Accompagner le développement de pratiques professionnelles d'une équipe-école vers la mise en place de stratégies de soutien de l'élève autiste vers le développement de sa connaissance de soi

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© MARTINE GAUTHIER

Mars 2025

Composition du jury :

Edith Jolicoeur, présidente du jury, [Université du Québec à Rimouski]
Pauline Beaupré, directrice de recherche, [Université du Québec à Rimouski]
Anne-Marie Nader, examinatrice externe [Université de Montréal]

Dépôt initial le 5 décembre 2024 Dépôt final le 17 mars 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Pour Laura, Léanne et Éléonore

Un habitant d'l'Île d'Orléans
philosophait,
Avec le vent les p'tits oiseaux et
la forêt,
Le soir venu à ses enfants il
racontait,
Ce qu'il avait appris là-haut sur
les galets.

Félix Leclerc
Contumace

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Pauline Beaupré, pour l'encadrement et l'accompagnement soutenu qu'elle m'a offert tout au long de mon parcours de maîtrise. Ton savoir et ta rigueur ont été une grande source d'inspiration pour moi. Sans ton précieux soutien professionnel et personnel, je n'aurais pu atteindre la fin de ce parcours. Tu as cru en moi dès le tout début et as fait en sorte de m'offrir de multiples opportunités professionnelles. Ta confiance et ta vision, m'ont permis de viser chaque fois, encore plus haut. Merci de croire si fort au beau que chaque humain porte en lui. J'admirerai toujours ta fougue à vouloir brasser les cages et déplacer des montagnes au nom de l'inclusivité. Quelle chance j'ai eue !

Merci au membre du jury, Anne-Marie Nader et Edith Jolicoeur, pour votre disponibilité et vos précieux conseils. Vous contribuez sans contredit à mon développement et à la qualité de mes réflexions.

Mes beaux élèves, mes muses, il y a de vous dans tout cet élan qui m'a lancée vers ce sujet de maîtrise. J'ai tellement été choyée de pouvoir vous accompagner toutes ces années à mieux vous connaître et comprendre le monde qui vous entoure. Dans le chaos comme dans le silence. J'étais là. Nous étions là. Je me souviens des tous vos regards et de votre soif de vivre. Je m'ennuie tellement.

Cathy, mon *âmie-sœur*. Ma complice dans cette aventure. Tu m'as donné des ailes, à oser prendre des risques, à oser être moi, à me propulser dans l'au-delà ! Les idées de grandeur, les bulles théâtrales avec nos élèves, le besoin viscéral de leur permettre d'être EUX, de revendiquer leurs droits, de les aimer dans toute leur beauté humaine, ça, c'est à toi que je le dois. Merci de m'avoir inspirée et accompagnée.

Merci à mes collègues et amis qui tout au long de ces 5 années, m'ont écoutée et encouragée. Vos savoirs et vos réflexions ont nourri chaque petite étape de ce parcours professionnel.

Merci, Martine et Dominique, pour vos judicieux conseils et votre soutien depuis la toute première retraite d'écriture ainsi que les mois qui ont suivi.

Merci, Marie-Hélène, pour ta grande générosité. Tu m'as ouvert les portes et donné les clés de ton précieux logis. Ce lien réconfortant m'a inspirée pour ma toute dernière retraite d'écriture. J'en avais grandement besoin.

Laura, Léanne et Éléonore, mes trois filles. Pour vous trois, mon plus grand souhait est de vous démontrer que tout est possible, peu importe le chemin emprunté. Vous êtes ma lumière, ma force, mon souffle. Croyez en vous ! Vous avez dû un peu, partager votre maman durant ces 5 années. Merci infiniment pour votre patience.

Guy, mon amoureux, tu as su être présent pour moi dans cette longue aventure. Tu m'as notamment supportée durant les derniers moments, assurément les plus difficiles du parcours. Merci d'être là pour moi. De voir dans tes yeux ce regard fier, me fait grandir et m'aide à me surpasser. Je te dois beaucoup. Immense merci.

Papa, maman, vous êtes le socle sur lequel j'ai pu grandir et me surélever jusqu'à cette grande étape. Merci d'être là.

AVANT-PROPOS

Plus d'une vingtaine d'années de parcours professionnel en éducation comme enseignante en adaptation scolaire auprès d'élèves autistes, conseillère pédagogique en adaptation scolaire et comme agente des services régionaux de soutien et d'expertise en autisme ont mené à vouloir approfondir mes connaissances sur certains aspects concernant le soutien de la personne autiste en contexte scolaire.

Quelques observations ont été relevées tout au long de ce parcours. En effet, un premier constat est que plusieurs enseignantes et enseignants ainsi que d'autres actrices et acteurs scolaires interpellent les ressources professionnelles pour du soutien, afin de bien comprendre le fonctionnement cognitif de leurs élèves autistes dans le but de mieux les accompagner dans diverses situations d'apprentissage tant sur les aspects pédagogiques que sociaux. De ce fait, un certain épuisement du personnel enseignant face à l'inclusion de leurs élèves autistes est également noté. D'autre part, très peu d'élèves autistes semblent bien comprendre leur propre diagnostic (Dx) et les impacts de celui-ci sur leur façon d'apprendre et d'interagir. En conséquence, ces aspects semblent accroitre certains défis propres à l'inclusion scolaire et sociale. Ce parcours et ces constats ont donc orienté le choix de mon sujet de recherche vers l'accompagnement de l'élève autiste dans le développement de la connaissance de soi en contexte scolaire.

Mon rôle, en tant agente des services régionaux de soutien et d'expertise en autisme, est notamment d'accompagner et soutenir les actrices et les acteurs scolaires et des équipes-école dans la compréhension des besoins de leurs élèves autistes (Agents des services régionaux de soutien et d'expertise [ASRSE], 2024). Les mandats qui me sont attribués sont de : 1) soutenir et accompagner les centres de services scolaires, 2) poursuivre des activités de recherche et de développement et 3) collaborer au développement et à l'établissement d'une expertise nationale en matière de pratiques efficaces pour favoriser le bien-être,

l’inclusion et la réussite de tous les élèves. Par conséquent, j’agis, entre autres, comme facilitatrice ou formatrice en vue de soutenir le développement professionnel des intervenantes et des intervenants. Je participe également à des discussions multi ou intersectorielles sur diverses situations complexes, structures ou organisation de services. Je soutiens, ainsi, les milieux dans leur démarche afin de mieux identifier des pistes d’intervention adéquates, adaptées aux besoins des jeunes autistes. Il s’avérait donc pertinent de documenter plus à fond, la démarche sur le plan scientifique. C’est ainsi qu’est née l’idée d’effectuer une recherche-action-formation dans le cadre de ma maîtrise de recherche.

RÉSUMÉ

Cette recherche présente un projet de recherche-action-formation visant à soutenir le développement de pratiques professionnelles et le sentiment d'efficacité personnel d'intervenants et d'intervenantes scolaires du 3e cycle du primaire d'une équipe-école par une démarche collective de formation, de réflexions et d'actions. Le but est de leur permettre de connaître, de comprendre, d'approfondir et de mettre en place des stratégies pour favoriser le développement de la connaissance de soi de leurs élèves autistes. Six membres de l'équipe participent au projet sur une période de neuf mois. Au moyen de diverses activités, soit une période formation, des journaux de bord à compléter lors de chacune des rencontres, un questionnaire d'auto-évaluation utilisé en pré et en post tests, des activités réflexives interactives ainsi que des comptes-rendus réguliers effectués par la chercheuse, tous les membres de l'équipe arrivent à développer leurs habiletés personnelles et collaboratives. Le travail effectué durant et en dehors des périodes de rencontres les conduit à élaborer un plan d'action à mettre en place pour soutenir leurs élèves autistes. Les membres de l'équipe expriment que la confiance en soi et envers les autres partenaires de l'école s'est améliorée. Les personnes participantes mentionnent se sentir plus outillées pour comprendre et soutenir leurs élèves autistes et rassurées de travailler en équipe dans le but d'y parvenir. Toutes et tous s'entendent pour dire que le temps de dégagement pour leur permettre de participer au projet est une condition gagnante pour les aider à mieux soutenir les élèves autistes.

Mots clés : recherche-action-formation, autisme, accompagnement, connaissance de soi, développement professionnel, approche réflexive, approche collaborative, socioconstructivisme, changement de pratique.

ABSTRACT

This research presents an action-research-training project aimed at supporting the development of professional practices and the sense of self-efficacy among school staff working with upper elementary students (Grade 5 and 6) within a school team. The project is based on a collective approach involving training, reflection, and action. The goal is to help educators learn about, understand, deepen, and implement strategies to foster self-awareness in their autistic students. Six team members participate in the project over a nine-month period. Through various activities including training sessions, personal journals completed after each meeting, a self-assessment questionnaire used in pre- and post-tests, interactive reflective activities, and regular reports by the researcher all team members develop both personal and collaborative skills. The work carried out during and outside the meetings leads them to develop an action plan to better support their autistic students. Team members express that their self-confidence and trust in their school partners have improved. Participants report feeling better equipped to understand and support their autistic students and reassured by the collaborative aspect of their work. Everyone agrees that having dedicated time to participate in the project is a key factor in helping them provide better support for autistic students.

Keywords: research-action-training, autism, support, self-knowledge, professional development, reflective approach, collaborative approach, socioconstructivism, change of practice.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ix
AVANT-PROPOS xi
RÉSUMÉ xiii
ABSTRACT xv
TABLE DES MATIÈRES xvii
LISTE DES TABLEAUX xix
LISTE DES FIGURES xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xxiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE 3
1.1 PORTRAIT DE LA SITUATION DES ÉLÈVES AUTISTES ET CONDITIONS MISES EN PLACE POUR Y RÉPONDRE 3
1.1.1 Prévalence des élèves autistes 3
1.1.2 Perception des enseignantes et des enseignants face à l'élève autiste 4
1.1.3 Stratégies inclusives et autisme 5
1.1.4 Formation et développement professionnel des actrices et des acteurs scolaires 5
1.1.5 Soutien offert à l'élève autiste 6
1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE 8
1.3 QUESTION ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 8
1.4 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE 9
CHAPTITRE 2 CADRE CONCEPTUEL 11
2.1 L'ÉLÈVE AUTISTE 11
2.1.1 Trouble du spectre de l'autisme (TSA) 11
2.1.2 Portrait clinique qui varie 12
2.1.3 Particularités cognitives 14
2.1.4 Particularités sensorielles 22
2.1.5 Neurodiversité 23
2.2.1 Agentivité et interoception 23
2.2.2 Métacognition et langage intérieur 24
2.2.3 Connaissance de soi et autisme 25
2.3 ACCOMPAGNEMENT 29
2.3.1 Posture pour bien accompagner 31
2.3.2 Accompagner un groupe d'actrices et d'acteurs scolaires 31
2.3.3 Soutenir l'élève 35
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE 37

3.1 DEVIS DE LA RECHERCHE 37
3.2 RÔLE DE LA CHERCHEUSE 40
3.3 ÉCHANTILLONNAGE 42
3.3.1 Procédure de l'échantillonnage 42
3.3.2 Caractéristiques des participantes et des participants 46
3.4 INSTRUMENTS DE MESURE 47
3.4.1 Journaux de bord 48
3.4.2 Comptes-rendus des rencontres 50
3.4.3 Activités réflexives 51
3.5 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE 52
3.6 MÉTHODES D'ANALYSE 60
CHAPITRE 4 RÉSULTATS 61
4.1 ANALYSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION 62
4.1.1 En lien avec les caractéristiques de l'autisme 63
4.1.2 En lien avec planification du soutien à l'élève dans le développement de sa connaissance de soi 63
4.2 JOURNAUX DE BORD 64
4.2.1 Soutien de l'élève autiste 64
4.2.2 Pratiques collaboratives 65
4.2.3 Développement professionnel 69
4.3 ACTIVITÉS RÉFLEXIVES 73
4.3.1 Continuum des activités réflexives réalisées par les personnes participantes 74
4.3.2 Contenu des activités réflexives 74
4.4 COMPTES-RENDUS 80
CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS 83
5.1 INTERPRÉTATION DES THÈMES AYANT ÉMERGÉ DE L'ANALYSE DES DONNÉES 84
5.1.1 Questionnaire d'autoévaluation 85
5.1.2 Journaux de bord 86
5.1.3 Activités réflexives 91
5.1.4 Comptes-rendus 94
5.1.5 Triangulation des données 95
5.2 RETOMBÉES AU-DELÀ DU PROJET DE RECHERCHE 96
CONCLUSION GÉNÉRALE 99
ANNEXE I 103
ANNEXE II 117
ANNEXE III 124
ANNEXE IV 128
ANNEXE V 132
ANNEXE VI 136
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 141

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Étapes réalisées jusqu'au début du projet..... 45
Tableau 2 Titre professionnel des participants 47
Tableau 3 Intentions pédagogiques des activités 52
Tableau 4 Résumé du contenu des rencontres et des interactions entre les prises de données 54
Tableau 5 Différentes étapes du projet de recherche 60
Tableau 6 Fréquences des participantes et des participants considérant s'être améliorés en lien au soutien à l'élève dans le développement de sa connaissance de soi 64
Tableau 7 Continuum des actions planifiées par les participantes et les participants (durant et en dehors des séances) 74
Tableau 8 Résultat des réflexions à la suite de l'activité réflexive *Étoile du changement* 76
Tableau 9 Place et rôle des comptes-rendus effectués par la chercheuse..... 81

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Schéma représentant les étapes du développement de la connaissance de soi. 24
Figure 2. Démarche du processus d'accompagnement. 33
Figure 3. Schématisation du processus d'accompagnement..... 34
Figure 4. Processus d'une équipe de soutien à l'enseignant..... 35
Figure 5. Modèle illustrant une démarche de recherche-action-formation. 39
Figure 6. Synthèse des rôles de l'accompagnatrice chercheuse dans le cadre du présent projet de recherche-action-formation. 42
Figure 7. Illustration du résultat des trois activités réflexives vécues dans le cadre du projet 79
Figure 8. Étapes de la boucle et étapes vécues dans le projet..... 82

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APA	American Psychiatric Association
ASRSE	Agents des services régionaux de soutien et d'expertise
CP	Conseillère pédagogique
CP-TSA	Conseillères et conseillers pédagogiques en trouble du spectre de l'autisme
DACC	Démarche d'accompagnement du changement par les connaissances
DSM	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
CSS	Centre de services scolaire
Dx	Diagnostic
EHDAA	Élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FÉ	Fonctions exécutives
MdT	Mémoire de travail
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MDH-PPH	Modèle de développement humain-Processus de production du handicap
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
QI	Quotient intellectuel
TES	Technicienne en éducation spécialisée
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Canada, un enfant sur 50 reçoit un diagnostic du trouble du spectre de l'autisme (TSA). De ce fait, plusieurs équipes-écoles ont à accueillir des élèves ayant ce diagnostic dans leurs établissements scolaires. Par conséquent, plusieurs intervenantes et intervenants perçoivent que leur niveau de formation concernant les élèves autistes, ou encore les ressources mises à leur disposition sont manquants (Fournier, 2023), et ce, malgré le fait qu'ils constituent des facteurs importants de réussite de l'inclusion d'un enfant ayant un TSA (Corneau et al., 2014). De plus, les approches reconnues comme étant efficaces en autisme favorisent le développement de la connaissance de soi de l'élève autiste pour contribuer à sa réussite éducative (Aubineau, 2017 ; Aubineau et al., 2018 ; Bosson et al., 2009 ; Dorismond, 2016 ; Martinot, 2006). En contrepartie, très peu d'élèves autistes semblent bien comprendre leur propre diagnostic (Dx) et les impacts de celui-ci sur leur façon d'apprendre et d'interagir.

L'idée principale de cette recherche consiste donc à documenter le développement des pratiques professionnelles des membres d'une équipe-école dans la mise en œuvre d'une démarche de soutien de leurs élèves autistes vers le développement de leur connaissance de soi. Cette recherche répond à un besoin, car les facteurs et les conditions, qui permettent à des acteurs et des actrices scolaires de mieux comprendre le fonctionnement cognitif de leur élève autiste et mettre en œuvre dans leur école un soutien vers le développement de la connaissance de soi, ont été peu documentés.

L'approche retenue proposée dans le cadre de ce projet est la recherche-action-formation favorisant notamment la collaboration et la coconstruction des savoirs par l'action (Prud'Homme et al., 2011). Par ce type de recherche, l'émergence des savoirs se fait collectivement, par des boucles de réflexivité et d'apprentissage. Cet engagement vers un changement de pratique se vit collectivement, soit par et avec les participantes et les

participants. Cette approche socioconstructiviste, reconnue en contexte de changement de pratique en éducation, peut être source d'inspiration pour tous les gestionnaires ou les personnes-ressources professionnelles de soutien désirant mettre en place une démarche inspirée de ces travaux.

Le présent mémoire se décline en cinq chapitres. Le premier chapitre annonce d'abord la problématique ainsi que l'objectif principal et les sous-objectifs. Le deuxième chapitre expose les trois concepts clés inhérents à cette recherche soit l'élève autiste, la connaissance de soi et l'accompagnement. Le chapitre trois explicite la méthodologie utilisée pour effectuer cette recherche. Suit le chapitre quatre où sont mentionnés les résultats de la recherche. Le cinquième chapitre expose l'interprétation des résultats. Une conclusion termine le mémoire en décrivant les retombées, les limites et les recommandations à la suite de cette recherche.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre expose le sujet ciblé ainsi que le problème de recherche. Sont également définis la question et les objectifs de la recherche.

1.1 PORTRAIT DE LA SITUATION DES ÉLÈVES AUTISTES ET CONDITIONS MISES EN PLACE POUR Y RÉPONDRE

Depuis quelques années, de plus en plus d'études visent à mieux comprendre le fonctionnement des élèves autistes en milieu scolaire. Cette section présente d'abord leur prévalence ainsi que la perception qu'a le personnel enseignant des élèves. Par la suite, sont brièvement présentées les stratégies mises en place pour favoriser leur inclusion, la formation reçue par le personnel scolaire ainsi que le soutien offert à l'élève.

1.1.1 Prévalence des élèves autistes

Selon l'Agence la santé publique du Canada (2022), un enfant âgé de 1 à 17 ans sur 50 reçoit un diagnostic du trouble du spectre de l'autisme (TSA) au Canada, soit environ 2% de cette population. Cette prévalence est notamment plus élevée chez les 5 à 11 ans (2,5%) suivi des 12 à 17 ans (1,9%) et des 1 à 4 ans (1,1%). De ce fait, selon la banque de données des statistiques officielles du Québec (Institut de la statistique du Québec, 2023), les élèves ayant un TSA sont la catégorie la plus nombreuse (38%) des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Les élèves autistes sont également la catégorie d'EHDAA ayant connu une hausse très importante entre 2001 et 2016 (+ 628,4%) (Commission des droits de la personne, 2021). L'Office des personnes handicapées du Québec (s.d.) soutient que, pour l'année 2018-2019, il y aurait 17 807 élèves autistes

scolarisés au Québec. La répartition est la suivante selon les ordres d'enseignement : à l'éducation préscolaire (46,8%), au primaire (38,5%) et au secondaire (36,1%).

D'autres statistiques importantes concernent la situation des bris de service pour les élèves vivant des situations complexes (Ministère de l'Éducation, 2021). Une situation complexe renvoie « à l'ampleur et à l'étendue des différentes réalités qui mettent au défi les acteurs et les obligent à se relier et à relier leurs connaissances » (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2017, p.42). Dans son rapport, le ministère de l'Éducation (2021) définit ainsi un bris de service :

> Les élèves vivant un bris de service sont ceux qui, pour de multiples motifs, voient leur temps de présence à l'école réduit ou interrompu en raison de besoins qui dépassent la mission de l'école et l'organisation des services en milieu scolaire. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021, p. 5)

Le ministère soutient que près du tiers des élèves de l'éducation préscolaire vivant de telles situations de bris de service sont handicapés (29,2%). La moitié de ceux-ci (14,6%) sont des élèves autistes. La situation est encore plus importante à l'ordre primaire. Il y aurait un bris de services de l'ordre de 39,5% chez des élèves handicapés, dont 18% sont autistes. Cet état de fait est aussi alarmant à l'ordre secondaire. Il s'avère qu'un bris de service se vit chez 35,3% des élèves handicapés, dont 13,6% sont autistes.

1.1.2 Perception des enseignantes et des enseignants face à l'élève autiste

En raison de l'augmentation du nombre des élèves autistes, tout le personnel enseignant du milieu scolaire québécois a davantage d'occasions d'enseigner à des élèves ayant ce diagnostic (Vallée, 2018). Cette situation exige un effort important de formation des enseignantes et des enseignants, en vue de mieux assurer la scolarisation de ces élèves dans une perspective d'inclusion (Odier-Guedj, 2015). La perception du personnel enseignant sur leur niveau de formation concernant les élèves autistes, ou encore les ressources mises à leur disposition constitue des facteurs importants de réussite de l'inclusion d'un enfant ayant un TSA (Corneau et al., 2014). Il est à noter que l'inclusion des élèves autistes en classe est une

source de stress pour les enseignantes et les enseignants (Boujut et al., 2016). Le personnel enseignant apprécie tout de même son travail auprès des élèves autistes, bien qu'il ressente de la fatigue et qu'il puisse avoir de la difficulté à concevoir l'inclusion scolaire de ces élèves (Vallée, 2018).

1.1.3 Stratégies inclusives et autisme

La réussite de l'inclusion scolaire dépend en partie des stratégies utilisées par les milieux (Corneau et al., 2014 ; Rousseau, 2020). De ce fait, les besoins de formation des enseignantes et des enseignants ne touchent pas uniquement les caractéristiques du TSA, mais, principalement la manière de composer avec les élèves autistes en classe et de les aider à apprendre (Dorismond, 2016). Selon cet auteur, en matière d'interventions adaptées en autisme, le développement des approches pédagogiques et de soutien aux stratégies d'apprentissage repose, pour l'instant encore, sur des expériences aléatoires vécues au quotidien. De même, l'intervenante ou l'intervenant doit prendre en considération que le profil d'apprentissage de la personne autiste peut être hétérogène. Ceci implique qu'il peut varier entre manifester des compétences pointues dans certains domaines et présenter des déficits dans d'autres. Il importe donc de bien comprendre le profil global de son élève et de sa situation afin de lui offrir un soutien en lien avec les besoins de sa condition.

1.1.4 Formation et développement professionnel des actrices et des acteurs scolaires

Selon Fortier et al. (2018), tant la formation initiale que la formation continue du personnel enseignant deviennent un soutien essentiel à l'inclusion. En effet, les formations peuvent notamment leur permettre de mieux comprendre les besoins diversifiés de leurs élèves et d'y répondre plus adéquatement. De ce fait, la formation initiale et la formation continue doivent concerner l'éducation inclusive en transmettant les connaissances issues de la recherche, tout en les mettant en relation avec les pratiques professionnelles des actrices et des acteurs scolaires sur le terrain. Le rôle et la posture de la personne formatrice ou de la

personne accompagnatrice deviennent alors essentiels afin de favoriser les opportunités de remise en question et de pratiques réflexives individuelles et collectives. La présence de personnes formatrices et de ressources en recherche dans les écoles ainsi que la mise en place de communautés éducatives favorisent les changements de pratique vers la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Fortier et al., 2018).

Comme présenté par Gouin et al. (2021) dans le document le développement professionnel en milieu éducatif, le personnel enseignant, les gestionnaires, les psychoéducatrices ou psychoéducateurs et diverses ressources professionnelles sont souvent peu formés aux situations problématiques auxquelles elles et ils sont confrontés. Ainsi, le développement professionnel devient donc une façon d'accompagner les actrices et les acteurs scolaires à mieux soutenir la réussite éducative de tous les élèves et assurer par le fait même leur bien-être.

1.1.5 Soutien offert à l'élève autiste

Pour tout élève, le fait d'assurer qu'il ait une bonne compréhension de son propre profil cognitif d'apprenant ou d'apprenante, d'assurer l'aspect motivationnel en favorisant l'utilisation de ses intérêts en cours d'apprentissage et de coconstruire, avec lui, les outils et supports qui lui sont nécessaires pour apprendre en plus de planifier le transfert des savoirs dans d'autres contextes de la vie quotidienne s'avère capital pour l'utilisation autonome des stratégies enseignées (Bastard-Rosset et al., 2018 ; McCauley et al., 2018 ; Turecek, 2015). Par conséquent, bien comprendre son profil d'apprenant ou d'apprenante sous-tend notamment une bonne connaissance de soi et une autorégulation cognitive menant à l'autoquestionnement (Bégin, 2008 ; Nader-Grosbois, 2007 ; Weinstein et Hume, 2001).

L'utilisation du langage intérieur permet l'autosurveillance et l'autoquestionnement qui se veulent également des habiletés de base à maîtriser afin de développer des stratégies cognitives de haut niveau, et donc, être davantage en mesure d'utiliser les stratégies de soutien proposées (Gagné et al., 2008). Or, l'autoquestionnement par le langage intérieur, ne se fait pas spontanément chez la personne autiste. La faible utilisation du langage intérieur

est due à sa façon de traiter l'information (pensée en images, représentation mentale des mots) qui rend plus long le traitement de l'information (Grandin, 1997 ; William et al., 2008, cités dans Holland et Low, 2010). Cependant, malgré cette réserve, il s'avère important d'abandonner l'approche centrée sur les déficits au profit d'une approche capacitance, qui favorise l'autonomisation et aborde l'autisme sous l'angle de la neurodiversité (Aubineau et al., 2018). La généralisation des apprentissages s'avère être envisageable si l'élève autiste pose un regard critique sur ses capacités et sa manière d'apprendre en relation avec la tâche à accomplir. Il peut, par ailleurs, davantage ajuster ses stratégies d'apprentissage tout au long de son parcours scolaire (Dorismond, 2016).

Selon Martinot (2006), la connaissance de soi et l'estime de soi de l'élève entretiennent une relation étroite avec ses efforts dans l'apprentissage et sa persistance face aux difficultés. Il importe donc pour les intervenantes et les intervenants de considérer cet aspect dans la planification de leur soutien à l'élève. Afin de bien guider l'élève autiste vers une lecture adéquate de soi et une meilleure connaissance de soi, l'intervenante ou l'intervenant doit s'assurer que l'élève utilise adéquatement son langage intérieur (Morin et Everett, 1990).

Par ailleurs, pour les personnes intervenant auprès des élèves autistes, avoir une bonne connaissance du profil et du fonctionnement cognitif de la personne autiste s'avère essentiel afin de comprendre comment converser avec l'élève autiste pour mieux le guider à s'autoquestionner de manière efficace et par le fait même, avoir une lecture de soi adéquate. Bien connaître et comprendre l'autisme ainsi que fonctionnement du profil cognitif de la personne autiste, permet de guider l'intervenante ou l'intervenant dans la façon dont elle ou il individualise son accompagnement et son enseignement (Bastard-Rosset et al., 2018). En contrepartie, plusieurs études démontrent qu'un entraînement efficace des stratégies d'apprentissage accompagné d'une prise de conscience de celles-ci et de son profil d'apprenante ou d'apprenant (métacognition) jouent un rôle important dans la réussite de l'élève rencontrant des difficultés d'apprentissage (Bosson et al., 2009). À la lumière des résultats de recherches consultées, il ressort très peu de données en contexte autorégulatoire de cognition chez les personnes autistes. Il en est de même sur la guidance de l'élève autiste

quant au développement de la connaissance de soi, en contexte scolaire, ainsi que des conditions de mise en place d'un tel soutien par les intervenants et les intervenantes des milieux scolaires.

1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE

Selon la banque de données de statistiques officielle sur le Québec de l'Institut de la statistique du Québec (2023), 43,7 % des élèves autistes fréquentent une classe ordinaire. Par conséquent, la préparation à les accueillir peut s'avérer très variable d'un établissement à l'autre et une source d'appréhension de la part des actrices et des acteurs scolaires. En contrepartie, les stratégies utilisées pour s'y préparer influenceront la réussite de l'inclusion (Corneau et al., 2014). Face à ces constatations, le milieu scolaire apparaît démuni dans le soutien de leurs élèves autistes notamment par le manque de formations et d'accompagnement pouvant leur permettre de mieux orienter leurs choix d'outils ou stratégies à privilégier en contexte d'enseignement ou d'intervention auprès de leurs élèves autistes (Fournier, 2023). Il s'avère donc un défi pour le milieu scolaire de réunir les connaissances de trois champs de recherche soit : les approches reconnues comme étant efficaces en autisme, le développement de la connaissance de soi de l'élève autiste et l'accompagnement en éducation vers un changement de pratique des acteurs et des actrices scolaires désirant mieux soutenir leur élève.

1.3 QUESTION ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Ces constats, touchant à la fois les besoins des actrices et des acteurs scolaires à mieux comprendre leur élève autiste, à mieux comprendre les impacts d'une bonne connaissance de soi sur la réussite éducative ainsi que le peu de formations et de dispositifs permettant de faire le pont entre la recherche et le terrain sur le sujet, ont orienté la chercheuse vers la question de recherche suivante : « Quels sont les dispositifs et conditions d'accompagnement offerts à des actrices et des acteurs scolaires d'une équipe-école du primaire permettant de

mieux connaître et comprendre le fonctionnement cognitif de leur élève autiste et mettre en œuvre dans leur école, un soutien vers le développement de la connaissance de soi? ».

De ce fait, l'objectif de la recherche consiste à accompagner des intervenantes et des intervenants scolaires dans le développement de pratiques professionnelles ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle par une démarche collective de formation, réflexion et d'actions afin qu'elles et ils puissent connaître, comprendre, approfondir et mettre en place des stratégies de soutien des élèves autistes vers le développement de leur connaissance de soi.

Le sous-objectif vise quant à lui à contribuer à ancrer dans les pratiques professionnelles des acteurs et des actrices scolaires, les savoirs permettant de mieux comprendre le portrait global de l'élève autiste de même que de connaître et comprendre les étapes sous-jacentes au développement de la connaissance de soi. Ainsi, il sera possible d'ajuster leurs pratiques en vue de mieux soutenir leur élève autiste au développement de sa connaissance de soi.

1.4 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE

Du point de vue scientifique, ce projet de recherche permet de mieux documenter la mise en place de processus d'accompagnement des acteurs et des actrices scolaires désirant s'approprier des interventions ciblées concernant le développement de la connaissance de soi auprès des élèves autistes et de les actualiser dans leur milieu scolaire. Il donne également l'occasion d'identifier et de classer les conditions essentielles et les freins quant au soutien du développement de la connaissance de soi chez l'élève autiste en milieu scolaire et, plus particulièrement, en contexte d'inclusion en classe ordinaire.

Concernant l'aspect social, la pertinence de ce projet consiste, entre autres, à permettre à l'élève de mieux comprendre son profil cognitif ainsi que d'identifier ses forces et ses opportunités de travail au profit de ses apprentissages et de son bien-être. Le soutien offert par les intervenantes et les intervenants de son école, par le biais de ce projet de recherche, lui donne l'occasion de développer et d'augmenter son autonomie dans l'utilisation des

stratégies qui lui sont proposées. En effet, offrir l'opportunité de développer une meilleure connaissance de soi pour la personne contribue au développement de l'estime de soi et au bien-être de l'élève. Cela favorise par le fait même une meilleure participation sociale. Ce projet permet également de proposer une structure rendant l'inclusion scolaire plus harmonieuse pour l'élève autiste.

Par le soutien offert aux différentes actrices et aux différents acteurs scolaires tout au long du processus d'accompagnement, ce projet favorise l'amélioration de leur niveau de connaissances ainsi que leur sentiment d'efficacité professionnelle face à leurs interventions auprès de leurs élèves autistes. De surcroit, s'ajoutent de nouvelles habiletés de collaboration entre les partenaires ainsi que l'identification, en collégialité, de moyens plus efficaces de répondre aux besoins souvent complexes des élèves. Par conséquent, cela permet d'éventuellement favoriser l'inclusion et la participation sociale des élèves autistes et de réduire le risque de bris de services.

CHAPTITRE 2
CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre présente les trois concepts clés constituant le cadre conceptuel du projet de recherche. L'élève autiste est défini en tout premier lieu. Par la suite, est abordé le concept du développement de la connaissance de soi chez l'élève autiste. Finalement, en dernière partie du chapitre, est présenté le dernier concept central du mémoire soit l'accompagnement, duquel découle le développement professionnel.

2.1 L'ÉLÈVE AUTISTE

La section sur l'élève autiste aborde : 1) la définition du trouble du spectre de l'autisme, 2) le portrait clinique qui varie, 3) les particularités cognitives, 4) les particularités sensorielles et 5) la neurodiversité.

2.1.1 Trouble du spectre de l'autisme (TSA)

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est défini selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5-TR) (American Psychiatric Association [APA], 2022) comme étant un trouble neurodéveloppemental caractérisé par des déficits touchant deux axes soient ceux de la communication et des interactions sociales ainsi que ceux des comportements, activités ou intérêts restreints et répétitifs. Le trouble du spectre de l'autisme est une condition qui affecte le développement en se manifestant durant l'enfance et se poursuivant jusqu'à l'âge adulte (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, version révisée, 2023). Elle doit limiter ou retentir sur le fonctionnement de la vie quotidienne (APA, 2022). Plus spécifiquement, pour qu'un diagnostic soit émis, les critères indiqués dans

le DSM-5-TR doivent être présents dans les deux axes, et ce, depuis la petite enfance (APA, 2022).

Le premier axe concerne la présence de déficits persistants de la communication et des interactions sociales observées dans des contextes variés. Il comprend notamment la présence des trois éléments suivants soit : 1) des déficits sur le plan de la réciprocité sociale ou émotionnelle, 2) des déficits quant à l'utilisation de la communication non verbale dans l'interaction sociale ainsi que 3) des déficits du développement, du maintien et de la compréhension des relations (APA, 2022).

Le deuxième axe réfère, quant à lui, au caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités (APA, 2022). Il comprend la présence de deux des quatre éléments suivants : 1) caractère stéréotypé ou répétitif des mouvements, de l'utilisation d'objets ou du langage, 2) intolérances au changement, adhésion inflexible à des routines ou à des modes comportementaux verbaux ou non verbaux ritualisés, 3) intérêts très restreints et fixes, anormaux quant à l'intensité ou leur but et 4) une hyperréactivité ou hyporéactivité à des stimuli sensoriels ou intérêts inhabituels envers des éléments sensoriels de l'environnement (APA, 2022).

De plus, il est fréquent que d'autres conditions s'ajoutent au diagnostic du TSA (Diallo et al., 2017). Aussi, le terme « spectre » réfère à une variation importante dans les forces et les défis observés chez les personnes touchées par ce trouble (Agence de santé publique du Canada, 2021).

2.1.2 Portrait clinique qui varie

Le portrait clinique du spectre peut également évoluer selon plusieurs éléments ou facteurs (Collège des médecins du Québec et Ordre des psychologues du Québec, 2012 ; Poulin et Ménard, 2014). Le nombre, les types de manifestations et leur degré de gravités peuvent notamment faire en sorte que le profil se modifie d'une personne à l'autre. L'âge est également un facteur à considérer puisque la maturité de la personne aide celle-ci à utiliser ou à mettre en place des stratégies pour améliorer sa condition (Gagné et al., 2009). Par

conséquent, le profil d'un élève d'âge primaire n'est pas nécessairement le même lorsque celui-ci est adulte. Le spectre peut également varier par le fait qu'au tableau clinique de la personne autiste s'ajoutent une ou des conditions associées à son diagnostic (APA, 2022).

Dans la formation *Favoriser la réussite éducative des élèves autistes* du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2022)[1], il est mentionné que les conditions pouvant possiblement être associées à l'autisme sont notamment : l'anxiété, les comportements répétitifs et rituels obsessionnels ou compulsifs, la déficience intellectuelle, le déficit de l'attention/hyperactivité, le trouble développemental de la coordination, le trouble du langage et le trouble du sommeil.

Le soutien reçu tout au long de la vie de la personne autiste peut également influencer sa condition. Par exemple, la guidance offerte à la personne autiste durant ou après le processus menant à son diagnostic peut teinter la façon dont elle pourra comprendre non seulement le diagnostic en soi, mais, également l'impact de celui-ci sur sa façon d'apprendre et d'interagir (Nader-Grobois et Fiasse, 2016). L'environnement humain et physique gravitant autour de la personne autiste lui permet ou non, par des facilitateurs ou des obstacles, de bien évoluer, d'apprendre et d'améliorer sa condition en favorisant sa participation sociale ou, au contraire, en lui créant une situation de handicap, selon le Modèle de développement humain-Processus de production du handicap [MDH-PPH] (Fougeyrollas, 2021). De ce fait, le bien-être de la personne et la façon dont le diagnostic peut se manifester dépendent également de ce que l'entourage comprend et perçoit du diagnostic du trouble du spectre de l'autisme (Nader-Grosbois et Fiasse., 2016). Enfin, les manifestations peuvent différer entre les filles et les garçons (Hénault et al., 2021). En effet, les jeunes filles autistes passent souvent inaperçues en bas âge en raison notamment des stratégies de camouflage mises en place pour s'intégrer socialement. Le camouflage est une stratégie d'adaptation servant à masquer les traits autistiques et les difficultés en situation sociale. Les filles autistes apprennent dans ces conditions, à dissimuler ses traits par la compensation, le masquage ou l'assimilation (Hénault et Martin, 2021 ; Hull et al., 2019). Elles reçoivent ainsi souvent de mauvais diagnostics, tels ceux en lien avec des problèmes de santé mentale. La charge

[1] La formation étant élaborée par un collectif, il n'y a pas de nom d'auteurs de précisé.

cognitive ressentie avec les années scolaires et l'épuisement éprouvé à vouloir performer socialement conduisent, en conséquence, à un diagnostic plus tardif d'autisme.

En résumé, les manifestations d'un trouble neurodéveloppemental varient et évoluent dans le temps et différemment pour chaque personne. Il importe que le milieu scolaire accueillant l'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme soit en mesure de bien comprendre le profil complet de l'élève ainsi que l'évolution du profil afin de mettre en place des moyens répondant aux besoins uniques et à la fois changeants de la personne autiste. Il est essentiel de prendre en considération cette évolution dans la vie et la condition de la personne autiste que l'on accompagne. Puisqu'il y a un large spectre de caractéristiques chez les personnes autistes, cela complexifie l'établissement d'un diagnostic. Également une grande variation des facteurs environnementaux tant physiques qu'humains peut venir exacerber la situation. En plus, il faut prendre en considération les conditions associées souvent présentes.

2.1.3 Particularités cognitives

Afin de bien comprendre l'autisme dans son entièreté, certains modèles théoriques sont souvent énoncés pour expliquer, notamment, le traitement de l'information chez la personne autiste en fonction des particularités cognitives et sensorielles sous-jacentes (Poulin et al., 2020). Les particularités cognitives propres à l'autisme concernent, entre autres, le traitement de l'information, les spécificités sensorielles, la cognition sociale et les fonctions exécutives (FÉ).

Cette section du chapitre aborde principalement la théorie de l'esprit, la cohérence centrale, le dysfonctionnement exécutif, la cécité contextuelle et les particularités sensorielles (Baron-Cohen, 1989 ; Courchesne et al., 2016 ; Frith, 2010 ; Frith et Happé, 1994 ; Mottron, 2004 ; Mottron et al., 2006 ; Rogé, 2019 ; Stanciu et Delvenne, 2016 ; Thommen et al., 2017; Vermeulen, 2018 ; Vermeulen et Rogé, 2019).

L'impact de ces modèles théoriques sur la cognition sociale et les interactions de la personne autiste est démontré dans les sous-sections suivantes.

2.1.3.1 Théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit s'explique par la capacité de comprendre ses propres états mentaux pour ensuite pouvoir inférer les états mentaux d'autrui (Baron-Cohen et al., 1985). Avoir accès à la théorie de l'esprit permet donc de comprendre son propre corps, ses gestes et ses pensées ainsi que ceux des autres, d'expliquer ses propres comportements et ceux des autres et par conséquent, de prédire et d'expliquer ses actions, et celles des autres dans un contexte donné (Baron-Cohen, 1999). Ainsi, il est possible d'utiliser ces informations pour interpréter les paroles, les comportements et de reconnaître aussi les émotions. La théorie de l'esprit permet, par conséquent, à la personne de s'ajuster socialement en émettant notamment des réponses adéquates et adaptées aux divers contextes sociaux (Nader-Grosbois, 2011). La théorie de l'esprit favorise donc des relations positives entre les pairs ainsi que l'acceptation sociale (Wellman, 2014). Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la théorie de l'esprit apparait réduite chez la personne autiste (Baron-Cohen et al., 1985 ; Frith et Happé, 1994 ; Leslie et Frith, 1988). C'est pourquoi il lui est plus difficile de s'ajuster à une situation, à une personne ou un groupe de personnes qui l'entourent.

Ainsi, la conscience de soi et la théorie de l'esprit sont donc liées puisque la conscience corporelle influence notamment la cognition sociale (Gallagher, 2005). En conséquence, puisqu'il est plus difficile pour la personne autiste de comprendre ses propres états mentaux, ses gestes, ses actions ainsi que ses réactions, ceci a un impact notamment sur le sens de l'agentivité, car il lui est plus difficile de comprendre qu'elle est la cause d'une action ou d'une pensée (Gallagher, 2000 ; Lafleur et al., 2016). C'est le sens de l'agentivité qui explique en partie l'aspect qui consiste à détecter que la personne est la cause d'une action (Gallagher, 2000). Il est lié au contrôle moteur, mais, également à la conscience de soi et peut jouer un rôle important dans l'interaction sociale. Le sens de l'agentivité permet de distinguer les conséquences des actions causées par soi de celles causées par les actions des autres (Balconi, 2010, cité dans Lafleur et al., 2016 ; Deltort, 2016). En étant conscient et en comprenant son corps ainsi que ce qui se passe à l'intérieur de soi, cela permet de s'ajuster socialement, de soutenir la cognition sociale et, par la suite, d'améliorer les interactions

sociales (Howlin et al., 2020). De plus, avoir une bonne lecture de soi permet d'être en mesure de reconnaître ses forces, ses capacités, ses besoins et ses défis pour ainsi agir de sorte à prendre des décisions permettant d'être autodéterminé et d'avoir ainsi un pouvoir sur sa propre vie (Caouette, 2020).

2.1.3.2 Cohérence centrale

Selon Happé et Frith (2006), la cohérence centrale est la capacité d'une personne à pouvoir se représenter globalement une situation ou un contexte à partir d'un ensemble d'informations et de détails. Le fait d'être en mesure d'organiser et de considérer les perceptions, les informations globales et les détails de manière cohérente permet donc de synthétiser une situation (Thommen et al., 2017) et d'en comprendre le sens en considérant le contexte (Vermeulen, 2018). La cohérence centrale s'avère particulièrement essentielle au processus cognitif (Poulin, et al., 2020). Selon plusieurs auteurs, les personnes autistes ont une faible cohérence centrale (Atwood, 2009 ; Baron-Cohen, 1989 ; Happé et Frith, 2006) notamment parce qu'elles ont plus de difficultés à considérer l'ensemble des informations d'une situation de manière à en faire un tout significatif. En revanche, il importe de prendre en considération qu'elles ont une meilleure capacité à analyser les détails que les non-autistes (Baron-Cohen et al., 2024 ; Frith, 2010).

Les personnes autistes s'appuient plutôt sur un nombre restreint d'éléments et de détails pour notamment interpréter un contexte ou une situation (Courchesne et al., 2016 ; Happé et Frith, 2006 ; Poulin et al., 2020). Le fait de considérer d'abord les détails plus que la globalité des informations peut être vécu toutefois comme une difficulté pour la personne autiste. Puisque la personne fait ressortir seulement quelques-uns des éléments d'information d'une situation, il lui est donc plus difficile d'interpréter le contexte dans sa globalité et, par le fait même, de s'y ajuster (Poulin et al., 2020 ; Thommen et al, 2017). Vermeulen (2018) parle plus spécifiquement de cécité contextuelle.

2.1.3.3 Cécité contextuelle

Vermeulen (2018) définit la cécité contextuelle chez la personne autiste par un déficit de la-capacité à utiliser le contexte spontanément et de manière inconsciente. De ce fait, il lui est plus difficile d'attacher un sens à une situation. Il ajoute également que, puisque le sens des choses change selon les contextes, selon les stimuli, selon les différentes perceptions et que les contextes eux-mêmes changent constamment, cela crée plusieurs défis de compréhension et de généralisation pour la personne autiste.

Puisque le contexte joue un rôle majeur dans les interactions et la communication, intervenir en prenant soin de décrire, de décoder et de traduire à la personne autiste l'environnement et les situations en contextes réels favoriserait sa compréhension des attentes et la généralisation des apprentissages (Vermeulen, 2019, 2020). En effet, il importe de prendre en considération cette cécité contextuelle dans l'application des moyens mis en place par l'intervenante ou l'intervenant afin d'accompagner la personne autiste dans l'utilisation des stratégies qui lui sont proposées en soutien à ses apprentissages.

2.1.3.4 Cognition sociale

Les difficultés dans les interactions font notamment partie des caractéristiques du trouble du spectre de l'autisme et s'expliquent, entre autres, parce que la lecture des émotions, la compréhension du langage non verbal et l'attribution des états mentaux sont souvent problématiques chez la personne autiste (Thommen et Rossini, 2020).

Plusieurs auteurs s'entendent pour décrire la cognition sociale comme étant un ensemble de processus permettant de comprendre comment se comportent les personnes, les autres ainsi que soi-même (Benson et Sabbagh, 2013 ; Marroquìn et al., 2019 ; Moore et Corbit, 2019). Bien qu'elle soit altérée chez la personne autiste (Lafleur et al., 2016), plusieurs études permettent de comprendre que la cognition sociale évolue dans le temps (Astington et Edward, 2010 ; Bon et al., 2016 ; Durrleman et al., 2015 ; Thommen et Guidoux, 2011 ; Thommen et al., 2014, 2016, 2017). Selon Thommen et Rossini (2020), cette amélioration des cognitions sociales indique que les enfants autistes ont les ressources nécessaires pour développer leur compréhension des émotions. Ce développement devrait

être soutenu par la mise en place d'apprentissages spécifiques concernant la compréhension des émotions et des pensées chez soi et les autres. En conséquence, comme le stipulent Howlin et al. (2020, 2022), ces apprentissages doivent se vivre en contextes réels.

2.1.3.5 Fonctions exécutives

Si l'on prend en considération les critères diagnostiques du Manuel diagnostique des troubles mentaux (APA, 2022), il est également possible d'y associer plusieurs particularités développementales et comportementales en lien avec la possibilité d'un trouble du contrôle exécutif. Notons, entre autres, que, pour le domaine communicatif et social, il est possible d'établir une corrélation concernant les déficits au niveau de la flexibilité et de l'inhibition tels : l'écholalie, le langage stéréotypé, les persévérations verbales, les difficultés d'adaptation à différents contextes sociaux et des difficultés au niveau de la régulation émotionnelle (Bastard-Rosset et al., 2018).

Les FÉ font partie d'un ensemble de processus cognitif (Duval et Montminy, 2017) qui favorise le contrôle et aide à régulariser nos pensées, nos émotions et actions (Knapp et Morton, 2013). Elles rendent possible l'engagement actif dans différentes activités complexes et situations non routinières (Duval, 2017). Elles favorisent également l'augmentation de la flexibilité dans l'organisation des idées. Les FÉ permettent de réfléchir avant d'agir, résister aux tentations, demeurer concentré et gérer les imprévus et les défis qui les sous-tendent (Diamond, 2013). Les FÉ jouent un rôle central dans la réussite scolaire (Duval et al., 2017 ; Roy, 2015) et sont considérées comme étant au cœur du développement cognitif (Chevalier, 2010). Elles sont associées à une bonne santé mentale et physique (Duval et al., 2017) et constituent donc un bon indicateur de bien-être général (Blair, 2016). Elles permettent ainsi à la personne de développer de bonnes habiletés sociales et émotionnelles.

Les FÉ comportent plusieurs composantes. Malgré qu'il n'y ait pas de consensus sur la classification des FÉ, tous s'entendent pour dire qu'elles tiennent un rôle régulateur dans la cognition (Chevalier, 2010). Dans cette section, trois composantes principales des FÉ sont décrites et sont mises en lien avec certains critères diagnostiques du trouble du spectre de l'autisme. Diamond (2013) classifie les FÉ en trois composantes principales soit : la mémoire

de travail, l'inhibition et la flexibilité. Toutes trois étant reliées entre elles, ces trois composantes mènent à d'autres, dites supérieures, soit la planification, le raisonnement et la résolution de problème (Diamond, 2013). Les FÉ sont également un bon prédicteur en ce qui concerne le développement optimal des compétences en lien avec les habiletés sociales et de la communication.

Mémoire de travail (MdT)

La mémoire de travail permet de maintenir et de mettre à jour des informations et de réviser les plus anciennes afin de laisser place aux nouvelles plus pertinentes (Chevalier, 2010). Elle est en quelque sorte la pièce maîtresse du fonctionnement cognitif en apprentissage. La MdT permet de retenir une information et de l'utiliser dans un autre contexte de manière appropriée (Duval et al., 2017). Elle est donc essentielle pour donner un sens à tout ce qui se déroule (Diamond, 2013).

Inhibition

L'inhibition peut se définir comme étant une composante qui permet de repousser un automatisme, une envie forte d'agir de façon routinière. Être capable d'inhibition, c'est d'être capable de contrôler son attention, son comportement et ses émotions, selon le contexte (Duval et al., 2017). Un bon contrôle inhibiteur permet de faire des choix adaptés selon le contexte et de s'ajuster socialement.

Bien que ce soit deux composantes distinctes, le contrôle inhibiteur et la mémoire de travail ont besoin l'un de l'autre. La mémoire de travail supporte, en quelque sorte, le contrôle inhibiteur par le fait qu'il est possible de se souvenir de l'objectif visé pour savoir ce qui est pertinent à exécuter et faire le choix du bon comportement à actualiser selon le contexte (Diamond, 2013). En revanche, le contrôle inhibiteur s'avère être au service de la mémoire de travail. Il prend, pour ainsi dire, en charge la mémoire de travail puisqu'il aide à résister aux mauvais *patterns* et, également, faire en sorte de contrôler la charge mentale de travail en sélectionnant les informations pertinentes.

Flexibilité cognitive

La flexibilité cognitive, quant à elle, se construit en appui sur les deux autres, soit la mémoire de travail et l'inhibition. En effet, elle maintient une information nouvelle dans la mémoire de travail en plus d'inhiber l'ancienne (Duval et al., 2017). Par conséquent, elle arrive donc plus tard dans le développement exécutif (Diamond, 2013). Elle permet que l'on puisse être en mesure de changer sa perspective, sa façon de penser et de faire afin de s'adapter aux diverses exigences d'une situation ou d'une tâche donnée (Gagné et al., 2009).

Plusieurs personnes autistes ont également un déficit au niveau des FÉ. De plus, plusieurs études confirment la relation entre les FÉ et la communication sociale en autisme (Rogé, 2019). De ce fait, une meilleure compréhension de ses émotions et celles d'autrui exerce une influence sur l'habileté d'inhibition. Dans le cadre d'un accompagnement ou d'un entraînement, le soutien de l'adulte s'avère toutefois essentiel afin d'assurer une compréhension et une lecture adéquate des contextes et de soi-même. Les personnes autistes ont un mode de pensée guidé par des codes (images) et utilisent principalement le traitement de l'information visuospatial afin de pallier les codes verbaux (Gillet et Bonnet-Brilhault, 2018).

Il est à noter qu'utiliser les FÉ demande un effort volontaire important (Rueda et Paz-Alonso, 2013). Il est également documenté que des déficits exécutifs précoces sont un facteur de risque de possibles troubles d'apprentissage (Blair, 2016). De plus, lorsque le développement des FÉ est déficitaire ou entravé, il est possible d'observer des difficultés sur le plan des comportements et des apprentissages, dont plusieurs dysfonctionnements exécutifs qui sont souvent répertoriés chez les personnes autistes (Rogé, 2019).

2.1.3.5 Connaissance de soi

La connaissance de soi est la capacité que développe l'individu de la compréhension et de la connaissance de soi-même en tant qu'entité distincte et unique, indépendante des autres, constante et stable dans le temps (Brédart et Van der Linden, 2012). Cette conception de soi se construit de façon multidimensionnelle chez une personne, et ce, de manière différenciée selon les périodes de sa vie (Nader-Grobois et Fiasse, 2016). D'après Cadieux (2003),

plusieurs facteurs tels les caractéristiques physiques, les comportements, les habiletés ou les performances entrent en ligne de compte lorsqu'il est question de concept de soi. De surcroît, une personne peut s'autodécrire de plusieurs façons à savoir, par l'aspect cognitif, social ou physique.

Plusieurs autrices et auteurs s'entendent pour dire que le concept de soi et l'estime de soi se développent notamment par les autoévaluations qu'une personne est en mesure de faire quant à ses compétences dans divers domaines d'activités ainsi que par la perception que les autres ont de soi. De ce fait, ces mêmes autrices et auteurs mentionnent également que les autoévaluations varient notamment en fonction de l'importance qu'accorde la personne aux différents domaines et aussi, en fonction de son âge (Crocker et Wolfe, 2001 ; Dupras et Bouffard, 2011 ; Harter, 1994 ; Nader-Grobois et Fiasse, 2016).

Par conséquent, avoir une bonne connaissance de soi augmente l'estime de soi et, par le fait même, favorise la réussite scolaire et sociale. Bien se connaître, c'est être capable de choisir des objectifs adaptés pour soi, donc réalisables (Martinot, 2001). En guidant l'élève vers une meilleure connaissance de soi, il est donc possible de l'aider à avoir un contrôle sur sa personne et favoriser, ainsi, une meilleure participation sociale. Dès lors, il est davantage faisable pour l'élève, s'il est impliqué dans un processus cognitif ou métacognitif, d'arriver à penser pouvoir agir de façon autodéterminée sur ses apprentissages et son autorégulation (Beaumier et Lapointe, 2016 ; Gagné et al., 2009 ; Nader-Grosbois, 2007 ; Rivest, 2020 ; Ruph, 2012).

De plus, afin de bien s'ajuster à l'autre et à la situation, pour avoir de bonnes interactions sociales, toute personne doit être en mesure de comprendre et d'être consciente de ses pensées et de ses actes. Pour ce faire, il faut avoir une bonne conscience de soi et, en prémisse, une bonne représentation de son corps. En effet, avant même d'arriver à une bonne connaissance de soi, il faut d'abord connaître les concepts et parties de notre corps (tant à l'interne qu'à l'externe) et en comprendre les fonctions, identifier les sensations physiques internes en lien avec le contexte vécu, pour ensuite pouvoir comprendre les réactions de notre corps pour exercer un contrôle sur celui-ci.

Par conséquent, afin de soutenir l'élève autiste vers une bonne connaissance de soi en contexte scolaire, il importe d'accompagner les intervenantes et intervenants à être en mesure de connaître et comprendre non seulement les caractéristiques de l'autisme et les différentes étapes menant à un bon développement de la connaissance de soi, mais également en quoi il est complexe pour une personne autiste d'y parvenir.

2.1.4 Particularités sensorielles

Les particularités sensorielles sont désormais reconnues comme étant un des symptômes clés en autisme. Longtemps, elles sont considérées comme étant une comorbidité associée au diagnostic de TSA. Elles sont donc reprises pour la première fois dans les critères diagnostiques du DSM-5-TR (APA, 2022). Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les spécificités du traitement des informations sensorielles chez la personne autiste peuvent avoir des effets significatifs sur leur état de bien-être et leur fonctionnement général (Schaaf et Lane, 2015 ; Wigham et al., 2015).

La personne autiste a une perception différente de son corps et de son environnement. Il est mention de traitement atypique de l'information sensorielle (Bastier, 2019 ; Happé et Frith, 2006 ; Mottron et al., 2006 ; Stanciu et Delvenne, 2016). Dans le profil clinique de la personne autiste, des particularités dans le traitement sensoriel apparaissent de façon précoce, et ce, dès les premiers signes de l'autisme. Il importe toutefois de savoir que ces difficultés et inconforts sensoriels s'atténuent avec l'âge. Avec la maturité et une meilleure connaissance de soi, l'adolescente ou l'adolescent ainsi que l'adulte autiste apprennent à mieux vivre avec cette condition (Chrétien-Vincent, 2020). Toutefois, il importe de comprendre que l'aspect sensoriel occupe une place importante dans la vie et le quotidien de la personne autiste. (Bastier, 2019 ; Happé et Frith, 2006 ; Stanciu et Delvenne, 2016)

2.1.5 Neurodiversité

Le concept de la neurodiversité, qui est relativement récent (Auclair, 2020), peut également être une autre façon de considérer l'autisme parce qu'elle reconnait et valorise les fonctionnements cognitifs différents en évitant ainsi une définition dite médicale et pathologique (Chapman, 2021). Ce concept évoque d'abord que les fonctionnements neurologiques dits atypiques, sont des variations cérébrales naturelles et ne doivent pas être médicalisés. De ce fait, considérant que ces traits comportementaux font partie de l'espèce humaine (Office québécoise de la langue française, 2019), la responsabilité doit revenir aux environnements physiques et humains (macro-micro-méso) de modifier leurs approches. Ceci permet de diminuer les obstacles à une participation sociale et n'oblige pas les personnes neurodivergentes à devoir changer afin de ne pas vivre de situation de handicap (Fougeyrollas, 2021).

Ainsi, toutes ces façons d'aborder l'autisme aident l'intervenant à mieux comprendre la façon dont l'élève traite l'information et, par le fait même, avoir plus facilement accès à son raisonnement. Miser sur les forces de la personne autiste plutôt que ses déficits (Nader, 2020) permet également aux établissements scolaires de mettre en place des approches et du soutien répondant mieux aux besoins et aux conditions de leurs élèves autistes et, ainsi, de mieux les soutenir.

2.2.1 Agentivité et interoception

L'agentivité, décrite précédemment dans la section portant sur la théorie de l'esprit, joue un rôle important dans la connaissance de soi. L'intéroception explique également, en partie, un aspect quant à l'identification de ce qui se passe à l'intérieur de son corps. L'intéroception est la capacité à évaluer de manière exacte son activité physiologique (ex. : battement cardiaque) et à ressentir les états internes. Il existe donc un lien étroit avec le traitement sensoriel et traitement physiologique des sensations internes. Utiliser la prise de

conscience de ce qui se passe dans notre corps peut aider sur des interventions en lien avec la gestion de la douleur et des émotions (DuBois et al., 2016 ; Schauder et al., 2015).

Ce n'est qu'après ces étapes acquises que la personne est en mesure de s'autoévaluer et, par le fait même, de pouvoir comprendre et utiliser les moyens qui sont proposés pour s'autoréguler (Bizet et Mona de la Rosa, 2018 ; Caron Santha, 2018 ; Caouette, 2020 ; Deltort, 2016 ; Faherty, 2015). La figure 1 expose un modèle d'étapes inspiré de ces auteurs.

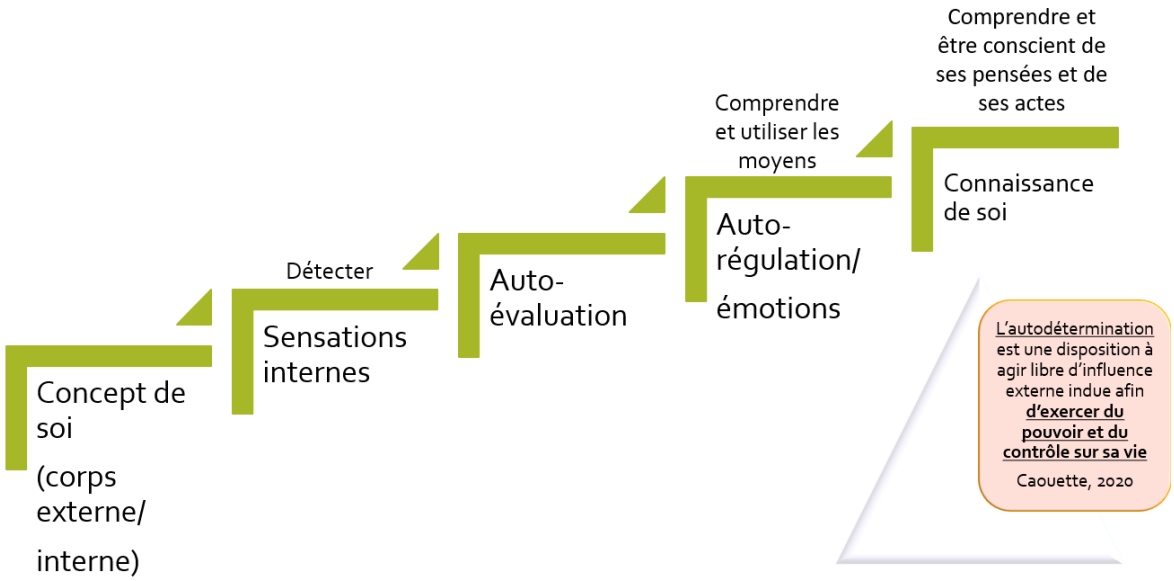


Figure 1- Schéma représentant les étapes du développement de la connaissance de soi

2.2.2 Métacognition et langage intérieur

Afin de permettre à l'élève d'utiliser la métacognition, c'est-à-dire développer le raisonnement et la lecture de soi, connaître sa façon d'apprendre et devenir conscient des étapes et moyens utilisés, il faut d'abord qu'il ait accès à son langage intérieur. L'intervenante

ou l'intervenant doit donc proposer des activités ayant recours au langage intérieur afin de lui permettre d'être actif dans son apprentissage en mobilisant consciemment l'ensemble de ses ressources (Gagné et al., 2009).

Le langage intérieur est une verbalisation des informations pertinentes pour la résolution de tâches (Chevalier, 2010). Il est comme notre miroir interne et joue un rôle important dans la conscience de soi (Morin et Everett, 1990). C'est en quelque sorte la capacité de convertir des pensées en objets linguistiques (Perrone-Bertolotti et al., 2016). Le langage intérieur permet l'autosurveillance qui se veut également une habileté de base à maîtriser afin de développer des stratégies cognitives de haut niveau (Gagné et al., 2009). L'utilisation d'un discours intérieur est déterminante dans le contrôle exécutif de ses actions et ses pensées, soit de ses FÉ (Holland et Low, 2010). De plus, le langage intérieur participe à la compréhension des situations et des émotions, à la conscience de soi, à l'autorégulation, à la lecture et à l'écriture en plus du développement du langage (Perrone-Bertolotti et al., 2016).

2.2.3 Connaissance de soi et autisme

Plusieurs études s'attardent à la lecture et la compréhension des autres en autisme, par exemple pour lire, entre autres, les indices sociaux tels les regards, l'expression ou les postures (Baron-Cohen et al., 1985 ; Nader-Grosbois, 2011). Toutefois, pour bien comprendre les autres, il faut d'abord se comprendre soi-même. Avoir une bonne lecture de soi et une bonne conscience de soi augmente sa capacité à reconnaître ses forces et ses défis et, par le fait même, à faire les bons choix d'actions et de stratégies en lien avec le contexte et servant à la relation avec l'autre (Deltort, 2016 ; Lombardo et al., 2010 ; Williams et Happe, 2009).

Comme mentionné précédemment, il existe un trouble de la conscience de soi chez la personne autiste (Deltort, 2016). En effet, la théorie de l'esprit en autisme s'avère plus altérée dans l'autoréférentiel que dans le domaine social, soit la lecture de l'autre.

Il est à noter aussi que certaines personnes autistes ont un développement atypique de leur capacité de mentalisation (Deltort, 2016 ; Lombardo et Baron-Cohen, 2010 ; Williams et Happe, 2009). Ainsi, afin que l'élève puisse métacogiter, c'est-à-dire développer le raisonnement et la lecture de soi, connaître sa façon d'apprendre et devenir conscient des étapes et moyens utilisés, il faut d'abord qu'il ait accès à son langage intérieur. L'intervenante ou l'intervenant doit donc proposer des activités ayant recours au langage intérieur et en mettant l'accent sur la médiation cognitive (Gagné et al., 2009). L'art du questionnement et de la conversation avec la personne autiste s'avère donc ici, des éléments importants à prendre en considération dans la planification du soutien de l'élève. Quelques principes clés peuvent guider les intervenantes et intervenants à élaborer un soutien à l'apprentissage, la conversation menant notamment à la connaissance de soi. Nader (2020) propose quelques principes essentiels pouvant guider les intervenantes ou intervenants dans leur soutien de leur élève autiste tels que : présenter l'information visuellement et de façon structurée, donner accès à l'ensemble des informations pertinentes, permettre la manipulation et l'expérimentation et favoriser une rétroaction informative, utiliser les intérêts de la personne pour supporter les apprentissages, laisser du temps à l'apprentissage et ajuster notre communication et observation des apprentissages.

Il existe donc plusieurs défis pour la personne autiste avant d'avoir une bonne lecture de soi, de ses forces, de ses défis et, par le fait même, de ses opportunités de travail sur soi. Voilà pourquoi il devient complexe pour la personne de bien comprendre les impacts de son diagnostic sur sa façon d'apprendre et sa façon d'être en relation avec les autres. De plus, il importe, autant pour l'intervenant ou l'intervenante qui offre le soutien, que pour l'élève, de prendre en considération les facteurs de son profil clinique pouvant être associés à son diagnostic tels son âge, son sexe, ses particularités et autres conditions associées (Ménard et Poulin, 2015 ; Poulin et al., 2020).

Une faible cohérence centrale et un déficit de la théorie de l'esprit expliquent en partie la particularité du traitement de l'information chez la personne autiste. Celles-ci ont notamment un impact sur la lecture de soi. Par conséquent, puisque ces deux aspects cognitifs permettent, entre autres, d'avoir une vision cohérente du monde, il en résulte pour les

personnes autistes une difficulté à lire les contextes sociaux et à interagir de façon appropriée, selon la situation (Thommen et al.,2017).

Par un souci de prévention des difficultés d'inclusion scolaire et de la participation sociale, liées notamment aux caractéristiques spécifiques de l'élève autiste, il importe donc de considérer la théorie de l'esprit d'autrui (Baron-Cohen, 1999), mais, également la théorie de son propre esprit en lien avec la lecture de soi (Deltort, 2016). En effet, il existe un trouble de la conscience de soi chez les personnes autistes, des difficultés en théorie de son propre esprit et de la mémoire autobiographique (Deltort, 2016).

2..2.3.1 Agentivité et interoception chez la personne autiste

Selon Lafleur et al. (2016), il peut y avoir une altération du sens de l'agentivité chez la personne autiste, en lien avec la formation atypique des modèles internes de l'action lors de l'apprentissage moteur.

Il semble que la personne autiste a une meilleure capacité à maintenir son attention sur ses signaux corporels internes durant une plus longue période que la personne alliste[2]. De ce fait, il se peut qu'il y ait davantage une tendance à l'hyporéactivité dans la conscience intéroceptive chez les individus avec TSA. Les stimuli internes peuvent avoir une importance particulière chez la personne autiste. Leur attention est alors moins dirigée vers les stimuli externes comme les autres. La qualité de leurs interactions sociales s'en voit possiblement donc diminuée (DuBois et al., 2016 ; Schauder et al., 2015).

2.2.3.2 Métacognition et langage intérieur chez l'élève autiste

La faible utilisation du langage intérieur chez la personne autiste est due à sa façon de traiter l'information (pensée en images, représentation mentale des mots) qui rend plus long le traitement de l'information (William et al., 2008, cités dans Holland et Low, 2010). Comme déjà mentionné, l'utilisation d'un discours intérieur joue un rôle important dans

[2] Nouvelle nomenclature pour représenter une personne non-autiste (voir Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap [CRISPECH], 2024). https://crispesh.ca/app/uploads/2024/06/Guide_FaciliterCommunicationNeuromixte.pdf

contrôle des actions et des pensées. Le langage intérieur participe à la conscience de soi. Il importe donc de guider l'élève vers un langage intérieur afin d'assurer une lecture adéquate de soi (Morin et Everett, 1990).

2.2.3.3 Soutien de l'élève autiste vers une meilleure connaissance de soi

Plusieurs auteurs et recherches démontrent les gains de la mise en place d'un programme d'entraînement notamment en soutien au développement de la connaissance de soi, des habiletés sociales et des FÉ (Atwood, 2009 ; Hénault et Atwood, 2018 ; Howllin et al., 2020 ; McCaffrey, 2014 ; Ménard et Poulin, 2014 ; Murray et Noland, 2016 ; Nader-Grobois, 2012 ; Rivard et al., 2011; Rogé, 2019;). Dès lors, il importe de savoir que, pour développer de bonnes habiletés exécutives, il faut d'abord amener l'élève à avoir une bonne connaissance de soi, une bonne compréhension des contextes et des attentes de l'environnement, offrir un climat de classe adéquat et prendre en considération le point de vue de l'élève avant de lui enseigner des stratégies. Il convient de noter qu'il est important d'entraîner l'élève à être actif cognitivement dans son apprentissage. En conséquence, les interventions doivent être basées sur le questionnement, la guidance et l'étayage ainsi qu'une proposition d'activités structurées et dirigées par l'adulte afin d'y inclure l'entraînement à la métacognition (Nouri et Phihlgren, 2018).

Selon Rogé (2019), des interventions basées sur l'entraînement des FÉ et des interventions ciblées sur les capacités pragmatiques améliorent les compétences sociales de la personne ayant un TSA. Les compétences liées aux FÉ, surtout celles sur le plan de la régulation (inhibition), expliquent davantage les écarts fréquemment observés dans les domaines sociaux adaptatifs et de la communication que le QI non-verbal. Plusieurs études confirment la relation entre les FÉ et la communication sociale en autisme (Rogé, 2019). Les personnes autistes ayant un meilleur niveau de fonctionnement exécutif ont de meilleures performances aux tâches de théorie de l'esprit (Durrleman et Franck, 2015). Du coup, une meilleure compréhension de ses émotions et celles d'autrui exerce une influence sur l'habileté d'inhibition. Dans le cadre d'un accompagnement et/ou d'un entraînement, le soutien de l'adulte s'avère toutefois essentiel afin d'assurer une compréhension et lecture

adéquate des contextes et de soi-même. Rappelons que les personnes autistes ont un mode de pensée guidé par des codes (images) et utilisent principalement le traitement de l'information visuospatial afin de pallier les codes verbaux (Gillet et Bonnet-Brilhault, 2018). Une bonne connaissance du fonctionnement cognitif du TSA s'avère également essentielle afin de guider l'intervenante ou l'intervenant dans la façon dont elle ou il peut individualiser son soutien et son enseignement (Bastard-Rosset et al., 2018 ; McCaffrey, F., 2014).

En ce qui a trait aux interventions en TSA, il est principalement question de remédiation cognitive concernant la cognition sociale. À propos des FÉ, il est plutôt suggéré de s'inspirer des écrits scientifiques portant sur des enfants ayant un TDAH. De même, il est nécessaire de prendre en compte les particularités du TSA afin d'assurer des interventions adaptées aux besoins de la personne. Nous entendons par particularités autant les aspects sensoriels, perceptifs et émotionnels que le traitement de l'information qui leur sont propres ainsi que du profil langagier. De surcroît, la compréhension de son propre profil cognitif (connaissance de soi et autoquestionnement), l'aspect motivationnel pour l'élève (utilisation des intérêts, co-construction d'outils et de supports avec l'élève) et la planification du transfert dans d'autres contextes de la vie quotidienne s'avèrent capitaux pour l'utilisation autonome des stratégies enseignées (Bastard-Rosset et al., 2018).

2.3 ACCOMPAGNEMENT

L'accompagnement est en soi un processus dynamisant (Paul, 2004). Selon Lafortune (2006) et Sénéchal (2021), l'accompagnement consiste également à une activité professionnelle s'insérant dans une démarche interactive. L'accompagnement se veut donc un moyen de soutien au développement professionnel (Daigle et al., 2021) venant généralement d'une commande sociale (Paul, 2012).

L'accompagnement a pour visée de soutenir la personne à mener de l'avant son projet (Houde et Guillemette, 2020) en suscitant des conflits sociocognitifs, des prises de conscience et des apprentissages (Lafranchise et al., 2014). L'accompagnement repose généralement sur un mandat venant d'une autorité compétente. Elle suppose également une

posture relationnelle incitant le partage d'une visée commune et impliquant des conditions organisationnelles en soutien à la démarche (Daigle et al., 2021). Il se fonde donc sur une relation de confiance, impliquant des remises en question et promeut l'émergence des savoirs venant du milieu de travail (Daigle et al., 2021). L'accompagnement favorise ainsi la réflexion dans l'action (Lamoureux, 2018) et permet le développement d'aptitudes, l'amélioration à l'adaptation à une situation nouvelle, la résolution de problèmes, le maintien et l'enrichissement de compétences (Sénéchal, 2021).

Selon Paul (2012), la notion d'accompagnement se caractérise par un ajustement constant entre le contexte et la personne accompagnée. Pour cette raison, la relation se place en avant-plan puisqu'une personne se joint à quelqu'un. Par la suite, il en convient d'adhérer, ensemble (l'accompagnateur ou l'accompagnatrice et la personne accompagnée) à un mouvement d'apprentissage partant de la personne accompagnée pour aller vers où elle va et que les deux avancent ensemble, en même temps.

À l'instar de plusieurs auteurs (dont Cauvier et Desmarais, 2013 ; Lafortune, 2006 ; Paul, 2012 ; Paul et Fabre, 2020), l'accompagnement demande de développer une pratique réflexive sur sa propre pratique, exige donc une capacité réflexive sur soi et, par le fait même, une connaissance plus approfondie de soi. La relation entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée doit être construite sur un rapport de respect et de reconnaissance. La confiance est une caractéristique essentielle au développement d'une relation d'accompagnement.

La posture et l'accompagnement sont donc interreliés (Daigle et al., 2021) et une grande importance est accordée à la confiance (Gagnon et al., 2011). En contexte scolaire, il importe de prendre en compte à la fois le mandat confié par l'employeur ou l'employeuse, les attentes exprimées par les personnes accompagnées et la mission du milieu d'éducation (Daigle et al., 2021). Ce processus demande donc une responsabilité partagée (Lamoureux, 2018).

Afin de rendre efficace et efficient le processus d'accompagnement, il est convenu de faire appel à des dispositifs (Daigle et al., 2021) et d'adopter différentes postures. Les objectifs et échéanciers sont généralement négociés et partagés entre les actrices et acteurs

(Houde et Guillemette, 2020). L'accompagnement se vit donc à travers un projet (Gagnon et al., 2011) et comporte essentiellement des éléments d'animation et de formation (Lafranchise et al., 2014).

2.3.1 Posture pour bien accompagner

Accompagner, c'est « être avec » et « aller vers » (Paul, 2012). C'est s'impliquer tout en s'adaptant à la situation et au contexte. On se doit d'être présent et à l'écoute de l'autre, reconnaître ses besoins et ses ressources de même que ses difficultés. C'est vouloir contribuer au changement de la personne (Gagnon et al., 2011).

Accompagner, c'est également miser sur les potentialités de l'autre à se développer (Daigle et al., 2021) et permettre ainsi la prise en charge de soi par soi (Paul, 2012).

Accompagner comporte donc une forme d'engagement avec une dimension éthique (Daigle et al., 2021). La relation est première puisqu'elle sous-tend un mouvement entre l'un et l'autre afin d'aller où l'autre va (Paul, 2012).

Accompagner implique un cheminement et un processus dont le cadre repose sur quatre éléments : 1) ce qui motive l'accompagnement, 2) les priorités associées à une vision partagée du but poursuivi, 3) les modalités relatives à son déroulement et 4) l'évaluation de ses retombées (Daigle et al., 2021).

2.3.2 Accompagner un groupe d'actrices et d'acteurs scolaires

En s'appuyant sur plusieurs auteurs (Boucher et Jenkins, 2004 ; Charlier et al., 2020; Dionne, 2004 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Savoie-Zajc, 2001, 2004, 2018), Lafortune (2006) ressort qu'en milieu scolaire, outre l'accompagnement individualisé d'une personne, l'accompagnement d'un groupe de personnes (direction d'école, enseignants, professionnels …) s'actualise généralement en contexte de changement en éducation. Les rencontres et suivis se font donc en groupe plutôt que de façon individuelle. À cet effet, l'accompagnement s'inscrit davantage dans une perspective socioconstructiviste,

donc axée sur la construction des savoirs en étant en interaction avec les pairs. De ce fait, cette démarche incluant un suivi du groupe sur une certaine période est nécessaire où les réflexions, les analyses et les régulations se font collectivement et dans l'action. L'accompagnement d'un groupe est essentiellement tributaire d'une responsabilité partagée (Daigle et al., 2021) et il promeut la coconstruction entre les actrices et les acteurs de savoirs et de pratiques (Lafortune, 2006). « En travaillant ensemble, les acteurs doivent s'engager dans une véritable réflexion au sujet de leur pratique. Le dialogue et l'échange se trouveraient à la base des transformations » (Dionne, 2004, p. 68).

L'accompagnement de groupe, comme peut l'être celui d'une équipe-école, par exemple, a donc souvent une visée organisationnelle, sur un projet à élaborer. Il repose donc sur le développement individuel et collectif d'un agir compétent et contribue au développement professionnel (Daigle et al., 2021), puisqu'il permet la création et l'implantation de pratiques innovantes dans le milieu de travail.

L'étude de Lafortune (2006) suggère que l'accompagnement d'un groupe suppose assurément une préparation des interventions par le biais de dispositifs permettant aux personnes accompagnées de prendre conscience de ce qui se passe tout en prenant une certaine distance et ainsi viser un changement de pratiques (Boucher et Jenkins, 2004).

L’accompagnement demande de développer une analyse réflexive sur sa propre pratique, exige donc une capacité introspective sur soi et, par le fait même, une connaissance plus approfondie de soi. La relation entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée doit être construite sur un rapport de respect et de reconnaissance. La confiance est une caractéristique essentielle au développement d’une relation d’accompagnement (Cauvier et Desmarais, 2013 ; Lafortune, 2006 ; Paul, 2012 ; Paul et Fabre, 2020 ; Potvin, 2016). La figure 2 illustre une synthèse de plusieurs concepts d’accompagnement.

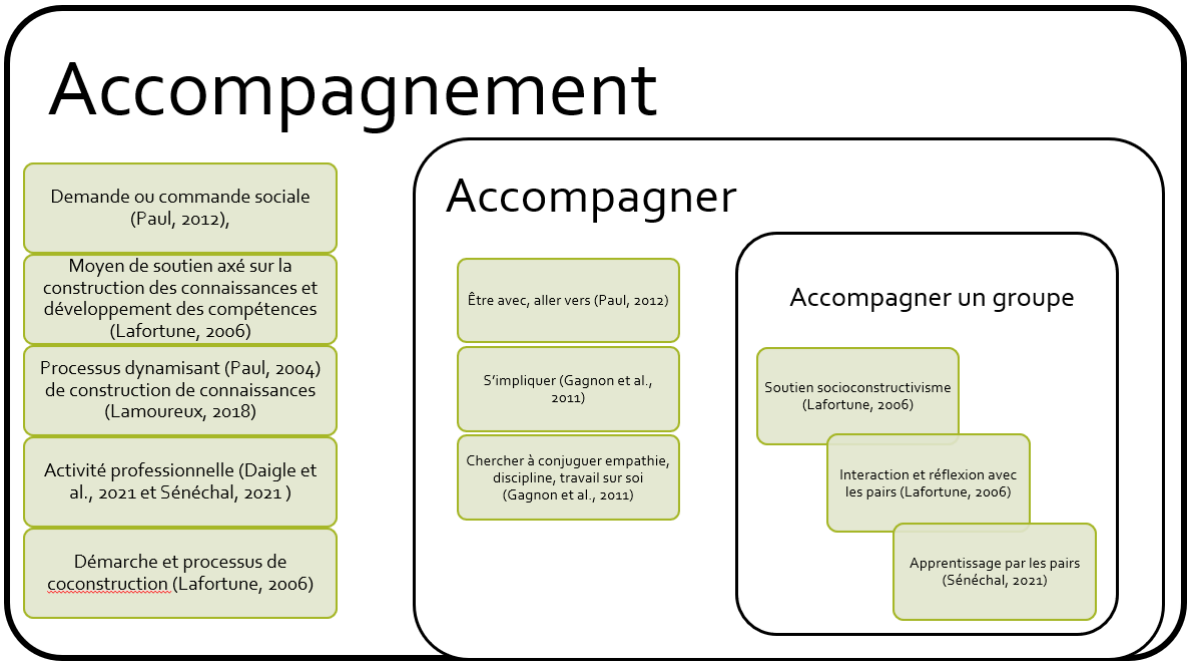


Figure 2- Démarche du processus d’accompagnement

Selon Daigle et al. (2021), le développement professionnel devient une retombée de l'accompagnement tant par l'accroissement des compétences qu'il permet, le bien-être individuel et collectif qu'il en résulte, mais, également, par l'apport de l'expérience vécue par les acteurs et les actrices scolaires. Le développement professionnel ne se limite donc pas à une transmission de connaissances théoriques, mais s'insère dans un processus prenant en compte tous ces éléments. Les auteurs (Daigle et al., 2021) proposent une schématisation du processus d'accompagnement permettant un continuum de développement professionnel. Ce schéma met en lumière les relations existantes entre l'accompagnateur, l'accompagné, la transmission des connaissances, les visées organisationnelles et les aspirations professionnelles. La responsabilité partagée y est également bien illustrée. Ce schéma est présenté à la figure 3.

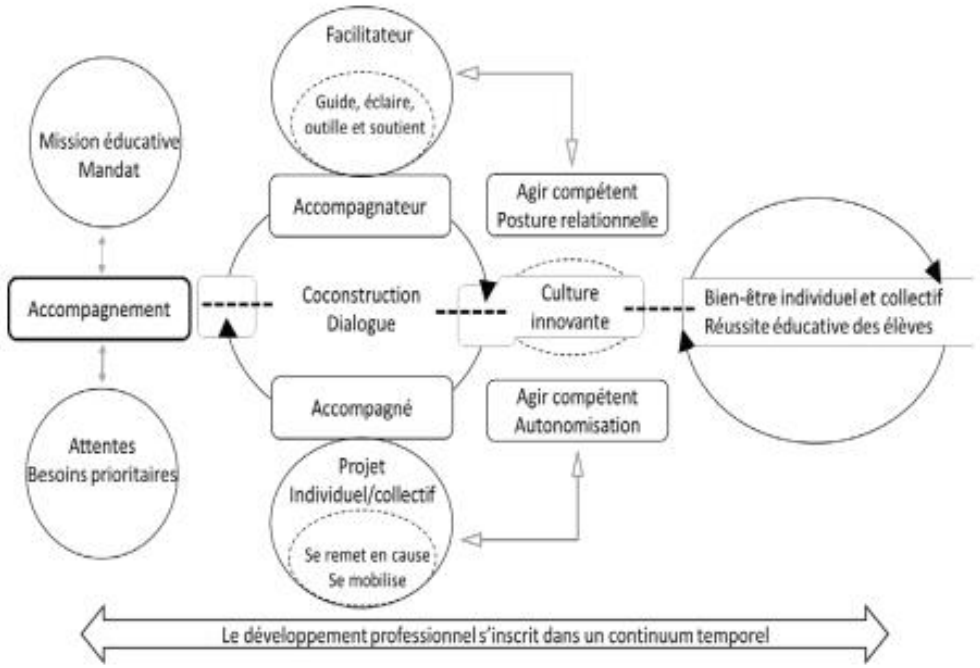


Figure 3- Schématisation du processus d'accompagnement (Source : ©Daigle et al., 2021)

2.3.3 Soutenir l'élève

Plusieurs auteurs conviennent que soutenir un élève ayant des besoins particuliers en contexte scolaire doit s'inscrire dans une approche collaborative au sein d'une communauté éducative (Bélanger et St-Pierre, 2019 ; Chatenoud et al., 2018 ; Gaudreau et al., 2021 ; Leclerc et al., 2013 ; Nowell et al., 2019). Cela signifie qu'il faut s'assurer, ensemble, d'une élaboration juste du portrait de l'élève et de sa situation. Il faut également travailler en collaboration et réfléchir en équipe afin de permettre une planification des actions et de l'évaluation de celles-ci en vue d'ajuster les actions, si nécessaire. Le but consiste à vouloir répondre aux besoins de l'élève.

Trépanier et Labonté (2014) proposent, un modèle jumelant une équipe de soutien à l'enseignante ou l'enseignant et le concept d'école communautaire. L'intention est d'accompagner, en collectivité, l'enseignante ou l'enseignant à mieux soutenir son élève autiste, en contexte d'inclusion. Ce modèle suggère une interdépendance, entre les services éducatifs, l'équipe de soutien à l'enseignante ou enseignant, tous types de services proposés par l'équipe-école (tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe), la communauté et le réseau de la santé. Afin d'assurer que l'ensemble des services à l'élève s'actualisent, le modèle propose la mise en place d'une personne assurant la coordination des actions. Le modèle est illustré à la figure 4.

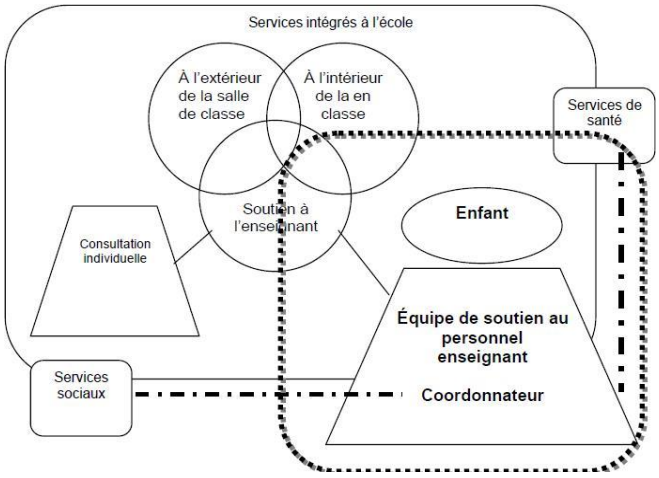


Figure 4- Processus d'une équipe de soutien à l'enseignant et enseignante (©Trépanier et Labonté, 2011)

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les bases de la méthodologie préconisée pour cette étude. Se retrouvent d'abord les éléments descriptifs du devis de la recherche. Par la suite suivent les considérations éthiques et l'échantillonnage. Sont précisées les démarches ayant mené au choix des participantes et participants ainsi qu'à la collecte de données. Pour terminer, les méthodes d'analyse des résultats sont élaborées.

3.1 DEVIS DE LA RECHERCHE

L'approche retenue dans le cadre de ce projet de recherche souhaite répondre au besoin d'accompagner un groupe de personnes vers un changement de pratiques, ceci tout en développant de nouvelles connaissances et compétences en lien avec le soutien de la personne autiste en contexte scolaire. Il apparait donc pertinent d'orienter la recherche vers une approche s'intéressant à la fois à l'action et à la formation soit : la recherche-action-formation. Cette approche de recherche participative permet la création d'un espace interactif où un groupe d'acteurs se mobilise autour d'un projet visant à transformer la réalité afin de faire émerger des solutions (Bourassa et al., 2007).

Cette approche en trois volets se veut, par celui du concept « recherche », répondre à une démarche scientifique de type qualitative-interprétative (Mucchielli, 2009). Comme le mentionne Paillé (1996), la recherche qualitative constitue une démarche de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. Par interprétative, Gallagher et Marceau (2020) précisent que la démarche, quoiqu'elle ne fasse pas consensus, permet de comprendre la signification d'un phénomène selon le point de vue des actrices et des acteurs et, ainsi, en produire une description contextualisée.

En ce qui a trait au volet « action », il sera en quelque sorte le pivot central de la démarche. Ce sera par l'action que l'actualisation du projet se fera, et ce, au travers des pratiques innovatrices et réflexives autour de rencontres de groupe de type communauté de pratique. L'action s'inscrit donc ici dans une perspective de transformation de pratiques éducatives qui se construit et se nourrit par le temps et les échanges qui y seront investis par le groupe, les membres participants et la chercheuse. Dans la présente recherche, l'aspect « formation » quant à lui, permet de rendre accessible et favoriser la restructuration du savoir en autisme ainsi que sur le développement de la connaissance de soi (plus précisément chez la personne autiste). L'aspect « formation et suivis » favorise alors l'engagement des actrices et des acteurs concernés, permet de susciter le dialogue cognitif entre les participantes et participants, de soutenir l'activité réflexive et, bien sûr, de favoriser le changement de pratiques (April et al., 2017 ; Guay et Prud'homme, 22018 ; Paillé, 1994 ; Prud'homme et al., 2011 ; Savoie-Zajc, 2018).

Par le fait que l'on note un manque de temps et de formation en soutien aux enseignants, la méthodologie de recherche-action-formation permet de soutenir la construction des savoirs et, ainsi, favoriser le développement des pratiques souhaitées (Bergeron, 2014). L'axe de formation en autisme, incluse dans cette approche, occupe une place importante puisque plusieurs enseignantes et enseignants se disent mal outillés face aux stratégies pédagogiques et d'interventions à utiliser auprès de leurs élèves autistes (Vallée, 2018).

Pour bien comprendre la recherche-action-formation, il importe de rappeler les enjeux de sa composante « recherche-action ». Ainsi, la recherche-action est surtout basée sur la théorie de la connaissance et a pour visée pragmatique que c'est l'action qui finalise. Elle permet de rendre concrètes les actions desquelles émergent les connaissances (April et al., 2017 ; Bergeron, 2014 ; Guay et Prud'homme, 2018 ; Lacelle et al., 2017 ; Prud'homme et al., 2011). En effet, ce type de recherche valorise une approche collaborative et réflexive par des boucles de réflexivité et d'apprentissages et des va-et-vient réflexifs selon les besoins et ressources disponibles. Il y a donc reprise de plusieurs étapes afin de clarifier régulièrement la situation désirée et préciser à nouveau l'objectif, au besoin. Ces étapes sont : 1) définir

plus précisément une situation problème en fonction, 2) définir une situation désirée, 3) planifier différentes actions, 4) passer à l'action, 5) évaluer ces expérimentations et 6) illustrer concrètement ce que le groupe estime avoir appris, compris et être en mesure de faire (Prud'homme et al., 2011 ; Guay et Prud'homme, 2018 ; Lamoureux, 2018). La figure 5 illustre ces étapes.

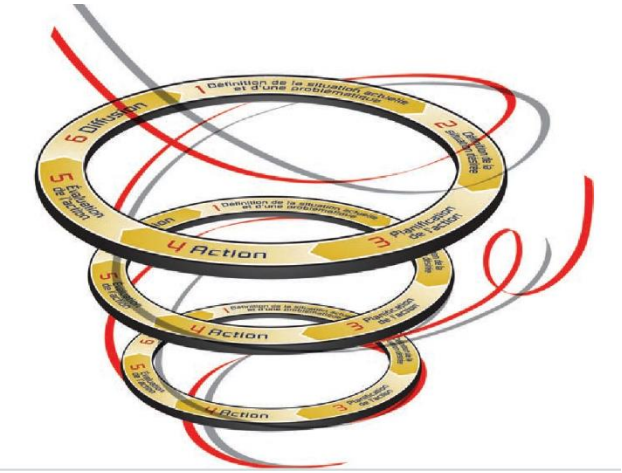


Figure 5- Modèle illustrant une démarche de recherche-action-formation (©Prud'homme et al., 2011)

Dans cette approche, les personnes impliquées dans une recherche sont reconnues comme étant des actrices et des acteurs compétents qui s'engagent activement à changer, à se perfectionner et à améliorer leur pratique. Dans cette recherche, tout au long du processus, une interaction constante existe entre la chercheuse et les participantes et participants (April et al., 2017 ; Bergeron, 2014 ; Prud'homme et al., 2011 ; Guay et Prud'homme, 2018; Lacelle et al., 2017).

La recherche-action fait appel à une dynamique de coconstruction basée sur 1) l'observation et le questionnement d'une situation, 2) la réflexion et l'analyse d'ajustements possibles à partir cette la situation, 3) la planification des actions pour répondre à la situation et 4) l'action dans le milieu. Cette approche favorise le rapport de collaboration entre les actrices et acteurs, les praticiennes et praticiens et la chercheuse. Elle permet également l'émergence de divers savoirs tant théoriques, praxéologiques et expérientiels. Elle met en

valeur toute la place qu'occupe la personne à titre de praticienne compétente ou praticien compétent qui se questionne et agit pour réaliser des changements (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012).

Dans le cadre du présent projet de recherche, la recherche-action-formation permet d'orienter le groupe vers un agir-compétent, et ce, par une démarche de changements et d'approche réflexive. La résultante attendue est de transformer en agissant collectivement de manière compétente. L'intention est, entre autres, par le biais de formations et d'échanges ainsi que de suivis, d'améliorer l'état des connaissances, d'éduquer à l'action et à la recherche en plus de contribuer au développement tant personnel que professionnel des participantes et participants. La visée consiste également à soutenir une prise de recul, à la fois chez le groupe et chez chacun des participantes et participants, en les aidant à situer et ajuster leurs pratiques, tout en demeurant en lien avec les particularités de leur milieu. Ce développement se veut à la fois individuel et collectif (Bergeron, 2014 ; Guay et Prud'homme, 2018 ; Guillemette et Simon, 2014).

Dans ce projet, la recherche-action-formation permet de comprendre le sens que prend la formation et les suivis pour accompagner les actrices et acteurs scolaires dans le processus de soutien de l'élève autiste en contexte scolaire. Les trois pôles sont interdépendants et favorisent l'amélioration de pratiques. Ainsi, cette approche donne l'occasion à la chercheuse d'adopter une posture de formatrice au moment opportun, lorsque le besoin émerge (Bergeron, 2014). D'autre part, elle aide également à répondre aux besoins de la recherche en proposant des solutions au problème de formation pour soutenir les actrices et acteurs scolaires à mieux soutenir leur élève autiste (April et al., 2017 ; Guay et Prud'homme, 2018 ; Prud'homme et al., 2011).

3.2 RÔLE DE LA CHERCHEUSE

Il est à noter qu'au moment du projet, la chercheuse cumule plus de vingt années d'expérience auprès des élèves autistes. Elle est actuellement agente des services régionaux de soutien et d'expertise en autisme pour neuf centres de services scolaires. Son rôle et ses

mandats dans le cadre de son travail la mènent donc à accompagner plusieurs actrices et acteurs scolaires dans le soutien et l'accompagnement de l'élève autiste, tant au préscolaire, au primaire qu'au secondaire (ASRSE, 2024). De plus, la chercheuse a également collaboré à divers projets de recherche concernant les pratiques d'intervention efficaces pour les élèves autistes intégrés en classes ordinaires au secondaire ainsi qu'un portant sur la connaissance de soi et l'éducation à la sexualité des élèves autistes.

Les constats qui ressortent pour la chercheuse de ces multiples rencontres et échanges sont que plusieurs enseignantes et enseignants interpellent les professionnelles et professionnels pour du soutien dans le but de bien comprendre le fonctionnement cognitif de leurs élèves autistes afin de favoriser leur réussite scolaire. De plus, un autre constat est que très peu d'élèves autistes semblent bien connaître leur fonctionnement cognitif et comprendre l'impact de leur diagnostic sur leur façon d'apprendre et d'interagir.

Le but de la chercheuse consiste donc à soutenir le développement de pratique et le développement professionnel s'articulant autour des trois pôles soit : la recherche, la formation et l'action. La chercheuse doit, ainsi, bien concevoir ces différents rôles et postures. Bien que ceux-ci influencent en quelque sorte le déroulement et les résultats de la recherche, la chercheuse est tenue de porter son attention davantage sur le processus que sur les résultats. L'accent, tout au long du projet, est donc plus mis sur la compréhension du processus de changement par les participantes et participants et sur le processus de coconstruction de savoirs sur et pour la pratique. Régulièrement, la chercheuse propose aux participantes et participants, durant le projet, diverses stratégies d'accompagnement pour soutenir les échanges, la réflexion, les prises de conscience tout en faisant le pont entre la recherche et le terrain. Par ces dispositifs, elle les soutient ainsi à objectiver leur pratique (Dionne, 2004).

En effectuant l'analyse des contenus de rencontres, la chercheuse permet de faire des liens avec le processus menant à l'émergence des savoirs chez les participantes et participants. C'est en fait le changement de pratiques et de posture professionnelles des personnes impliquées face à leur planification des interventions, de l'actualisation et de l'évaluation des impacts de celles-ci qui sera documenté. Cette phase permettant de mettre

en lumière l'émergence des savoirs et effectuer les régulations présente une phase importante du travail de recherche (Bergeron, 2014). La figure 6 présente une synthèse des rôles de l'accompagnatrice chercheuse dans le cadre du présent projet de recherche-action-formation.

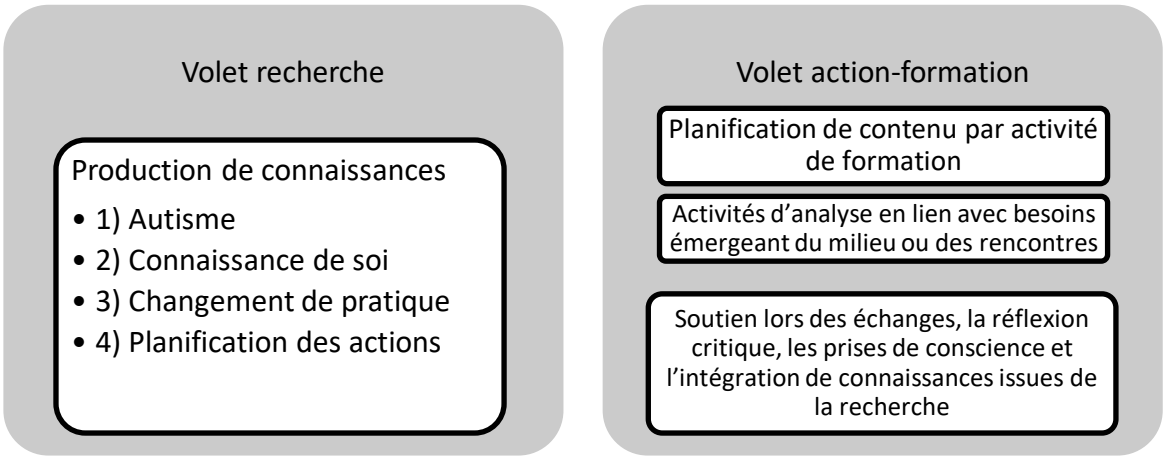


Figure 6- Synthèse des rôles de l'accompagnatrice chercheuse dans le cadre du présent projet de recherche-action-formation

3.3 ÉCHANTILLONNAGE

Cette section comprend d'abord la procédure de l'échantillonnage ainsi que les caractéristiques des participantes et des participants. Le rôle des élèves et leur soutien sont ensuite exposés.

3.3.1 Procédure de l'échantillonnage

Comme le mentionne Beaud (2021), le choix de la procédure de l'échantillonnage doit être en lien avec la question de recherche, la population étudiée et les différentes contraintes reliées au contexte. En conséquence, le choix de la population ciblée par cette recherche-action-formation s'oriente vers différentes actrices et différents acteurs scolaires

d'une même équipe-école du primaire désirant soutenir leurs élèves autistes vers une meilleure connaissance de soi.

Il est à noter que le projet a lieu auprès d'une même équipe-école en contexte d'inclusion soit avec des actrices et acteurs scolaires au sein d'un même établissement, d'une même école. L'intention en retenant des personnes participantes au sein d'une même équipe-école est de pouvoir suivre le processus du développement professionnel d'un même groupe avec les personnes travaillant et interagissant dans un même milieu en étant en relation avec les mêmes conditions. Le contexte d'inclusion renvoie à l'école de quartier, donc à l'école ordinaire et à la classe ordinaire que fréquente l'élève. La présente recherche-action-formation porte sur les intervenantes et intervenants. Le choix des participantes et participants d'une même équipe-école se fait de manière volontaire. Afin de faire partie du projet, différentes caractéristiques sont identifiées au préalable par la chercheuse orientant ainsi la sélection des participantes et participants. Notamment, ces actrices et acteurs scolaires doivent manifester un désir d'engagement dans leur développement professionnel (Daigle et al., 2021 ; Houde et Guillemette, 2020 ; Sénéchal, 2021) ainsi qu'un intérêt d'inclure, dans leur pratique, différentes façons de guider leurs élèves autistes vers le développement de la connaissance de soi (Poulin et al., 2020 ; Rivard et al., 2011). Elles et ils doivent également travailler dans des classes ordinaires, au primaire. Le nombre d'années d'expérience n'est pas un critère de sélection puisque la chercheuse s'engage par le type de recherche proposé, à les accompagner d'où elles et ils sont vers où elles ou ils iront. Toutefois, elles et ils devaient tous être impliqués auprès d'au moins un élève autiste.

La démarche de recrutement débute au printemps 2022 par la chercheuse. D'abord, dans le cadre d'une rencontre régionale TSA rassemblant les conseillères pédagogiques (CP) en adaptation scolaire des neuf centres de services scolaires des régions de la Capitale Nationale et de la Chaudière-Appalaches, une présentation sommaire des objectifs du projet de recherche est offerte. Un descriptif des caractéristiques des milieux et des personnes participantes recherchées est exposé aux CP. Ainsi, il est possible d'obtenir, par les échanges effectués lors de cette rencontre, un premier aperçu des milieux scolaires de la région pouvant potentiellement répondre aux critères. À la suite de cette réunion, une conseillère

pédagogique se dit rapidement intéressée à proposer le projet de recherche à quelques-unes des écoles de son centre de services scolaire. Un message via courriel est envoyé par la CP à deux directions d'école primaire.

Une direction se montre intéressée et ouverte à en savoir davantage sur le projet pouvant être vécu dans son école. Le processus s'enclenche entre la chercheuse et la CP afin d'élaborer la structure d'une première rencontre avec cette direction. Le but e être de lui présenter les objectifs de la recherche, les modalités de recrutement des participantes et participants et les types de rencontres proposées, la fréquence et la durée de celles-ci ainsi que la démarche proposée de la collecte de données effectuée tout au long du projet.

Une fois cette étape complétée et l'accord obtenus par la direction d'un engagement à collaborer au projet, celle-ci présente à son équipe-école, lors d'une réunion, l'offre de participer à la recherche pour l'année scolaire suivante (2022-2023). Les participantes et participants intéressés doivent donc manifester leur intérêt, de façon volontaire à leur direction. Un courriel est par la suite envoyé par la direction à la chercheuse et à la CP afin de confirmer l'intérêt d'un groupe de participantes et participants de l'équipe-école concernée. L'étape subséquente est donc, pour la chercheuse, de préparer une seconde présentation du projet pour août 2022, soit juste avant le début des classes. L'intention est de bien expliciter les objectifs de la recherche ainsi que de valider leur intérêt à s'y engager.

Le contenu du formulaire de consentement à participer est alors présenté à chacune des catégories d'intervenantes et d'intervenants (voir Annexe I pour le certificat [CER-121-927] obtenu auprès du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski et le formulaire de consentement). Ainsi, chaque personne participante peut lire et est invitée à signer un formulaire de consentement décrivant le projet ainsi que les modalités de participation attendues. Toutes et tous peuvent se désister du projet à tout moment.

Durant la semaine suivante, la chercheuse obtient les formulaires de consentement signés, lui permettant de proposer l'échéancier des rencontres pour l'année scolaire 2022-2023. En tenant compte du calendrier scolaire, une entente est faite entre la chercheuse et la direction permettant de débuter le projet de recherche-action-formation en octobre 2022 pour se terminer en mai 2023. Considérant cet accompagnement comme une opportunité de

formation continue et de développement professionnel, la direction accepte de dégager son personnel et de reconnaître leur temps de travail. Le personnel impliqué est donc libéré pour chacune des étapes du projet soit les six rencontres avec la chercheuse et les périodes de visionnement asynchrone des capsules de formation *Favoriser la réussite éducative des élèves autistes*. Un compte-rendu des étapes s'échelonnant du début du recrutement des participantes et participants au début du projet est présenté au tableau 1.

Tableau 1- Étapes réalisées jusqu'au début du projet

Printemps 2022	1) Rencontre informelle avec la conseillère pédagogique (CP) en adaptation scolaire du CSS ciblé et la chercheuse : Présentation des grandes lignes du projet et entente commune et choix d'une école et d'élèves. 2) Rencontre avec la CP, la direction de l'école ciblée, la professionnelle ou le professionnel) de l'école et la chercheuse : Présentation des grandes lignes du projet ; État de situation (portrait de l'école, l'équipe et des élèves autistes ciblés) ; Entente commune et précision de l'objectif général et modalités de recherche (temps et libérations).
Août 2022	3) Rencontre avec les personnes participantes de l'équipe-école, la CP et la chercheuse : Présentation du projet (objectif, méthodologie, nature de l'engagement); Validation de l'intérêt et du désir de l'engagement vers une démarche réflexive critique en vue d'améliorer les pratiques; Confirmation de l'engagement. (Bergeron, 2014 ; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012).
Septembre 2022	4) Signature consentement des participants et des parents
Octobre 2022	5) Début du projet avec les participants

3.3.2 Caractéristiques des participantes et des participants

Cette section comprend les caractéristiques globales des membres de l'équipe-école et leurs caractéristiques professionnelles.

3.3.2.1 Caractéristiques globales des membres de l'équipe-école

Comme mentionné plus haut, les membres de l'équipe-école ciblée doivent avoir un intérêt à s'engager dans une démarche réflexive vers une amélioration des pratiques. Elles et ils doivent également avoir un désir commun de soutenir leurs élèves autistes dans le développement de la connaissance de soi ainsi qu'une volonté de croissance personnelle et collective. L'engagement mutuel au sein de l'équipe est également une caractéristique recherchée.

3.3.2.2 Caractéristiques professionnelles

Le groupe de participantes et participants de cette école primaire ayant fait le choix de s'engager dans le projet est composé initialement par une directrice adjointe, quatre enseignantes titulaires, deux orthopédagogues, une technicienne en éducation spécialisée (TES), un professionnel (psychoéducateur), une conseillère pédagogique (CP) en adaptation scolaire portant le dossier TSA ainsi qu'une stagiaire en technique d'éducation spécialisée. Toutes ces personnes ont déjà l'habitude de travailler ensemble sur divers projets ou comités, ce qui leur donne une longueur d'avance quant à la mise en place de pratiques collaboratives.

Lors de la première rencontre en octobre 2022, les orthopédagogues, une enseignante et la stagiaire en éducation spécialisée se désistent du projet. Les raisons principales sont le temps à consacrer au projet et le souci de ne pas être présentes pour les élèves. Il importe également de noter qu'en cours de processus, un changement de direction adjointe a lieu. En effet, la direction présente en début de projet obtient un poste de direction dans une autre école. De ce fait, à l'arrivée d'une nouvelle direction adjointe dans le projet, il est convenu qu'elle participe aux rencontres sans toutefois faire partie des données prises en compte. L'intention est qu'elle puisse créer un lien avec les membres de son équipe-école participant

au projet et voir progresser leur développement professionnel. De plus, pour elle, c'est une occasion d'assurer avec son équipe, une vision commune concernant le soutien accordé à leurs élèves autistes. Le groupe de participantes et participants est donc composé, finalement, de six personnes. Le tableau 2 présente les titres professionnels.

Tableau 2 Titres professionnels des personnes impliquées

Nombre de personnes Participantes	Titre professionnel	Rôle et implication auprès d'élève autiste
Participant 1	Psychoéducateur	Professionnel de l'école En soutien à tout le personnel de l'école concernant les élèves ayant des besoins particuliers
Participant 2	Conseillère pédagogique en adaptation scolaire pour les élèves autistes et psychoéducatrice	Professionnelle des services éducatifs En soutien et rôle-conseil aux équipes-écoles et aux actrices et acteurs scolaires impliqués auprès des élèves autistes de tout le centre de services scolaire
Participant 3	Enseignante au primaire	Enseignante titulaire 3e cycle du primaire En classe ordinaire 1 élève autiste dans sa classe (garçon)
Participant 4	Enseignante au primaire	Enseignante titulaire 3e cycle du primaire En classe ordinaire 1 élève autiste dans sa classe (garçon)
Participant 5	Enseignante au primaire	Enseignante titulaire 3e cycle du primaire En classe ordinaire 1 élève autiste dans sa classe (fille)
Participant 6	Éducatrice spécialisée	TES école En soutien aux élèves ayant des besoins particuliers, notamment des élèves autistes

3.4 INSTRUMENTS DE MESURE

Les visées du projet de recherche nécessitent le recours à de multiples outils de collectes de données permettant de respecter les cycles itératifs de la recherche. Les outils qui sont privilégiés pour ce projet de recherche s'appuient sur plusieurs auteurs (Barré et al.,

2007 ; Beaudoin et al., 2018 ; Bergeron, 2014 ; Bezeau et al., 2020 ; Bouchamma et al., 2017 ; Bourassa et al., 2007 ; Brassard, 2016 ; Campanale, 1997 ; Jorro, 2004 ; Lafortune, 2008 ; Lafortune, et al., 2004 ; Loisy et Raze, 2017 ; Moreau et al., 2020 ; Prud'homme et al., 2011 ; Safourcade et Alvana., 2009 ; Tschopp et Stierli, 2008 ; Tremblay et Gosselin, 2007).

Il s'agit notamment de : 1) journaux de bord des participants (voir Annexe II), 2) questionnaire auto-évaluation pré et post projet (voir Annexe III), 3) comptes-rendus des rencontres (voir Annexe IV), 4) traces écrites des activités réflexives (*post-it*, graphiques) (voir Annexe V).

Les prochaines sections présentent les différents outils utilisés. Les modalités de rencontres proposées, le type communauté de pratique, permettent aux participantes et participants d'exprimer à la fois, de façon individuelle et collective, leurs compréhensions et préoccupations quant à la démarche et au soutien de leur élève autiste vers une meilleure connaissance de soi. Afin de maximiser leur participation et favoriser leur motivation à s'impliquer dans le projet, toutes traces écrites et réflexions sont faites, séance tenante, lors de chacune des six rencontres collectives de la recherche-action-formation (Prud'homme et al., 2011).

3.4.1 Journaux de bord

Un journal de bord s'avère être l'un des principaux outils de collecte des données dans le cadre de cette recherche-action-formation. Selon Lafortune (2004), le journal de bord se veut un outil de réflexion, permettant ainsi un volet rétrospectif sur sa pratique. L'autrice décrit le journal de bord/réflexion comme un outil d'apprentissage notamment puisqu'il contient une réflexion sur son apprentissage tant au point de vue cognitif, métacognitif ou affectif.

Comme l'écriture y est le principal moyen de communication, il permet de : « (…) garder des traces des idées, des expériences et des réflexions, mais, aussi de revenir sur ce qui s'est passé ou ce qui a été pensé » (Lafortune, 2004, p. 250). Il devient un outil approprié pour soutenir le dialogue intérieur permettant un processus réflexif sur la démarche de

recherche (Dionne, 2004 ; Jorro, 2004). L'utilisation d'un journal de bord dans le cadre d'une recherche-action-formation permet de rendre explicite sa pratique et ainsi de soutenir le développement professionnel des actrices concernées et acteurs concernés vers un changement de paradigme (Campanale, 1997) tout en permettant d'offrir un réajustement possible par rapport aux rencontres qui suivent (Bergeron, 2014).

Le journal de bord employé dans le cadre de la présente recherche comprend, notamment, un court questionnaire d'autoévaluation maison de quinze questions proposées aux personnes participantes. Celui-ci est inspiré des travaux et dispositifs d'accompagnement en éducation de Lafortune (2004) et Lafortune et al., (2000, 2008). Il comporte des choix de réponses de type Likert en quatre options (tout à fait d'accord, moyennement d'accord, plutôt en désaccord et tout à fait en désaccord) et un espace pour les commentaires. L'intention est de mesurer le niveau de connaissance et d'aisance des six personnes participantes quant aux caractéristiques de l'autisme, le développement de la connaissance de soi et le soutien de l'élève autiste en général. Les participantes et les participants doivent répondre en encerclant un choix de réponse correspondant à leur niveau de connaissance ou d'aisance. Celui-ci est rempli par chacune et chacun au tout début de la première rencontre. Le même questionnaire est redistribué à la fin de la toute dernière. L'intention de cet outil est d'amener les participantes et participants à poser un regard réflexif sur leurs connaissances et compétences et également d'apprécier leur engagement dans la progression de leur développement professionnel tout au long du projet (Castaignos-Leblond, 2008). Comme le soutient Brassard (2016), l'autoévaluation entraîne des évolutions et des transformations des conceptions pédagogiques lorsqu'intégrée à la formation. Safourcade et Alava (2009), quant à eux, mentionnent que l'autoévaluation permet d'alimenter le sentiment d'efficacité du personnel enseignant ainsi que celui des intervenantes et des intervenants. Malgré le grand engagement nécessaire des personnes participantes qu'engendre cette démarche, elle soutient, par le fait même, la construction de leur professionnalité (Bezeau et al., 2020).

Le point de vue des participantes et des participants recueilli en deux moments est comparé quant à : 1) leur niveau de connaissance en autisme, 2) leur sentiment d'efficacité en termes d'intervention auprès de leur élève autiste, 3) leur niveau d'aisance à accompagner

leur élève dans le développement de la connaissance de soi, 4) le niveau d'aisance à partager de façon collective leurs préoccupations et les progrès effectués tout au long de la démarche et 5) leur vision de l'approche collaborative au sein de leur équipe-école. La chercheuse vise notamment à proposer et ajuster un contenu de formation répondant aux besoins des personnes participantes et également mesurer, à la fin du projet, la perception qu'elles ont quant à leur développement professionnel en lien avec le soutien de leur élève autiste.

Le journal de bord électronique est également complété par les participantes et les participants à la fin de chacune des rencontres. Celui-ci permet une réflexion individuelle et sert de traces principales pour la chercheuse. L'intention consiste à leur permettre, en fin de séance, un moment d'introspection individuel dans le but de laisser des traces écrites de leurs apprentissages et réflexions. De même, les personnes participantes sont en mesure de faire des liens entre le contenu abordé, les échanges ayant eu lien avec leurs collègues et leur pratique professionnelle. Chacun des journaux de bord comporte entre quatre et six questions à développement (Lafortune, 2004). Chaque journal de bord comporte une section portant sur un regard sur sa pratique professionnelle, la collaboration entre collègues, les caractéristiques de l'autisme et le soutien à offrir à l'élève autiste. Une première partie des questions est en lien avec divers thèmes abordés lors de la rencontre tant pour le volet formation que celui concernant le volet de l'activité réflexive. Une seconde partie des questions concerne leur développement professionnel et le travail en équipe. En tout, six journaux de bord sont proposés aux participantes et aux participants soit un journal par rencontre. Les journaux sont déposés en ligne, sur un groupe TEAMS réservé au groupe de recherche. La chercheuse récupère les journaux à la fin de la rencontre et les dépose dans un fichier unique de son ordinateur. Ainsi, les personnes participantes n'ont pas accès aux journaux de leurs collègues.

3.4.2 Comptes-rendus des rencontres

Un compte-rendu de chacune des rencontres est rédigé par la chercheuse. Ces résumés permettent de garder des traces des éléments clés ayant eu lieu lors des rencontres,

notamment pour ce qui est des échanges entre les participantes et les participants (questionnement, inquiétudes, points de vue, etc.). Les comptes-rendus sont tous déposés dans le groupe TEAMS de l'équipe et toutes les personnes participant à la recherche ont accès entre les séances. À la fin de chaque rencontre, la chercheuse valide le résumé avec les personnes participantes. Selon Lafortune (2008), ces traces offrent une autre façon d'analyser et de comprendre ce qui a été fait et le comment cela s'est produit. Ce sont également des traces intéressantes permettant une lecture du cheminement du groupe et, ainsi, d'en faire un portrait (Beaudoin et al., 2018 ; Bouchamma et al., 2017 ; Moreau et al., 2020 ; Prud'homme, 2007).

3.4.3 Activités réflexives

Différentes activités réflexives ont lieu lors des rencontres permettant ainsi de laisser des traces des réflexions et des propos des personnes participantes, tels : *post-it*, dessins, notes manuscrites, cartes conceptuelles. Ces différentes activités jouent un rôle important, comme le soulignent Guillemette et Savoie-Zajc (2012, cités dans Beaudoin et al., 2018, p.80), car « garder des traces permet à tous les acteurs, praticiens comme chercheurs, de prendre conscience de leur évolution ainsi que celle du groupe ».

En plus de laisser des traces des réflexions émergeant des échanges, les activités réflexives permettent également de façon active et ludique, la construction de nouveaux rapports entre les personnes participantes, ainsi que la coconstruction des savoirs (Barré et al., 2014 ; Loisy et Raze, 2017 ; Tremblay et Gosselin., 2007). En consultant ces traces, la chercheuse peut ainsi analyser les interactions et la progression des savoirs émergeant. Les activités utilisées dans le cadre du projet proviennent du site *CommunAgir* (https://communagir.org/). Elles sont régulièrement utilisées par la chercheuse dans le cadre de son mandat d'accompagnement. Il s'agit de : 1) L'*Étoile du changement* qui est un outil de transformation et de planification des actions pour atteindre la situation désirée, 2) *Buller* qui correspond à réaliser un réseau de concepts servant à dégager une compréhension commune des concepts traités et 3) Le *Plan de match* qui représente le processus permettant

d'opérationnaliser les objectifs ciblés. Le tableau 3 présente ici, les intentions pédagogiques de ces diverses activités.

Tableau 3 Intentions pédagogiques des activités[3]

Étoile du changement	- Outil de transformation et de planification des actions	- Amorcer les échanges - Se donner des assises communes - Explorer et réfléchir collectivement - Prioriser et décider ensemble - Faire des bilans et évaluer
Buller	- Réseau de concepts servant à dégager une compréhension commune	- Assurer une vision commune et un langage commun - Décortiquer les concepts fondamentaux du projet (autisme, connaissance de soi et accompagnement)
Plan de match	- Processus permettant d'opérationnaliser les objectifs ciblés	- Prioriser collectivement les actions - Planifier les actions pour aider à la mise en œuvre et assurer les suivis - Poser les bases d'un engagement collectif - Mettre en place les prochaines étapes d'un chantier - Organiser visuellement les rôles et responsabilités et les échéanciers

3.5 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Le continuum proposé des rencontres collectives réparties tout au long du parcours de ce projet est le suivant : 1) un temps pour une formation ayant pour thème la vision commune sur l'autisme et la connaissance de soi, 2) quatre rencontres collectives de type communauté de pratique d'une durée d'une demi-journée chacune et 3) une rencontre bilan-

[3] Informations recueillies sur le site https://communagir.org/contenus-et-outils/communagir-pour-emporter/ La référence à ce site est souvent utilisée en contexte d'accompagnement en éducation.

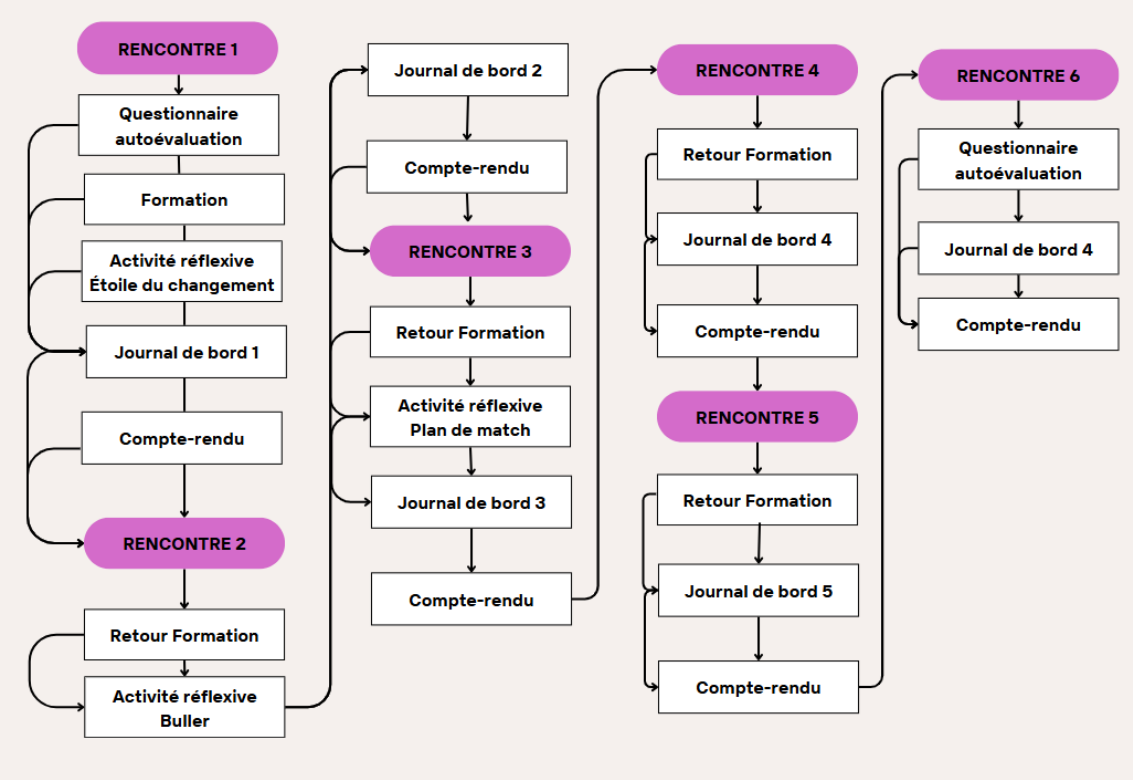
synthèse d'une demi-journée. Durant chaque séance, des activités réflexives sont proposées, des photos sont parfois prises des actions et des résultats d'activités. Un compte-rendu est ensuite rédigé par la chercheuse laissant des traces écrites des propos énoncés, séance tenante. À la fin de chaque rencontre, un temps est également prévu afin que les participantes et participants puissent rédiger leur journal de bord. La durée du projet s'échelonne sur une année scolaire soit d'octobre 2022 à mai 2023. Avec entente de la direction, il est convenu que les participantes et participants soient libérés à chacune des étapes du projet.

À la fin de chaque rencontre collective, un temps est ciblé pour revoir en grand groupe le compte-rendu et en valider le contenu. De même, trente minutes sont consacrées à la fin, permettant aux personnes participantes de remplir leur journal de bord de façon individuelle. Les questions du journal de bord sont modulées à chaque rencontre par la chercheuse en fonction des thèmes proposés lors de la rencontre. Cette démarche de questionnement comporte un volet concernant les savoirs appris et une autoréflexion sur leur propre développement professionnel et personnel. Ces traces écrites servent pour fins d'analyse quant à l'objectif de développement professionnel des personnes participantes, et ce, tant collectivement qu'individuellement (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012).

Entre chaque rencontre, une analyse de ces traces écrites des participantes et participants et du compte-rendu est effectuée par la chercheuse (Paillé et Mucchielli, 2021). Un résumé de ces premières analyses est présenté aux membres de l'équipe-école participante au début de chacune des rencontres. Ceci leur permet de voir la progression du projet en cours, l'évolution du plan d'action et, également, leur propre progression comme équipe. Ainsi, ils sont en mesure de procéder, en début de rencontre, aux ajustements nécessaires à leur plan d'action. Plusieurs allers-retours sont ainsi faits à chaque rencontre collective.

Le questionnaire d'autoévaluation est administré lors de la toute dernière rencontre de bilan-synthèse et sert pour fin d'analyse de données. Le tableau 4 fait état des contenus des rencontres et des différentes interactions entre les prises de données.

Tableau 4 Résumé du contenu des rencontres et des interactions entre les prises de données



Comme le projet porte sur le soutien de l'élève autiste vers le développement de sa connaissance de soi, la formation proposée vient assurer une vision commune des concepts clés en autisme, et également, en matière de développement de la connaissance de soi ainsi que les rôles et responsabilités en milieu scolaire. La chercheuse propose la formation en ligne du ministère de l'Éducation *Favoriser la réussite éducative des élèves autistes* ayant été élaborée en collaboration avec l'Université TÉLUQ. Cette formation en ligne d'une durée d'environ trente heures, est offerte gratuitement et comprend neuf modules : 1) Saisir le contexte québécois, 2) Définir l'autisme, 3) Comprendre l'autisme, 4) Aménager l'environnement, 5) Soutenir les apprentissages, 6) Comprendre les comportements, 7) Miser

sur la collaboration, 8) Préparer les transition et 9) Valoriser l'inclusion. Il est convenu que les personnes participantes au projet de recherche visionnent de façon asynchrone, trois modules avant chacune des rencontres. Ainsi, avec la chercheuse, un temps est réservé au début de chacune des rencontres afin de revoir le contenu des trois modules visionnés, préciser des éléments et approfondir certains aspects ayant été présentés dans les modules.

Tout au long du parcours, la chercheuse fait des allers-retours sur les connaissances portant sur ces sujets et sert de gardienne de contenu et de processus. En fonction des besoins émergeant des échanges et rencontres, la chercheuse apporte de nouveaux savoirs aux participantes et participants leur permettant ainsi de développer leurs compétences professionnelles et d'expérimenter certains outils d'enseignement et d'apprentissage (Charlier, 2020).

Concernant le volet sur le développement de la connaissance de soi, la chercheuse utilise la formation élaborée dans le cadre de son travail d'agente des services régionaux de soutien et d'expertise en trouble du spectre de l'autisme (ASRSE-TSA). Cette formation aborde en premier lieu qu'est-ce que la connaissance de soi de façon globale, présente ensuite les étapes d'un continuum de développement de la connaissance de soi partant du concept et de la conscience de son corps vers une bonne connaissance de soi. Après coup, la formation précise en quoi il s'avère complexe pour la personne autiste de faire une bonne lecture de soi et comment les intervenantes et intervenants scolaires peuvent mettre en place un soutien leur permettant d'y arriver. Ainsi, il question du rôle et attentes des intervenantes et intervenants du milieu scolaire dans cette démarche, de l'implication de l'élève et des parents, de l'importance de réfléchir en collaboration avec les professionnelles et professionnels ainsi que les partenaires. Une priorité est mise également sur la posture professionnelle et les conditions essentielles à la mise en place d'un tel soutien dans un cadre scolaire. En tout dernier lieu, il y a présentation de stratégies et d'interventions gagnantes en autisme avec présentation de divers outils pertinents pouvant soutenir l'élève autiste à mieux se connaître et se comprendre. Un temps est alloué à la fin de la formation pour consulter les documents et la chercheuse permet l'emprunt de livres et de divers documents qu'elle a en sa possession. Ce système d'emprunt demeure effectif tout au long du projet de recherche.

Le projet de recherche débute à l'automne 2022. Les séances sont proposées de sorte que le projet comporte six rencontres collectives et se termine en mai 2023. Préalablement, une pré-rencontre a lieu en août où les modalités de prise de données du projet de recherche sont exposées (journaux de bord, comptes-rendus et activités réflexives) et l'entente commune se fait quant à la fréquence et les dates officielles des rencontres collectives. Entre la pré-rencontre et en amont de la première rencontre officielle, les participantes et participants sont libérés afin de procéder au visionnement des trois premiers modules de la formation *Favoriser la réussite éducative des élèves autistes.*

En octobre, la première rencontre collective a lieu pour faire *le voir* et *le vouloir* ensemble. Elle s'actualise en deux blocs, et ce, sur une journée entière. Un premier bloc de la journée concerne le volet formation et un deuxième bloc est axé sur le volet action. En amorce du premier bloc, avant de débuter les échanges et les formations, un temps est alloué afin que les personnes participantes répondent à un questionnaire d'autoévaluation sur leurs connaissances et niveau d'aisance en lien avec l'autisme, le développement de la connaissance de soi et le travail de collaboration. Ce même questionnaire sera offert lors de la dernière rencontre et servira de prise de données. Par la suite, la chercheuse prend un moment pour faire d'abord un retour sur le contenu des trois modules visionnés en amont, afin d'assurer une vision commune et un langage commun sur les différents concepts en autisme, sur les principes clés en interventions auprès de ces élèves autistes. Après coup, elle présente le contenu de formation sur le développement de la connaissance de soi chez l'élève autiste et de la philosophie entourant le soutien d'un élève vers le développement de la connaissance de soi. De même, la chercheuse met en lumière les éléments en lien avec les caractéristiques de l'élève autiste qui font en sorte qu'il lui est plus difficile d'avoir une bonne lecture de soi, et ainsi, comprendre comment il traite l'information, apprend et interagit avec son entourage. Ceci sert, tout au long du projet, à alimenter les échanges permettant de cibler les actions à mettre en place et à préciser les objectifs de soutien de leurs élèves, tout en s'assurant de répondre aux réels besoins de ceux-ci en matière de développement de la connaissance de soi.

Après le volet formation, en deuxième bloc, la chercheuse accompagne les participantes et les participants dans l'action, à développer leur problématique et l'objectif souhaité, par le biais d'une activité réflexive et collective. Les personnes participantes peuvent, à l'aide d'un dispositif, faire un état de situation des forces et besoins de leur milieu en lien avec le soutien de leur élève autiste en général, et plus spécifiquement, sur le développement de la connaissance de soi. La démarche mise en place permet, au terme de l'activité et des échanges, que les participantes et les participants puissent réfléchir et élaborer une première ébauche de plan d'action à mettre en place pour actualiser un tel soutien dans leur milieu. Cela offre une opportunité d'assurer un transfert de connaissances dans leur pratique. La séance se termine par la rédaction collective du compte-rendu et la rédaction en individuel du journal de bord.

Entre la première rencontre et la seconde, les participantes et participants sont libérés à nouveau afin de procéder au visionnement des trois modules suivants de la formation en ligne, consulter les divers outils proposés lors de la première rencontre ou relire certaines informations en vue d'ajuster leurs savoirs avec la chercheuse au besoin, lors de la deuxième rencontre. De son côté, la chercheuse procède à l'analyse des premières données et à la planification de la deuxième rencontre.

Lors de la deuxième rencontre collective, la chercheuse revient avec les participantes et participants sur le contenu des trois modules visionnés entre les séances et répond aux divers questionnements. Un retour est fait sur l'activité réflexive ayant permis de convenir d'une situation problème et définir une situation souhaitée. Ensuite, la chercheuse accompagne les personnes participantes à planifier leurs actions et partager les rôles et responsabilités en vue de leur situation souhaitée à l'aide, notamment, des données et des traces de la première séance qu'elle leur présente de façon schématisée. Collectivement, toutes et tous poursuivent leurs actions vers un agir ensemble. La séance se termine par la rédaction collective du compte-rendu et la rédaction en individuel du journal de bord.

Entre la deuxième et la troisième rencontre, les participantes et participants ont encore accès à de la libération pour visionner les trois derniers modèles de la formation en ligne ainsi que revoir certaines notions au besoin. Elles et ils ont également comme mission d'initier le

portrait de leur élève qu'elles et ils désirent soutenir par ce projet, d'explorer les lieux de leur école et les ressources humaines et physiques disponibles, de cibler les intentions pédagogiques en lien avec le portrait de leur élève, d'explorer comment présenter le projet à leur élève, d'anticiper les facilitateurs et les freins dans la mise en place du soutien et de réfléchir au plan d'action à venir. De son côté, la chercheuse procède à l'analyse des données ayant émergé de la séance et à la planification de la troisième rencontre.

La troisième rencontre sert de poursuite à l'agir ensemble et d'ajustements des actions. D'abord, comme toutes les autres séances, la chercheuse revoit avec les participantes et participants, le contenu des trois derniers modules de formation. Par la suite, un retour sur le plan d'action est fait en grand groupe, afin de faire un bilan des actions amorcées, de questionner et d'ajuster au besoin en vue de planifier celles à venir. Une seconde activité réflexive est proposée afin de soutenir les participantes et participants dans cette démarche. La séance se termine par la rédaction collective du compte-rendu et la rédaction en individuel du journal de bord.

Entre la troisième et la quatrième rencontre, les participantes et participants ont encore accès à de la libération, mais cette fois-ci pour agir concrètement à la mise en place de leurs rôles et responsabilités respectifs prévus au plan d'action. De son côté, la chercheuse procède à l'analyse des données ayant émergé de la séance et à la planification de la quatrième rencontre.

La quatrième rencontre sert également de poursuite à l'agir ensemble et d'ajustements des actions. D'abord, la chercheuse revoit avec les participantes et participants, l'ensemble des notions vues depuis le début du projet de recherche. Par la suite, un retour sur la globalité du projet à ce jour est fait, toujours dans le but d'ajuster les actions au besoin, selon le contexte et ce qui s'est vécu sur le terrain. La séance se termine par la rédaction collective du compte-rendu et la rédaction en individuel du journal de bord.

Entre la quatrième et la cinquième rencontre, les participantes et participants ont encore accès à de la libération pour agir concrètement à la mise en place de leurs rôles et responsabilités respectifs prévus au plan d'action. De son côté, la chercheuse procède à

l'analyse des données ayant émergé de la séance et à la planification de la cinquième rencontre.

La cinquième rencontre se déroule comme la quatrième et sert également de poursuite à l'agir ensemble et à l'ajustement des actions. Un temps est alloué afin de faire une mise à jour des emprunts de livres. Un temps de travail individuel est également offert pour maximiser l'avancement des missions propres à chacun, inscrites dans le plan d'action. La séance se termine par la rédaction collective du compte-rendu et la rédaction en individuel du journal de bord.

Entre la cinquième et la sixième rencontre, les participantes et participants sont invités à poursuivre leurs missions inscrites au plan d'action et bénéficient encore de libération. La chercheuse offre également un temps en TEAMS au besoin. Entre-temps, la chercheuse poursuit l'analyse des données ayant émergé de la séance et à la planification de la rencontre bilan à venir.

La sixième rencontre permet d'évaluer ensemble l'utilité et l'efficacité des réalisations faites à ce jour en lien avec la situation souhaitée, élaborée en début de projet. La chercheuse présente aux personnes participantes une analyse sommaire des premiers résultats et les informe des suites concernant la diffusion du projet. La séance se termine par la rédaction collective du compte-rendu et la rédaction en individuel du journal de bord. L'autoévaluation proposée en début de projet est à nouveau incluse dans ce dernier journal de bord.

À noter, un changement de direction durant le projet et l'absence de deux participantes sont pris en compte. En effet, en raison d'une problématique de libération, une enseignante n'a pu quitter sa classe lors d'une rencontre, une seconde a été malade et la CP a été mandaté sur un autre mandat pour une rencontre, par son centre de services scolaire.

Le tableau 5 expose une synthèse des différentes étapes du projet de recherche, soit de la présentation du projet à l'ensemble des conseillères et des conseillers pédagogiques en adaptation scolaire portant les dossiers TSA (CP-TSA) des régions administratives de la Capitale Nationale et de la Chaudière-Appalaches (03-12) jusqu'à la fin du projet.

Tableau 5 Différentes étapes du projet de recherche

Étapes du projet de recherche	Printemps 22	Août 22	Septembre 22	Octobre 22	Novembre 22	Février 23	Mars 23	Avril 23	Mai 23
Présentation du projet aux CP-TSA (03-12)	X								
Entente avec 1 CP d'un CSS	X								
Présentation direction école ciblée	X								
Présentation aux participants intéressés		X							
Signature consentements participants et parents			X						
Début du projet de recherche avec les participants Rencontre 1				X					
Rencontre 2					X				
Rencontre 3						X			
Rencontre 4							X		
Rencontre 5								X	
Fin du projet de recherche avec les participants Rencontre 6 (Bilan)									X

3.6 MÉTHODES D'ANALYSE

Tout au long du projet, la collecte de données est faite par divers moyens soit : les bilans des rencontres collectives (comptes-rendus), le bilan de la rencontre formation, les journaux de bord des participantes et participants, le questionnaire d'autoévaluation (pré et post projet), des activités réflexives avec traces écrites (*post-it* et photos) (Bergeron, 2014 ; Guay et Prud'homme, 2018 ; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012). De ce fait, une démarche d'analyse qualitative pour l'examen des questionnaires d'autoévaluation, les propos recueillis dans les journaux de bord, les activités réflexives (*post-it*) et les comptes-rendus.

Les données recueillies dans chacun des journaux de bord sont analysées à partir du logiciel NVivo 14. Les autres données qualitatives font l'objet d'une analyse de contenu par thématiques (Paillé et Mucchielli (2021). L'analyse du questionnaire d'autoévaluation porte sur le nombre de participantes et de participants qui ont modifié positivement leur réponse.

CHAPITRE 4
RÉSULTATS

Le présent chapitre vise à répondre à l'objectif général de cette recherche soit de soutenir le développement de pratiques professionnelles d'une équipe-école par une démarche collective de formation, de réflexions et d'actions afin de comprendre, d'approfondir et de mettre en place des stratégies de soutien de l'élève autiste vers le développement de sa connaissance de soi. Les données recueillies permettent de présenter le processus et de dégager le niveau du développement professionnel des actrices et des acteurs scolaires impliqués face au soutien de leur élève autiste.

Les données sont d'abord recueillies par l'entremise d'un questionnaire d'autoévaluation, passé au début et à la fin du projet (pré et post test). Une analyse descriptive par fréquences rend compte des données recueillies au moyen du questionnaire d'autoévaluation

Des journaux de bord sont également remplis par toutes les personnes participantes à la fin de chacune des six rencontres. La codification des journaux de bord et l'utilisation du logiciel Nvivo 14 permettent de soutenir l'analyse de ces données.

Ensuite, une triangulation des données se fait à partir de quatre types d'outils de mesure : 1) journaux de bord des participantes et des participants, 2) autoévaluation pré et post projet, 3) transcriptions de l'évolution de chaque rencontre (formation et rencontre collective) dans des comptes-rendus et 4) traces écrites des activités réflexives. Cette façon de faire l'analyse de données est supportée par plusieurs auteurs (Guay et Prud'Homme, 2018 ; Lacelle et al., 2017 ; Savoie-Zajc, 2018).

4.1 ANALYSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION

Le questionnaire d'autoévaluation permet à la chercheuse d'observer la progression des participantes et des participants quant à leurs niveaux de connaissances et d'aisance en lien avec les caractéristiques de l'autisme, ainsi qu'envers le soutien à apporter à leur élève autiste dans le but de l'amener au développement de sa connaissance de soi. Sur les six personnes participantes, une seule n'est considérée dans l'analyse. En effet, la chercheuse fait le choix de ne pas considérer les résultats de cette personne puisqu'elle présume qu'il y a eu erreur dans la façon dont la grille a été remplie. La personne participante a possiblement inversé la signification des cotes. En effet, pour cette personne, les résultats pré-test et post-test ne semblent pas être en cohérence avec les échanges et les propos tenus durant les rencontres et dans les journaux de bord. Par exemple, les réponses au pré-test étaient très fortes (ex : réponse « tout à fait d'accord » pour 12/15 questions et moyennement d'accord pour 3/15 questions alors qu'à la fin du parcours, au post-test, la personne répond majoritairement « tout à fait en désaccord » ou « plutôt en désaccord ». De plus, lorsque les données du journal de bord de celle-ci sont croisées, la chercheuse peut constater qu'à la fin du projet de recherche, les écrits de la personne rapportent des propos forts et positifs.

De ce fait, l'analyse des questionnaires considère donc seulement cinq personnes participantes. Les prochaines sous-sections présentent l'analyse de leur progression quant à leur niveau de connaissance et d'aisance en lien avec les caractéristiques de l'autisme et la planification du soutien à l'élève dans le développement de sa connaissance de soi.

4.1.1 En lien avec les caractéristiques de l'autisme

Cinq personnes participantes, soit l'ensemble des participantes et des participants considérés dans cette analyse, disent avoir progressé quant à leurs connaissances à propos de la façon dont leur élève autiste apprend, communique et interagit.

Quatre personnes sur cinq mentionnent avoir plus de notions maintenant sur la façon dont l'élève autiste développe sa connaissance de soi. Il s'agit de deux enseignantes et deux personnes occupant un poste de professionnel de soutien.

4.1.2 En lien avec planification du soutien à l'élève dans le développement de sa connaissance de soi

Le tableau 6 présente l'ensemble des apprentissages effectués par les participantes et les participants en lien avec la planification du soutien à l'élève dans le développement de sa connaissance de soi.

Trois des cinq personnes participantes soutiennent être plus confiantes en fin de projet quant à la façon dont elles pourront présenter le plan de soutien à leur élève et élaborer des activités en fonction des cibles pédagogiques visées pour leur élève. Elles mentionnent également être plus à l'aise à élaborer un questionnaire d'autoévaluation pour leur élève ainsi que d'animer des ateliers sur la connaissance de soi.

Deux enseignantes expriment se sentir maintenant plus confiantes pour trouver les bonnes cibles pédagogiques pour leur élève, d'ajuster leur pratique et de planifier avec leurs collègues. De plus, une enseignante se dit maintenant plus à l'aise de présenter aux parents de son élève, son projet de soutien au développement de la connaissance de soi.

Tableau 6 Fréquences des participantes et des participants considérant s'être améliorés en lien avec la planification du soutien à l'élève dans le développement de sa connaissance de soi

Thèmes abordés	Nombre de participants
Connaissances à propos de comment leur élève autiste apprend, communique et interagit.	5
État des connaissances actuelles concernant la façon dont l'élève autiste développe sa connaissance de soi.	3
Confiantes et confiants quant à la façon dont ils pourront présenter le projet à leur élève, élaborer des activités en fonction des cibles pédagogiques visées pour leur élève, élaborer un questionnaire d'autoévaluation pour leur élève ainsi qu'animer des ateliers sur la connaissance de soi.	3
Confiantes et confiants pour trouver les bonnes cibles pédagogiques pour leur élève, ajuster leur pratique et planifier avec leurs collègues.	2
À l'aise pour présenter le projet aux parents.	1

4.2 JOURNAUX DE BORD

L'analyse des journaux de bord se fait à l'aide du logiciel Nvivo 14. Trois thèmes ressortent de cette analyse soit : 1) le soutien de l'élève autiste, 2) les pratiques collaboratives et 3) le développement professionnel. Ces thèmes font émerger des sous-thèmes qui sont présentés dans les paragraphes qui suivent.

4.2.1 Soutien de l'élève autiste

Pour le thème soutien de l'élève autiste au quotidien, et également dans son développement de sa connaissance de soi, les propos qui reviennent régulièrement dans les journaux de bord sont que : la formation, les échanges lors des rencontres et l'activité *Buller* permet de mieux comprendre les caractéristiques de l'autisme ainsi que les besoins de l'élève

autiste. Deux sous-thèmes se démarquent donc soit : 1) mieux comprendre l'autisme et 2) mieux comprendre les besoins de mon élève autiste.

4.2.1.1 Mieux comprendre l'autisme

Pour le sous-thème mieux comprendre l'autisme, les principaux aspects qui retiennent l'attention des personnes participantes sont : les caractéristiques du diagnostic, la présentation des modèles explicatifs soutenant la compréhension des caractéristiques, les forces des personnes autistes à prendre en considération et le fait que chaque personne autiste est unique.

4.2.1.2 Mieux comprendre les besoins de mon élève autiste

Quant au sous-thème mieux comprendre les besoins de l'élève autiste, les participantes et les participants retiennent le besoin pour l'élève de se faire traduire les contextes ainsi que les diverses attentes, notamment lors de situations sociales et d'apprentissage. Un élément fort ressort également quant à la meilleure compréhension des personnes participantes face au fait que l'élève autiste a d'abord besoin qu'on lui accorde du temps et un soutien en vue de bien connaître les parties intérieures et extérieures de son corps, cela étant une prémisse à une bonne connaissance de soi. Il est aussi soulevé que c'est à la suite de cette première étape d'accompagnement de leur élève autiste, qu'il est plus facile de l'amener à ensuite à mieux comprendre les sensations vécues dans son corps. De plus, les participantes et les participants mentionnent être plus conscients de l'importance d'utiliser les forces de l'élève autiste tout au long de cet accompagnement ainsi que de questionner régulièrement l'élève afin de valider sa compréhension et de l'impliquer dans le processus.

Les personnes participantes nomment aussi avoir pris conscience de l'importance, lorsque possible, que la personne autiste soit au courant de son diagnostic et de l'impact de celui-ci sur sa façon d'apprendre et d'interagir.

4.2.2 Pratiques collaboratives

Pour le thème concernant les pratiques collaboratives, les sous-thèmes qui émergent sont : 1) la perception de la collaboration entre collègues en début de projet, 2) la perception

de la collaboration pendant le projet et 3) les gains émergeant de cette collaboration comme équipe-école.

4.2.2.1 Perception de la collaboration entre collègues en début de projet

En début de projet, on peut voir ressortir, dans certains journaux de bord, l'affirmation que de bonnes pratiques collaboratives se vivent déjà au sein de l'équipe-école. Il est notamment écrit que, pour entamer ce projet de recherche dans leur école, une bonne collaboration est essentielle pour mettre à profit les forces de chacun et l'expertise de tous. Une personne participante souligne que, en mettant les idées en commun, le projet peut devenir assurément intéressant. Le désir de travailler en équipe enseignante-TES, afin de planifier et élaborer de petits ateliers sur la connaissance de soi, est également soulevé en début de parcours.

On peut y lire la croyance et le désir qu'en travaillant ensemble, l'équipe a donc le pouvoir de faire changer les choses face aux préjugés de certains membres du personnel enseignant du préscolaire au secondaire 5, et ainsi, faire naître des changements et une ouverture dans le reste de l'école.

4.2.2.2 Perception de la collaboration pendant le projet

Tout au long du projet, les participantes et les participants sont régulièrement questionnés par le biais de leur journal de bord, quant à la vision de la collaboration avec leurs collègues. Toutes et tous s'entendent pour dire que la collaboration est essentielle à la réalisation d'un tel projet. Un élément ressort chez plusieurs personnes participantes comme quoi toute l'équipe a le désir profond de bien soutenir leurs élèves et les voir évoluer.

Tout le monde a l'impression que chaque membre de l'équipe-école est dans l'action et que, ensemble, ils deviennent acteurs de changement pour assurer le bon développement de leurs élèves. Ils se disent motivés à poursuivre le projet. La perception de la collaboration dans le groupe est très positive, sans résistance observée ou ressentie. Voici quelques propos à l'appui :

« J'ai appris que j'ai une équipe vraiment ouverte, dynamique, prête à collaborer et qui veut le bien-être des élèves. Je pense que chacun d'entre nous est prêt à s'impliquer de notre mieux. » (P6)

« L'énergie du groupe, c'est agréable, on peut rire, mais progresser dans nos objectifs. » « Le jugement professionnel peut également partir d'une réflexion multidisciplinaire où chacun apporte son expertise et c'est ce que cette démarche a permis de faire également. » (P1) Cette personne se prononce aussi sur les retombées concrètes de la collaboration.

> Nous avions tous certains mandats plus précis et c'était facile de savoir où on s'en allait. Sans cet engagement, nous n'aurions pas pu pousser nos réflexions, nos idées, nos outils aussi loin. J'ai trouvé que nous étions en mode prévention, chose qui est rare dans notre domaine au scolaire public. (P1)

4.2.2.3 Gains de cette collaboration comme équipe-école

En outre, c'est en planifiant les actions à mettre en place que l'ensemble des participantes et des participants peuvent observer les gains de leur collaboration. Une des personnes participantes mentionne :

> Je sens une belle solidarité et un respect mutuel dans notre équipe. J'aime sentir que nous sommes tous d'égal à égal. Il s'est créé un beau lien de confiance entre nous (qui était probablement déjà présent entre mes autres collègues, puisqu'elles travaillent ensemble depuis plusieurs années. Comme je suis ici depuis 2 ans seulement, je me sentais peut-être un peu à part, mais, avec ce projet je me suis sentie vraiment incluse, respectée et égale aux autres). (P6)

C'est notamment en décrivant les rôles et responsabilités de chacun, lors des diverses séances, que le travail des membres professionnels de soutien et l'apport qu'ils peuvent apporter à l'équipe sont mieux compris par tout le monde. Il est également soulevé que le fait de prendre le temps de comprendre le rôle et l'expertise de son ou de sa collègue et de se

concerter, en équipe, bonifient la compréhension que chaque personne a de l'élève et aide à bien orienter le choix d'intervention.

Plusieurs notent également avoir le désir de transmettre à leurs autres collègues les bienfaits de la collaboration ayant eu lieu au travers ce projet : une meilleure analyse du portrait et des besoins de l'élève, une meilleure réponse aux besoins de l'élève ainsi que le partage des savoirs et le soutien entre pairs. Voici quelques extraits des propos exprimés par les participantes et les participants. Les extraits soulignent la pertinence de répandre ce type d'approche, mais, aussi illustrent les avantages pour les personnes elles-mêmes, tant à titre professionnel que personnel.

> Je pense qu'il serait vraiment pertinent de répandre le projet dans notre école pour que le travail puisse commencer plus tôt avec les enfants au préscolaire et premier cycle. Je souhaite que notre direction puisse avoir le budget d'investir dans ce projet et de convaincre les autres membres du personnel de se former davantage sur l'autisme et d'intégrer à leur programme des ateliers de connaissance de soi. Je crois que chacun et chacune d'entre nous devrait en parler à nos collègues pour leur donner aussi envie de s'investir en ce sens, même si les actions posées sont universelles, elles seront bénéfiques pour tout le monde.(P6)

> Une confiance et un partage d'expertise s'installent. J'aimerais avoir la chance de développer des liens avec tous mes collègues. Ma position de professionnel me met parfois à l'écart, dans une position d'expert, mais, c'est dans des expériences comme celles-ci que j'aime être au même pied d'égalité avec mes collègues pour coconstruire vers le bien-être de nos élèves et de notre milieu de travail. (P1)

« Je suis aussi flattée de savoir que mes collègues ont confiance en moi. » (P6)

> J'ai réalisé l'importance de bien s'entourer et de construire un plan d'action efficace lorsque vient le temps de modifier des pratiques dans une école. Le partage nous permet de nous enlever un poids sur les épaules et de voir parfois les choses autrement. J'ai appris aussi à davantage leur faire confiance. (P3)

« Elle [collaboration] permet d'offrir des solutions de qualité et d'offrir une expertise différente lorsqu'un élève a des besoins. L'équipe offre aussi un soutien moral et nous fait voir d'autres solutions. » (P3)

4.2.3 Développement professionnel

Concernant le thème développement professionnel, deux sous-thèmes émergent de l'analyse. Selon les propos des participantes et des participants exprimés dans leurs journaux de bord, il s'agit de: 1) l'ajustement de pratique et 2) le développement de l'identité professionnelle. Les personnes participantes ont aussi l'occasion de se prononcer sur leur niveau de satisfaction concernant leur développement professionnel occasionné par leur implication dans le projet.

4.2.3.1 Ajustement de pratique

En ce qui a trait à l'ajustement de pratique, on y retrouve, entre autres, le désir de poursuivre leur formation continue. En effet, plusieurs nomment l'importance de continuer de chercher à développer constamment leurs connaissances et compétences soit par des formations, de l'accompagnement, des lectures et de la concertation avec leurs pairs. En effet, il ressort, dans plusieurs journaux de bord, la découverte du travail en communauté de pratique pour soutenir l'apprentissage de nouvelles stratégies, la pertinence de réfléchir avec les collègues afin d'actualiser de nouvelles pratiques, et ainsi, se diriger vers un changement de pratique professionnelle ensemble.

« Je réalise que dans plusieurs comités de travail, on cherche des solutions, mais on oublie de faire un plan d'action détaillé. Ainsi, on vit souvent plusieurs frustrations, car on a l'impression que les dossiers n'avancent jamais. » (P3)

« Je suis encore plus consciente de l'importance de la formation continue et de travailler en équipe pour faire changer les choses. » (P5)

> Je crois que la communauté de pratique, en général, permet des moments d'échanges et de réflexions riches. Enfin, je dirais que mes propres expériences en lien avec la clientèle autiste m'ont permis d'avoir des références et des idées en tête lorsque l'on échange sur le sujet. (P1)

La majeure partie des nouvelles pratiques apprises par les participantes et les participants concernant le soutien de leur élève autiste, a trait à la réalisation et à la planification des actions pour actualiser le soutien. En effet, plusieurs personnes participantes écrivent avoir réalisé l'importance de prendre le temps de mieux comprendre leur élève via l'analyse du portrait écosystémique, d'établir un temps de concertation en équipe pour planifier les actions à mettre en place et évaluer celles-ci tout en s'assurant de l'implication de l'élève dans le processus du développement de sa connaissance de soi.

> « C'était tout simplement enrichissant d'avoir pu prendre le temps de discuter et d'élaborer un plan d'action qui vient de nous tous. Quelle chance que nous ayons pu nous concerter et prendre le temps de parler de nos pratiques. » (P4)

> J'ai réalisé l'importance de bien s'entourer et de construire un plan d'action efficace lorsque vient le temps de modifier des pratiques dans une école. Le partage nous permet de nous enlever un poids sur les épaules et de voir parfois les choses autrement. J'ai appris aussi à davantage leur faire confiance. (P3)

Quant aux stratégies découvertes ou mieux comprises par les participants et les participantes, plusieurs nomment le fait qu'ils prennent conscience d'un grand répertoire d'outils déjà existants ainsi que le désir de prendre le temps de s'approprier certains d'entre eux. Entre autres, il est question régulièrement de la trousse Cat-Kit (Atwood et al., 2009) et de la trousse Connecto (Centre de services scolaire de la Côte-du-Sud, s.d.). Celles-ci permettent notamment d'illustrer et de schématiser les apprentissages du corps et des sensations internes et externes, tout en s'assurant de représenter la globalité des informations nécessaires à la compréhension des apprentissages. Plusieurs disent également vouloir

expérimenter davantage le vidéo modeling et l'utilisation plus fréquente de visuel tels des schémas, tableaux, dessins, etc.

« Il y a tellement de contenu (lecture, outils etc.) dont j'aimerais prendre connaissance pour mieux développer ma compréhension de l'autisme et aussi mon vocabulaire pour bien expliquer l'autisme à d'autres personnes. » (P2)

« Je sens que je sais plus vers quels outils ou références me tourner, par quelle étape commencer et comment planifier un accompagnement (et d'équipe et d'élève). » (P2)

4.2.3.2 Développement de l'identité professionnelle

Concernant le sous-thème de l'identité professionnelle, on peut lire dans les journaux de bord que les temps de réflexions et les échanges en communauté de pratique permettent à certaines personnes d'avoir une image claire du rôle qu'elles peuvent jouer au sein de leur équipe et même une certaine fierté et sentiment d'appartenance à leur profession. Par exemple, les membres professionnels sentent vraiment qu'ils jouent un rôle de soutien pour le personnel scolaire du projet de recherche de cette école, mais, également, sont en mesure de projeter les gains de cette confiance en leurs rôles et postures sur les autres milieux à soutenir dans l'ensemble du centre de services scolaire. Quant aux enseignantes, elles se voient comme un modèle pour leurs élèves et réalisent le rôle crucial qu'elles ont dans le développement de ceux-ci.

« J'ai le sentiment de pouvoir faire une différence comme personne auprès de mon élève afin de lui permettre de mieux se connaître et de faire une différence dans son profil d'apprenant. » (P5)

« Donc c'est vraiment le processus de réflexion et de démarche de groupe qui me permet de prendre plus conscience de mon rôle professionnel dans l'équipe. » (P1)

« Je me sens encore plus à ma place comme enseignante. » (P5)

4..2.3.3 Satisfaction des participantes et participants concernant leur développement professionnel

Besoins exprimés au début du projet

En tout début de projet, les personnes participantes ont inscrit, dans leur journal de bord, un objectif personnel et professionnel qu'elles souhaitent atteindre d'ici la fin du projet. Elles nomment, entre autres, leur besoin de développer leurs connaissances et d'apprendre sur l'autisme afin de mieux comprendre et connaître leurs élèves. Elles ont également un souci de mieux accompagner leurs élèves autistes dans le développement de la connaissance de soi et même de sensibiliser le reste du personnel de leur école.

Préoccupations pendant le projet

Le principal obstacle nommé par les participantes et les participants est le temps. Quoiqu'elles se disent emballées et motivées par le projet, deux enseignantes nomment notamment craindre un manque de temps si un projet similaire dans le futur devait s'actualiser dans leur école. Elles notent que, sans le soutien et l'encadrement venant avec le contexte d'une recherche, elles ne voient pas comment elles pourraient arriver à s'engager dans une telle démarche. Ceci met donc en lumière, l'importance de la planification et la coconstruction d'un plan d'action commun partageant les rôles et responsabilités de tous les membres afin d'établir des échéanciers et des mandats clairs.

Satisfaction à la fin du projet

Lors de la dernière rencontre, à la fin du projet, les participantes et les participants ont écrit leurs impressions quant aux objectifs donnés en début de projet. Le taux de satisfaction et de sentiment d'accomplissement individuel et collectif est très positif. Les échanges avec les collègues, la planification en équipe ainsi que la coconstruction d'un plan d'action sont les éléments les plus nommés comme étant positifs et concrets par les personnes participantes. L'élaboration collective d'un plan d'action, séance tenante, permet aux participantes et aux participants de toujours avoir une vue d'ensemble des actions à planifier

et à actualiser. De plus, le fait de réfléchir et d'écrire, ensemble, les objectifs, les moyens pour y arriver ainsi que de décrire les rôles, les responsabilités, de déterminer des échéanciers respectant la réalité de chaque personne ainsi que de leur milieu, permet aux personnes participantes d'être rassurées ainsi que de s'engager pleinement dans la tâche. Voici quelques points de vue exprimés par les personnes participantes :

« J'ai le sentiment de pouvoir faire une différence comme personne auprès de mon élève afin de lui permettre de mieux se connaitre et de faire une différence dans son profil d'apprenant. » (P4)

« Je pense que je me sens plus compétente face à ce type d'élèves. Cette communauté m'a aussi réconciliée avec les projets d'envergure qui devraient tous avoir une démarche rigoureuse pour enfin vivre des changements durables. » (P3)

« Le fait d'avoir une pratique réflexive favorise nécessairement le jugement professionnel. Il est essentiel de remettre en question nos décisions, nos interventions, nos objectifs et actions afin de se réajuster au besoin. » (P6)

Une autre participante a dit :

> Je dirais que je me sens davantage confiante en mes compétences à accompagner mes élèves. Je suis sortie de ma zone de confort avec mon projet de vidéo de sensibilisation, ce qui a augmenté mon sentiment de compétence, car je suis fière du résultat. (P6)

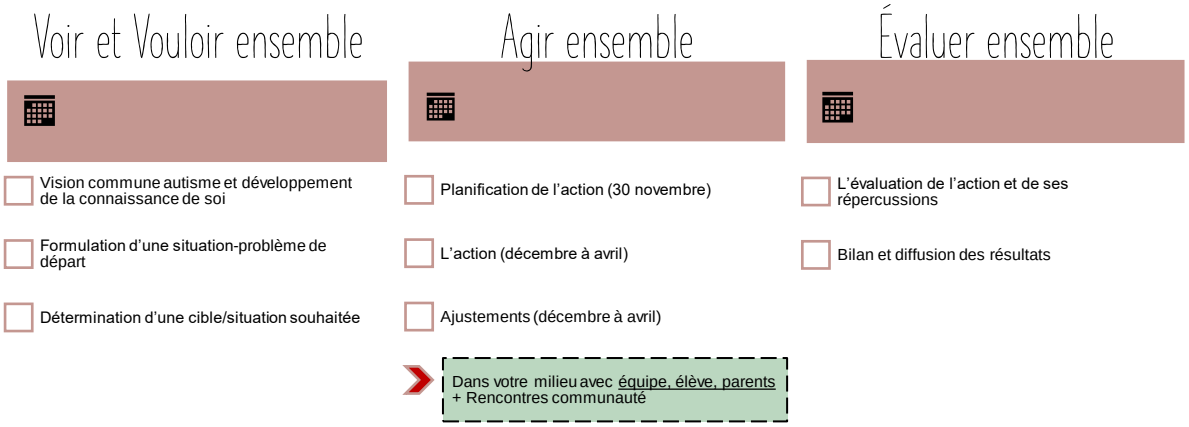
4.3 ACTIVITÉS RÉFLEXIVES

La section des activités réflexives comprend : 1) un continuum des actions planifiées par les personnes participantes ainsi que le contenu des activités réalisées durant et entre les séances, 2) le contenu des trois activités réflexives et 3) la concrétisation des activités réflexives en plan d'action réalisé par le groupe.

4.3.1 Continuum des activités réflexives réalisées par les personnes participantes

Le continuum des actions et l'échéancier planifiés par les participantes et les participants sont présentés à l'intérieur du tableau 7. Ils comprennent non seulement ce qui est fait lors des séances, mais, aussi ce qui se réalise entre celles-ci.

Tableau 7 Continuum des actions planifiées par les participantes et les participants (durant et en dehors de séances)



4.3.2 Contenu des activités réflexives

Trois activités réflexives sont utilisées par la chercheuse et les personnes participantes afin de faire émerger des idées, des réflexions, des prises de conscience dans le but d'actualiser les différentes étapes du projet. En tout début de parcours, pour donner suite à la formation sur l'autisme la connaissance de soi et l'accompagnement, la chercheuse propose donc aux participantes et aux participants de réfléchir sur leur situation actuelle et d'établir les éléments qui vont leur servir à actualiser une situation désirée. Dans le cadre du projet qui

nous concerne, l'intention est de soutenir le développement de la connaissance de soi chez l'élève autiste avant sa transition au secondaire.

Les trois activités choisies sont l'*Étoile du changement*, l'activité *Buller* et le *Plan de match*. Toutes mènent à la planification et à la rédaction d'un plan d'action.

4.3.2.1 *Étoile de changement*

L'activité de départ choisie se nomme l'*Étoile du changement* et est souvent utilisée par la chercheuse dans son contexte de travail et d'accompagnement. Elle provient du site CommunAgir (https://communagir.org/). L'intention de cette activité est d'abord d'explorer, en équipe, les éléments, les forces et les défis propres au groupe qui leur permettront d'avancer dans une démarche vers un but commun. Pour ce projet, l'objectif partagé est la mise en place d'un soutien dans leur école sur le développement de la connaissance de soi pour les élèves autistes. Cette activité est en quelque sorte le coup d'envoi vers l'actualisation du projet.

Les participantes et les participants se groupent en sous-équipes, et par des échanges et des réflexions, doivent apposer avec des papiers pense-bêtes de type *post-it*, des mots clés sur chacune des pointes de l'étoile. En tout, six pointes d'une étoile doivent être remplies. Elles sont déclinées ainsi : 1) Que devons-nous créer ou initier qui est actuellement absent dans notre milieu? Quelles actions nouvelles sont à initier? ; 2) Que devons-nous maintenir et protéger qui fonctionne bien maintenant? De quoi doit-on prendre soin? ; 3) Que devons-nous amplifier et magnifier qui fonctionne bien, mais, qui pourrait être amené plus loin? C'est-à-dire qu'est-ce qui a été amorcé, qui a du potentiel, qui mériterait qu'on y accorde de l'effort et de l'énergie? ; 4) Que devons-nous réduire ou diminuer, c'est-à-dire qui est là et qui demeure pertinent, mais, pour lequel on devrait accorder moins de temps et d'énergie ou de ressources? ; 5) Que devons-nous cesser ou éliminer qui a déjà été pertinent dans le passé, mais, qui ne l'est plus aujourd'hui et qu'il faut laisser aller pour faire de la place à autre chose? et 6) Que devons-nous mettre en œuvre pour amorcer notre transformation? Quels éléments nous apparaissent à être les premiers à mettre en place parmi toutes les propositions?

Les réponses à ces diverses questions viennent donc situer les forces de l'équipe ainsi que d'identifier les actions à mettre en place pour atteindre leur objectif. Le tableau 8, présente le résultat de leurs réflexions.

Tableau 8 Résultat des réflexions à la suite de l'activité réflexive *Étoile du changement*

Créer/Initier	Maintenir/ Protéger	Amplifier/magnifier	Réduire/Diminuer	Cesser/Éliminer	Mettre en œuvre
• Avoir plus de visuels • Faire un profil de l'élève autiste en tableau évolutif • Accorder plus de temps pour la communication entre intervenants	• Proposer un lieu à l'élève pour se réfugier (local TES et le Havre) • Local havre • Garder en place la TES qui connait bien l'élève • Être à l'écoute de l'élève	• Favoriser l'ouverture du personnel (surtout au secondaire) • Augmenter les connaissances en autisme • S'adapter à chacun des élèves • Offrir sensibilisation aux pairs • Être plus en prévention • Augmenter l'approche par besoins • Proposer des outils à l'élève sans prendre le temps de comprendre à quels besoins cela répond • Comprendre le profil TSA	• Diminuer l'approche par catégorisation/Code (ou un Dx = service)	• Cesser les préjugés • Mettre de côté les mythes • Cesser la rigidité de l'adulte	• Offrir une formation • Faire de la sensibilisation aux pairs et collègues • Élaborer un portrait de l'élève pour bien cibler intentions pédagogiques et planifier le soutien

Si l'on résume les traces écrites de cette activité, l'équipe désire 1) augmenter leurs connaissances en autisme, 2) sensibiliser les pairs et les collègues, 3) baliser du temps de concertation, 4) avoir des dispositifs pour voir progresser leurs élèves et 5) travailler en collaboration. Ce que l'équipe ne veut plus ressentir dans leur école est tous les préjugés, les mythes ou le manque d'ouverture du personnel face aux élèves autistes. Elle désire également que l'on diminue le fait de proposer des outils trop rapidement à l'élève sans prendre le temps de comprendre son profil. Pour y arriver, les personnes veulent miser sur leurs forces d'équipe qui sont d'être à l'écoute de leur élève, d'avoir une technicienne en éducation spécialisée (TES) qui connaît bien les élèves depuis longtemps et de maximiser l'utilisation du local utilisé pour dans le cadre de soutien TES et de rencontres individuelles.

4.3.2.2 Activité *Buller*

L'activité *Buller*, provient également du site CommunAgir. Elle a lieu dès la deuxième rencontre, en suivi à la première journée de formation. L'intention derrière cette activité est de dégager une compréhension commune des concepts fondamentaux en lien avec le projet de recherche, c'est-à-dire l'autisme, le développement de la connaissance de soi et l'accompagnement de l'élève autiste. Les participantes et les participants doivent, sur de grandes feuilles, créer des réseaux conceptuels pour chacun des trois thèmes abordés en formation soit : 1) l'autisme, 2) la connaissance de soi et 3) l'accompagnement. Chacun des concepts doit se retrouver au centre du réseau conceptuel, sur une grande feuille. Les personnes participantes doivent alors dégager quatre ou cinq mots permettant de définir le thème qui était au centre. Ainsi, quatre à cinq autres bulles naissent de la bulle centrale. Par la suite, chacune des bulles émergeant du mot central doit faire renaître à son tour quatre à cinq autres mots qui permettent aussi d'approfondir sa définition. Apparait ainsi un réseau conceptuel élaboré par les participantes et les participants et validé par la chercheuse pour chacun des trois concepts fondamentaux (autisme, connaissance de soi, accompagnement). Ceci va assurer et consolider un langage commun qui sert au groupe tout au long du parcours. Voici un extrait d'un des journaux de bord portant sur le développement professionnel et la réalisation.

> Lors de l'activité en début de journée *Buller,* nous avons réussi à ressortir les concepts clés de l'accompagnement, de l'autisme et de la connaissance de soi, malgré le fait que cela fait plus d'un mois que nous avons suivi la formation. C'est signe que la partie théorique s'ancre dans notre quotidien et c'est la base de la démarche que nous voulons faire avec ce projet de recherche. De plus, nous avons de plus en plus une idée claire des pistes de solution que nous voulons mettre en place ainsi que les mandats qui seront propres à chacun selon son corps d'emploi. Pour ma part, ce projet prend de plus en plus de sens et nous commençons à savoir vers où nous nous dirigeons grâce à cette planification. (P1)

4.3.2.3 Activité *Plan de match* : distribution des rôles et échéancier

Dès la 3e rencontre, un besoin se fait sentir de revoir de façon globale et de remettre en ordre les actions à accomplir ainsi que la distribution des rôles et responsabilités, et ce, malgré le plan d'action déjà amorcé. La chercheuse propose alors l'activité intitulée le *Plan de match* également issu du site CommunAgir. À l'aide de *post-it* et de grandes feuilles, le groupe est donc invité collectivement à inscrire d'abord les premières étapes à franchir, ensuite les moyens pour franchir ces étapes et, finalement, la contribution que chacune et chacun pourra apporter au travers ces étapes. L'intention de cette activité collective est de rendre visuels les éléments suivants : Qui? Allait faire quoi? Pourquoi? Comment? Et quand? De plus, le fait d'utiliser de grandes feuilles et des papiers pense-bêtes de type *post-it* permet non seulement aux personnes participantes de voir l'ensemble du projet et d'anticiper les prochaines étapes à venir qui les concernent, mais, également, de voir globalement les actions collectives pour arriver à la finalité de leur projet. Le fait de réaliser cette activité de façon collective avec des échanges et des réflexions permet également d'arriver à un consensus et d'ajuster, au besoin, certains éléments du plan d'action élaboré initialement.

La figure 7 représente visuellement les activités vécues dans le cadre du projet de recherche.[4]

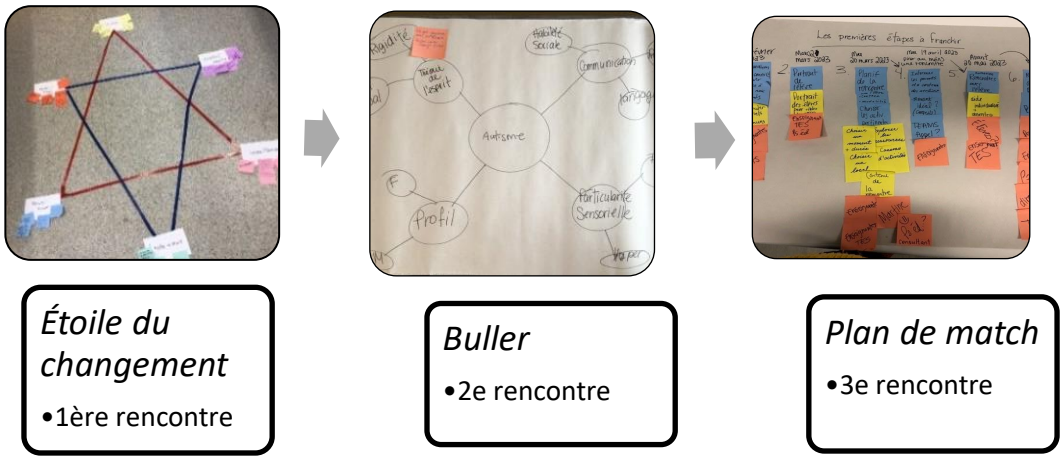


Figure 7 Illustration du résultat des trois activités réflexives vécues dans le cadre du projet

4.3.2.4 Plan d'action

À la suite des premières étapes de la démarche et tout au long du processus du projet, les participantes et les participants de cette équipe-école construisent leur propre plan d'action (voir le gabarit du plan d'action à l'ANNEXE VI). Tout d'abord, l'équipe doit s'entendre sur la problématique pour laquelle tout le monde est mobilisé (situation actuelle et situation désirée). Ensemble, les membres de l'équipe-école et la chercheuse en viennent à la situation actuelle qui suit : « *Désir de travailler le développement de la connaissance de soi chez nos élèves autistes avant leur passage vers le secondaire* » et la situation désirée suivante : « *Offrir de la formation/de la sensibilisation à tout le personnel afin d'augmenter le niveau de connaissances et diminuer la résistance face aux diverses interventions proposées aux élèves autistes. Augmentation de l'accueil face à l'inclusion.* ». La planification et la rédaction de ce plan d'action a pour but de mettre en place dans leur milieu, des actions concrètes leur permettant d'actualiser des activités sur la connaissance de

[4] Source : https://communagir.org/contenus-et-outils/communagir-pour-emporter/

soi pour soutenir leurs élèves autistes. Pour ce faire, les besoins et attentes du milieu se précisent ainsi : « Mettre en œuvre un plan d'action permettant la planification et l'actualisation d'un soutien pour l'élève autiste lui permettant le développement de sa connaissance de soi ». Il se concrétise notamment : 1) en offrant de la formation et des capsules vidéo pour la sensibilisation pour tout le personnel, 2) en créant un dispositif permettant de mieux cerner et faire état du portrait global de l'élève pour mieux comprendre son profil (forces, défis, historique des interventions, approches à utiliser, etc.), et 3) en mettant en place des ateliers en classe ou dans l'école permettant le soutien du développement de la connaissance de soi de l'élève autiste. Tous ces éléments émergent de l'activité réflexive *Étoile du changement* permettant de classer les idées et rendre concrète et imagée la situation actuelle et la situation désirée. La chercheuse joue ainsi le rôle de gardienne de processus et reformule, au besoin, les éléments soulevés afin d'assurer une vision commune et l'adhésion de tous les participants et les participantes.

L'élaboration de ce plan d'action permet également de préciser les rôles et responsabilités de chacun selon leurs mandats et disponibilités. Des échéanciers réalistes leur permettant cette mise en action sont également précisés. Des indicateurs de réussite dans le plan permettent de faire un suivi de ces actions et de réaliser des ajustements au besoin. À la fin de chaque séance, la chercheuse vérifie que les actions et échéanciers y sont bien inscrits. Par la suite, elle s'assure entre les séances, de formuler et rendre les libellés compréhensibles pour tout le monde. Chaque séance débute par la lecture des ajustements faits par la chercheuse afin d'assurer la vision commune et l'adhésion de tous. En effet, certaines actions et échéanciers sont modifiés tout au long du parcours afin de permettre un ajustement tenant compte de la réalité du milieu et des participants et participantes.

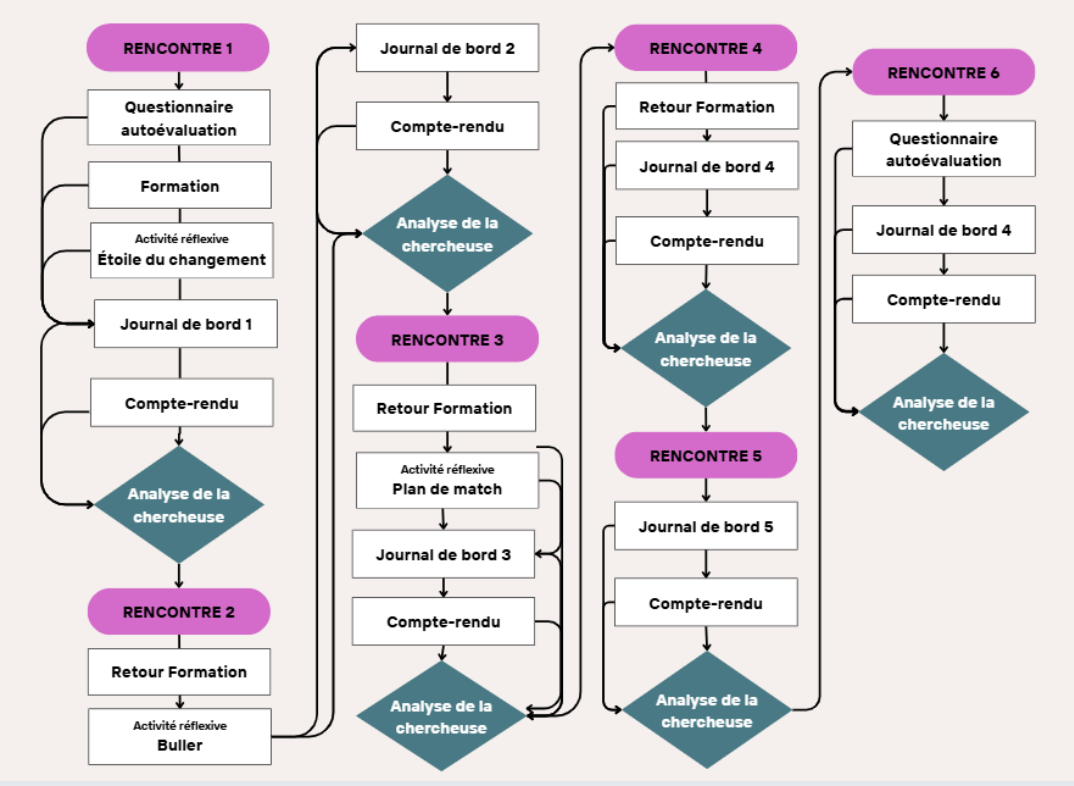
4.4 COMPTES-RENDUS

Pour chacune des six séances de communauté de pratique, un compte-rendu est élaboré par la chercheuse, en compagnie du groupe, à la toute fin de chacune des rencontres. Cette étape est effectuée juste avant que les participantes et les participants complètent le

journal de bord. Ce document rend compte du lieu et de l'heure de la rencontre, des présences, des rôles et responsabilités ainsi que des objectifs prévus lors de cette séance. Le squelette de ce compte-rendu fait office d'ordre du jour. La chercheuse remplit au fur et à mesure les éléments pertinents et peut , ainsi, garder des traces des activités et des ajustements en cours ou des propos et des réactions des personnes participantes. Le tableau 9 reprend le contenu des rencontres et des interactions entre les prises de données exposé dans la méthodologie en y soulignant l'importance des comptes-rendus effectués par la chercheuse tout au long du processus de recherche.

Il y a donc un moment en début et en fin de chacune des rencontres pour valider le contenu de l'ordre du jour et le contenu inscrit au résumé de la rencontre. L'intention est de faire consensus sur ce qui est vécu ensemble. La chercheuse peut ainsi prendre du recul après les séances pour poursuivre l'interprétation des réflexions et des propos émis par les participants et participantes. Il lui est donc possible de revenir sur certains éléments de la démarche et de les ajuster, en accord avec les participantes et les participants, lors de la séance suivante.

Tableau 9 Place et rôle des comptes-rendus effectués par la chercheuse



Il est ainsi réaliste d'ajouter un autre angle afin de mettre à contribution l'intelligence collective pour construire les étapes menant à la situation désirée élaborée en tout début du projet lors du voir et vouloir ensemble. Après avoir pris du recul sur une situation, la chercheuse peut revenir vers les personnes participantes et leur proposer des reformulations de leurs objectifs communs ou des moyens permettant de les atteindre. De plus, si les participantes et les participants expriment des émotions ou des perceptions n'étant pas écrites dans leur journal de bord, il est possible pour la chercheuse d'inscrire les propos. Elle a ainsi l'opportunité de les ajouter dans l'analyse concernant le développement professionnel des personnes participantes, lequel peut porter sur l'autisme, sur leur posture, leur identité professionnelle et leur pratique collaborative. De plus, cela donne également l'occasion de consigner leurs inquiétudes et interrogations. La figure 8 résume les étapes réalisées dans le cadre du projet. Elle démontre la relation entre le modèle illustrant la démarche de la recherche-action-formation et la séquence des rencontres collectives ayant eu lieu. À la gauche, on y voit le schéma illustrant la démarche de recherche-action-formation (Prud'Homme et al., 2011) incluant les six étapes de réflexivité et d'apprentissage reprises en boucles tout au long de la démarche. À la droite, sont mises en relation, les six rencontres du présent projet. On peut y voir la constante interaction avec les étapes de la démarche de recherche-action-formation.

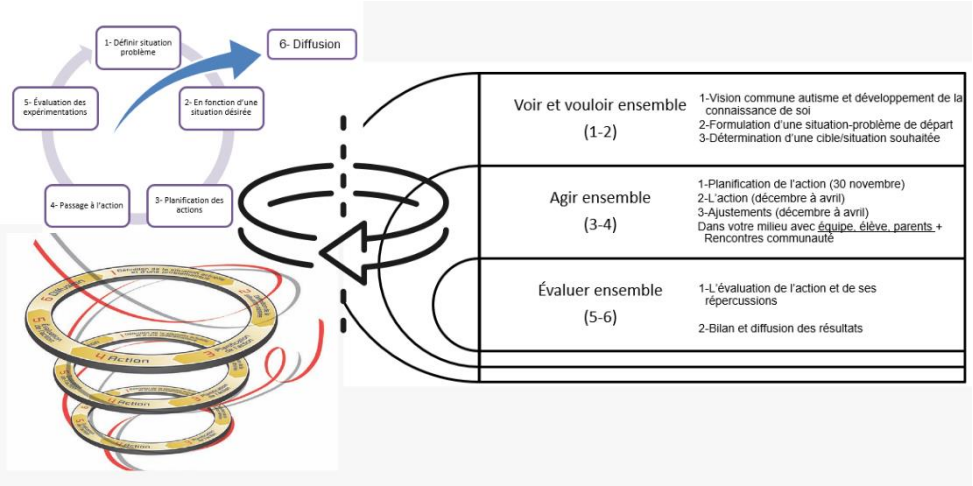


Figure 8 Résumé des étapes réalisées dans le cadre du projet en lien avec le modèle de la recherche- action-formation.

CHAPITRE 5
DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le chapitre 5 présente une interprétation des résultats afin de répondre aux objectifs et à la question de recherche. L'objectif de départ est d'accompagner le développement de pratiques professionnelles et le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des intervenantes et des intervenants scolaires dans le soutien de leurs élèves autistes vers le développement de leur connaissance de soi. Ce faisant, une démarche collective de formation, réflexion et d'actions se vit avec l'intention de comprendre, d'approfondir et de mettre en place des stratégies d'accompagnement pour soutenir leurs élèves autistes. Ainsi, le sous-objectif vise quant à lui à contribuer à ancrer dans les pratiques professionnelles des acteurs et des actrices scolaires, les savoirs permettant de mieux comprendre le portrait global de l'élève autiste de même que de connaître et comprendre les étapes sous-jacentes au développement de la connaissance de soi. Tout au long du projet de recherche, la chercheuse est tenue de porter son attention davantage sur le processus que sur les résultats.

S'en suit la question de recherche suivante : « Quels sont les dispositifs et conditions d'accompagnement offerts à des actrices et des acteurs scolaires d'une équipe-école du primaire permettant de mieux connaître et comprendre le fonctionnement cognitif de leur élève autiste et mettre en œuvre dans leur école, un soutien vers le développement de la connaissance de soi? ».

L'analyse et l'interprétation des résultats se font en reprenant les éléments et les critères du cadre méthodologique de la recherche-action-formation. Les outils de collecte de données utilisés dans le cadre de la recherche-action-formation sont le journal de bord, l'auto-évaluation et les activités réflexives.

Dans cette étude, le volet recherche assure d'apporter de nouvelles connaissances afin de produire de nouveaux savoirs (savoir-faire et savoir-être) chez les personnes participantes du projet de recherche. Ces savoirs peuvent notamment être transmis lors des diverses modalités de formation proposées par la chercheuse. Ces savoirs concernent principalement l'autisme, le développement de la connaissance de soi et le soutien de leur élève autiste. En cours de processus, un autre angle concernant le changement de pratique en éducation fait également partie de ce volet. Comme le soutiennent Prud'homme et al. (2011), l'ajout de formations peut contribuer au renouvellement des techniques d'intervention en milieu scolaire. À son tour, le volet action-formation vient consolider la production des savoirs appris en donnant lieu à une planification des actions vers le changement de pratique souhaité. En ce sens, ce volet soutient, par ses boucles réflexives : les échanges, la réflexion critique, les prises de conscience et l'intégration des connaissances issues de la recherche. Tout au long du processus et des rencontres, les participantes et les participants actualisent leurs savoirs afin d'orienter leurs actions vers leur situation souhaitée soit de mettre en œuvre un plan d'action permettant la planification et l'actualisation d'un soutien pour l'élève autiste lui permettant le développement de sa connaissance de soi. Ce faisant, il est convenu d'offrir de la formation et de la sensibilisation à tout le personnel afin d'augmenter le niveau de connaissances et diminuer la résistance face aux diverses interventions proposées aux élèves autistes et d'augmenter l'accueil face à l'inclusion. Ces informations sont en concordance avec les propos avancées dans les écrits scientifiques (April et al., 2017 ; Bergeron, 2014; Guay et Prud'homme, 2018; Lacelle et al., 2017 ; Prud'homme et al., 2011).

5.1 INTERPRÉTATION DES THÈMES AYANT ÉMERGÉ DE L'ANALYSE DES DONNÉES

À la suite de l'analyse des données avec Nvivo 14, trois thèmes ressortent comme étant importants à travers les traces écrites des auto-évaluations, des journaux de bord et des activités réflexives. Les trois thèmes émergeant de l'analyse sont : 1) le soutien de l'élève autiste, 2) le développement professionnel et 3) la collaboration. L'interprétation des résultats

est présentée en mentionnant comment chacun des outils utilisés lors de la collecte de données permet d'aborder ces trois thèmes.

5.1.1 Questionnaire d'autoévaluation

En interprétant les résultats du questionnaire d'auto-évaluation, il est possible de constater un gain important chez les participantes et les participants quant à leur niveau de connaissance et d'aisance en lien avec : 1) les caractéristiques de l'autisme, 2) la planification d'un soutien de l'élève autiste dans le développement de sa connaissance de soi

5.1.1.1 Les caractéristiques de l'autisme

Effectivement, la totalité des personnes participantes dit avoir progressé quant à la connaissance en lien avec l'autisme et se sent plus à l'aise d'intervenir auprès de leurs élèves. Cela laisse à croire qu'elles ont pu développer leurs compétences à faire un meilleur portrait de leur élève autiste et, ainsi, mieux comprendre la situation de leur élève. De ce fait, en comprenant mieux le portrait clinique de la personne autiste et de sa situation, il devient plus facile pour les intervenantes et les intervenants de considérer l'ensemble des facteurs individuels et environnementaux entourant l'élève afin de comprendre comment celui-ci apprend et interagit. Par ces nouvelles connaissances et savoirs sur l'autisme, l'équipe se voit donc en mesure de choisir de meilleures cibles d'intervention répondant mieux aux besoins de l'élève et respectant son profil d'apprenant, comme le mentionnent certains auteurs (Bastard-Rosset et al., 2018; Ménard et Poulin, 2014; Poulin et al., 2020).

5.1.1.2 la planification d'un soutien de l'élève autiste dans le développement de sa connaissance de soi

De même, le questionnaire démontre que plus de la moitié des personnes participantes sont maintenant davantage confiantes pour planifier un soutien de leur élève autiste dans le développement de leur connaissance de soi. Il est possible d'interpréter ces résultats en faisant des liens entre les niveaux de connaissance et compétences qui ont augmenté tout au long du

parcours de ce projet. Les autres volets du questionnaire viennent appuyer la force des membres de cette équipe à vouloir ajuster leurs pratiques et collaborer pour arriver à répondre à leur situation désirée.

En lien avec le volet de l'ajustement de pratique, les personnes participantes soulignent peu de progression. À noter, en début de parcours, l'équipe-école nomme avoir un très fort sentiment d'être en mesure d'ajuster sa pratique. Il appert donc normal que la progression en lien avec cet aspect soit moindre.

De la même façon, il est possible d'interpréter le niveau de progression en lien avec les pratiques collaboratives. En effet, l'ensemble des participantes et des participants mentionne déjà que tous travaillaient ensemble et que les pratiques collaboratives sont présentes dans leur école. C'est donc possiblement pour cette raison que très peu de traces de progression sont présentes sur ce volet dans la grille d'auto-évaluation.

Ces deux aspects, soit l'ajustement de pratiques et les pratiques collaboratives sont deux grandes forces de ces actrices et acteurs scolaires impliqués dans le projet. Elles et ils ont donc pu, tout au long du parcours, s'appuyer sur ces forces pour actualiser le soutien de leur élève autiste vers le développement de sa connaissance de soi.

Un élément de la grille d'auto-évaluation qui est ressorti comme ayant peu progressé est celui concernant l'assurance et la capacité de présenter la proposition du soutien de leur élève autiste aux parents. En effet, une seule personne participante note avoir senti une progression dans son assurance par rapport aux parents. Il est possible de croire que, si le projet avait duré plus longtemps, il aurait été possible d'aborder profondeur le volet de la participation et de l'implication des parents dans le projet.

5.1.2 Journaux de bord

L'interprétation des journaux de bord, s'appuie sur les trois sous-thèmes qui émergent de l'analyse des données, soit : 1) soutien de l'élève autiste, 2) développement professionnel et 3) pratiques collaboratives.

5.1.2.1 Soutien de l’élève autiste

Lorsque l'on analyse les journaux de bord, il est possible de constater que les réflexions, en tout début de parcours, concernent , majoritairement, le besoin de comprendre l’élève autiste pour mieux l'accompagner. En toute fin de parcours, les participants et participantes semblent mieux comprendre l'impact du diagnostic et des conditions associées à l'autisme sur la façon dont leur élève apprend et interagit. De ce fait, tout comme le démontre la grille d'auto-évaluation, le journal de bord permet également de laisser des traces sur la progression du niveau de connaissances en autisme et sur le niveau de compétences à soutenir leur élève. Il est donc possible d’interpréter ces résultats de progression comme étant un levier maintenant ancré dans leur pratique quant à l'analyse du portrait écosystémique de leur élève autiste. Ceci a assurément un effet marquant dans leur pratique professionnelle quant à la façon d'interpréter les manifestations de leur élève autiste, et également, dans le choix d'intervention à mettre en place pour leur élève. En conséquence, ceci vient assurément augmenter le niveau de bien-être de l'élève et ainsi rendre plus harmonieuse son inclusion scolaire et sociale, en accord avec les considérations exprimées par certains auteurs (Atwood, 2009; Hénault et Atwood 2018; Howlin et al., 2020, 2022 ; McCaffrey, 2014 ; Ménard et Poulin, 2014 ; Rivard et al., 2011; Rogé, 2019).

Par ailleurs, ces niveaux augmentés de connaissances et de compétences favorisent l'assurance professionnelle des personnes participantes. En effet, ces nouveaux savoirs augmentent le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle (Vallée, 2018). Par conséquent, en étant davantage en mesure de comprendre son élève et de mieux intervenir auprès de celui-ci, l'expérience vécue entre l’intervenante ou l'intervenant et l'élève risque davantage d'être ressentie comme un succès. De même, l'impact de cette confiance en sa pratique est susceptible de solidifier le lien entre la personne intervenante et l'élève.

Il semble que par la formation, les échanges en communauté de pratique et les boucles de réflexivité reçus tout au long du parcours concernant l'autisme, la connaissance de soi et le soutien de l'élève autiste a eu un impact significatif sur la perception des intervenantes et des intervenants face à leur élève autiste. Cela vient en appui à diverses études qui mettent en lumière le fait que l'éducation et la sensibilisation augmentent le niveau d'empathie et de

bienveillance face à l'inclusion (Fortier et al., 2018; Gouin et al., 2021). Par exemple, cela peut se faire en palliant un manque de connaissances sur une situation ou un diagnostic. Comme les personnes participantes au projet disent vouloir devenir maintenant des ressources ambassadrices de l'autisme dans leur école, cela confirme leur intérêt à contaminer et sensibiliser leur entourage à l'inclusion scolaire et sociale des élèves autistes.

L'amélioration du sentiment de compétence des personnes intervenantes auprès de l'élève autiste a pour effet, en conséquence, de soutenir l'élève pour qu'il puisse devenir plus outillé pour interpréter, nommer et faire des liens avec ce qu'il vit. Cela peut l'aider à comprendre le contexte de son environnement. La bonification de ces étapes peut lui permettre de mieux se comprendre comme personne et, par le fait même, de mieux se connaître.

5.1.2.2 Développement professionnel

Le fait de mieux comprendre le fonctionnement du profil cognitif de la personne autiste et de mieux comprendre les actions à mettre en place pour brosser un portrait global de l'élève ainsi que sa situation nourrit automatiquement le développement professionnel. En effet, puisqu'une grande majorité des personnes participantes nomment qu'ils réalisent l'importance de prendre le temps de faire le portrait global et de planifier l'intervention tout en collaborant avec leurs collègues pour s'assurer d'une bonne compréhension du portrait, cela laisse croire que les nouvelles connaissances et compétences serviront à leur changement de pratique.

L'ensemble des participantes et des participants disent maintenant connaître davantage les forces de leur élève autiste et veulent les utiliser comme stratégie pour planifier leur soutien à l'apprentissage. Cette stratégie peut donc être dorénavant prise en compte par les personnes participantes, lors de l'analyse du portrait de leur élève. Ainsi, les forces peuvent être considérées lors du choix d'intervention en réponse aux besoins de l'élève, comme le suggère Nader (2020). En comprenant mieux l'impact des caractéristiques de l'autisme et des conditions qui lui sont associées sur la façon d'apprendre et d'interagir, les participantes et les participants se disent maintenant en mesure d'adapter certains outils et

interventions déjà existants afin que ceux-ci répondent au profil d'apprenant de leurs élèves. Un constat fort se démarque tout au long de l'accompagnement de ce projet de recherche. Il s'agit de l'importance de faire le portrait complet de l'élève en vue d'avoir accès à son raisonnement. Comme le soulignent plusieurs auteurs, par la suite, cette stratégie permet aux intervenantes et aux intervenants d'adapter et de traduire divers outils en fonction du portrait de l'élève avec qui elles et ils travaillent (Bélanger et St-Pierre, 2019; Chatenoud et al., 2018; Gaudreau et al., 2021; Leclerc et al., 2013; Nowell et al., 2019).

Pour arriver à un tel résultat, les personnes participantes notent l'importance d'ajouter à leurs pratiques professionnelles le réflexe de prendre le temps de concevoir ensemble et de planifier les actions afin de concrétiser un projet vers une situation souhaitée. En effet, le fait de réfléchir, en équipe, à vouloir dénouer ce qui pose un problème et de cibler une situation souhaitée oriente les réflexions ainsi que les actions vers une vision et un but commun.

Les gains quant à l'élaboration commune d'un plan d'action afin de planifier le soutien de leurs élèves autistes, est ressorti des réflexions comme étant un élément très fort pour l'ensemble du groupe. Ces informations vont dans le sens de l'approche proposée par Lafortune (2006). Les participantes et les participants se sentent rassurés et structurés en ayant une vision globale ainsi que des traces écrites sur les échéanciers et les étapes à franchir. Prendre le temps de se questionner et revenir régulièrement sur chacun des objectifs, des sous-objectifs, des cibles et des moyens, tout en laissant des traces écrites dans un tableau visuel et sur papier, semble aider les membres de l'équipe-école à se projeter et à se mettre en action. La communauté de pratique, les boucles de réflexivité, les activités et les échanges entre eux permettent assurément de faire émerger leurs savoirs et leur donner confiance dans leur mise en action. Le fait de pouvoir constater, dans un tableau ou un schéma, les objectifs et les échéanciers qui évoluent dans le temps donne aux participantes et aux participants un espoir, un engagement et une motivation. La co-construction du plan d'action est assurément l'élément le plus fort du projet de recherche. À la fin du projet, certaines personnes participantes réalisent que tout était possible quand on s'organise. De plus, comme le mentionnent Boucher et Jenkins (2004), le fait de travailler ensemble les amène à rendre

concrètes certaines actions. La citation suivante exprimée par l'une des personnes participantes en fait foi.

> Je suis vraiment fier du travail que [ma collègue] et moi avons apportés à l'équipe. J'ai vraiment espoir que le document « portrait de l'élève » pourra être implanté dans notre milieu et peut être même dans d'autres milieux. Je crois que c'est « objectif atteint »! (P1)

5.1.2.3 Pratiques collaboratives

Autant durant les formations que pendant les activités réflexives et les échanges en grand groupe, pour plusieurs personnes participantes, les pratiques collaboratives sont l'occasion de découvrir l'expertise de leurs collègues ainsi que le rôle qu'elles peuvent jouer au sein de l'équipe, et ce, non seulement face au soutien qu'elles peuvent offrir à leurs élèves autistes, mais, également dans la vie scolaire en général. En vue d'atteindre la situation souhaitée, et une fois les rôles et responsabilités mieux compris et précisés, des sous-groupes de travail, avec distribution de mandats précis, prennent naissance selon les actions à mettre en place et selon les expertises de chaque personne à exploiter. Ainsi, par ce partage des responsabilités, les niveaux de stress et de fatigue du personnel enseignant sont diminués, en accord avec ce qui est soulevé dans plusieurs écrits scientifiques (Boujut et al., 2016; Corneau et al., 2014; Odier-Guedj, 2015; Vallée, 2018). De plus, le fait d'inscrire directement dans le tableau du plan d'action les missions et échéanciers ainsi que de garder les traces des ajustements en cours de projet rend plus concret ce partage des rôles et des responsabilités vers la réalisation de la situation souhaitée soit . L'acte d'illustrer et de schématiser le rôle de chacune et de chacun ainsi que l'impact de leurs actions sur la réalisation du projet aide à l'engagement des actrices et des acteurs scolaires impliqués dans le projet. Ainsi, la réalisation des actions se fait plus rapidement comme le soulignent notamment Daigle et al. (2021) et Lamoureux (2018).

Partager une expertise, travailler, agir et réfléchir avec d'autres, permet à chaque personne d'apprendre de ses pairs. De plus, ce partage vient enrichir leurs actions tout en favorisant leur engagement dans un changement de pratique. Ceci vient en appui au fait que

la recherche-action-formation qui a notamment comme fondement le socioconstructivisme, peut émerger, entre autres, à travers les activités réflexives, la construction des savoirs en étant en interaction avec les pairs, comme le rapportent Daigle et al. (2021) et Lafortune (2006).

De plus, le fait d'apprendre à se connaître l'un et l'autre nourrit leur propre identité professionnelle. C'est à travers le regard et les propos de leurs pairs que certaines personnes réalisent que leur rôle professionnel a son importance au sein de l'équipe et que leurs collègues avaient confiance en eux. Ainsi, l'identité professionnelle et la façon dont chacune et chacun se représente s'enrichissent à travers les propos et perceptions mutuelles des collègues. Certaines personnes participantes nomment également leur fierté d'exercer leur profession. Cette approche de recherche-action-formation vient non seulement alimenter les connaissances et les compétences professionnelles des participantes et des participants, mais, également, augmenter le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle ainsi que parfaire l'identité professionnelle. En installant ce climat de reconnaissance mutuelle dans le groupe, il devient plus facile de collaborer et de voir ce que chacune et chacun peut apporter à l'autre et au groupe. Il s'installe une plus grande confiance aux savoirs de l'autre ainsi qu'en sa propre expertise à partager avec ses pairs. Un climat sain et sécuritaire permet dans ce groupe, cet accueil et cette ouverture à l'autre occasionnant des échanges riches sur leurs forces et leurs vulnérabilités, comme recommandé dans les écrits scientifiques (Cauvier et Desmarais, 2013; Dionne, 2004 ; Lafortune, 2006; Paul, 2012).

5.1.3 Activités réflexives

Comme mentionné ci-haut, c'est entre autres lors des différentes activités réflexives que les personnes participantes peuvent mettre en lumière leurs compétences et laisser des traces de l'émergence de leurs nouveaux savoirs durant le processus de la recherche-action-formation. Il en résulte assurément des impacts du travail collaboratif sur leur développement professionnel.

5.1.3.1 Impacts du travail collaboratif

À travers ces activités, c'est l'occasion d'illustrer concrètement ce que le groupe estime avoir appris, compris et être en mesure de faire. Cela correspond à la sixième étape de la démarche de recherche-action-formation, comme le recommandent des spécialistes de cette méthode de recherche (Bergeron et al., 2019 ; Guay et Prud'homme, 2018; Lamoureux, 2018). Les activités réflexives permettent, dès le départ, de soutenir les personnes participantes lors des premières étapes de la démarche, pour définir précisément la situation problème et ensuite identifier une situation désirée. Par la suite, les participantes et les participants sont en mesure de planifier leurs différentes actions pour pouvoir passer à l'action et, ainsi, évaluer leur expérimentation. Concrètement, cela se traduit par une activité réflexive collective en début de processus, afin d'amorcer les échanges tout en se donnant des assises communes. Subséquemment, ceci permet de prioriser et décider ensemble de la situation désirée. À la suite de cette activité, les personnes participantes et la chercheuse laissent des traces de ces résultats dans un tableau collectif qui devient leur plan d'action. Ce document, qui se veut évolutif, laisse des traces des objectifs, des rôles et responsabilités, des échéanciers, des tâches à faire et des moyens pour y parvenir. Ce plan d'action sous forme de tableau, sert notamment de trame de fond tout au long de la démarche du projet. Ainsi, selon les allers-retours et les réflexions qui évoluent dans le temps, le groupe peut prendre du recul sur les écrits de leur plan d'action et les ajuster ou les modifier.

Rapidement, en début de parcours de projet (deuxième rencontre), vient la nécessité d'assurer une vision analogue et un langage commun sur les principaux concepts clés devenant le point d'ancrage de notre projet soient : 1) l'autisme, 2) la connaissance de soi et 3) l'accompagnement. Pour parvenir à cette vision semblable et éviter une possible confusion tout au long du projet, une deuxième activité réflexive est utilisée, afin de décortiquer ces concepts fondamentaux, de les conceptualiser sous forme de schéma et de s'entendre sur leurs définitions. Par le fait de laisser des traces visibles des nouveaux savoirs, le groupe réussit à s'assurer d'une compréhension identique des concepts et de ce qu'ils sous-tendent. Ceci permet notamment de valider la compréhension de chacun et chacune sur les concepts

et soutenir les échanges tout au long des rencontres. Les gens sont ainsi plus confiants en leurs nouveaux savoirs. Puisque toutes et tous se sentent plus solides quant à leur niveau de connaissances, ceci permet aux membres du groupe de se diriger vers la planification des actions en étant bien précis et spécifiques dans les libellés des objectifs, des sous-objectifs et des modalités proposées afin de parvenir à un passage à l'action. Ces résultats sont en accord avec des promoteurs de la démarche de recherche-action-formation (Bergeron, 2014; Bergeron et al. 2019; Bezeau et al., 2020 ; Guay et Prud'homme, 2018; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012 ; Lamoureux, 2018).

Des ajustements au plan d'action se poursuivent à travers le reste de la démarche. Un besoin émerge en milieu de processus quant à la nécessité de réorganiser chacune des micros-actions et des tâches, dans le but de parvenir à actualiser les objectifs visés, comme souhaité. Cette prise de recul fait naître, alors, une troisième activité réflexive. Les participantes et les participants se regroupent pour coder, par couleurs, les tâches à faire selon les professions et, par la suite, établir un calendrier plus exhaustif et explicite des actions à poser par chacun jusqu'à la fin du projet. Ces actions permettent de rendre davantage clairs et précis, les rôles, les responsabilités ainsi que les échéanciers. L'ensemble des participantes et des participants sont ainsi rassurés et motivés à vouloir poursuivre le projet. Cela leur permet de croire et de mieux anticiper la finalité du projet. Les résultats de cette activité pense-bête, de type *post-it* avec code de couleurs, s'ajoutent dans le plan d'action.

5.1.3.2 Répercussions sur leur développement professionnel

Des répercussions à noter dans le cadre de ce projet touchent le fait qu'il est possible de documenter la capacité des personnes participantes à passer à l'acte et à mettre en œuvre un plan d'action vers une situation désirée. En effet, les participantes et les participants prennent des risques et innovent dans la création d'outils, dans la co-construction d'un plan d'action qui respectait à la fois les besoins de leur milieu et de leurs ressources disponibles. Il en est de même en ce qui a trait à la planification des ateliers pour soutenir leur élève autiste sur le développement de la connaissance de soi qu'elles et ils élaborent entre les rencontres collectives et lors de la quatrième et de la cinquième rencontre. Par conséquent, un

réinvestissement des savoirs et des compétences acquises dans le cadre de ce projet est envisageable par le fait que l'équipe-école et même la communauté du centre de services scolaires puissent réutiliser l'outil sur le portrait de l'élève ainsi que les capsules de sensibilisation conçues dans le cadre de ce projet par la TES et deux élèves autistes. En effet, la conseillère pédagogique et le psychoéducateur de l'école, de l'ordre d'enseignement primaire et secondaire, ont tous deux l'intention de réinvestir cette grille d'analyse du portrait de l'élève auprès d'autres actrices et acteurs scolaires et équipes-écoles du centre de services scolaire. En ce qui concerne les capsules de sensibilisation réalisées par la technicienne en éducation spécialisée et deux élèves, elles doivent être réutilisées dans des contextes de sensibilisation au sein de l'école, voire, possiblement au sein du centre de services scolaire. Les professionnelles et les professionnels impliqués dans le projet de recherche comptent également reprendre l'activité de la coconstruction du plan d'action dans leurs futurs projets et accompagnement des actrices et des acteurs scolaires du centre de services scolaire. Il en va de même pour l'utilisation de la trousse Connecto (Centre de services scolaire de la Côte-du-Sud, s.d.), utilisée dans la planification de leurs ateliers avec les élèves. La conseillère pédagogique s'est notamment approprié la philosophie de la trousse et souhaite accompagner plusieurs autres équipes-écoles de son centre de services scolaire.

5.1.4 Comptes-rendus

C'est en lisant et en prenant du recul sur les comptes-rendus, entre les séances, que la chercheuse peut interpréter les traces laissées à partir des propos émis séance tenante. Ceux-ci racontent les émotions, les questionnements et les inquiétudes vécus par les actrices et les acteurs impliqués. Il est possible d'interpréter cette prise de notes par le fait qu'un climat sain et sécuritaire est bien installé dans la communauté de pratique. Ceci permet, durant les rencontres, des confidences partagées en groupe. La chercheuse est donc en mesure de comprendre que plusieurs personnes participantes ont besoin d'être rassurées sur la démarche et sur leur rôle. De ce fait, les rencontres suivantes permettent de revenir sur leurs inquiétudes et de les soutenir dans la recherche de solutions. Ce processus se fait de façon interactive et

permet de remettre en lumière les forces individuelles et collectives pouvant servir à pallier les obstacles rencontrés, comme le suggèrent plusieurs auteurs (Daigle et al., 2021; Lafortune, 2006; Sénéchal, 2021). La chercheuse illustre de façon visuelle, par des schémas ou des tableaux, les propos nommés. Ces moyens sont utilisés dans le cadre des réflexions collectives pour échanger, analyser et prendre du recul. Ainsi, il devient facile de voir, globalement, les impacts des forces identifiées sur les actions à mettre en place, et ainsi, tracer ensemble le chemin à prendre pour trouver des solutions réalistes. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse que les éléments contenus dans les traces des comptes-rendus ajoutent des composantes pertinentes à la coconstruction du projet commun. Ceci nourrit donc, par le fait même, l'engagement mutuel convenu selon le concept du socioconstructivisme qui se veut, en quelque sorte, les fondements mêmes du principe de la recherche-action-formation et qui enrichit le développement professionnel, comme le soutiennent Daigle et al. (2021) et Lafortune (2006).

5.1.5 Triangulation des données

La triangulation des données permet de constater que la formation-action-formation, du fait de ses différentes modalités (boucle de réflexivité, échanges, appuis par les données de la recherche, émergence des savoirs terrain), permet aux participantes et aux participants d'augmenter leur niveau d'aisance et de connaissance en autisme. Il est possible de constater que les actrices et les acteurs scolaires participant à ce projet connaissent mieux, maintenant, comment leur élève autiste apprend et interagit. Ainsi, ceci peut avoir un impact direct sur le soutien offert par les intervenantes et les intervenants.

Pour la majorité des participantes et des participants, le fait d'avoir été accompagnés, validés par les pairs et par la chercheuse durant une période de neuf mois, permet aux participantes et aux participants de se sentir confiants dans la façon dont elles et ils auront à entrer en communication avec leur élève pour lui présenter le projet et les ateliers. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse que, parce que les personnes connaissent maintenant mieux comment faire le portrait global de l'élève et de sa situation, elles seront davantage en mesure

de planifier la façon dont elles pourront lui transmettre de nouvelles connaissances et lui présenter un échéancier de soutien. Par le fait même, en comprenant mieux le profil de l'élève autiste, elles seront davantage habilitées à valider le niveau de compréhension de leur élève tout au long des étapes du processus de son accompagnement vers le développement de sa connaissance de soi. Il est également possible de croire qu'au-delà de du soutien sur la connaissance de soi, les actrices et les acteurs scolaires impliqués dans ce projet pourront réinvestir ces savoirs dans plusieurs autres formes d'apprentissage que ce soit disciplinaires ou sociaux-émotionnels, par exemple.

Un constat revient régulièrement de la part de quelques personnes participantes. Plusieurs craignent qu'au-delà de l'encadrement offert par ce projet de recherche, elles et ils ne soient pas en mesure d'accorder autant de disponibilités pour la planification, l'analyse et l'actualisation des actions. Elles et ils se demandent comment la direction peut leur accorder cette période en dehors d'un projet de recherche. D'un commun accord, les personnes s'entendent pour dire que ce moment d'échange alloué est toutefois nécessaire à la bonne compréhension du profil de l'élève, à la planification des actions et à l'accompagnement de leurs élèves. Il est clairement démontré dans les écrits scientifiques que le temps de dégagement apporte cette rassurance, ce pas de recul et, par le fait même, la possibilité de s'ajuster en cours de processus, afin d'assurer un soutien répondant aux réels besoins de l'élève et du milieu (Daigle et al., 2021; Lafortune, 2006).

5.2 RETOMBÉES AU-DELÀ DU PROJET DE RECHERCHE

Ce projet de recherche-action-formation a plusieurs retombées non seulement chez les actrices et les acteurs impliqués dans la démarche, mais également dans le centre de services scolaire où le projet s'est tenu.

De plus, malgré la fin du projet, le dispositif créé concernant le profil de l'élève continue de vivre et de se bonifier par le psychoéducateur et la conseillère pédagogique. De ce fait, l'équipe-école peut donc en bénéficier ainsi que les autres écoles du CSS. Comme la conseillère pédagogique s'est approprié la trousse Connecto durant le projet, elle peut

accompagner d'autres écoles de son CSS dans le but de mettre en place un soutien aux élèves autistes vers le développement de leur connaissance de soi. Les capsules vidéo crées entre les rencontres par la TES et deux élèves, peuvent servir de sensibilisation au sein de l'école lors de diverses activités. De plus, la démarche entière d'accompagnement du groupe peut servir de dispositif permettant de soutenir des gestionnaires afin de les guider dans la mise en place d'un projet en gestion tripartie entre le réseau de l'éducation, le réseau de la santé et le réseau communautaire venant en soutien aux élèves autistes en situation complexes à risque de bris de services.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En conclusion, cette étude a comme objectif principal de soutenir le développement de pratiques professionnelles et le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des intervenantes et des intervenants scolaires dans le soutien de leurs élèves autistes vers le développement de leur connaissance de soi. L'approche qualitative retenue pour parvenir à un changement de pratique chez ces acteurs et actrices scolaires impliqués dans la démarche comporte trois volets soit la « recherche-action-formation ». Par différents dispositifs d'accompagnement et collectes de données (formations, journaux de bord, autoévaluation, comptes-rendus, activités réflexives), cette démarche se vit de façon collective et interactive entre la chercheuse et les membres participants.

Comme déjà mentionnées, chez les participantes et les participants, les répercussions sur leur développement professionnel sont notables quant au sentiment d'efficacité personnel et professionnel en lien avec l'expérience de succès auprès de l'élève et auprès de l'équipe. Les personnes participantes se sentent plus outillées pour comprendre et soutenir leurs élèves autistes et rassurées de travailler en équipe dans le but d'y parvenir. Quant à l'identité professionnelle, les participantes et les participants bonifient leur représentation d'eux-mêmes, leur rapport face à leur propre profession ainsi que celui concernant leurs collègues. Ceci a donc un effet positif sur leur motivation et engagement à désirer poursuivre le partage d'expertise avec leurs pairs de l'école permettant de nourrir leurs réflexions et les actions à venir. Ces nouveaux savoirs et ces nouvelles pratiques, ayant émergé lors des échanges en groupe, font preuve d'un réel engagement vers un changement de pratique.

Les répercussions de l'ensemble du processus du projet de recherche-action-formation sur leur développement professionnel des personnes participantes au projet de recherche peuvent être perçues dans la grille d'auto-évaluation, les journaux de bord et les traces écrites ainsi que les échanges lors des activités réflexives. Elles touchent notamment l'émergence des nouveaux savoirs en lien avec les habiletés, les stratégies et les compétences professionnelles sur l'autisme, le développement de la connaissance de soi et

l'accompagnement de l'élève autiste. Les activités réflexives et les échanges ayant eu cours tout au long de la démarche de recherche ont un impact sur la pratique professionnelle puisque les participantes et les participants ont à ajuster, modifier, renouveler, réguler, valider, prendre du recul sur leurs idées et actions décidées en groupe. De plus, un sentiment d'efficacité personnelle augmente, car les personnes vivent du succès tant avec l'élève, avec l'équipe, les collègues que les parents. Or, comme le soutient Vallée (2018), cette confiance en soi est souvent mise à l'épreuve chez le personnel scolaire impliqué auprès des élèves autistes. Comme mentionné, il va sans dire que l'identité professionnelle est également renforcée chez les membres de l'équipe-école impliquée. Ceci se réalise grâce à leur posture réflexive face à la représentation d'eux-mêmes ainsi que la validation de leur rapport aux collègues ainsi qu'à leur profession. De plus, le fait de pouvoir augmenter son sentiment d'efficacité personnelle et son identité professionnelle, en plus de partager une expertise et de coconstruire des apprentissages avec les pairs, contribue à enrichir davantage les pratiques collaboratives qui sont, dans leur cas, déjà bien présentes au sein de l'équipe-école.

Il importe de souligner que la méthodologie utilisée dans le cadre de la présente recherche peut être transférable dans d'autres milieux, pourvu que certaines conditions soient respectées, dont le dégagement des personnes d'une équipe-école afin de leur permettre de participer. Ceci va dans le sens des recommandations émises par Beaupré et al. (2017) pour faciliter la transition des élèves autistes.

Cette démarche et ces résultats permettent des retombées notamment sur le plan scientifique et social. Ce projet met en lumière, certains facteurs et conditions à la mise en place collective par une équipe-école d'un soutien au développement de la connaissance de soi de leurs élèves autistes. De surcroît, cet accompagnement vers une meilleure connaissance de soi aspire à augmenter l'estime de soi et le niveau de bien-être de l'élève autiste, et favoriser ainsi sa participation sociale.

De même, les outils créés durant le projet ainsi que le trousse Connecto continuent d'être utilisés par l'équipe-école ainsi que dans d'autres établissements du CSS. La démarche d'accompagnement incluant les activités réflexives et le plan d'action permettent également l'actualisation d'autres projets proposant un changement de pratiques, notamment dans le cadre de collaboration intersectorielle en soutien aux situations complexes.

Dans le cas présent, les membres sont habitués à travailler ensemble. Cet aspect peut s'avérer un obstacle dans certains milieux.

Des limites sont prévisibles dans l'actualisation d'un tel projet de recherche. D'abord, notons que dans le cadre du ce projet de 2e cycle, la chercheuse doit assurer un suivi auprès d'une seule équipe-école, ce qui réduit en partant le temps et le nombre de participantes et de participants. En effet, le défi est de trouver une équipe-école volontaire, où toutes les personnes participantes doivent se sentir concernées par le sujet et désirent s'engager dans leur développement professionnel.

De plus, il importe de noter, également, qu'assurer un accompagnement pour fin de développement professionnel dans le contexte d'un projet de recherche de 2e cycle, restreint la durée de celui-ci. En effet, ce type de développement aurait gagné à être poursuivi sur plusieurs années scolaires et non seulement sur une période de neuf mois. Cette durée d'accompagnement ne permet pas de s'assurer de la pérennité des actions. Il aurait été souhaitable de poursuivre le projet sur l'année scolaire suivante afin d'assurer la continuité du projet avec l'accompagnement de la chercheuse.

Il également pensable qu'au moment de l'autoévaluation, il y ait eu un biais de désirabilité sociale chez certaines personnes participantes. En effet, il est tout à fait possible que la personne s'autoévalue à la hausse. De plus, il a pu être difficile pour la chercheuse de conserver une posture qui suppose de laisser émerger les données en étant à l'écoute afin de comprendre et de saisir les dynamiques qui s'opèrent (Bergeron et al., 2019).

Toutefois, il est à noter que le petit échantillon offre certains avantages quant aux opportunités de déclencher des discussions et pour faire naître des réflexions dans un climat sécure et bienveillant.

Il peut être pertinent, pour de futures études de type recherche-action-formation concernant le développement professionnel d'une équipe-école, de pouvoir prolonger l'étude sur plus d'une année scolaire afin de faciliter et soutenir l'équipe dans le but d'assurer la pérennité des actions. Également, il peut être intéressant de mesurer l'impact de ce soutien au développement de la connaissance de soi chez l'élève lui-même. Il ne reste qu'à souhaiter que ce projet ait pu donner le goût à d'autres chercheurs et chercheuses de vouloir approfondir ces sujets.

ANNEXE I

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

UQAR
Université du Québec
à Rimouski

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Martine Gauthier
Unité de recherche :	Maîtrise en science de l'éducation
Titre du projet :	L'accompagnement de l'élève autiste dans le développement de la connaissance de soi en contexte scolaire

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR* (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CER-121-967
Période de validité du certificat :	02 mai 2022 au 1er mai 2023

Bruno Bouchard, président du CÉR-UQAR

02.05.22
Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS

Titre de la recherche **:** **Le développement de pratiques professionnelles des intervenants scolaires dans le soutien au développement de la connaissance de soi de leur élève autiste.**

Chercheuse *:*

Martine Gauthier

Directrice de recherche :

Pauline Beaupré

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

L'objectif de la recherche-action-formation sera de soutenir le développement de pratiques professionnelles et le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle d'intervenant.e.s scolaires d'une même équipe-école de votre enfant par une démarche collective de formation, de réflexions et d'actions afin de comprendre, d'approfondir et de mettre en place des stratégies d'accompagnement des élèves autistes vers le développement de leur connaissance de soi.

2. Participation à la recherche

Des intervenant·e·s de l'école de votre enfant seront impliqué·e·s dans le cadre d'un projet de recherche afin de le soutenir dans le développement de sa connaissance de soi. Votre participation consiste à accepter que des intervenant·e·s puissent, dans la cadre de rencontres collectives et formation avec la chercheuse, référer à la compréhension qu'ils·elles ont du cheminement de votre enfant à ce sujet.

Selon les besoins de votre enfant, vous serez sollicités dans la préparation de l'explication du projet à votre enfant. Il sera possible pour l'intervenant.e de planifier, avec vous, la rencontre ayant pour but d'expliquer la démarche à votre enfant, puisqu'ensemble vous êtes les mieux placés pour assurer la bonne compréhension des attentes et de son engagement dans le processus de soutien du développement de la connaissance des soi. Ceci permettra d'assurer son confort et son bien-être.

Il lui sera présenté et précisé ce qui sera documenté dans le cadre de cette recherche soit, le changement de pratique des intervenants.es quant à leur démarche de planification des moyens ciblés pour soutenir le développement de sa connaissance de soi, leur façon d'actualiser ces interventions ainsi que leur façon d'analyser, évaluer et ajuster leurs actions au besoin, selon la réponse de l'élève. Ces explications seront adaptées selon le niveau de compréhension de votre enfant. S'il y a lieu, les informations et concepts lui seront transmis sous forme de tableau, réseau de concepts, schémas, dessins afin d'assurer une meilleure compréhension des étapes et enjeux liés au projet de recherche-action-formation.

Une fois ces explications complétées et lorsque l'intervenant.e participant.e et vous serez assurés de la compréhension de votre enfant de celles-ci (attentes de sa participation aux ateliers/échanges, sa compréhension quant au sens et à la finalité de la recherche, aux objectifs de documenter les pratiques de l'intervenant.e), nous serons en mesure de passer à l'étape du consentement.

Les intervenant.e.s participant.e.s assisteront à une journée de formation pour une vision commune en lien avec l'autisme et la connaissance de soi. Par la suite, ils participeront à quatre demi-journées de rencontres collectives permettant l'échange et la réflexion sur leur pratique. Une demi-journée de bilan-synthèse est prévue à la toute fin permettant d'illustrer concrètement ce que le groupe estime avoir appris, compris et être en mesure de faire. Il est probable qu'ils réfèrent à des interventions effectuées auprès de votre enfant lors de ces rencontres. Ainsi, des comptes-rendus d'activités et une synthèse le concernant seront partagés en équipe.

Votre enfant participera avec son intervenant.e à de courtes rencontres/ateliers où il sera amené à échanger à propos de lui. Ces rencontres/ateliers auront lieu entre les ½ journées collectives de recherche. La durée des rencontres/ateliers, la plage horaire ciblée et le nombre de séances seront établis avec les intervenants-participants et la chercheuse lors de la première rencontre collective. Un soin sera mis à l'intention et la structure des rencontres/ateliers avec votre enfant selon sa situation actuelle et les ressources disponibles.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Anonymat :

Aucune information nominative ne sera utilisée permettant d'identifier les propos d'une personne participante ni de reconnaitre votre enfant. Un code sera mis en application pour chacune des participantes et chacun des participants (P1, P2…). Aucune autre personne n'aura accès à ces informations.

Mesures pour assurer la sécurité :

Les échanges ne seront pas enregistrés. Les intervenants.es participeront en effectuant leurs synthèses par différents moyens tels des fiches, tableaux synthèses et post-it lors d'activités de réflexions.

Les données orales seront donc laissées sur ces dispositifs (tableau synthèse complété par les participants.es, post-it comportant des mots clés remplis par les participants.es) offerts pendant les activités de réflexion lors des rencontres et formations. Le tout sera également pris en note lors de la rédaction du compte-rendu des rencontres par la chercheuse et les participants.es.

Les traces écrites seront conservées dans un classeur barré au domicile de la chercheuse (post-it, documents de prise de notes, traces écrites durant activité de réflexion).

Tous les autres documents tels : compte-rendu et journaux de bord seront conservés sur un disque dur au domicile de la chercheuse.

Disposition du matériel et des données à la fin de la recherche :

À la fin du projet, tout le matériel papier, avec ou sans données, sera déchiqueté. Toutes les données informatisées, ainsi que les copies de sauvegarde, seront détruites et supprimées du disque dur et de l'ordinateur. La corbeille de l'ordinateur sera également vidée, et ce, 2 ans après la fin de la recherche soit en juin 2025.

Aucune information personnelle ne sera transmise à des personnes extérieures au projet de recherche ou à des organismes.

DÉCLARATIONS OBLIGATOIRES

En vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, la chercheuse est tenue de déclarer au Directeur de la protection de la jeunesse toute information lui permettant de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis, ayant pour cause l'abus sexuel ou de mauvais traitements physiques, par suite d'excès ou de négligence.

Je comprends que si je révèle pendant l'entrevue des informations indiquant un danger imminent de mort (y compris par suicide) ou de blessures graves pour une personne ou un groupe de personnes, la chercheuse se verrait dans l'obligation, soit d'en prévenir la ou les personnes menacées, soit d'en avertir les autorités compétentes.

4. Avantages et inconvénients

En acceptant qu'il y ait une recherche à l'école de votre enfant, ni vous ni lui, courez de risques ou d'inconvénients particuliers. Seul le temps investi pourrait être un inconvénient si vous acceptez de participer à la coconstruction des explications pour votre enfant.

Vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances le développement de pratiques professionnelles des intervenant·e·s de l'école par une démarche collective de formation, de réflexions et d'actions afin de comprendre, d'approfondir et de mettre en place des stratégies d'accompagnement des élèves autistes vers le développement de leur connaissance de soi. Ceci pourrait constituer un avantage direct au soutien offert à votre enfant.

5. Droit de retrait

La participation des intervenant·es impliqué·e·s auprès de votre enfant est entièrement volontaire.

Votre enfant sera libre de ne pas répondre à une ou plusieurs questions s'il se sent mal à l'aise de répondre.

Votre enfant sera libre de se retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Aucun impact ni pénalité n'influencera sur l'enseignement et l'accompagnement qu'il reçoit initialement à l'école.

Si vous décidez que vous souhaitez qu'il n'y ait plus de référence à votre enfant, même de façon anonyme, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous le retirez de la recherche, les données de recherche recueillies antérieurement auprès des intervenant·e·s seront conservées pour analyse.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

7. Autres renseignements

Vous serez informé, en temps opportun, si de nouveaux renseignements sont susceptibles d'affecter votre volonté à autoriser la poursuite de la réalisation de la présente recherche ou la participation des intervenant·e·s impliqué·es.

Vous pourrez contacter la responsable de la recherche après la collecte des données.

Si vous avez des questions concernant cette étude, prière de communiquer avec Martine Gauthier, 418-858-0604 • Nous accepterons de virer les frais de communication.

Si vous souhaitez recevoir un une synthèse des résultats de recherche, veuillez laisser vos coordonnées (courriel):

_____

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :
(ou de son représentant) Martine Gauthier Date : _____

Nom : Gauthier Prénom : Martine

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec Martine Gauthier, agente des services régionaux de soutien et d'expertise en TSA ,

au numéro de téléphone suivant : _____ ou à l'adresse de courriel suivante :

_____

Directrice de recherche :

Pauline Beaupré _____ _____

Nom : Beaupré Prénom : Pauline

au numéro de téléphone suivant : _____ ou à l'adresse de courriel suivante :

_____

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PROFESSIONNEL·LE·S

Enseignant·e, professionnel·le non enseignant·e, éducateur·trice, conseiller·ère pédagogique, direction d'école.

Titre de la recherche **:** **Le développement de pratiques professionnelles des intervenants scolaires dans le soutien au développement de la connaissance de soi de leur élève autiste.**

Chercheuse *:*

Martine Gauthier

Directrice de recherche :

Pauline Beaupré

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

4. Objectifs de la recherche

L'objectif de la recherche-action-formation sera de soutenir le développement de pratiques professionnelles et le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle d'intervenants.es scolaires du 3e cycle du primaire d'une même équipe-école par une démarche collective de formation, de réflexions et d'actions afin de comprendre, d'approfondir et de mettre en place des stratégies d'accompagnement des élèves autistes vers le développement de leur connaissance de soi.

Cette démarche vise à rendre accessible et favoriser la restructuration du savoir, favoriser l'engagement, susciter le dialogue cognitif, soutenir l'activité réflexive et ainsi favorise le changement de pratiques. Elle permet également l'actualisation du projet (ici le soutien à l'élève sur le

développement de sa connaissance de soi en contexte scolaire) dans les pratiques innovatrices et réflexives. Dans la recherche-action-formation, la personne est reconnue comme étant un acteur compétent qui s'engage activement à changer, à s'améliorer et à améliorer sa pratique. Une interaction constante est prévue entre le praticien-chercheur et les participants. C'est donc par des boucles de réflexivités, d'actions et d'interactions qu'émergent les savoirs.

Les six étapes de la recherche-action-formation pour lesquelles votre participation est sollicitée sont les suivantes :

1- Définir la situation problème
2- En fonction d'une situation désirée
3- Planification des actions
4- Passage à l'action
5- Évaluation des expérimentations
6- Diffusion

Puisque dans une telle démarche les étapes 2-3-4-5 se vivent en boucles et se multiplient, les échanges et les dispositifs tels : questionnaires d'autoévaluation, journal de bord des participants et journal de bord de la praticienne- chercheuse permettront l'autoévaluation de votre pratique professionnelle et l'évaluation des expérimentations vécues sur le terrain. Ainsi il sera possible au terme du projet, de rendre compte du sens construit par les participants.es quant à leur changement de pratique. L'évaluation est donc, dans le cadre d'une démarche de recherche-action-formation, un processus continu et non une étape distincte.

5. Participation à la recherche

La recherche se déroulera à l'école de l'équipe retenue, dans un local et au moment retenu à leur convenance, en accord avec la chercheuse.

La durée du projet est prévue d'une durée de 10 mois soit l'année scolaire 2022-2023. Votre participation sera d'assister aux six rencontres collectives prévues. Durant ces rencontres, il vous sera demandé de participer à diverses activités réflexives et de laisser des traces de vos réflexions sur des dispositifs tels : fiches, tableaux synthèses et post-it, de remplir deux fois un court questionnaire d'autoévaluation sur votre niveau de connaissances et d'aisance sur l'autisme et les interventions pour soutenir le développement de la connaissance de soi (pré-post projet). Il vous sera aussi demandé de participer, avec la chercheuse, à la rédaction d'un compte-rendu et de rédiger, à la fin de chaque rencontre un journal de bord.

Vous aurez également à expliquer la démarche à votre élève, éventuellement en collaboration avec son parent, et, possiblement, recueillir des informations complémentaires le concernant en contactant des partenaires externes. Votre implication souhaitée se résume donc par : 1) participer à des rencontres.
2) expliquer le projet à l'élève 3) contacter des partenaires externes, s'il y a lieu.

Les différentes actions de la recherche-action-formation et le temps prévu à votre participation se présentent ainsi :

Votre participation aux rencontres est estimée à trois jours et demi, soit ½ journée pour une première rencontre afin de cibler les objectifs communs et les actions, une journée de formation, trois ½

journées de rencontres collectives et ½ journée de rencontre bilan. Tout au long du projet de recherche et des rencontres, vous serez soutenu par la chercheuse. Celle-ci fera en sorte que chacun puisse clarifier son rôle et puisse partager ses préoccupations. Au besoin, elle pourra intervenir sur certains concepts en ramenant les discussions et en cadrant les réflexions. Elle pourra également agir comme personne-ressource.

La première rencontre

½ journée aura lieu en septembre 2022 et aura comme intention de définir ensemble (chercheuse et participants.es) la situation problème en lien avec l'accompagnement du développement de la connaissance de soi de l'élève autiste pour ensuite définir ensemble d'une situation désirée et recherchée par les participants.es et ainsi faire la planification de différentes actions à planifier ensemble soit :

- Intention et date de la rencontre formation
- Dates des trois ½ journées de rencontres collectives
- Date de la rencontre bilan
- Diffusion des résultats

Les actions prévues par les participants pendant la rencontre:

- Remplir un court questionnaire d'autoévaluation sur leur niveau de connaissances et d'aisance sur le sujet (connaissance de soi et autisme) (15 minutes)
- Participation aux échanges et aux réflexions
- Participation à la rédaction du compte-rendu fait en collaboration avec la chercheuse (estimé à 20 minutes)
- Rédaction du journal de bord (estimé à 30 minutes)

La deuxième rencontre

Prévue en octobre 2022, permettra d'offrir aux participants.es une formation d'une journée animée par la chercheuse. L'intention de cette rencontre formation est de s'assurer d'une vision commune sur l'autisme et la connaissance de soi + conditions essentielles à mettre en place en contexte scolaire.

Les actions prévues par les participants.es pendant cette rencontre-formation seront :

- Participation aux échanges et aux réflexions en lien avec la formation et leur pratique
- Participation à la rédaction du compte-rendu fait en collaboration avec la chercheuse (estimé à 20 minutes)
- Rédaction du journal de bord (estimé à 30 minutes)

Les troisième, quatrième et cinquième rencontres

Trois périodes d'une durée d'½ journée chacune sont prévues sous forme de rencontres collectives (communautés de pratique) et auront lieu en novembre 2022, janvier 2023 et mars 2023. Les intentions de ces rencontres sont de susciter entre la chercheuse et les participants.es, une dynamique réflexive-interactive afin d'accompagner, former et outiller sur le sujet (accompagnement de l'élève autiste dans le développement de sa connaissance de soi en contexte scolaire) et susciter un renouvellement des pratiques en créant un lieu de réflexion associant théorie et pratique pour mener à des changements durables sur le plan de certaines croyances et pratiques éducatives. (Tochon et Miron, 2004).

Les actions prévues par les participants pendant ces trois rencontres:

- Participation aux échanges et aux réflexions
- Partage de leur expérimentation et interventions vécus avec leur élève entre les rencontres collectives
- Participation à la rédaction du compte-rendu fait en collaboration avec la chercheuse (estimé à 20 minutes)
- Rédaction du journal de bord (estimé à 30 minutes)

Une dernière rencontre

Une période d'½ journée est prévue en mai 2023 afin de faire le bilan synthèse et échanger sur la diffusion des résultats. Les intentions de cette rencontre sont de permettre d'illustrer concrètement ce que le groupe estime avoir appris, compris et être en mesure de faire dans le cadre de la suite à leur participation à la recherche-action-formation.

Les actions prévues par les participants.es pendant cette rencontre:

- Remplir un court questionnaire d'autoévaluation sur leur niveau de connaissances et d'aisance sur le sujet (connaissance de soi et autisme) (15 minutes)
- Participation aux échanges et aux réflexions
- Participation à la rédaction du compte-rendu fait en collaboration avec la chercheuse (estimé à 20 minutes)
- Rédaction du journal de bord (estimé à 30 minutes)

Les techniques de collecte de données se résument aux échanges suite à la formation, à ceux réalisés dans le cadre de communautés de pratiques, à la rédaction du journal de bord personnel et au bilan-synthèse.

6. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Anonymat

Aucune information nominative ne sera utilisée permettant d'identifier les propos d'une personne participante. Un code sera mis en application pour chacune des participantes et chacun des participants (P1, P2…). Aucune autre personne n'aura accès à ces informations.

Aucune information personnelle ne sera transmise à des personnes extérieures au projet de recherche ou à des organismes.

Mesures pour assurer la sécurité :

Les échanges ne seront pas enregistrés. Les intervenants.es participeront à leurs synthèses par différents moyens tels des fiches, tableaux synthèses et post-it lors d'activité de réflexions.

Les données orales seront donc laissées sur ces dispositifs (tableau synthèse complété par les participants.es, post-it comportant des mots clés remplis par les participants.es) offerts pendant les activités de réflexion lors des rencontres et formations. Le tout sera également pris en note lors de la rédaction du compte-rendu des rencontres par la chercheuse et les participants.

Les traces écrites seront conservées dans un classeur barré au domicile de la chercheuse (post-it, documents de prise de notes, traces écrites durant activité de réflexion).

Tous les autres documents tels : compte-rendu et journaux de bord seront conservés sur un disque dur au domicile de la chercheuse.

Le contexte actuel oblige l'UQAR à respecter l'adoption par les autorités gouvernementales de nouveaux décrets, arrêtés et autres recommandations ou directives et à prendre en considération les conséquences d'une nouvelle vague de la pandémie de COVID-19. Cette vague pourra entraîne un resserrement des mesures sanitaires. La chercheuse assure qu'elle se conformera à ces mesures afin de préserver la santé publique. Si cette éventualité devait subvenir, la réalisation de la recherche, en tout ou en partie, pourrait avoir lieu à distance, sans présence dans le milieu scolaire.

Disposition du matériel et des données à la fin de la recherche :

À la fin du projet, tout le matériel papier, avec ou sans données, sera déchiqueté. Toutes les données informatisées, ainsi que les copies de sauvegarde, seront détruites et supprimées du disque dur et de l'ordinateur. La corbeille de l'ordinateur sera également vidée, et ce, 2 ans après la fin de la recherche soit en juin 2025.

DÉCLARATIONS OBLIGATOIRES

En vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, la chercheuse est tenue de déclarer au Directeur de la protection de la jeunesse toute information lui permettant de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis, ayant pour cause l'abus sexuel ou de mauvais traitements physiques, par suite d'excès ou de négligence.

Je comprends que si je révèle pendant l'entrevue des informations indiquant un danger imminent de mort (y compris par suicide) ou de blessures graves pour une personne ou un groupe de personnes, la chercheuse se verrait dans l'obligation, soit d'en prévenir la ou les personnes menacées, soit d'en avertir les autorités compétentes.

4. Avantages et inconvénients

S'il y a lieu, il peut s'agir d'un inconfort, ou une gêne, qui pourrait être dû au fait que certaines personnes peuvent relater, lors des rencontres collectives de communauté de pratique, des souvenirs de situations vécues pouvant avoir été difficiles, en raison de leur méconnaissance de façon d'accompagner les élèves autistes dans leur connaissance de soi.

Afin de minimiser cet inconfort, dans le cadre du projet, les participant·e·s pourront bénéficier d'une formation d'une journée sur la connaissance de soi des élèves autistes. Ceci pourra leur permettre de développer une meilleure compréhension des élèves autistes auprès desquels ces personnes travaillent. La recherche pourra aussi avoir comme avantage de créer une plus grande cohésion dans le groupe et, potentiellement, de susciter plus de soutien ou de collaboration parmi les membres de l'équipe-école concernée.

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers, si ce n'est le temps réel investi requis pour participer aux rencontres et celui pour contacter les parents et,

au besoin, les partenaires externes. En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances le développement de pratiques professionnelles d'une équipe-école par une démarche collective de formation, de réflexions et d'actions afin de comprendre, d'approfondir et de mettre en place des stratégies d'accompagnement des élèves autistes vers le développement de leur connaissance de soi. Ceci pourrait constituer un avantage direct, en vous permettant d'améliorer les interventions effectuées auprès des élèves autistes.

Il n'y aura aucune compensation financière à votre participation à la recherche.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Les participant·e·s ont le choix de ne pas répondre à une ou plusieurs questions s'ils· se sentent mal à l'aise de répondre.

Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits. Toutefois, les données de recherche recueillies antérieurement vous concernant seront conservées pour analyse.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

7. Autres renseignements

Vous serez informé, en temps opportun, si de nouveaux renseignements sont susceptibles de vous affecter votre volonté à poursuivre votre participation à l'étude.

Vous pourrez contacter la responsable de la recherche après la collecte des données.

Si vous avez des questions concernant cette étude, prière de communiquer avec Martine Gauthier, 418-858-0604 • Nous accepterons de virer les frais de communication.

Si vous souhaitez recevoir un une synthèse des résultats de recherche, veuillez laisser vos coordonnées (courriel):

_____

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :
(ou de son représentant) Martine Gauthier Date : 2022-08-29

Nom : Gauthier Prénom : Martine

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec Martine Gauthier, agente des services régionaux de soutien et d'expertise en TSA ,

au numéro de téléphone suivant : _____ ou à l'adresse de courriel suivante :

_____

Directrice de recherche :

Pauline Beaupré

_____ _____

Nom : Beaupré Prénom : Pauline

au numéro de téléphone suivant : _____ ou à l'adresse de courriel suivante :

_____

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

ANNEXE II

JOURNAUX DE BORD DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

UQAR Campus de Lévis

Centre de services scolaire des Découvreurs Québec

Journal de bord # 1

Nom
Date :

Principaux sujets de discussion aujourd'hui
Selon moi, quelle a été la meilleure idée de la rencontre d'aujourd'hui ?
Quels liens puis-je faire entre les sujets traités et ma pratique et/ou mon contexte de travail ?
Qu'est-ce que je retiens des contenus, réflexions et échanges à propos de la façon dont mon élève autiste apprend et d'interagit ?
Qu'est-ce que j'ai appris des réflexions et échanges à propos de la façon de soutenir mon élève autiste dans le développement de sa connaissance de soi ?
Je dois aborder avec mon élève un élément de contenu en lien avec le développement de la connaissance de soi. Je sais que ce contenu peut être difficile pour lui. Comment je vais m'y prendre?
Je dois faire face à une situation ou un sujet difficile pour laquelle/lequel je n'ai pas vraiment d'expérience. Comment je me prépare ?
Comment j'entrevois le travail en équipe avec mes collègues pour mieux soutenir mon élève autiste dans le développement de sa connaissance de soi ?

Mon objectif professionnel d'ici la fin du projet ?	**Mon objectif personnel d'ici là fin du projet ?**

Quelles sont les actions possibles qui me permettraient d'intégrer en tout ou en partie dans ma pratique et/ou contexte les sujets abordés ?
Autres

UQAR Campus de Lévis

Centre de services scolaire des Découvreurs Québec

Journal de bord # 2

Nom

Date :

En cours d'élaboration du plan d'action, ai-je eu l'impression que nous n'atteindrions pas notre but? Ou ai-je plutôt eu l'impression que nous choisissions les bonnes stratégies ? Expliquez.
Dans l'activité d'aujourd'hui, qu'ai-je appris à propos de mon équipe ?
À la lumière de la rencontre d'aujourd'hui, qu'est-ce que j'observé qui me permet de constater que nous progressons, comme équipe, vers la situation désirée ?

UQAR Campus de Lévis

Centre de services scolaire des Découvreurs Québec

Journal de bord # 3

Nom
Date :

Quel élément de la rencontre d'aujourd'hui ai-je <u>envie de conserver</u> pour approfondir ma réflexion quant au soutien que je peux offrir à mon élève afin de mieux le soutenir dans le développement de sa connaissance de soi ?
Quels liens puis-je faire entre ce contenu et <u>mon vécu, mes préoccupations</u> et mon actuel rôle comme professionnel ?
<u>Professionnellement,</u> quel élément m'a permis d'aller plus loin dans ma réflexion à ce sujet ?
<u>Personnellement</u>, quel élément m'a permis d'aller plus loin dans ma réflexion à ce sujet ?
À la lumière de la rencontre d'aujourd'hui, qu'est-ce que j'observe qui me permet de constater que nous progressons, comme équipe, vers la situation désirée ?

UQAR Campus de Lévis

Centre de services scolaire des Découvreurs Québec

Journal de bord # 4

Nom
Date :

Quel élément de la rencontre d'aujourd'hui ai-je <u>envie de conserver</u> pour approfondir ma réflexion quant au soutien que je peux offrir à mon élève afin de mieux le soutenir dans le développement de sa connaissance de soi ?
Vous devez planifier un nouvel enseignement concernant la connaissance de soi de votre élève autiste. Vous savez que ce contenu est difficile pour lui. Comment vous y prenez-vous ? Comment vous y préparez-vous ?
Vous devez préparer une démarche d'autoévaluation (en lien avec sa connaissance de soi). Votre élève n'a jamais vraiment eu à s'autoévaluer. Comment le préparez-vous à le faire ?
Quelles sont les stratégies que vous utiliserez pour rendre l'élève actif dans son apprentissage ?
<u>Professionnellement,</u> quel élément m'a permis d'aller plus loin dans ma réflexion à ce sujet ?
<u>Personnellement</u>, quel élément m'a permis d'aller plus loin dans ma réflexion à ce sujet ?
À la lumière de la rencontre d'aujourd'hui, qu'est-ce que je retiens dans le cadre de notre travail d'équipe qui me permet de mieux aider et soutenir (ensemble) notre élève autiste dans la compréhension de ce qu'il est comme personne et ainsi favoriser sa réussite éducative ?

Journal de bord # 5

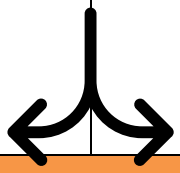
Nom
Date :

Quelles sont mes caractéristiques personnelles qui risquent d'influencer l'observation de mon élève autiste et ma compréhension de ses besoins ? Quels sont mes forces et mes défis qui teintent ma posture et ma pratique?
En m'appuyant sur ce que je fais déjà et qui semble efficace, et suite à nos échanges et réflexions lors des rencontres en communauté de pratique, que pourrais-je ajuster pour mieux analyser le portrait de mon élève autiste?
Selon ce que j'observe chez mon élève, qu'est-ce qui me fait dire qu'il a compris l'information qui lui a été présentée? Comprend-il ce qui est attendu de lui?
Quels ajustements pourrais-je apporter dans ma façon de présenter l'information à l'élève?
Quels moyens puis-je prendre pour impliquer l'élève dans le développement de sa connaissance de soi et favoriser son autonomie dans l'utilisation de la stratégie proposée?
Comment je m'assure de l'implication des parents dans la démarche ?
Comment je perçois ma capacité à organiser et réaliser l'ensemble des actions qui me sont confiées par l'équipe quant au soutien de notre élève dans une meilleure connaissance de soi ?
Comment peut-on comme équipe de travail utiliser les réflexions qui ont émergées des nos rencontres pour les faire vivre au sein de notre école ?

Journal de bord # 6

Nom
Date :

Le 24 octobre 2022	
Mon objectif professionnel d'ici la fin du projet ?	**Mon objectif personnel d'ici la fin du projet ?**



Le 30 mai 2023	
Qu'en est-il aujourd'hui ?	**Est-ce que je peux dire que je suis satisfait.e ? Pourquoi ?**

Est-ce que la vision que j'avais de mon élève a changé ? Pourquoi selon moi ?
En comparaison à ma posture en début d'année et suite aux rencontres, échanges, réflexions et actions mises en place dans le cadre de la communauté de pratique, quelle est la perception que j'ai aujourd'hui :
1. De moi ?
2. De mon rapport aux collègues ?
3. De mon rapport à ma profession ?
En date d'aujourd'hui et à la lumière des réflexions dans le cadre du projet, selon moi :
a) En quoi l'engagement dans une pratique réflexive a-t-il favorisé l'exercice du jugement professionnel ?
b) En quoi une équipe de collègues contribue-t-elle au développement du jugement professionnel ?

Projet de recherche : *Le développement de pratiques professionnelles des intervenants scolaires dans le soutien au développement de la connaissance de soi de leur élève autiste*

ANNEXE III

QUESTIONNAIRE AUTO-EVALUATION PRE ET POST PROJET

UQAR Campus de Lévis

Centre de services scolaire des Découvreurs Québec

ASRSE Agents des services régionaux de soutien et d'expertise

Questions	Tout à fait d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Commentaires
1- Je sens que j'ai suffisamment de connaissances sur l'autisme pour comprendre :					
a) Comment mon élève autiste apprend					
b) Comment il communique et interagit					
c) Comment se développe sa connaissance de soi					
2- Je me sens confiante ou confiant dans la planification d'une démarche d'accompagnement pour soutenir mon élève autiste dans le développement de sa connaissance de soi selon les critères suivants :					
a) Concertation avec mes collègues					
b) Présentation du projet aux parents					
c) Présentation du projet à l'élève					
d) Ciblage des intentions pédagogiques en lien avec les réels					

besoins de mon élève					
e) Élaboration d'activités en fonction des cibles visées					
f) Élaboration d'un questionnaire d'autoévaluation pour l'élève					
g) Animation d'ateliers ou d'échanges avec le ou les élève (s)					
h) Ajustements de ma pratique, si besoin					
i) Planification d'un retour avec mes collègues a. Pour effectuer un ajustement du plan d'action si nécessaire					
j) Ajustements du contenu, si besoin					

3- Je me sens à l'aise d'échanger sur ma pratique, en groupe.					
4- Je me sens à l'aise de partager mes réflexions par écrit.					

Projet de recherche : *Le développement de pratiques professionnelles des intervenants scolaires dans le soutien au développement de la connaissance de soi de leur élève autiste.* Martine Gauthier, UQAR.
Questions inspirées de : Lafortune (2004), Lafortune et al., (2000, 2008)

ANNEXE IV

COMPTES-RENDUS DES RENCONTRES

Le développement de pratiques professionnelles des intervenantes et intervenants scolaires dans le soutien au développement de la connaissance de soi de leur élève autiste.

1. Vision commune sur l'autisme et la connaissance de soi chez l'élève autiste
2. Élaboration situation problème et situation désirée

Compte rendu – Rencontre 1

École :

Date :

Secrétaire de la rencontre :

Gardienne du temps :

Animateur :
Présences :
Absences :

Thématique	Suivi	Responsable
1. Accueil et mise en contexte • Présentations • Rappel des intentions du projet		

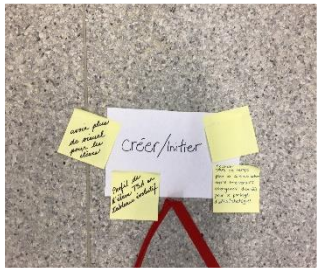
Thématique	Suivi	Responsable
2. Structure et modalités de fonctionnement a. Secrétaire b. Gardien du temps c. Plateforme TEAMS pour dépôt de documents		
3.		
4. Élaboration situation problème/ situation désirée Étoile Consensus :		
5. Mise en contexte formation MEQ		
Vision commune sur l'autisme Retour sur le visionnement /Tour de table • Vos impressions ?		
• Comment percevez-vous ces nouveaux savoirs ?		
• Qu'est-ce qui vous a surpris ?		

Thématique	Suivi	Responsable
• Quelles notions ou concepts connaissiez-vous déjà et faisaient partie de votre pratique ?		
• Qu'est-ce qui est déjà valorisé auprès de votre équipe-école ?		
Vision commune sur la connaissance de soi **6. L'accompagnement de l'élève autiste dans le développement de sa connaissance de soi en contexte scolaire**		
7. Activité retour sur les connaissances		
8. Retour sur compte rendu		
9. Intentions d'ici le 10 novembre		
10. Rédaction du journal de bord		

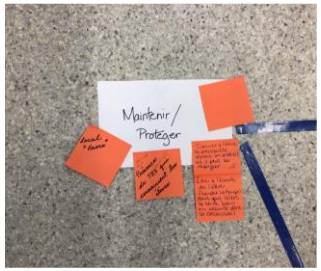
ANNEXE V

TRACES ECRITES DES ACTIVITES REFLEXIVES (*POST-IT*, *GRAPHIQUES*)

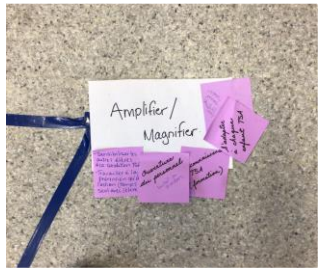
L’activité *Étoile du changement*



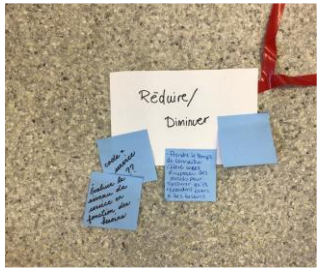
Créer



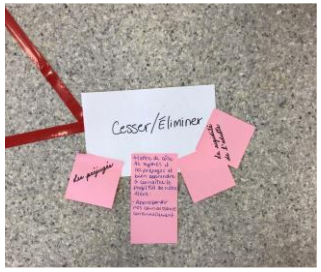
Maintenir/Protéger



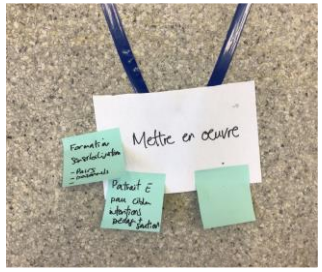
Amplifier/Magnifier



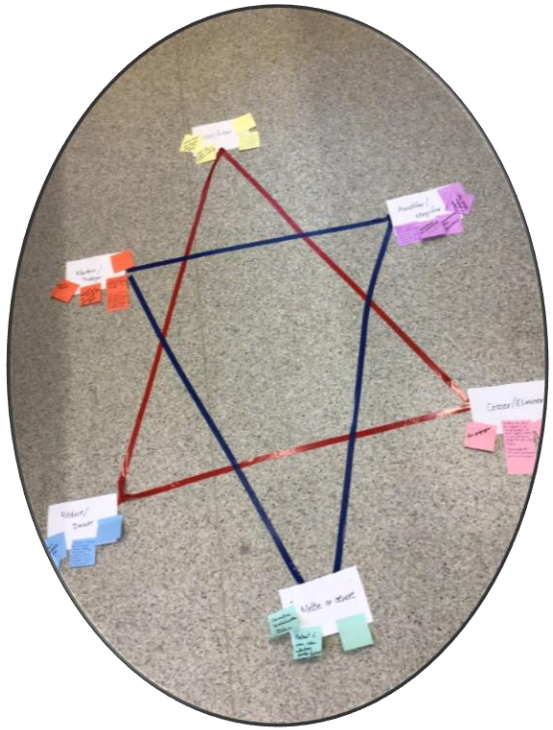
Réduire/Diminuer



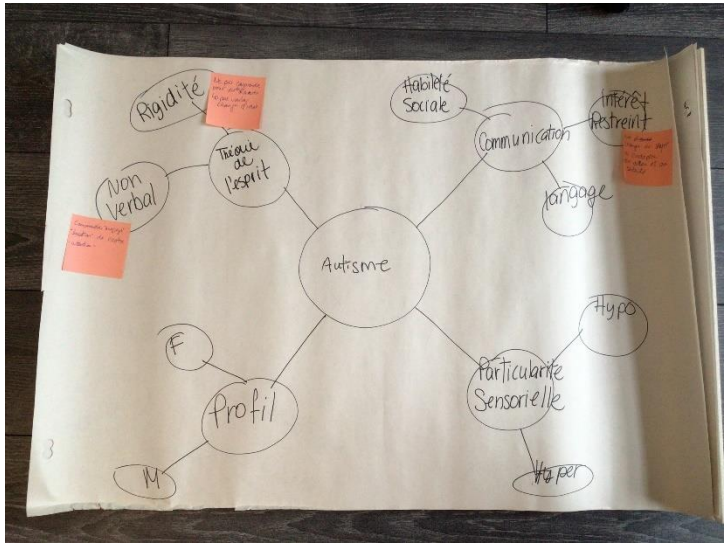
Cessuer/Éliminer

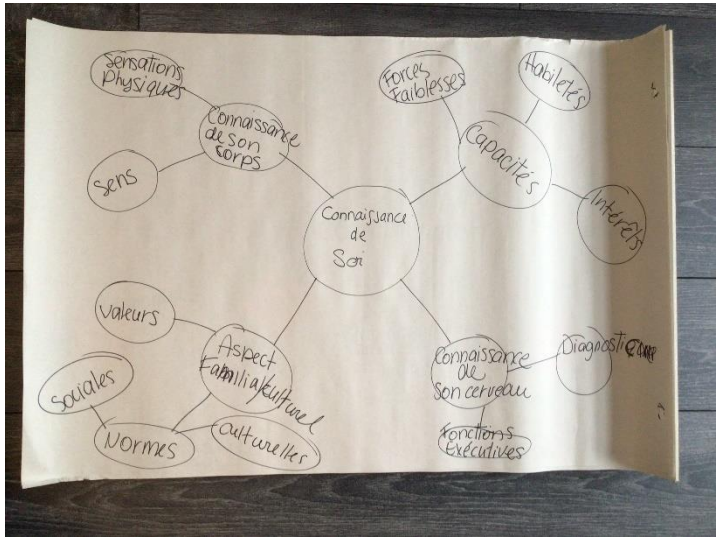


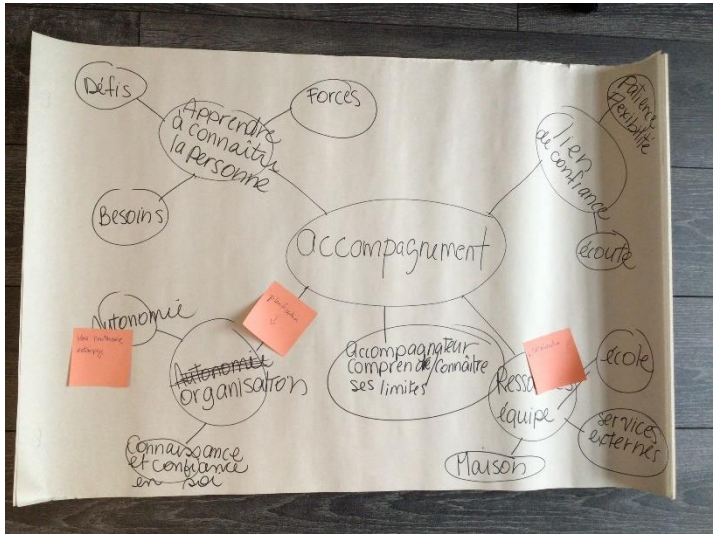
Mettre en oeuvre



L’activité *Buller*







L’activité *Plan de match*

ANNEXE VI

GABARIT DU PLAN D'ACTION

Projet *Le développement de pratiques professionnelles des intervenantes et intervenants scolaires dans le soutien au développement de la connaissance de soi de leur élève autiste*

Dates de la rencontre :

Centre de services scolaire :

Personnes présentes :

Nom	Fonction	Rôle/Responsabilité durant la rencontre

Résumé de la problématique pour laquelle nous sommes sont mobilisés
Besoins/attentes du milieu
•

« Le plan d'action doit être conçu et utilisé comme un outil, une hypothèse de travail, et non comme un carcan. On a donc avantage à le **revoir périodiquement** afin de le valider et de l'ajuster aux aléas de la vie » Collerette, p.182, 2013.

Inspiré de : équipe de l'adaptation scolaire, CSS des Navigateurs (2020), Collerette, P. (2013) et Sénéchal, M, (2021).

1ère rencontre : ébauche d'un plan d'action pour 2022-2023				Rencontre (s) de suivi Retour sur la mise en place des solutions retenues/évolution de la situation	
Principales pistes de solution et modalités de soutien proposées	**Retenue**	**Non Retenue**	**Pour les solutions retenues : Responsable du soutien offert et échéancier**	**Gains observés et difficultés rencontrées – stratégies ayant été les plus efficaces, etc.**	**Ajustements et suivis Responsable(s) et échéancier**

Inspiré de : équipe de l'adaptation scolaire des services éducatifs du CSS des Navigateurs (2020) et Sénéchal (2021)

UQAR Campus de Lévis — Centre de services scolaire des Découvreurs Québec — ASRSE Agents des services régionaux de soutien et d'expertise

Rédaction du plan d'action

Situation souhaitée Ex : Soutenir l'élève autiste vers une meilleure connaissance de soi (autisme)			Indicateur de réussite : (…)
Objectif 1 :			
Objectifs	**Modalités (moyens et actions nécessaires)**	**Responsable (s)**	**Échéancier**
Objectif 2 :			
Objectifs	**Modalités (moyens et actions nécessaires)**	**Responsable (s)**	**Échéancier**

Inspiré de : équipe de l'adaptation scolaire des services éducatifs du CSS des Navigateurs (2020) et Sénéchal (2021)

Objectif 3 :			
Objectifs	**Modalités (moyens et actions nécessaires)**	**Responsable (s)**	**Échéancier**

Inspiré de : équipe de l'adaptation scolaire des services éducatifs du CSS des Navigateurs (2020) et Sénéchal (2021)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie (2023). *Autistes et non-autistes, mieux se comprendre* (version révisée). Autisme Montérégie.

Agence de la santé publique du Canada (2021). *Trouble du Spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada 2018. Un rapport du système national de surveillance du trouble du spectre de l'autisme*. https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/maladies-et-affections/trouble-spectre-autisme-enfants-adolescents-canada-2018.html

Agents des services régionaux de soutien et d'expertise [ASRSE] (2024). *Les services régionaux de* soutien *et d'expertise en adaptation scolaire.* ASRSE.

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

American Psychiatric Association (2022). *DSM-5-TR. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. (5e éd., texte révisé). Elsevier Masson.

April, D., Bouchamma, Y. et Giguère, M. (2017). Les leviers et les freins méthodologiques relatifs à une recherche-action-formation en ce qui concerne la supervision pédagogique menée en communauté de pratique professionnelle. Dans P. Beaupré, P., R. Laroui et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche: freins et leviers* (p. 45-55). Presses de l'Université du Québec.

Astington, J. W. et Edward, M. J. (2010). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, 20*.

Attwood, T. (2009). *Le syndrome d'Asperger : guide complet*. Chenelière-Éducation.

Attwood, T., Callesen, K. et Nielsen, A. (2009). *Le Cat-Kit; un entraînement cognitif et affectif.* Asperger Aide France.

Aubineau, M. (2017). *Vécu de l'inclusion scolaire au secondaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : regards croisés des adolescents et de leurs parents, en France et au Québec*. [thèse de doctorat, Université de Toulouse 2]. https://theses.fr/2017TOU20104

Aubineau, M., Blicharska, T. et Kalubi, J. C. (2018). Perception de soi et des relations d'amitié des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme intégrés au secondaire ordinaire. Regards d'élèves, en France et au Québec. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 66*(2), 90-102.

Auclair, I. (2020). Le recrutement, la sélection et l'accueil de personnes neurodivergentes : aspects reliés au droit et aux ressources humaines. *Humain et Organisation, 6*(2), 19–30. https://doi.org/10.7202/1095717ar

Balconi, M. (2010). The sense of Agency in Psychology and Neuropsychology. Dans M. Balconi (dir.), *Neuropsychology of the Sense of Agency: From Consciousness to Action* (p. 3-22). Springer.

Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (2023). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) 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 2021-2022.* Gouvernement du Québec.

Baron-Cohen, S. (1989). Déficits d'attention conjointe dans l'autisme : vers une analyse cognitive. *Développement et psychopathologie,* 1(3), 185-189.

Baron-Cohen, S. (1999). "Theories of Mind and Autism: A Review." *Child Psychology and Psychiatry Review, 4*(1), 10-14.

Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T. et Chakrabarti, B. (2024). Talent dans l'autisme: hyper-systématisation, hyper-attention aux détails et hypersensibilité sensorielle. *A.N.A.E.- Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 188*(36), 43-52.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. et Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21*(1), 37-46.

Barré, J., Buisine, S., Guegan, J. et Aoussat, A. (2014). Le caractère ludique comme levier de performance pour l'anticipation des besoins des utilisateurs. *Proceedings of ErgoIA 2014 Colloque francophone sur l'Ergonomie et l'Informatique Avancée*, 25-32. https://doi.org/ 10.1145/2671470.2671474

Bastard-Rosset, D., Bretière, M. et Roy, A. (2018). Les troubles des fonctions exécutives chez les enfants avec un trouble du spectre de l'autisme: «en PISTE» vers la remédiation cognitive. Dans É. Bizet, M. Bretière et P. Gillet (dir.), *Neuropsychologie et remédiations des troubles du spectre de l'autisme: Enfants d'âge scolaire, adolescents et adultes* (p.35-62). De Boeck Supérieur.

Bastier, C. (2019). *Faciliter la communication et le développement sensoriel des personnes avec autisme : guide d'activités pratiques*. Dunod.

Beaud, J.-P. (2021). L'échantillonnage. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (7e éd. p.201-230). Presses de l'Université du Québec.

Beaudoin, S., Turcotte, S. et Gignac, C. (2018). Dans la « boite noire » de la démarche d'analyse conjointe des données: les processus de collaboration entre les acteurs d'une recherche-action-formation. *Recherches qualitatives*, *37*(2), 61-83. https://doi.org/10.7202/1052108ar

Beaumier, F. et Lapointe, E. (2016). *Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage : se former à la médiation pédagogique*. JFD Éditions.

Beaupré, P., Gauthier, M. et Germain, M.P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, *5*, 73-99.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 47–67. https://doi.org/10.7202/018989ar

Bélanger, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement Individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *54*(2), 349–368. https://doi.org/10.7202/1065662ar

Benson J. et Sabbagh, M.A. (2013). Le lien entre les fonctions exécutives et la cognition sociale. Dans R.E. Tremblay, M. Boivin et R.D.V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p.26-31). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants.

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].

Bergeron, G., Prud'homme, L. et Rousseau, N. (2019). Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation. *Approches inductives*, *6*(1), 10–37. https://doi.org/10.7202/1060043ar

Bezeau, D., Turcotte, S., Beaudoin, S. et Grenier, J. (2020). Élaboration et expérimentation d'un modèle intégrateur en accompagnement professionnel dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *43*(3), 770-802.

Bizet, É. et Moya de la Rosa, S. (2018). Remédiation cognitive multimodale chez des adolescents avec TSA et TDA/H associé : une étude pilote. Dans É. Bizet, M. Bretière, M. et Gillet, P. (dir.), N*europsychologie et remédiations des troubles du spectre de l'autisme Enfants d'âge scolaire, adolescents et adultes* (p.63-103). De Boeck Supérieur. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dbu.breti.2018.01.0001

Blair, C. (2016). Developmental Science and Executive Function. *Current Directions in Psychological Science*, *25*(1), 3-7.

Bon, L., Lesur, A., Hamel-Desbruères, A., Gaignard, D., Abadie, P., Moussaoui, E., Guillery-Girard, B., Guénolé, F. et Baleyte, J.-M. (2016). Cognition sociale et autisme : bénéfices de l'entraînement aux habiletés sociales chez des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de Neuropsychologie*, *8*(1), 38. https://doi.org/10.1684/nrp.2016.0371

Bosson, M.S., Hessels, M.G.P. et Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), 14-20.

Bouchamma, Y., April, D. et Giguère, M. (2017). Les leviers et les freins méthodologiques relatifs à une recherche-action-formation en ce qui concerne la supervision pédagogique menée en communauté de pratique professionnelle. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche. Freins et leviers* (p.45-55). Presses de l'Université du Québec.

Boucher, L.-P. et Jenkins, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 83-106). Presses de l'Université du Québec.

Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A. et Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of autism and developmental disorders*, *46*, 2874-2889.

Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie, 35*(2), 1–11. https://doi.org/10.7202/1077645ar

Brassard, N. (2016). *Outils d'auto-évaluation et de diagnostic professionnel*. École nationale d'administration publique.

Brédart, S. et Van der Linden, M. (2012). *Identité et cognition*. De Boeck.

Cadieux, A. (2003). Concept de soi et comportements en classe d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle: une étude longitudinale: Self-concept and classroom behaviors of intellectualy challenge pupils: a longitudinal study. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 14*(2), 121-137.

Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, *20*(1), 1-24. https://doi.org/10.7202/1091384ar

Caouette, M. (2020). Adopter des pratiques professionnelles qui favorisent l'autodétermination : Quels défis pour les organisations et les praticien·ne·s ? Dans M. Masse, G. Piérart, F. Julien-Gauthier et D. Wolf (dir.), *Accessibilité et participation sociale : Vers une mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées* (p. 93-114). Éditions ies. https://doi.org/10.4000/books.ies.3859

Caron-Santha, J. (2018). *Être autiste et ado : stratégies pour mieux composer avec les défis et les réalités de la vie quotidienne*. Midi trente.

Cauvier, J. et Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et Politiques, 70,* 45–62. https://doi.org/10.7202/1021155ar

Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap [CRISPECH] (2024). *Faciliter la communication neuromixte en milieu de travail, Un guide à l'intention des allistes (non autistes)*. https://crispesh.ca/app/uploads/2024/06/Guide_FaciliterCommunicationNeuromixte.pdf

Centre des services scolaire de la Côte du Sud (s.d.). *La trousse CONNECTO*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Chapman, R. (2021). Neurodiversity and the Social Ecology of Mental Functions. *Perspectives on Psychological Science*, *16*(6), 1360-1372. https://doi.org/10.1177/1745691620959833

Charlier, E. (2020). *Penser le métier par la formation*. HEP-Bejune. https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/49837

Charlier, E., Biémar, S., Boucenna, S., Beckers, J., François, N. et Leroy, C. (2020). *Comment soutenir la démarche réflexive ? : outils et grilles d'analyse des pratiques* (2e édition). De Boeck Supérieur.

Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A. et Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation, 44*(1), 3–11. https://doi.org/10.7202/1054155ar

Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement. *Canadian Psychology, 51*(3), 149-63.

Chrétien-Vincent, M (2020). Particularités sensorielles. Dans E. Rossini et S. Tétreault (dir.), *L'ergothérapie et l'enfant avec autisme de la naissance à 6 ans. Guide de pratique* (p. 81-122). De Boeck Supérieur. https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.3917/dbu.rossi.2020.01.0081.

Collège des médecins du Québec et Ordre des psychologues du Québec (2012). *Les troubles du spectre de l'autisme l'évaluation clinique : lignes directrices.* Collège des médecins du Québec et Ordre des psychologues du Québec.

Commission des droits de la personne (2021). *Les droits des élèves HDAA*. Repéré à: https://www.cdpdj.qc.ca/fr/vos-droits/qu-est-ce-que/les-droits-des-eleves-hdaa

Communagir. (2024). *Contenus et outils; Communagir pour emporter*. https://communagir.org/

Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J. et Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des écrits. *Revue de psychoéducation, 43*(1), 1–36. https://doi.org/10.7202/1061198ar

Courchesne, V., Nader, A. M., Girard, D., Bouchard, V., Danis, É. 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.

Crocker, J. et Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological review, 108*, 593-623.

Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J-A., Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans N. Gaudreau, N.S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p.78-106). Presses de l'Université du Québec.

Deltort, N. (2016). Conscience de soi dans les Troubles du Spectre de l'Autisme. *Médecine humaine et pathologie*. Dumas-01301919

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, 64,* 135-168.

Dionne, L. (2004). L'espace de médiation. Un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 63-80). Presses de l'Université du Québec.

Dorismond, M. (2016). *Évolution de la métacognition de trois étudiants du niveau collégial présentant un trouble du spectre de l'autisme*. [mémoire de maitrise, Université de Sherbrooke].

DuBois, D., Ameis, S. H., Lai, M. C., Casanova, M. F. et Desarkar, P. (2016). Interoception in autism spectrum disorder: A review. *International Journal of Developmental Neuroscience, 52,* 104-111.

Dupras, G. et Bouffard, T. (2011). Développement d'une échelle de mesure des conditions de l'estime de soi auprès d'adolescents francophones — ÉMCESA. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée / Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 61* (2), 89-99. https://doi.org/10.1016/j.erap.2010.10.001

Durrleman, S. et Franck, J. (2015). Langage, fonctions exécutives et théorie de l'esprit dans l'autisme. Dans H. Delage et S. Durrleman (dir.), *Langage et cognition dans l'autisme chez l'enfant: Théorie et clinique.* (p.33-37). De Boeck Supérieur.

Duval, S. (2017). Soutenir les habiletés liées aux fonctions exécutives par des interactions de qualité en classe. *Revue préscolaire, 54 (*4), 12-14.

Duval, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2017) Le développement des fonctions exécutives chez les enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 121-137.

Duval, S. et Montminy, N. (2017). Fonctions exécutives et réussite éducative : existe-t-il un lien? *Revue préscolaire, 55* (3), 9-14.

Faherty, C. (2015). *Autisme, qu'est-ce que c'est pour moi* ? (2e éd.). AFD.

Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation, 44*(1), 12–39. https://doi.org/10.7202/1054156ar

Fournier, A. (2023). *Exploration des pratiques d'enseignantes du secondaire qui accueillent des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme dans leur classe ordinaire.* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le fil et la toile*. Presses de l'Université Laval.

Fougeyrollas, P. (2021). Classification internationale 'Modèle de développement humain-Processus de production du handicap' (MDH-PPH, 2018). *Kinésithérapie, la revue*, 21(issue 235), 15-19. https://doi.org/10.1016/j.kine.2021.04.003

Frith, U. (2010). *L'énigme de l'autisme*. Odile Jacob.

Gagné, P.-P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre…une question de stratégies*. Chenelière Éducation.

Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, *17*(1), 90–111. https://doi.org/10.7202/1005234ar

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Clarendon Press.

Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in cognitive sciences*, *4*(1), 14-21.

Gallagher, F. et Marceau, M (2020). La recherche descriptive interprétative: exploration du concept de la validité en tant qu'impératif social dans le contexte de l'évaluation des apprentissages en pédagogie des sciences de la santé. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2e éd.) (p.5-22). Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N., Trépanier, N. S. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec. https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-professionnel-milieu-educatif-3271.html

Gillet, P. et Bonnet-Brilhault, F. (2018). Approche neuropsychologique du trouble du spectre de l'autisme. Dans É. Bizet, M. Bretière, et P. Gillet (dir.), N*europsychologie et remédiations des troubles du spectre de l'autisme Enfants d'âge scolaire, adolescents et adultes* (p.1-34). De Boeck Supérieur. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dbu.breti.2018.01.0001

Gouin, J.-A., Trépanier, N., Kenny, A. et Daigle, S. (2021). Dans N. Gaudreau, N.S. Trépanier et S. Daigle. *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p.25-55). Presses de l'Université du Québec.

Grandin, T. (1997). *Penser en images : et autres témoignages sur l'autisme*. Odile Jacob.

Guay, M-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation: étapes et approches* (4e éd.) (p.235- 267). Les Presses de l'Université de Montréal.

Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession, 20*(3), 41-52. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7

Guillemette, S. et Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 3*, 13-27.

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

Harter, S. (1994). Comment se forge l'image de soi chez l'adolescent. *Préadolescence. Théorie, recherche et clinique*, 73-85.

Hénault, I. et Attwood, T. (2018). *Sexualité et syndrome d'Asperger* (3e éd.). De Boeck Supérieur.

Hénault, I., Martin, A., Attwood, T., Pasin, V. et Wicker, B. (2021). *Le profil Asperger au féminin : caractéristiques, récit et guide d'évaluation clinique*. Chenelière Éducation.

Holland, L. et Low, J. (2010). Do children with autism use inner speech and visuospacial resources for the service of executive control? Evidence from suppression in dual task. *British journal of Developmental Psychology, 28*(2), 369-391.

Houde, P. et Guillemette, S. (2020). L'accompagnement selon une démarche réflexive sur-dans-pour la pratique tel que vécu par trois types d'acteurs. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *55*(2), 285–304. https://doi.org/10.7202/1077969ar

Howlin, P., Baron-Cohen, S. et Hadwin, J. (2020). *Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres : guide pratique* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

Howlin, P., Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Henrion, A. et Magerotte, G. (2022). *Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres : cahier d'exercices* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

Hull, L., Mandy, W., Lai, M. C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P. et Petrides, K. V. (2019). Development and validation of the camouflaging autistic traits questionnaire (CAT-Q). *Journal of autism and developmental disorders*, *49*, 819-833.

Institut de la statistique du Québec (2023). *Banque de données des statistiques officielles*. Banque de données des statistiques officielles (quebec.ca)

Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, *27*(2), 33-47. https://doi.org/10.7202/1087976ar

Knapp, K. et Morton, B. (2013). Le développement du cerveau et les fonctions exécutives. Dans R.E. Tremblay, M. Boivin et R.D.V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-8). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants.

Lacelle, N., Boutin, J. F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique-LMM@: outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

Lafleur, A., Soulières, I. et Forgeot d'Arc, B. (2016). Cognition sociale et sens de l'agentivité en autisme: de l'action à l'interaction. *Santé mentale au Québec, 41*(1), 163-181.

Lafortune, L. (2004). *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. Presses de l'Université du Québec. https://www.puq.ca/catalogue/livres/questionnement-equipe-cycle-113.html

Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin: Formation et pratiques d'enseignement en question, 5*, 187-202.

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. (Collection fusion). Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Aitken, A. et Lepage, C. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation* (Collection éducation intervention). Presses de l'Universitéd du Québec.

Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Massé, B., et Cyr, S. (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école.* Presses de l'Université du Québec.https://www.puq.ca/catalogue/livres/travailler-equipe-cycle-278.html

Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2014). Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *31*, 117-140.

Lamoureux, B. (2018). *Rapport de lectures sur des modèles d'accompagnement favorisant le développement du leadership inclusif de la direction d'établissement scolaire.* [Essai de doctorat, Université du Québec en Outaouais].

Larini, M. et Barthes, A. (2018). *Statistiques et traitement de données quantitatives en éducation: de la collecte au traitement des données*. ISTE Group.

Leclerc, M., Philion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie, 41*(2), 123–154. https://doi.org/10.7202/1021030ar

Leslie, A. M. et Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, *6*(4), 315-324.

Loisy, C. et Raze, A. (2017). *Accompagnement des équipes pédagogiques s'engageant dans une approche-programme.* École de management, Grenoble. https://hal.science/hal-01494551

Lombardo, M. V., Chakrabarti, B., Bullmore, E. T., Sadek, S. A., Pasco, G., Wheelwright, S. J. et Baron-Cohen, S. (2010). Atypical neural self-representation in autism. *Brain, 133*(2), 611-624.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *27* (3), 483–502. https://doi.org/10.7202/009961ar

Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans B. Galand (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 27-39). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0027

Marroquín, B., Nolen-Hoeksema, S., Clark, M. S. et Stanton, A. L. (2019). Social influences on cognitive processing in enacted social support: effects on receivers' cognitive appraisals, emotion, and affiliation. *Anxiety, stress, and coping*, *32*(4), 457–475. https://doi.org/10.1080/10615806.2019.1619702

McCaffrey, F. (2014). Anxiety and autism: A brief review of research and autobiographical literature. REACH: *Journal of Inclusive Education in Ireland, 27*(2), 113-121.

McCauley, J. B., Zajic, M. C., Oswald, T. M., Swain-Lerro, L. E., McIntyre, N. C., Harris, M. A., … et Institute of Education Sciences (ED). (2018). Brief Report: Investigating Relations between Self-Concept and Performance in Reading and Math for School-Aged Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(5), 1825–1832.

Ménard, V. et Poulin, M.-H. (2014). *A pour autre*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. http://apourautre.ca/medias/pdf/guide.pdf

Ministère de l'Éducation (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*. Rapport final. Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017). *Vers une meilleure intégration des services pour les jeunes en difficulté et leur famille. Orientations ministérielles relatives au programme-services destiné aux jeunes en difficulté 2017-2022.* La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-839-04W.pdf

Moore, C. et Corbit, J. (2019). Cognition sociale dans la prime enfance. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Zelazo PD, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. https://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/cognition-sociale-dans-la-prime-enfance. Actualisé : Décembre 2019

Moreau, A. C., Lacelle, N., Ruel, J. et Messier, G. (2020). Proposition d'une conceptualisation coconstruite de la littératie: résultat d'une recherche-développement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (43), 47-61.

Morin, A. et Everett, J. (1990). Conscience de soi et langage intérieur : quelques spéculations. *Philosophiques, 17* (2), 169–188. https://doi.org/10.7202/027124ar

Mottron, L. (2004). *L'autisme : une autre intelligence: Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Mardaga. https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.3917/mard.mottr.2004.01

Mottron, L., Dawson, M., Soulières, I., Hubert, B. et Burack, J. (2006). Enhanced perceptual functioning in autism: an update, and eight principles of autistic perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(1), 27–43.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.

Murray, S. et Noland, B. (2016). *La vidéo, outil d'apprentissage pour enfants avec autisme : guide pratique pour les parents et les professionnels*. De Boeck Supérieur.

Nader, A.-M. (2020). *Processus d'apprentissage et de catégorisation chez les enfants autistes.* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Nader-Grosbois, N. (2007). *Régulation, autorégulation, dysrégulation: Pistes pour l'intervention et la recherche*. Mardaga.

Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit: Entre cognition, émotion et adaptation sociale.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2011.01

Nader-Grosbois, N. (2012). Canevas pour évaluer et stimuler des compétences socio-émotionnelles d'enfants ayant une déficience intellectuelle, avec autisme ou trouble de comportement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 23,* 34–42. https://doi.org/10.7202/1011599ar

Nader-Grosbois, N. et Fiasse. C. (2016). *De la perception à l'estime de soi: Concept, évaluation et intervention.* De Boeck Supérieur.

Nouri, A. et Pihlgren, A. (2018). Socratic Seminars for Students with Autism Spectrum Disorders. *Dialogic Pedagogy, 6,* 19-38.

Nowell, S. W., Watson, L. R., Boyd, B. et Klinger, L. G. (2019). Efficacy study of a social communication and self-regulation intervention for school-age children with Autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Language, speech, and hearing services in schools, 50*(3), 416-433.

Odier-Guedj, D. (2015). Les rituels dans la classe de Claire: d'une pédagogie inspirée de TEACCH à celle inspirée du floor time: quels changements? *Recherches en Éducation, 8,* 78-89. http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-8.pdf

Office des personnes handicapées du Québec (s.d.). *Statistiques des personnes handicapées au Québec.* Statistiques sur l'éducation - Office des personnes handicapées du Québec (gouv.qc.ca)

Office de la langue française (2019). Neurodiversité. Dans *Grand dictionnaire terminologique vitrine linguistique.* OQLF.gouv.qc.ca

Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation, 19*(3), 215–230. https://doi.org/10.2307/1495128

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives, 15,* 179-194.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* - (5e éd.). Armand Colin. https://shs-cairn-info.ezproxy.uqar.ca/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019?lang=fr.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Savoir et formation.* De Boeck.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers, 110,* 13-20.

Paul, M. et Fabre, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques* (2e). De Boeck Supérieur.

Perrone-Bertolotti, M., Grandchamp, R., Rapin, L., Baciu, M., Lachaux, J.-P. et Loevenbruck, H. (2016). Langage Intérieur. Dans S. Pinto et M. Sato (dir.), *Traité de Neurolinguistique : du cerveau au langage* (p. 109-123). De Boeck Supérieur.

Potvin, P. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur_2016-02-04.pdf

Poulin, M. H., Rousseau, M. et Bourassa, J. (2020). *L'autisme: comprendre et agir dans une perspective psychoéducative: connaissances et pratiques psychoéducatives*. Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M. H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie, 39*(2), 165-188.

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap (RIPPH) (2018). *Classification internationale: Modèle de Développement Humain–Processus de Production du Handicap (MDH-PPH).* RIPPH.

Rivard, M., Paquet, A. et Mainville, J. (2011). Thérapies cognitivo-comportementales pour les troubles anxieux chez les enfants et les adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Journal de thérapie comportementale et cognitive, 21*(3), 97-102.

Rivest, A. C. (2020). *Les interventions orthopédagogiques qui favorisent le développement d'habiletés d'autodétermination chez les élèves du primaire en difficulté d'apprentissage dans le but de les faire participer activement à l'élaboration de leur plan d'intervention*. [essai doctoral, Université du Québec à Trois-Rivières].

Rogé, B. (2019). Fonctions exécutives et trouble du spectre de l'autisme. *Enfance*, *4*(4), 533-537.

Rousseau, N. (2020). Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives. *Formation et profession*, *28*(1), 5–19.

Roy, A. (2015). Les fonctions exécutives chez l'enfant: des considérations développementales et cliniques à la réalité scolaire. *Développements*, *7*(18-19), 13-40.

Rueda, M. R. et Paz-Alonso, P. M. (2013). Les fonctions exécutives et le développement affectif. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-7.

Ruph, F. (2012). Compte rendu de [Ross, J. (2011). Le défi d'éduquer : guider les jeunes vers la maturité psychologique. Éditions Fides]. *Revue des sciences de l'éducation*, *38*(2), 449–450. https://doi.org/10.7202/1019635ar

Safourcade, S. et Alava, S. (2009). S'auto évaluer pour agir: rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *6*(12), 109-123.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. (2004). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 289-290). Armand Colin.

Savoie-Zajc, L (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation: étapes et approches* (4e éd.) (p.191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.

Schaaf, R. C. et Lane, A. E. (2015). Toward a best-practice protocol for assessment of sensory features in ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(5), 1380-1395. https://doi.org./10.1007/s10803-014-2299-z

Schauder, K. B., Mash, L. E., Bryant, L. K. et Cascio, C. J. (2015). Interoceptive ability and body awareness in autism spectrum disorder. *Journal of Experimental Child Psychology, 131*, 193-200. doi: https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.11.002

Sénéchal, M. (2021). *Accompagner le développement de compétences professionnelles pour favoriser l'agir compétent et la collaboration dans le contexte de la démarche du plan d'intervention (PI)*. [Essai doctoral en éducation]. Université de Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18870

Stanciu, R. et Delvenne, V. (2016). Traitement de l'information sensorielle dans les troubles du spectre autistique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 64*(3), 155-162.

Thommen, E., Cartier-Nelles, B., Guidoux, A. et Wiesendanger, S. (2014). Les particularités cognitives dans le trouble du spectre de l'autisme. *Swiss Archive s of Neurology and Psychiatry*, *165*, 290-297.

Thommen, É., Bulgarelli, D., Cattelan, C., Di Fulvio, A., Foudon, N., Molina, P., Rossini, E., Rudelli, N. et Salomone, E. (2016). L'évolution de la cognition sociale chez les enfants avec un trouble du spectre de l'autisme : Approche développementale mixte. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 28* (5[144])[144], 527-537.

Thommen, E., Baggioni, L. et Tessari Veyre, A. (2017). Les particularités neuro-cognitives dans l'autisme. *Paediatrica, 28*(2), 30-34.

Thommen, E. et Guidoux, A. (2011). De l'interaction sociale à la théorie de l'esprit : Aspects du développement typique et atypique. *Enfance, 1*, 49-68

Thommen, E. et Rossini, E. (2020). Particularités dans la compréhension d'autrui. Dans E. Rossini et S. Tétreault (dir.), *L'ergothérapie et l'enfant avec autisme de la naissance à 6 ans Guide de pratique* (p.123-166). De Boeck Supérieur. https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.3917/dbu.rossi.2020.01.0123.

Tremblay, J. et Gosselin, P. (2007). Mise en scène de l'intégration: des modes de passage du terrain aux significations. *Les actes,* 57. *Recherches qualitatives* – Hors Série – 6 –57-72. Actes du colloque « Recherche qualitative : discours théoriques et éléments contextuels : où et comment mettre en scène l'intégration ».

Trépanier, N. et Labonté, M. (2014). Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien : le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 25*, 131–147. https://doi.org/10.7202/1028218ar

Tschopp, G. et Stierli, E. (2008). Démarches d'auto-évaluation ou d'aide au changement. Dans J. Weiss (dir.). *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?* (p.71-78). Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Turecek, K. (2015). *Le profil d'apprentissage : un outil contre l'échec scolaire*. Tom pousse.

Vallée, A. (2018). *La prédiction du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et la compréhension de leur vécu : une recherche mixte*. [mémoire de maitrise, Université du Québec à Rimouski].

Vermeulen, P. (2018). *La pensée autistique : Contexte et compréhension*. AFD.

Vermeulen, P. (2020). *Autisme et émotions* (3e éd.). De Boeck Supérieur.

Vermeulen, P. (2019). "*Je suis spécial" : manuel psychoéducatif pour accompagnants de personnes avec autisme* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

Vermeulen, P. et Rogé, B. (2019). *Comment pense une personne autiste?* Dunod.

Weinstein, C. E. et Hume, L. M. (2001). *Stratégies pour un apprentissage durable*. De Boeck.

Wellman, H. M. (2014). Friends, friendlessness, and social cognition. *British Journal of Developmental Psychology*, *33*(1), 24–26. https://doi.org/10.1111/bjdp.12073

Wigham, S., Rodgers, J., South, M., McConachie, H. et Freeston, M. (2015). The interplay between sensory processing abnormalities, intolerance of uncertainty, anxiety and restricted and repetitive behaviours in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(4), 943-952. doi:10.1007/s10803-014-2248-x

Williams, D. et Happé, F. (2009). Pre-conceptual aspects of self-awareness in autism spectrum disorder: The case of action-monitoring. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(2), 251-259.