé dans le cadre d'une situation d'apprentissage, et de prendre note des comportements, habitudes ou besoins de l'élève.

3.2.1 Les méthodes multisensorielles

L'objectif de la mise en scène en 3 dimensions était de favoriser l'expression spontanée de l'élève sur l'objet central de la recherche : ses relations avec chacune des agentes dans le contexte de l'apprentissage en classe. À partir de matériel Playmobil représentant du mobilier de classe, des adultes et des enfants aux attributs physiques variés, l'élève était invité à mettre en scène les personnages au sein de la classe. La réalisation du plan de classe idéal en 2 dimensions combinait la force des photos et le dessin. Cette méthode avait pour but de replacer l'élève dans son environnement familial de classe et de lui permettre d'exprimer ses préférences en ce qui a trait au positionnement des agentes dans le local et par rapport à lui-même. À l'aide de cinq marqueurs de couleurs différentes, il était invité à procéder sur les photos de son choix pour indiquer les meilleures places pour lui-même et pour chacune des agentes.

3.2.2 L'entrevue semi-structurée

L'entrevue semi-structurée a constitué une alternative aux activités reposant davantage sur l'imaginaire en offrant un contexte plus structuré d'interactions pour tenir compte des besoins communicationnels et adaptatifs des jeunes participants autistes. Un protocole d'entretien a été élaboré pour pouvoir être intégré dans une présentation (diaporama à l'ordinateur) et offrir un soutien visuel à l'entrevue verbale (Healy et al.,

2013). Cela a rendu plus prévisible l'échange verbal, le contenu étant organisé sur un format identique visuellement et conceptuellement : question ouverte générale suivie éventuellement de sous-questions ouvertes permettant à l'élève de repérer une certaine structure. En tant qu'orthophoniste, certaines techniques d'entrevue propres à la relation d'aide (Rogers, 1971) étaient bien ancrées dans notre pratique. Des marqueurs d'écoute active tels que des indices verbaux ou non-verbaux ont été utilisés. La reformulation, technique qui consiste à reprendre les propos que vient d'énoncer l'interlocuteur, a été au cœur de l'entretien. Dans ce contexte, la reformulation avait trois fonctions principales : confirmer au jeune participant la valeur de ses propos, entretenir l'échange sans que nous n'orientions ses propos et corriger notre compréhension éventuellement erronée en lui permettant d'apporter une possible clarification. De cette manière, nos questions ont été limitées et ouvertes constituant essentiellement des amorces. Dans le cadre des activités de mise en scène et de plan de classe idéal, nous avons limité nos interventions aux marqueurs non verbaux et verbaux de l'écoute active pour ne pas interrompre la spontanéité de la création de l'élève. Nous avons laissé préséance à l'élève pour indiquer la fin de sa participation en restant en position d'écoute et en gardant le silence plusieurs secondes.

3.2.3 Préserver la parole de l'élève

Seuls les objectifs généraux ont été partagés avec les parents, les enseignantes et les éducatrices spécialisées lors de la rencontre initiale. Ainsi, dans un souci à la fois éthique et méthodologique, cette démarche a été un élément important de notre posture de chercheuse car elle signifiait à l'entourage de l'élève et à l'élève lui-même que son point de vue était central et son statut de participant, valorisé à part entière. Enfin, les activités de recherche ont ainsi été proposées dans une séquence préétablie : activité de mise en scène en 3D, activité de plan de classe idéal et entrevue semi-structurée, donc de l'activité la plus spontanée à l'activité la plus contrôlée par la chercheuse. Ce positionnement se voulait aussi garant d'influence éventuelle de la parole des adultes sur celle du participant.

3.3 Précautions éthiques

3.3.1 Informer le jeune participant

Il était essentiel de rendre accessibles la finalité du projet et la nature des activités de recherche aux jeunes participants. Lors d'une rencontre à domicile, le consentement des parents a été préalablement obtenu avant de solliciter l'assentiment de l'élève, conformément aux règles de la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal. Nous avons expliqué à chaque élève, par le biais d'un formulaire contenant les illustrations des concepts-clés : les buts de la recherche, son rôle, la possibilité de cesser de participer en tout temps ainsi que le concept de confidentialité, plus abstrait pour des jeunes de cet âge. Chaque enfant a consenti à la recherche en signant le formulaire sans se prévaloir du délai de réflexion offert, mais après avoir obtenu des réponses à toutes ses questions.

3.3.2 Préserver la liberté du participant

Le droit de l'élève à décider de mettre fin à sa participation a été préservé tout au long du projet. Avant la session d'observation en classe, l'accord de l'élève a été sollicité via le parent lors de notre appel de confirmation. Au début de la rencontre en individuel, nous avons invité chaque élève à survoler son formulaire d'assentiment en indiquant les étapes accomplies et en sollicitant son accord pour procéder à l'entrevue. Chaque élève a pu identifier le pictogramme illustrant l'activité du jour et a réitéré son assentiment. Deux supports visuels, développés pour permettre à l'élève de demander une pause ou de demander l'arrêt de la rencontre, ont été mis sa disposition. Ces pictogrammes avaient une double fonction : permettre à l'élève de se rappeler de ses droits et lui offrir un soutien pour les exprimer.

3.3.3 Soutenir le bien-être du participant

L'anxiété est une condition souvent présente chez une grande proportion de jeunes autistes (Gillott et al., 2001) et elle se trouve exacerbée dans les contextes nouveaux sur lesquels l'élève a peu de contrôle. Le caractère même de l'entrevue de recherche constitue un de ces contextes inhabituels qui peuvent être stressants d'autant que l'entretien sollicite les habiletés de sociocommunication déficitaires du fait du TSA (Beresford et al., 2004; Humphrey et Lewis, 2008; Preece et Jordan, 2010). Ainsi, la structure du temps indiquée par des pictogrammes a été présentée pour rassurer le jeune autiste en expliquant les activités et leur séquence. Nous avons aussi laissé à disposition de l'élève un objet sensoriel qu'il pouvait manipuler librement. L'objet (balle antistress représentant une ampoule, symbolisant une idée) a été ostensiblement déposé sur la table en même temps que le matériel de dessin et l'horaire de la session. Une collation a été prévue pour répondre aux éventuels besoins physiologiques de l'élève en matière d'alimentation et d'hydratation. Enfin, nous avons réservé un temps de qualité à la fin de l'entrevue pour remettre à l'élève un message personnalisé soulignant sa contribution à la création de nouvelles connaissances et son apport à notre recherche.

3.4 Traitement et analyse des données

Le support papier a été privilégié afin de pouvoir traiter les données issues des différentes méthodes : entretien, mise en scène, illustrations des plans de classe et journal de bord. Les données des entrevues enregistrées en audio-vidéo ont été intégralement retranscrites. Une démarche d'analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2008) a été suivie. Les verbatims ont été traités en unités de sens et un codage libre a été effectué pour permettre une découverte exhaustive des données et l'émergence des thèmes. Le traitement des données a été effectué de manière à préserver l'unicité de la voix de chaque élève, l'objectif n'étant pas de comparer les données entre elles mais bien de rendre compte de la richesse intrinsèque de la contribution de chaque participant. L'analyse qualitative des données relatives aux méthodes a mené à l'émergence de thèmes et de sous-thèmes qui seront présentés dans la section suivante.

4. RÉSULTATS

Cette section présentera les résultats synthétisés dans le tableau 3 en exposant chaque thème et ses composantes. Les compétences de la chercheuse qui ont contribué à mettre en relief les compétences, l'engagement et le statut du participant seront également traitées.

Tableau 3. Liste des thèmes et de leurs composantes

THÈMES	SOUS-THÈMES	COMPÉTENCES DE LA CHERCHEURE
Compétences du participant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compréhension de la recherche ▪ Production d'un point de vue ▪ Habiletés de sociocommunication 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilité ▪ Maîtrise de techniques d'entrevue ▪ Bonne connaissance du TSA et des stratégies compensatoires ▪ Inventivité et créativité
Engagement du participant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Degré de participation ▪ Initiatives ▪ Intérêts manifestes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inventivité et créativité ▪ Capacité à offrir un contexte chaleureux ▪ Flexibilité
Statut du participant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compréhension de son implication et de ses droits dans le contexte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valeurs de respect ▪ Capacité à expliciter des concepts complexes et abstraits

4.1 Compétences du participant

4.1.1. Compréhension de la recherche

Les compétences du participant se manifestent dans sa compréhension de la recherche, la production de son point de vue et ses habiletés de sociocommunication. Les participants ont bien compris la nature de leur participation. Aucune activité n'a eu à être interrompue ou adaptée dans son format faute de compréhension du participant. Les participants ont révélé leur bonne compréhension de l'objet de la recherche. Certains élèves, en découvrant l'une des questions sur la présentation durant l'entrevue semi-structurée ont signalé avoir déjà mentionné l'information dans le cadre d'une des activités précédentes : « *Je te l'ai dit tantôt* » (David)²; « *Ben, je crois que j'ai déjà répondu à ça* » (Xavier). Aussi, Édouard a reflété les besoins de la chercheuse en disant : « *T'as besoin de voir quel lien avec les TES* » ou Xavier en expliquant la manière dont il choisissait d'y répondre : « *Je vais faire comme si c'était dans ma classe pour vous montrer de quoi ça ressemble.* » D'autres, enfin, ont signalé la fin de leur intervention : « *Ben c'est tout!* » (Noah); « *Mmmm...c'est tout!* » (Louis) et « *Je crois que j'ai pas mal fait le tour* » (Xavier), assurés qu'ils étaient d'avoir traité le sujet.

4.1.2 Production d'un point de vue

Le but était de faire émerger le point de vue de l'élève le plus spontanément possible en retardant au maximum, au cours de l'entretien, l'introduction de questions induites par l'adulte. Les méthodes multisensorielles ont favorisé la collecte de données issues du sujet. La mise en scène a permis une reproduction mimétique de la réalité aussi bien qu'une création imaginaire favorisant la libre expression des élèves à propos des personnes, des activités vécues, du matériel utilisé, des actions de chacun et de leurs positionnements ou déplacements respectifs. Le tableau 4 expose le lien entre les méthodes et les indicateurs rappelant que la séquence des activités a été la suivante : mise en scène 3D (M), réalisation du plan de classe idéal (I) et entrevue semi-dirigée (Q).

² Pour préserver la confidentialité, des pseudonymes ont été attribués aux participants.

Tableau 4 : Méthodes qui ont permis l'émergence des indicateurs relatifs aux rôles des agentes et au soutien attendu

Dimensions : Rôles et responsabilités des agentes Soutien attendu des agentes ----- Indicateurs ci-dessous	SIMON 1 ^o	DAVID 2 ^o	ÉDOUARD 3 ^o	NOAH 3 ^o	HANNA 4 ^o	LIAM 4 ^o	NATHAN 5 ^o	LOUIS 5 ^o	XAVIER 6 ^e
Personnification d'une enseignante	M (masculin)	M	M	M (Enfant)	M	M	M	M	M
Personnification d'une éducatrice spécialisée	---	M	---	---	---	M	---	---	M
Identification de son enseignante	Q ^o	M	M	Q	Q	Q	---	Q	M; Q
Identification de l'éducatrice spécialisée	Q	Q	Q	Q	Q	Q	M	Q	Q
Enseigne et soutient l'apprentissage	M; Q	M; Q	M	M; Q	Q	Q	M; Q	M; Q	M; Q
Explique les concepts, les tâches	M; Q	M; Q	Q	Q	M; Q	Q	Q	Q	M; Q
Évalue la tâche, rétroagit		Q	Q	Q	M		Q	Q	M
Questionne					M				Q
Piste, induit les réponses	Q	Q	Q			Q	Q	Q	M; Q
Soutient l'organisation dans la tâche					Q	Q		Q	
Organise le matériel									Q
Différencie	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	M; Q
Assigne les devoirs							Q		
S'imploque auprès de l'élève	Q	Q	Q	M; Q	Q	Q	Q	Q	Q
Motive, encourage			Q		M; Q	Q	Q		M; Q
Gère le comportement		M; Q	Q	Q	M; Q	Q	Q	Q	M; Q
Agit sur la socialisation		Q	Q						
Soutient l'autonomie personnelle					Q		Q	Q	
Soutient le bien-être affectif de l'élève	Q	Q	Q	M; Q	Q	Q	Q	Q	M; Q
Aménage l'environnement de travail	Q	Q		Q	M	M; Q	Q	Q	Q
Modalités des interactions									
Interaction en individuel									
Interaction avec des sous-groupes					M; Q				
Interaction en groupe entier	M; Q	M; Q	M; Q	M; Q	M; Q	M; Q	M	M; Q	M; Q
Position 1m ou à moins de l'élève	I		M; I		I		I		I
Position à plus de 1m de l'élève		I	I	I	I	I	I	I	I
Retrait de l'élève de la classe			Q	Q	Q			Q	Q
Est compétente	Q	Q	Q	Q	Q	Q			Q
Collabore avec les parents									Q
Agit sur l'autodétermination			Q	Q	Q				Q; I

La place centrale de l'enseignante face au groupe et son action prédominante d'enseigner apparaissent dès la mise en scène chez chaque participant. La mise en scène, même dans sa dimension fantasmée, permet d'appréhender le point de vue des participants quant aux différentes actions associées au rôle de l'enseignante :

Selon Hanna, l'enseignante :

- motive : *Oscar, est-ce que tu veux essayer de répondre ?; C'est très bien, Laurence !* [5M.8]

- interagit en sous-groupe : *Pour ceux qui n'ont pas fini, ils pourront rester en classe moi je vais rester en classe.* [5M.7]

-gère le comportement : *Oscar, est-ce que tu veux sortir de la classe ? Non... Bon !* [5M.14]

Noah a interverti les personnages adultes qui deviennent des élèves et l'enfant, l'enseignante :

C'est un enfant qui est quand même intelligent, très intelligent, puis il est plus intelligent que certains adultes... comme il est plus intelligent que les adultes qui sont dans la classe... c'est qu'il connaît plus de choses. Si un adulte il ne sait pas c'est quoi ben, lui, il peut lui expliquer parce qu'il sait. [4M.4]

Ces indicateurs ont été consolidés par les propos de ces deux élèves dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée subséquente et apparaissent aussi désignés Q dans le tableau 4. L'éducatrice est plus rarement personnifiée. Seuls David, Xavier et Liam la mettent en scène. Les éléments prégnants du point de vue de David sur sa relation avec l'éducatrice spécialisée émergent dès la mise en scène : rôle prédominant auprès de lui, soutien attendu et recherche de proximité physique. La manipulation des personnages et son intervention verbale concourent à ce portrait tel qu'illustré dans cet extrait de la mise en scène. Ce personnage est sélectionné après le sien et avant celui de l'enseignante :

— David : *Oh ça c'est sûrement la TES je pense* (la positionne à côté de son bureau à lui) [2M.4].
Ben moi je suis ici la TES comme elle m'aide ici! [2M.7] *Et moi comme d'habitude je suis tout au fond avec la TES qui m'aide à faire mes trucs et c'est tout !* [2M.11]

— Chercheuse : *C'est tout...*

— David : *C'est magnifique pour moi!* [2M.11]

— Chercheuse : *C'est magnifique pour toi...*

— David : *Oui!*

Pour Xavier, il s'agit « d'une intervenante » qui interagit en individuel pour aider l'élève : « *J'avoue que l'intervenante est surprenante... elle nous aide pas mal dans nos problèmes, comme des fois, elle nous aide quand on est perdus et toute...* » [9M.16] S'affranchir du soutien de l'éducatrice spécialisée sera revendiqué par Xavier à la fois dans le plan de classe idéal en la plaçant plus loin de lui et plus près de certains pairs :

Xavier précise : Qu'est-ce qu'il faudrait, c'est qu'elle ait une place, genre, admettons, genre ici, en fait, près de Étienne, comme ça elle aurait juste à faire quelques pas pour Étienne, moi et Alexandre... en plein milieu de la classe, elle n'aurait même pas besoin de se déplacer pour intervenir auprès de Étienne, Alexandre un peu, puis moi, non! [9I.22-24] ; *Ce serait comme pas mal la place idéale pour elle.* [9I.29]

Dans le cadre de l'entrevue, Xavier poursuivra le développement de son point de vue empreint d'ambivalence : reconnaître avoir besoin de son aide, mais réclamer de s'autodéterminer par rapport au soutien reçu de l'éducatrice spécialisée. Liam, quant à lui, personnifie la deuxième agente dans un rôle d'aide à l'enseignante : « *Des fois... il y a des aides... il y a toujours une madame ou un monsieur qui l'aide* » ; « *Le prof a toujours une personne qui l'aide.* » [6M.12] Ce qui sera corroboré plus tard dans l'entrevue semi-dirigée : « *Il y a toujours eu*

une aide-enseignante... en fait même en maternelle. » [6Q16.107] Les participants ont compris les intentions de la recherche et, que le récit soit fantasmé ou calqué, leur point de vue sur les rôles et le soutien attendu de l'enseignante et de l'éducatrice spécialisée reste stable tout en s'élaborant à travers l'ensemble des activités proposées. Cela s'illustre également par le fait que certains participants ont signalé avoir déjà mentionné l'information lorsqu'ils découvraient l'une des questions sur la présentatque : « *Je te l'ai dit tantôt* » (David); « *Ben, je crois que j'ai déjà répondu à ça* » (Xavier). Grâce à leur implication, ces élèves nous renseignent sur leurs capacités de participants. Il a été remarquable de constater que les indicateurs identifiés à propos des rôles et du soutien attendu des agentes étaient aussi nombreux et variés. Leur capacité à justifier leur point de vue a également été manifeste.

4.1.3 Habiletés de sociocommunication

Le contexte de recherche a sollicité les habiletés de sociocommunication des élèves qui ont démontré des forces certaines à être des participants actifs et compétents à transmettre leur point de vue. Les questions ou sous-questions demandant de se projeter (désir de changer les choses) ont suscité des réponses moins développées, pas de réponses ou des réponses hors sujet. En revanche, les autres types de questions ouvertes et les demandes de rappels d'évènements vécus n'ont pas été déstabilisants aux vues de l'abondance et de la pertinence des données recueillies. Certains termes ont dû être expliqués tels que l'adjectif « idéal » par le recours à une périphrase lors de l'émission de la consigne. Quelques digressions ont été relevées en lien avec l'intérêt pour le matériel (détails des personnages, équipement vidéo) mais sans être un obstacle à l'interaction, l'engagement des participants étant demeuré élevé. Un participant a longuement parlé de son intérêt pour les chats et ce qui apparaissait de prime abord comme hors sujet s'est révélé être une analogie pour expliquer sa satisfaction ou sa désapprobation des actions des agentes. Les moyens proposés aux élèves pour soutenir leur communication et leur bien-être se sont avérés utiles et plusieurs élèves ont manipulé l'objet sensoriel et ont apporté une attention marquée à la séquence des activités au début et en cours de rencontre.

4.1.4. Compétences de la chercheuse au regard des compétences du participant

La maîtrise de techniques d'entrevue, une solide connaissance des manifestations variées du TSA et des stratégies de soutien tels que les supports visuels, tactiles, les marqueurs d'écoute active ou la flexibilité pour ne pas interrompre certains comportements (possible digression, agitations, cris, déplacements dans le local, repositionnements) ont permis de laisser place à l'expression spontanée des participants.

4.2 Engagement du participant

L'engagement du participant s'est caractérisé par son degré de participation, ses initiatives et ses intérêts manifestes. Tous les élèves ont réalisé l'ensemble des activités. Les participants ont interagi dans ce contexte nouveau pour eux de manière soutenue. Les entrevues ont duré entre 42 et 73 minutes. Une pause a été réclamée par trois participants. Des élèves ont exprimé verbalement leur intérêt à prendre part à la recherche. David s'est exclamé : « *Je veux pas cette option-là!* (met le pictogramme *arrêt* sur une table derrière lui, hors de sa vue) » lorsqu'il reçoit l'explication sur la pause ou l'arrêt de participation. Liam s'est dit heureux de contribuer à la recherche : « *Je suis content que tu fasses ça sur les enfants parce que c'est très très rare... j'ai pas entendu un documentaire s'intéresser aux enfants...jamais. [...] ça a été une bonne idée de penser à ça.* » Xavier a souligné le caractère exceptionnel de l'évènement : « *J'ai jamais participé à une activité comme ça : la thèse!* » Les activités multisensorielles ont rejoint les intérêts des élèves validant le choix de ces méthodes à motiver leur participation. Le matériel Playmobil 3D a suscité l'enthousiasme : grand sourire d'Édouard; « *Cool, c'est trop génial!* » (Hanna) ; « *Moi, j'en ai déjà chez moi des comme ça!* » (Noah); « *Wow, c'est de vrais bonhommes*

Playmobil! [...] et tu les prêtes ! » (David). Au milieu des dialogues de ses personnages, Hanna placera : « *Je suis heureuse!* » Elle s'est très investie dans l'activité de mise en scène et dans son cas, nous avons dû lui demander de s'interrompre après un temps substantiel sans production de nouveau contenu: « *Ça me dérange pas, mais j'aime vraiment beaucoup beaucoup ces Playmobil-là!* » Édouard a manifesté son plaisir à nous revoir en nous donnant l'accolade : « *Je t'attendais dans la classe parce que mes parents m'avaient dit faque là j'étais comme... c'est quand qu'elle arrive?* » Certains participants ont pris le contrôle de la présentatiqu (Simon, David, Noah, Hanna, Liam), ont modifié leur choix de marqueurs (Noah, David), leurs tracés (Édouard, Liam) ou ont légendé librement le plan de classe (Hanna, Liam, Xavier). Cette liberté d'action a contribué à leur engagement.

4.2.1 COMPÉTENCES DE LA CHERCHEURE AU REGARD DE L'ENGAGEMENT DU PARTICIPANT

La bonne connaissance des intérêts et l'anticipation des besoins essentiels des participants ont offert un contexte d'interaction chaleureuse. Le matériel Playmobil a favorisé une belle complicité entre certains élèves et la chercheure au-delà de l'engagement qu'elle souhaitait susciter par la mise en scène. Enfin, sa flexibilité a laissé les élèves prendre le contrôle du matériel à leur guise et son attention vis-à-vis des intérêts manifestés par les participants ont été propices à leur participation.

4.3 Statut du participant

La compréhension de son implication et la compréhension de ses droits, dans le contexte de la recherche, sont les deux volets qui ont garanti à l'élève un statut de participant éclairé. Les précautions prises pour bien informer les participants ont généralement eu les répercussions escomptées. Plusieurs participants ont fait référence à la confidentialité. Simon, David, Hanna et Xavier ont manifesté des sourires entendus ou gestes (pouce en l'air) dirigés vers leurs parents, présents lors de la rencontre initiale à domicile, comprenant que les adultes ne sauraient rien de nos échanges. Simon, seulement âgé de 7 ans, a spontanément réclamé des précisions quant à savoir quelles personnes de l'école seraient au fait de sa participation à la recherche. Durant l'entrevue individuelle, Hanna a évoqué la confidentialité comprenant qu'elle s'appliquait à la situation dans laquelle nous nous trouvions : « *Toi, tu n'as pas le droit de parler* ». À l'exception d'Édouard et de David qui se sont montrés démonstratifs (accolade, signe de la main, interaction verbale) avec nous lors de la session d'observation en classe, tous les autres se sont cantonnés à quelques regards furtifs dans notre direction, reflet de leur compréhension de la situation confidentielle de ma présence en classe. Cependant, le fait de parcourir le formulaire d'assentiment au début de l'entretien individuel a permis de constater que certains éléments avaient échappé à la compréhension de certains élèves. Noah a eu besoin de compléments d'informations : « *C'est quoi une entrevue?* »; Hanna a demandé un rappel des cartes de pause et arrêta : « *C'est quoi ça déjà?* » et David a sollicité une clarification : « *Alors si je comprends bien, tu as regardé juste moi, pas les autres élèves?* ». Enfin, nous avons su que la carte de remerciements remise en fin de rencontre a été importante grâce à la communication des parents. Simon était fier d'avoir été co-chercheur (terme utilisé dans la carte) et Noah était très peiné d'avoir égaré la carte... finalement retrouvée. Tous, même les participants les plus âgés, ont trouvé plaisir à décorer leur carte.

4.3.1 Compétences de la chercheure au regard du statut du participant

Le respect dû aux participants a été le fil conducteur de nos actions en matière d'explicitation des concepts clés au regard de leur implication dans la recherche et de leurs droits de consentir ou de se désengager. Enfin, c'est tout naturellement que l'expression de notre reconnaissance pour leur participation devait les cibler personnellement et au-delà des remerciements à leurs parents.

5. DISCUSSION

La conjugaison des méthodes de mise en scène en 3D, de plan de classe idéal en 2D et des soutiens déployés dans le cadre de l'entrevue semi-structurée ont contribué à révéler les compétences et l'engagement des jeunes élèves à exprimer leur point de vue tout en saisissant la nature de leur participation. Les chercheurs qui font appel à la participation de jeunes autistes s'accordent à dire que plusieurs adaptations sont requises : langage utilisé, structure de l'entrevue, flexibilité face à la diversité des besoins. L'implication de nos jeunes participants permet de dégager des données pratiques qui manquent encore cruellement quant aux méthodes favorables à leur expression (Rasmussen et Pagsberg, 2019; Tyrrell et Woods, 2020). Les habiletés sociocommunicatives déficitaires des jeunes autistes sont souvent évoquées comme un obstacle à la sollicitation de leur point de vue. Cependant, les données actuelles brossent un portrait plus nuancé en contexte de recherche. S'il est vrai que les questions faisant appel à l'imaginaire se révèlent en effet plus difficiles (Beresford et al., 2004; Preece et Jordan, 2010), la capacité des participants à faire face à des questions ouvertes ou de nature autobiographique est meilleure (Harrington et al., 2014) qu'anticipée (Jordan, 2008; Lewis, 2009). Compte tenu de l'âge et des caractéristiques communicationnelles de leurs participants autistes, plusieurs chercheurs combinent l'entrevue semi-structurée avec d'autres méthodes.

Si le dessin (Goodall, 2018; Healy et al., 2013; Humphrey et Lewis, 2008; Preece et Jordan, 2010), la prise de photo (Beresford et al., 2004) ou comme nous l'avons proposé la mise en scène en 3D et le plan de classe idéal en 2D permettent de générer des données directement issues du participant, l'emploi de certaines méthodes (*Cue cards*, *Diamond ranking*, *Talking mat*) est plus discutable. En effet, elles reposent toutes sur une sélection de concepts, d'idées ou de mots générés et illustrés par le chercheur (Daniel et Billingsley, 2010; Dann, 2011; Goodall, 2018; Preece et Jordan, 2010) et limitent l'apport des participants eux-mêmes quand l'objectif est d'appréhender, de leur point de vue, le phénomène à l'étude. En recherche qualitative, les supports visuels qui constituent des soutiens à la bonne compréhension de l'objet de recherche et à l'engagement de l'élève doivent être distingués des supports qui touchent à l'objet-même et ainsi risquent d'interférer avec la voix des participants. Certains supports visuels offerts par l'adulte peuvent être incompris ou constituer des distracteurs plutôt que des facilitateurs à l'expression des participants (Rasmussen et Pagsberg, 2019). Les compétences du chercheur sont donc importantes pour appréhender adéquatement les habiletés sociocommunicatives des jeunes participants autistes et sélectionner ou développer les méthodes les plus adéquates à leur pleine participation. L'engagement du participant est capital, mais pas au détriment de l'intégrité de sa contribution. Les méthodes qui font appel à la créativité des jeunes (photographies, mise en scène 3D, diverses exploitations thématiques du dessin) et qui sont proches de leurs intérêts (technologie, personnages divers tels que les Playmobil) sont encore sous-utilisées dans les études qui sollicitent la voix des élèves autistes alors qu'elles commencent à démontrer leur impact.

En réunissant des caractéristiques ludiques et familières, elles influencent positivement l'engagement des jeunes participants, lui-même indissociable de l'émergence de leur point de vue. Bien sûr, ces approches sont encore perfectibles et comme dans l'étude menée par Preece et Jordan (2010), aucun de nos participants n'a utilisé le dessin comme medium d'expression. Il se peut que l'absence de pictogramme illustrant cette option, contrairement aux trois autres activités, ait contribué à ce résultat. Il se peut aussi que la force évocatrice des activités 3D et 2D proposées ait été jugée suffisante par les élèves. Cette information sera d'intérêt pour le chercheur qui souhaiterait analyser le dessin comme mode d'expression des jeunes autistes. Sous l'angle de l'éthique, plusieurs pratiques contribuent à l'information adéquate des jeunes élèves (scénario social, illustration des concepts-clés) et leur garantissent un statut de participant éclairé (soutien visuel à l'expression de leur assentiment et validation en continu) (Beresford et al., 2004; Dann, 2011; Goodall, 2018; Harrington et

al., 2014; Healy et al., 2013; Lewis, 2009). Alors que certains chercheurs (Daniel et Billingsley, 2010) ont sollicité les parents et les enseignants pour corroborer l'information transmise par les élèves ou ont communiqué à l'avance les questions d'entrevue (Carrington et al., 2003), la capacité des élèves à être des participants à part entière devrait primer sur le risque éventuel d'obtenir peu d'informations.

L'exposé des objectifs de la recherche ainsi que la posture du chercheur peut convaincre de l'importance de la voix des élèves et permettre l'obtention de la confiance des parents comme celle des enfants en amont, lors de la rencontre initiale. Ainsi, l'interférence des propos des parents qu'ont connu certains chercheurs (Beresford et al., 2004; Harrington et al., 2014; Preece et Jordan, 2010) peut et devrait être évitée. Ces précautions méthodologiques et éthiques sont davantage cohérentes avec un objectif de recherche voulant explorer le point de vue de jeunes élèves dans tout ce qu'il possède de riche, d'inédit et de singulier. La principale limite dans l'analyse des méthodes est qu'elle repose sur notre traitement unilatéral des indicateurs. Bien que cela contribue à rendre disponibles de nouvelles données, nous regrettons de n'avoir pas requis le concours direct des jeunes élèves pour apprécier la pertinence des méthodes. Cet aspect devrait être pris en compte dans de futures recherches (Beresford et al., 2004; Tyrrell et Woods, 2020).

6. CONCLUSION

Solliciter le point de vue de si jeunes autistes a requis une considérable planification et une conséquente organisation dans le traitement des abondantes données, mais a surtout permis de mettre en avant leur potentiel à contribuer à l'avancée des connaissances. Nous avons tenté de rapporter au mieux les caractéristiques des participants, les méthodes et le processus qui a conduit à leur élaboration et à leur utilisation. Enfin, la préparation et les ressources personnelles du chercheur, favorables à l'activation des compétences sociocommunicatives, à l'engagement optimal et au respect d'enfants jeunes, ont été documentées. Les compétences et l'inventivité du chercheur sont un gage de pratiques de recherche inclusives et de participants motivés et spontanés. Elles offrent alors un terrain propice à ces jeunes élèves pour exprimer leur capacité à s'autoreprésenter et à entrevoir, dans un nouveau contexte, le pouvoir à s'autodéterminer (Palmer et al., 2017). Force est de constater que la capacité des jeunes élèves autistes à participer à l'avancement des connaissances en éducation ne devrait en aucun cas être sous-estimée.

7. RÉFÉRENCES

American Psychiatric Association (2015). *DSM-5 - Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq; 5^e éd.). Elsevier Masson.

<https://psyclinicfes.files.wordpress.com/2020/03/dsm-5-manuel-diagnostique-et-statistique-des-troubles-mentaux.pdf>

Aspy, R., et Grossman, B. G. (2013). Assessment and Diagnosis of Asperger Syndrome. Dans R. W. DuCharme et T. P. Gullotta (dir.), *Asperger Syndrome : A guide for professionals and families* (2nd ed., p. 21-37). Springer.

- Beresford, B., Tozer, R., Rabiee, P., et Sloper, P. (2004). Developing an approach to involving children with autistic spectrum disorders in a social care research project. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 180-185. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1468-3156.2004.00318.x>
- Blondeau, M. (2022). *Point de vue des élèves ayant un TSA sur leurs relations avec l'enseignante et avec l'éducatrice spécialisée lors de situations pédagogiques en classe ordinaire du primaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/26991>
- Bragg, S. (2010). *Consulting Young People: A Review of the Literature*. CCE.
- Broer, S., Doyle, M., et Giangreco, M. (2005). Perspectives of Students With Intellectual Disabilities About Their Experiences With Paraprofessional Support. *Exceptional Children*, 71(4), 415-430.
- Carrington, S., Papinczak, T., et Templeton, E. (2003). A phenomenological study: The social world of five adolescents who have Asperger's syndrome. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 15-20. <https://doi.org/10.1080/19404150309546734>
- Clark, A., McQuail, S., et Moss, P. (2003). Exploring the field of listening to and consulting with young children. *Research Report No. 445, Department for Education and Skills*. <http://www.ness.bbk.ac.uk/support/GuidanceReports/documents/172.pdf>
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2015). Plan de classification : personnel de soutien des commissions scolaires francophones. <https://cpn.gouv.qc.ca/cpnf/negociations/plan-de-classification/>
- Daniel, L. S., et Billingsley, B. S. (2010). What Boys With an Autism Spectrum Disorder Say About Establishing and Maintaining Friendships. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), 220-229. <https://doi.org/10.1177/1088357610378290>
- Dann, R. (2011). Secondary Transition Experiences for Pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs). *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 293-312.
- Delalande, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie française*, 37(4), 671-679. <https://doi.org/10.3917/ethn.074.0671>
- Gillott, A., Furniss, F., et Walter, A. (2001). Anxiety in High-Functioning Children with Autism. *Autism*, 5(3), 277-286. <https://doi.org/10.1177/1362361301005003005>
- Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 2396941518804407. <https://doi.org/10.1177/2396941518804407>
- Gray, C. (1998). Social Stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism., Dans E. Schopler, G. B. Mesibov, et L. J. Kunce (dir.), *Asperger syndrome or high-functioning autism?* (p. 167-198). Plenum Press US.
- Harrington, C., Foster, M., Rodger, S., et Ashburner, J. (2014). Engaging young people with Autism Spectrum Disorder in research interviews. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 153-161. <https://doi.org/10.1111/bld.12037>

- Healy, S., Msetfi, R., et Gallagher, S. (2013). 'Happy and a bit Nervous': the experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222-228. <https://doi.org/10.1111/bld.12053>
- Humphrey, N., et Lewis, S. (2008). 'Make me normal' : The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism (London)*, 12(1), 23-46.
- Jordan, R. R. (2008). Practical implications of memory characteristics in autistic spectrum disorders. Dans D. Bowler et J. Boucher (dir.), *Memory In Autism: Theory and Evidence* (p. 293-310). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490101.017>
- Lewis, A. (2009). Methodological Issues in Exploring the Ideas of Children with Autism Concerning Self and Spirituality. *Journal of Religion, Disability & Health*, 13(1), 64-76. <https://doi.org/10.1080/15228960802581446>
- Malo, A., et Rahm, J. (2014). La voix des jeunes à l'école et au-delà: envisager de nouvelles possibilités. *Canadian Journal of Education*, 37, 1. <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA381948709&v=2.1&u=mont88738&it=r&p=CPI&sw=w&asid=ece2c227244dd3134ccc73253e5d475f>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire.* Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Dénombrement d'élèves à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire en situation complexe ayant vécu ou vivant un bris de service.* Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/rapport-final_collecte-denombrement-bris-de-service.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2020-2021.* Gouvernement du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERHKXV3G079073396944hNqW5&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606
- Nations Unies. (1989). Convention relative aux droits de l'enfant. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanismes/instruments/convention-rights-child>
- Paillé, P., et Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., et Shogren, K. A. (2017). The Development of Self-Determination During Childhood. Dans M. L. Wehmeyer, et al. (dir.), *Development of self-determination through the life-course* (p. 71-88). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_6

- Paquet, A. (2005). Enquête sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue québécoise de psychologie*, 26(3), 173-181.
- Paquet, A., Forget, J., et Giroux, N. (2008). La perception du rôle de l'éducateur par des adultes significatifs lors de l'intégration scolaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 32-40.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 3-54.
- Poirier, N., des Rivières-Pigeon, C., et Dorismond, M. (2013). *L'état de la connaissance et de la reconnaissance de la personne présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) au Québec. Projet financé par le FQRSC et le RNETED.*
- https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/09/pc_poiriern_rapport-2014_tsa.pdf
- Preece, D., et Jordan, R. (2010). Obtaining the views of children and young people with autism spectrum disorders about their experience of daily life and social care support. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 10-20. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00548.x>
- Protecteur du citoyen du Québec. (2012). *Rapport spécial du protecteur du citoyen. Les services aux jeunes et aux adultes présentant un trouble envahissant du développement : de l'engagement gouvernemental à la réalité.* https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/2012-05-23_rapport_ted_2.pdf
- Rasmussen, P., et Pagsberg, A. (2019). Customizing Methodological Approaches in Qualitative Research on Vulnerable Children with Autism Spectrum Disorders. *Societies*, 9, 75. <https://doi.org/10.3390/soc9040075>
- Rogers, C. R. (1971). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Les Editions ESF.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Tyrrell, B., et Woods, K. (2020). Gathering the views of children and young people with ASD: a systematic literature review. *British Journal of Special Education*, 47(3), 376-398. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12311>
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Supérieur.