

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES SITUATIONS D'INTERACTION ET DE DÉVELOPPEMENT DU
LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION EN CRDI FERMÉ CHEZ UN
ADULTE AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME ET UN
TROUBLE GRAVE DU COMPORTEMENT ASSOCIÉ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

JANIE COURTEMANCHE

AOUT 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal 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 Montréal 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 l'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.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, il est important de remercier les personnes qui m'ont inspiré et qui ont contribué à ce projet d'une manière ou d'une autre. À vrai dire, ces gens ont semé et porté ma passion à un projet concret. À la cliente hébergée à Dixville Home (CRDI TED Estrie) avec qui j'ai joué au Poney à l'âge de six ans, en accompagnant ma mère à son travail en tant que préposé aux bénéficiaires. Catherine Isely, professeure en éducation spécialisée au Collège de Champlain à Lennoxville. Tu m'as fait découvrir une passion dont j'ignorais l'existence. Lucie Bellefleure, spécialiste en activité clinique TGC au CRDI TED ME. Ma mentore avec qui j'ai pu comprendre le sens derrière les TGC. Sandy-Lee Ward, professeure à l'université Bishop, qui m'a encouragé à poursuivre mes études en développant un projet de recherche qui ME tenait à cœur. Delphine Odier-Guedj, directrice de recherche de ce projet. Je suis sincèrement reconnaissante que tu aies continué à me diriger malgré ton déménagement en Australie. C'est grâce à tes conseils et ton expertise que j'ai pu compléter ce projet sous un cadre théorique différent de celui qui est normalement proposé.

Je remercie également le Centre de réadaptation de la Gaspésie et les personnes qui ont été présentes lors de la prise de données. Sans votre ouverture d'esprit et votre accueil, ce projet ne se serait pas réalisé. Votre engagement auprès des résidents est aussi puissant que votre paysage.

En terminant, je souhaite remercier mon conjoint Benjamin Price. I know I sacrificed a lot, I know you sacrificed a lot for me.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION	1
1 CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1. Critères diagnostics.....	5
1.2. Déficience intellectuelle associée	7
1.3. Les troubles du langage et de l'interaction	10
1.4. Difficultés d'interaction : ce qu'en disent la littérature, les personnes elles-mêmes et l'entourage	11
1.5. Les troubles du comportement grave.....	15
1.6. Les milieux fermés au Québec	17
1.7. La gestion des conflits : les propositions des CRDI fermés	20
1.1.1. L'analyse appliquée du comportement	21
1.1.2. L'approche communautaire	26
1.8. Le soutien au développement du langage et de l'interaction dans les CRDI	27
1.9. Synthèse de la problématique	29

2	CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	32
2.1.	La communication.....	33
2.2.	Langue et langage.....	34
2.3.	L'interaction.....	37
2.4.	Le modèle SPEAKING : les composantes de l'interaction.....	39
2.4.1	S : Setting (le site).....	40
2.4.2	P: Participant.....	40
2.4.3	E : Ends.....	42
2.4.4	A : Actes.....	42
2.4.5	K : Keys.....	43
2.4.6	I: Instrumentalities.....	44
2.4.7	N : Norms.....	44
2.4.8	G : Genre.....	48
2.5	Langage : faculté humaine acquise ou faculté apprise dans l'interaction?.....	48
2.6	Cadre participatif.....	51
2.6.1	La focalisation.....	52
2.7	Synthèse du chapitre 2.....	53
2.8	Objectifs de recherche.....	54
3	CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	55
3.1	Description du milieu filmé et des participants.....	57
3.1.1	Le milieu.....	57
3.1.2	Les participants.....	60
3.1.3	Les éducateurs spécialisés.....	61
3.1.4	L'infirmière.....	62
3.1.5	Les intervenants en milieu de réadaptation (aussi appelés IMR).....	62
3.1.6	Les Bénéficiaires.....	63
3.1.7	Le bénéficiaire ciblé pour notre étude.....	64
3.2	Le choix du type d'observation.....	64
3.2.1	L'observation participative.....	65
3.2.2	Le protocole.....	68
3.2.3	Le journal de bord.....	71
3.2.4	L'outil d'enregistrement.....	72
3.2.5	Durée, moments et lieux des enregistrements.....	73
3.3	L'analyse des données.....	74

4	CHAPITRE IV ANALYSE DES RÉSULTATS	78
4.1	Objectif 1. Décrire la variété des cadres participatifs mis en place au sein des CRDI fermés entre un résident ayant un TSA et TGC et les intervenants.....	78
4.1.1	Description du lieu	78
4.1.2	Description des journées	85
4.1.3	Cadre temporel	91
4.1.4	Cadre spatial.....	92
4.1.5	Nombre de participants	92
4.1.6	Statut interlocutif.....	93
4.1.7	La succession des journées.....	93
4.1.8	Synthèse des résultats pour l'objectif 1.....	95
4.2	Objectif 2 : Identifier quelles sont les composantes de l'interaction qui varient au sein des situations interactionnelles filmées entre JM et ses intervenants.	98
4.2.1	Choix ayant conduit à la séparation en deux types de séquences	98
4.2.2	Contextes sans interaction.....	101
4.2.3	Contextes avec présence d'interactions	106
4.2.4	Contextes d'interactions avec étayage	114
4.2.5	Synthèse pour l'objectif 2	120
4.3	Synthèse du chapitre 4	126
5	CHAPITRE V Discussion.....	128
5.1.	1 ^{er} Objectif : Décrire la variété des cadres participatifs mis en place au sein des CRDI entre un résident ayant un TSA et TGC et les intervenants.....	128
5.2.	2 ^{ème} Objectif : Identifier au sein de ces interactions quelles sont les composantes qui varient.....	135
5.3.	Limites de la recherche	141
	CONCLUSION.....	143
	ANNEXE A LA TRAME VIDÉO.....	146
	ANNEXE B TYPE DE SÉQUENCE, EXTRAIT ET DURÉE	209
	ANNEXE C EXEMPLE DU CORPUS SITUATION D'INTERACTION NON-RATIFIÉE.....	212
	ANNEXE D EXEMPLES DU CORPUS DE SITUATIONS D'INTERACTION NON-RATIFIÉ	216

ANNEXE E	TABLEAU CRITAIRES D'INTERACTION AVEC ÉTAYAGE....	224
ANNEXE F	EXEMPLE D'EXTRAIT D'INTERACTION AVEC ÉTAYAGE...	227
RÉFÉRENCES.....	231

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 3.1 Caméra d'enregistrement vidéo	73
Figure 4.4 La cuisine.....	80
Figure 4.5 Salle à manger.....	81
Figure 4.6 Salon	81
Figure 4.7 Bureau.....	82
Figure 4.8 Meubles du salon	83
Figure 4.9 Porte d'entrée	84
Figure 4.10 Salle de bain.....	85

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 4.1 Exemple de trame pour la journée du 2 mars 2010.....	87
Tableau 4.2 Types de séquence et durée.....	100

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AAC	Analyse Appliquée du Comportement
CAA	Communication Alternative et Améliorée
CR Gaspésie	Centre de Réadaptation de la Gaspésie
CNRIS	Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale
CRDI	Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle
CRDITED	Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle et en Trouble envahissants du développement
DI	Déficience Intellectuelle
LASS	Language Aquisition Support System (Système de support à l'acquisition du langage)
PECS	Picture Exchange Communication System (Système de communication d'échange d'images)
RAC	Résidence à Assistance Continue
SQETGC	Service Québécois d'Expertise en Troubles Graves du Comportement
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Traitement et Éducation des enfants autistes ou ayant un trouble appérenté de la communication)
TED	Trouble Envahissant du Développement
TGC	Trouble Grave du Comportement
TSA	Trouble du Spectre de l'Autisme

RÉSUMÉ

Les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme et un trouble grave du comportement présentent d'importantes difficultés d'ordre langagières et d'ordre interactionnelles. Ces difficultés majeures deviennent la source principale des troubles graves du comportement exprimés chez ces individus. À la suite de l'identification de leurs besoins, ces gens peuvent être orientés vers des ressources résidentielles spécialisées. Ces milieux se réfèrent au cadre comportemental. Dans ce cadre, l'interaction n'est pas conçue comme un soutien au développement du langage, contrairement au cadre sociolinguistique interactionniste. En fait, ce projet de recherche tente d'identifier quelles sont les situations de communication entre un adulte ayant un trouble du spectre de l'autisme et un trouble grave du comportement associé et les intervenants en Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle (maintenant CRDI) fermé. Le choix méthodologique est l'observation participante auprès d'un usager en résidence spécialisée. L'analyse se complètera d'après le cadre théorique sociolinguistique interactionniste. D'abord, en identifiant la variété des situations d'interaction en portant une attention particulière aux cadres participatifs. Ensuite, nous identifierons quels sont les composants qui varient au sein de ces interactions en utilisant le modèle SPEAKING de Hymes. Les résultats nous indiquent que la variété des interactions est minimale en termes de fréquence, de variété des cadres participatifs et de variété d'après les composants d'interaction. Le statut interlocutif de l'usager et les représentations des intervenants peuvent expliquer les phénomènes observés.

Mots clés : Trouble du spectre de l'autisme, trouble grave du comportement, interaction, résidentiel, intervenant, cadre participatif, modèle SPEAKING

ABSTRACT

Individuals with autism spectrum disorders and who also present a co-morbidity of challenging behaviours have significant language and interactional difficulties. These major difficulties become the reason they are manifesting extreme problem behaviours. Following needs assessment, these individuals can be referred to specialized residential facilities from which a behavioural framework is applied. Within the behaviour approach, interaction is not perceived as a support for language development, unlike with the sociolinguistic interactionist framework. In fact, this research project attempts to identify the communicative situations that arise between an adult with autism spectrum disorder and challenging behaviours and his interventionists working within a closed unit. The chosen methodological approach used for this research reverts to participative observation. The results are analyzed by adopting a sociolinguistic interactionist perspective. First, by identifying the variety of interactional contexts while paying close attention to the participative framework. Next, we will identify the variety of interactional components within these interactions by using Hymes SPEAKING model. The results demonstrate that the variety of the interactions are minimal in terms of their frequency. Results also show that the variety of participative framework and the variety according to the components of interaction are very minimal in those closed units. The interlocutor status of the client and the representations of staff members who are associated to an organization culture help explain the observed phenomena.

Keywords : Autism spectrum disorder, challenging behaviors, interaction, residential, interventionist, participative framework, SPEAKING model

INTRODUCTION

À l'époque où cette recherche a débuté, j'étais éducatrice spécialisée auprès de personnes en résidences spécialisées et en résidences d'activité continue au sein du Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle et en Trouble envahissants du développement (maintenant CRDITED) Montérégie-Est.

Les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme et un trouble du comportement grave associé avec qui j'ai travaillé dans ce lieu et au Centre de réadaptation de la Gaspésie et des Îles de La Madeleine, avaient d'importantes difficultés et peu de ressources personnelles (Alshaban, Aldosari, El Sayed, Tolefat, El Hag, Al Shammari... et Fombonne 2017).

L'intensité de leurs difficultés nécessitait un placement en milieu fermé en raison de la dangerosité de leurs crises de colère (Longtin et Paquette, 2018). Les CRDITED possèdent en effet le mandat d'offrir des services résidentiels (Dumais, 2006) de type résidences spécialisées et résidences d'activité en continue qui procurent une programmation de réadaptation intensive (Longuépée, Bouvard et Assouline, 2019). L'offre de services est de promouvoir l'intégration sociale (Longtin 2015 cité dans Kalubi, Beauregard et Houde, 2008) et l'inclusion de ces individus (Longtin, 2015). En parallèle, dans ces milieux étaient utilisées des mesures de contrôle, car ces personnes pouvaient devenir dangereuses pour autrui ou pour elles-mêmes (Heyvaert,

Saenen, Maes et Onghena 2015). Leurs difficultés de langage et de communications sont définies dans la littérature comme la cause principale de la manifestation des TGC et bien que l'on sache que l'amélioration des habiletés de langage et de communication les prévient (Howlin, Sauvage, Moss, Tempier et Rutherford, 2014), elles étaient peu travaillées dans les CRDI fermés. Deux approches, soit le Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (maintenant TEACCH) (Sevin, Rieske et Matson 2015) et le Picture Exchange Communication System (maintenant PECS) (Gerber et al. 2011), étaient utilisées afin d'aider les résidents à communiquer.

Après quelques années de travail, il m'est vite apparu que la personne atteignait un certain niveau maximal de communication avec ces outils, mais qu'elle ne pouvait pas soutenir de conversations avec les résidents et les personnes dans la communauté. J'ai alors désiré en savoir plus sur d'autres approches pouvant permettre d'augmenter les aptitudes de communication et réduire les troubles du comportement. J'ai alors repris mes études en suivant le Diplôme d'Études Supérieures et Spécialisées en formation spécialisée à l'UQAM. Ayant découvert le cadre sociolinguistique interactionniste, j'ai décidé de continuer mon exploration au niveau d'une maîtrise. Afin de développer une compréhension du phénomène, j'ai choisi de compléter une étude qui s'intéresse aux contextes d'interaction, naturellement mis en place pour soutenir le développement du langage et de la communication, réalisés entre les personnes ayant un TSA et un TGC associé et les intervenants en CRDI fermé.

Beaucoup de temps s'est écoulé entre la prise de données en Gaspésie en 2010 et le dépôt de ce mémoire. Longuement interrompue pour des raisons personnelles et professionnelles, j'ai repris l'analyse de mes données avec joie afin de souligner par ce travail le manque crucial d'interactions dans ce milieu fermé.

Au fil de ce texte, j'aborderai d'abord la problématique de ce projet, notamment le contexte des résidences fermées et les difficultés rencontrées par les personnes y vivant.

Le deuxième chapitre présente des concepts utilisés : le cadre sociolinguistique interactionniste, les composantes de l'interaction et enfin, la manière dont le cadre participatif soutient l'apprentissage en interaction, mettant en avant-plan les derniers concepts explorés dans le cadre de ce mémoire. Par la suite, le milieu, les participants, le choix méthodologique, les outils et le protocole de recherche qui ont procédé à la collecte des données, de même que leurs analyses, seront détaillés au troisième chapitre. Un quatrième chapitre présente les principaux résultats obtenus. Ensuite, une analyse portant sur ces derniers sera livrée au cinquième chapitre. Subséquemment, avant de conclure et d'exposer les limites associées à ce projet, je discuterai des défis que mettent en lumière les résultats.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La présente étude s'intéresse aux personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme (maintenant TSA) et un trouble grave du comportement (maintenant TGC) associé qui ont d'importantes difficultés, notamment des difficultés de langage et de communication. Plus spécifiquement, les interactions entre une personne séjournant en centre de réadaptation en déficience intellectuelle (maintenant CRDI) fermé et ses intervenants seront observées. La présente section débutera par la description des difficultés de langage vécues par les personnes ayant un TSA. En second lieu, la description des difficultés d'ordre interactionnelles, plus spécifiquement celles des TGC, permettront de mieux cerner le lien entre ces diverses dimensions en plus d'expliquer comment l'interaction contribue au développement du langage et de la communication. Ensuite, un bref rappel de l'historique des personnes vivant de manière recluse aidera à mieux comprendre le nombre de personnes demeurant dans des milieux semblables à ce jour. Enfin, la discussion des propositions actuelles des CRDI fermés démontrera qu'une gestion des TGC est la cible et que l'interaction est méconnue comme un vecteur au développement des habiletés du langage et de la

communication. Alors, l'état de la situation qui concerne l'interaction entre les usagers et les intervenants en CRDI fermé sera explicité.

1.1. Critères diagnostics

Au moment du recueil de notre corpus en 2010, le DSM-IVR était l'outil de référence pour effectuer le diagnostic des personnes ayant un trouble envahissant du développement (maintenant TED).

L'expression « trouble du spectre de l'autisme » (maintenant TSA) est bien connue dans la littérature scientifique (Murad, Fritsch, Bizet et Schaal, 2014). Le diagnostic clinique du TSA demeure très semblable à celui anciennement associé au TED. Les critères du diagnostic du TSA incluent premièrement des déficits persistants de la communication sociale et des interactions sociales dans des contextes multiples, et deuxièmement, un caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités (DSM-5).

Le DSM-IV fournit des explications sur les trois piliers et les différents symptômes associés aux TSA. Deux piliers persistent dans le DSM-5 (Lemoine, Mietkiewicz et Schnieder, 2016). Nous citons les piliers et les symptômes d'après ces ouvrages.

Le premier pilier du critère de diagnostic du DSM-V réfère aux « déficits persistants de la communication sociale observés dans des contextes variés ». Ces symptômes étaient regroupés comme ceci : a) « altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non-verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes; b) « incapacité à établir des relations avec les pairs au niveau du développement »; c) le sujet ne

cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes » ; d) « manque de réciprocité sociale et émotionnelle ».

Les symptômes quant au langage comprennent : a) un retard ou une absence totale de développement du langage parlé » b) chez les sujets maîtrisant suffisamment le langage, incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui » ; c) usage stéréotypé et répétitif du langage ou de l'idiosyncrasique ».

« Les caractères restreints, répétitifs et stéréotypés des comportements, des intérêts et des activités » sont le dernier pilier. Les symptômes en lien avec ce dernier pilier sont : a) « préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation » ; b) « adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels » ; c) « maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs » ; d) « absence de jeu ou de « faire semblant » varié et spontané, ou d'un jeu d'imitation sociale correspondant au niveau de développement ».

Le DSM-5 instaure un concept dimensionnel à la notion du spectre de l'autisme, ce qui assure une description clinique plus précise (Abadie, 2012). Ceci est possible grâce à ce que l'on appelle les « spécificateurs ». Les « spécificateurs » font voir la sévérité des symptômes du TSA. Ils peuvent indiquer la présence de comorbidité telle que la présence d'une déficience intellectuelle (maintenant DI), un trouble du langage, si le diagnostic est lié à un autre problème médical, génétique ou bien environnemental et s'il est accompagné d'un trouble neurodéveloppemental, de santé mentale ou d'un trouble grave du comportement (Murad et al. 2014).

1.2. Déficience intellectuelle associée

Les personnes ayant un TSA présentent fréquemment une DI associée (DSM-5). Cependant, ce nombre varie d'une étude à l'autre. Par exemple, Matson et LoVullo (2008) précisent que près de 70% des personnes autistes ont une DI associée, tandis que Murad et al. (2014) ne proposent que 50% et la Haute Autorité de Santé (2011) rapporte un pourcentage entre 30 et 39 pour cent.

Par contre, un consensus scientifique se fait par rapport à la personne ayant un TSA : plus la DI est sévère, plus la problématique de TCG est intense (Cervantes et Matson, 2014). Une étude longitudinale d'une durée de 40 ans démontre que la présence de DI et de TGC chez une personne portant un TSA est associée avec des difficultés de langage et de communication importantes qui persistent tout au long de sa vie (Howlin, Savage, Moss, Tempier et Rutter, 2014).

Un développement typique de cognition est associé avec un développement des habiletés de langage et de communication chez les enfants. Il est donc un facteur de protection. Brigaudiot et Danon-Boileau (2002) indiquent que le développement du langage dépend du développement cognitif de l'enfant. Ils expliquent comment les capacités d'un nouveau-né se développent en vieillissant. Un bébé de six mois est en mesure d'observer et de prendre ses pieds dans ses mains. À ce stade, par contre, « dans leur organisation cognitive du monde extérieur, les relations spatiales entre objets ne sont ni stabilisées ni exploitables » (p.32). Les nouveaux nés ne sont pas encore capables de détacher un objet de son fond. Par exemple, ils ne perçoivent pas le biberon comme un objet qui est séparé du comptoir sur lequel il est posé. Plus tard, avec la permanence de l'objet qui se développe, le bébé se fait une idée, concrètement un concept de l'objet qui reste dans sa mémoire. Cette conception de l'objet est devenue indépendante à ce qui est devant l'enfant à cet instant. Au fur et à mesure

que les développements de la motricité et de la perception se réalisent l'enfant explore l'objet en utilisant ses sens et découvre plusieurs qualités associées à celui-ci. À ce point dans son développement, « son processus de construction cognitive change de qualité » (p.35). À huit mois, l'enfant reconnaît l'objet détaché de son fond. L'enfant continue d'explorer des objets en étudiant les résultats de leurs manipulations. Par exemple, en échappant un jouet par terre plusieurs fois, l'enfant réalise que ses qualités ne changent pas (Brigaudiot et Danon-Boileau, 2002). L'enfant est capable de se créer des conceptualisations et de les associer à des choses et des personnes afin d'y connecter des mots relatifs à son développement cognitif.

Les habiletés de langage et de communication n'évoluent pas aussi bien chez les enfants ayant un TSA avec une comorbidité de DI. Notamment, une étude constate que 83% des enfants ayant un TSA avaient une DI. Sur ce nombre d'enfants, 47.9% étaient non-verbaux et 28.6% avaient un retard de langage (Alshaban, Aldosari, El Sayed, Tolefat, Al Shammari, Ghazal et Fombonne, 2017). Il n'est pas surprenant que d'autres études, comme celle de Howlin et al. (2014) mentionnée auparavant, constatent que des difficultés de langage et de communication sont corrélées avec la combinaison d'un TSA et d'une DI associée à un jeune âge et que ces dernières, lorsqu'elles sont importantes en enfance, perdurent à l'âge adulte.

Les difficultés de langage et de communication reliées à un TSA et une DI sont la source des TGC. Willaye (2012) explique que pour ces gens, prendre les mesures pour s'adapter face à une situation devient très difficile quand leurs capacités intellectuelles sont déficientes et qu'en plus, à la base, ils disposent d'un déficit de communication. Un échec de communication causé par un vocabulaire insuffisant, un répertoire restreint de moyens à s'exprimer ou des difficultés à comprendre ce que les autres veulent communiquer reflètent les défis communicationnels. Certains individus arrivent à communiquer sans langage, cependant, les moyens ne sont pas toujours

adéquats. Agran et Hughes (2014) constatent que certains individus ayant d'importantes difficultés à communiquer peuvent exprimer leurs préférences ainsi que leurs désirs avec des mimiques faciales. D'autres peuvent crier, se frapper ou frapper une autre personne pour communiquer un choix (de Machalicek et al 2010).

En fait, dans certains contextes, il est possible que les TGC deviennent la seule manière pour ces personnes de s'exprimer (HAS, 2011). Peu de moyens à communiquer leurs malaises et maintes conditions peuvent contribuer à l'apparition des TGC (Willaye, 2012).

Le langage est essentiel à la prévention des TGC (Hutchins et Prelock (2016). Une étude menée sur les comportements d'automutilation et la douleur auprès des personnes présentant un TSA et une DI souligne que les difficultés cognitives et communicatives font obstacles à la coopération lors des soins médicaux (Summers, Shahrami, Cali, D'Mello, Kako, Ralikucin-Reljin, Savage, Shaw et Lunsky, 2017). Cette étude permet de conclure que des habiletés communicatives peuvent être enseignées pour faciliter la coopération durant la consultation et prévenir l'apparition de comportements d'automutilation (Summers et al. 2017).

L'enseignement des habiletés de langage et de communication est nécessaire pour les individus présentant une DI et un répertoire verbal limité. Le développement des habiletés de langage et de communication permettrait aux personnes aidantes, soit le personnel, de comprendre ce qu'ils désirent ou bien ce qu'ils refusent et ce, avec l'intention de respecter leurs choix et ainsi prévenir la manifestation des TGC (Agran et Hughes, 2014).

1.3. Les troubles du langage et de l'interaction

Kanner (1943; 1946) indique des caractéristiques distinctes du langage des individus présentant un TSA : l'écholalie, pronom inversé ou bien omis et l'utilisation littérale du langage (dans Sterponi, de Kirby et Shankey, 2014).

Chez ces personnes ayant un TSA, le langage autant au niveau réceptif qu'expressif est perturbé (Howlin et al. 2011). Dans ce cas, il est possible que le langage soit peu utilisé ou bien absent (Murad et al., 2014). D'abord, il y a des particularités telles que « des écholalies immédiates ou différées, une utilisation idiosyncrasique du langage et des anomalies du rythme, de l'intonation et du volume » (Murad et al. 2014, p.579). Souvent, ces individus éprouvent des difficultés de compréhension face aux phrases complexes, de même qu'aux phrases abstraites (Murad et al, 2014). Ketelaars et Embrechts (2017) précisent quelques difficultés dans les atteintes pragmatiques: difficulté à utiliser le contexte pour comprendre le discours; réponse stéréotypée; interprétation littérale; réponse limitée à un ou deux mots, alternance fluide du tour de rôle difficile et difficulté à maintenir un sujet discursif adéquat durant une conversation.

Sterponi et al. (2014) décrivent les difficultés langagières des personnes portant un TSA avec le modèle « L'analyse de conversations » proposé par Goffman en 1964. Bachmann, Lindefeld et Simonin (1981) expliquent que : « L'analyse de conversations recherche l'ordre des interventions langagières que les agents produisent lorsqu'ils sont amenés à « agir ensemble » : des règles président au fonctionnement alterné des tours de parole produits successivement par les locuteurs » (p.142). La pragmatique du langage est la difficulté primaire chez les personnes ayant un TSA (Sterponi et al., 2014). L'usage du langage nécessite l'interaction pour éviter que la communication devienne échouée. Par exemple,

l'usage du langage par le biais de l'interaction prévient que ces individus s'arrêtent après avoir produit des réponses incongrues et émis des verbalisations non communicatives, car l'interaction permet un «feedback» de la part de l'autre pour indiquer son incompréhension et assure que l'autre ait la possibilité de communiquer d'autres indices pour se faire comprendre.

Encore sous le cadre de l'analyse de conversations, Baltaxe (1977) identifie des difficultés à l'égard du discours auprès de ces personnes: a) déficience à l'égard du rôle et de la relation entre le locuteur et l'allocuteur, notamment à prendre un tour de parole et à changer de perspectives lors d'un contexte de dialogue; b) déficit à utiliser les règles de discours pour ajuster sa façon d'agir, particulièrement en ce qui concerne la difficulté à composer des énoncés tenant compte des règles de discours et le contexte social; c) déficit à employer les informations antérieures et celles qui sont fournies durant le contexte discursif, c'est-à-dire malhabile à différencier les nouvelles informations et à comparer ces informations aux anciennes (Sterponi et al., 2014).

1.4. Difficultés d'interaction : ce qu'en disent la littérature, les personnes elles-mêmes et l'entourage

Dindar, Korliakangas, Laitila et Kärnä (2016) expliquent que les difficultés d'ordre interactionnelles sont particulièrement significatives pour les personnes ayant un TSA en raison de leurs défis à l'égard du développement des habiletés de langage et leur déficit au niveau de la pragmatique du langage (American Psychiatric Association, 2013; Tager-Flusberg, Paul et Lord, 2015). Chez la personne ayant un TSA, ces troubles d'interactions amènent à une communication embrouillée avec autrui et à une difficulté à se faire comprendre (Dindar et al., 2016).

Plusieurs habiletés requises pour l'interaction sont sous développées chez les personnes ayant un TSA, telles que des difficultés à initier une interaction, développer une relation interpersonnelle, le manque de réciprocité sociale et affective et le manque d'intérêt envers les autres (Barak et Feng 2016 cité dans Sigman, Kasari, Kwon et Yirmiya, 1992).

Ces mêmes difficultés d'interactions sont témoignées auprès des personnes elles-mêmes dans le cadre de nombreuses études qualitatives.

Les personnes ayant un TSA sont conscientes que plusieurs de leurs habiletés requises pour l'interaction sont sous développées (Bertaina et Gepner, 2016). Par exemple, Marie, qui est une personne présentant un TSA, témoigne qu'elle arrive difficilement à décoder les indices lors de l'interaction pour interpréter la situation discursive (Bertaina et Gepner, 2016). La difficulté à déchiffrer l'interaction pour la maintenir est une autre difficulté relatée par les gens eux-mêmes (Poirier et Abouzeid, 2016 ; Bertaina et Gepner, 2016). Puis, le décodage des émotions chez autrui devient complexe durant les situations d'interactions (Poirier et Abouzeid, 2016 ; Bertaina et Gepner, 2016).

Les gens eux-mêmes témoignent des difficultés à socialiser (Mademtzi, Singh, Shic et Koenig, 2017) et du fait que de tisser des relations interpersonnelles pose un défi laborieux (Bertaina et Gepner, 2016) en raison des difficultés interactionnelles. Quand se présentent les occasions d'interactions, les individus ayant un diagnostic constatent qu'ils éprouvent des difficultés à s'insérer au groupe (Poirier et Abouzeid, 2016). Les adultes portant un TSA signalent leur embarras à établir des relations avec leurs collègues (Long et al., 2018). Ces individus affirment qu'il est autant difficile pour eux de nouer des amitiés que d'« avoir une vie amoureuse » (Poirier et Abouzeid, 2016).

Au travail ou bien à l'école, l'individu peut avoir les compétences nécessaires pour la tâche requise, puis les habiletés sociales adéquates. Par contre, l'effort nécessaire pour gérer toutes les distractions de l'environnement physique et de l'environnement social devient énorme pour la personne ayant un TSA (Bertaina et Gepner, 2016). Quelquefois, le travail des efforts exigés pour manier les difficultés interactionnelles est insupportable ; ceci est le cas pour les personnes ayant un TSA qui témoignent souffrir d'anxiété sociale lors de situations de groupe (Spain, Blainey, Vaillancourt, 2017).

De nombreuses recherches s'intéressent à décrire les difficultés d'interactions des personnes ayant un TSA d'après les perspectives de l'entourage, essentiellement celles des parents. Ces informations révèlent que des difficultés au niveau des habiletés de langage et de communication provoquent des problèmes d'interactions, qui à leurs tours causent des conflits.

Les parents des enfants ayant un TSA révèlent que leur enfant éprouve des ennuis à socialiser avec les autres (Poirier et Abouzeid, 2016; Mademtzi, et al., 2017). Développer des relations sociales avec d'autres personnes est un défi, même à l'intérieur de l'unité familiale (Poirier et Rivières-Pigeon, 2013). D'ailleurs, il n'est pas faux de croire que les difficultés reliées à la communication et à l'interaction prédisposent la relation entre la dyade parent-enfant à se détériorer (Poirier et Rivières-Pigeon, 2013).

Certains parents expriment des difficultés majeures de langage et de communication chez leur enfant avec le spectre de l'autisme (Chamark et Bonniau, 2018). D'autres parents peuvent seulement comprendre leur enfant par des cris quand celui-ci est sans langage (Denis, 2013). D'autres attestent que leur enfant a un répertoire de langage de quelques mots pour communiquer (Denis, 2013). Lorsque le langage est présent, émettre un ton de voix qui convient à la situation communicationnelle pose un défi,

où il est difficile pour l'enfant d'avoir une conversation variée avec son interlocuteur (Denis, 2013).

Ces enfants ont du mal à exprimer leurs émotions sans langage (Mailhot, 2016; Chamark et Bonniau, 2018). Ils exprimeront leurs émotions de manière inadéquate (Denis, 2013), comme par l'expression d'une crise ou bien en donnant une gifle. Donc, les problèmes de comportements se manifestent en raison des difficultés d'interactions issues du déficit pragmatique du langage chez les personnes ayant un TSA (Hutchins et Prelock, 2014).

Les parents décrivent les comportements problématiques chez leur enfant ayant un TSA (Kim, Kim, Voight et Ji, 2018). Chez Denis (2013), les parents témoignent « de l'agitation, de l'impulsivité, des crises et des pleurs (p.161) » chez leurs enfants. Quelquefois, l'intensité des comportements fait en sorte qu'ils atteignent un niveau de TGC. Des troubles de comportements comme l'agressivité, l'automutilation et l'autostimulation sont nommés par les parents (Poirier et Abouzeid, 2016). Les parents racontent que ces façons d'agir sont perçues comme bizarres par les gens qui les entourent (Poirier et Rivière-Pigeon, 2013).

En effet, Murad et al (2014) expliquent : « Un adulte qui remplit les critères de l'autisme manque par définition d'habiletés nécessaires aux interactions sociales satisfaisantes (p.583)». La personne omet l'usage des signes non-verbaux ou bien les utilise incorrectement lors de l'interaction. L'incompréhension des règles sociales pose des ennuis lors des interactions. L'adulte portant le diagnostic de l'autisme se distingue par des difficultés d'interactions plus sévères et par la manifestation de comportements problèmes. En effet, les problématiques comportementales exprimées chez ces personnes s'expliquent par un « manque de savoir-faire (Murad et al., 2014, p.583) ». En conséquence, ces difficultés d'interactions suscitent et amplifient des

problématiques comme des TGC chez la personne portant un TSA (Brisot-Dubois et Baghdadli, 2013), à leurs tours causant des conflits.

Ce sont, en effet, les difficultés interactionnelles et comportementales qui sont soulevées par les personnes elles-mêmes ainsi que les autorités scientifiques.

Les difficultés de langage et de communication mettent la personne ayant un TSA plus à risque de commettre des TGC (Hutchins et Prolock, 2014), d'autant plus que les aptitudes lacunaires au niveau du langage et de la communication sont avant tout la source du problème des TGC (Sappok, Budeczies, Dziobek, Bölte, Dosen, et Diefenbacher, 2014).

1.5. Les troubles du comportement grave

Au Québec, environ 10% d'adultes sont diagnostiqués avec un TSA et un TGC associé (Pilote, 2012 cité de Tassé, Sabourin, Garcin et Lecavalier, 2010).

En 2017, le Service Québécois d'Expertise en Troubles Graves du Comportement (maintenant SQETGC) utilise la définition de Tassé, Sabourin, Garcin et Lecavalier (2010) pour définir le TGC : « Action ou séquence d'actions qui est jugée inacceptable sur le plan développemental, social ou culturel et qui est préjudiciable à la personne ou à son environnement social ou physique et dont la gravité ou l'impact se situe sur un continuum » (p.64). Tassé et al. (2010) expliquent qu' « Un trouble de comportement est jugé grave s'il met en danger, réellement ou potentiellement, l'intégrité physique ou psychologique de la personne, d'autrui ou de l'environnement ou s'il compromet sa liberté, son intégration ou ses liens sociaux. » (p.65). Willaye et Magerotte (2014), quant à eux, indiquent que : « le comportement constitue un danger

pour la personne (par exemple, comportements d'automutilation, de fuite); le comportement constitue un danger pour autrui (par exemple, comportements d'agression); le comportement risque de devenir plus grave si l'on n'intervient pas (par exemple, développement de la force physique de la personne, multiplicité des fonctions, expérience du comportement); le comportement rend l'intégration sociale difficile (par exemple, accès à la communauté, exclusion possible de l'établissement) » (p.27).

Les difficultés d'ordre interactionnel sont au cœur des difficultés comportementales.

La manifestation des comportements problématiques peut être une tentative de mettre fin à l'interaction (Dindar et al., 2016, dans Volden, 2004) et même une façon de gérer l'interaction en situation complexe (Dindar et al. 2016 dans Keen, 2005; Ohtake et al., 2011). Denis (2013) explique que le manque d'habiletés à la communication et au langage chez l'enfant ayant un TSA cause des désorganisations comportementales importantes, car les difficultés d'ordre interactionnel les ne permettent pas au parent de répondre à la demande faite par l'enfant.

Quand l'intensité et la fréquence sont élevées, la manifestation des TGC peut être utilisée comme justification à une existence recluse. Ces gens sont donc orientés vers des milieux fermés (Sappok et al., 2014).

1.6. Les milieux fermés au Québec

Au Québec, une portion de la population adulte vit de façon recluse à la suite de l'identification de leur handicap. En mars 2010, le Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale (maintenant CNRIS) compte 1% de personnes hébergées en milieu fermé au Québec et recevant des services de réadaptation, c'est-à-dire des résidences spécialisées.

Le nombre d'usagers internés était beaucoup plus élevé dans le passé. Les personnes ayant une « faiblesse d'esprit qui fait que l'homme peut à peine concevoir les idées les plus communes⁶ » (Dufort, 1998, p.17; P.B. Mignault, 1986) étaient identifiées comme « idiot ». À cette époque, la législation indiquait que si l'« idiotie » était liée « à la déformité, au langage et aux gestes incompréhensibles (Dufort, 1998 p.17) », ces individus étaient considérés dangereux, ceci justifiant leur internat (D. Goulet et A. Paradis, 1992 de J.Y. Dufort, 1998).

Au fil du temps, essentielles à l'intégration sociale de ces personnes, il y a eu la création de différents types de ressources communautaires telles que les familles d'accueil et les ressources intermédiaires. Le gouvernement québécois a progressivement fait des pressions pour la désinstitutionnalisation en réduisant le nombre de lits disponibles dans les établissements fermés. Les gens demeurant dans les internats sont devenus sujets à des services cliniques « spécialisés et surspécialisés ». Normalement, les gens ayant les problématiques les plus sévères sont accueillis en résidences spécialisées (Dumais, 2011 dans le CNRIS de Vérificateur général, 2003).

Les milieux fermés, quels qu'ils soient, sont des lieux « où existe une barrière difficile à franchir (sinon infranchissable) entre le milieu intérieur et le monde

extérieur, tant pour y rentrer que pour y sortir » (Elenburger, 1971 <http://agora.qc.ca>).

Longuépée, Bouvard et Assouline (2019) indiquent que les personnes ayant un TSA et les répercussions de leur TGC requièrent typiquement un hébergement et une prise en charge dans une institution à temps complet, spécialisée comme une résidence spécialisée ou bien une résidence à assistance continue (maintenant RAC). Au Québec, la détermination d'un TGC chez une personne ayant un TSA mène généralement à l'obtention de services spécialisés offerts par des établissements ayant une mission spécifique auprès de cette clientèle, notamment les CRDITED (CIUSSS MCQ, 2015).

Une RAC est une ressource résidentielle qui détient des caractéristiques empruntées à la fois d'une ressource résidentielle communautaire et d'une résidence spécialisée. Comme les ressources communautaires, il y a un petit nombre de bénéficiaires qui y séjournent sous le même toit. Il y a la présence d'employés formés en tout temps comme dans une résidence spécialisée (Longtin et Paquet, 2018).

Les personnes ayant un TSA et un TGC associé peuvent donc être orientées vers des RAC plutôt qu'en résidence spécialisée (Le Rouzès, 2011). Ceci s'explique. Premièrement, les offres de services ne sont pas les mêmes pour chacune des régions au Québec. Par exemple, à l'intérieur de certaines régions du Québec, il n'y a pas de ressources de résidences spécialisées, comme c'est le cas en Gaspésie. Donc, l'orientation vers une telle ressource dépendra, entre autres, des ressources à disposition (CIUSSS MCQ, 2015). Deuxièmement, ces gens peuvent être orientés vers un milieu plutôt qu'un autre en raison de « la pénurie de place » (p, 61, Rapport spécial du protecteur de citoyen, Québec 2012, dans Chamak, 2016). La priorité d'éviter le déplacement de la personne loin de son milieu de vie habituel est une troisième raison pouvant expliquer vers quelle ressource la personne est orientée

(Sabourin, Couture, Morin et Proulx, 2013, dans Royal College of Psychiatrists et coll., 2007) ».

7.8% des personnes présentant une DI séjournent en RAC (Longtin et Paquet, 2018, dans MSSS, 2001). Nous n'avons pas trouvé d'études indiquant le pourcentage de personnes séjournant en RAC qui présentent un TSA et un TGC associé.

Chow et Priebe (2013) constatent que les hébergements résidentiels, que ce soit une résidence spécialisée ou bien une RAC, sont une forme d'institution fermée (de Saxena, Sharan et Saraceno, 2003) en raison des caractéristiques qu'elles partagent. Par exemple, les usagers résident dans un milieu fermé avec du personnel présent 24h/24h et 7 jours sur sept (CIUSSS MCQ, 2015). Les pensionnaires font presque toutes leurs activités dans le milieu d'hébergement et celles-ci sont organisées pour eux (les aliments sont déjà là, un cuisinier s'occupe de préparer les repas, l'heure du bain, de la télé etc.) en plus d'être spécifiques à chacun. Leurs sorties sont très contrôlées et dépendent de l'évaluation qui a été faite en équipe du bienfait pour eux d'être exposés à des stimulations extérieures. Leurs contacts avec l'extérieur, donc avec le monde social, sont très limités (Longtin et Paquet, 2018, dans Crawford, 2008; Gjermestad, Luterberget, Midjo et Witso, 2017; MSSS, 2001; Stancliffe, 1997).

Les personnes présentant un TSA et un TGC associé sont orientées vers des ressources qui ont le mandat de répondre à leurs besoins. Or, si l'on sait que l'amélioration des habiletés de langage et de communication est recommandée pour la gestion des TGC et que le développement de ces habiletés aident à prévenir l'apparition des comportements problématiques (Hutchins et Prelock, 2016), on peut se demander de quelles manières sont organisés les services en plus de vouloir connaître quelles sont leurs propositions pour répondre à leurs besoins.

1.7. La gestion des conflits : les propositions des CRDI fermés

Le but à court terme est de prévenir la manifestation des TGC et celui à long terme est de développer des acquis afin de remplacer les comportements problématiques et ce, à travers une approche individualisée basée sur l'analyse appliquée du comportement (CIUSSS MCQ, 2015).

Le SQETGC favorise l'application du cadre de l'analyse appliquée du comportement tout en individualisant l'approche à la personne. Puis, les experts adoptent diverses approches pour acquérir une vision globale des TGC (CIUSSS MCQ, 2015). Les milieux accueillant les personnes ayant un TSA et un TGC associé s'appuient sur le Support Positif du Comportement et les sous approches associées. L'approche psychopharmacologique (Longtin et Paquet, 2018; Des Rivières-Pigeon et Dorosmond, 2013) ainsi que l'application des mesures de contrôle (MSSS, 2015) sont utilisées pour contenir les crises de colère (TGC). Quand une gestion des TGC est atteinte, il est pensable d'appliquer l'approche communautaire.

Dans la prochaine sous-section, nous présenterons les aspects puristes du cadre théorique de l'analyse appliquée du comportement. Ensuite, nous expliquerons comment l'approche du soutien comportemental positif s'identifie et se distingue de ce cadre. En fait, l'approche du soutien comportemental positif fait référence à d'autres approches et d'autres techniques pour être en mesure de capter la vision globale de la situation de la personne. C'est la raison pour laquelle nous aborderons l'analyse fonctionnelle et la communication fonctionnelle. Dans le cadre de la communication fonctionnelle, nous spécifierons les caractéristiques de l'approche TEACCH et la technique de PECS. Enfin, nous éclaircirons l'approche communautaire.

1.1.1. L'analyse appliquée du comportement

L'analyse appliquée du comportement (maintenant AAC) se base sur les principes de l'apprentissage comportemental pour étudier, prédire et contrôler le comportement (Fisher, Groff et Roane, 2011, dans Hayward, Poed, McKay-Browm, 2018). AAC se caractérise comme micro-analytique puisqu'elle accepte la réduction du TGC comme résultat satisfaisant et qu'elle est centrée sur l'individu plutôt que sur le système social (Carr et Sidener, 2002).

L'approche du soutien comportemental positif

Le cadre de référence pour l'approche du support comportemental positif est l'analyse appliquée du comportement puisque les approches cherchent à modifier le comportement problème tout en employant l'analyse fonctionnelle, soit des interventions mises sur les antécédents de même que les conséquences. Par contre, l'approche du support positif du comportement se distingue des autres. D'abord, elle porte davantage son attention sur le contexte et les variables « macro » produisant une influence sur le comportement de la personne. Ces variables ne sont normalement pas détectées avec les méthodologies comportementales traditionnelles (Dunlap, Carr, Horner, Zarcane et Schawartz, 2008; dans Hayward et al., 2018). Contrairement à l'AAC, l'approche du support positif met en place seulement des procédures impliquant le renforcement positif et fait appel à plusieurs autres stratégies et approches telles que la communication fonctionnelle (Anderson et Freeman, 2000), TEACCH pour modifier les comportements problèmes (Parnerai, Ferrente et Zingale, 2002 dans Longuépée et al., 2019), PECS (Porier et Abouzeid, 2016) ainsi que les stratégies prévues pour le processus de désescalade de TGC (Baker, Craven, Albin et Wieseler, 2002, dans Sabourin, 2016).

Analyse Fonctionnelle

L'objectif est de décoder la fonction du TGC (Willaye, 2012). Ceci se complète par une analyse fonctionnelle du comportement. Ce processus déterminera la séquence des événements, c'est-à-dire l'antécédent, le comportement lui-même et les conséquences survenues après son apparition pour comprendre ce qui a motivé l'apparition du TGC et les facteurs expliquant sa persistance dans le temps. Pour mettre fin à la séquence, il faut intervenir sur l'antécédent ou bien enseigner un nouveau comportement adéquat qui remplacera le TGC.

Communication Fonctionnelle

L'entraînement à la communication fonctionnelle offre cette possibilité. D'ailleurs, Hutchins et Prelock (2014) expliquent que la stratégie de la communication fonctionnelle identifie les conditions environnementales associées avec le comportement problème et tente d'entraîner la personne à initier la communication en utilisant des phrases soigneusement sélectionnées (ou des signes, pictogrammes etc.) qui serviront à la même fonction pour la personne, mais qui viennent remplacer le TGC.

TEACCH

Le modèle TEACCH a été développé par Schopler (1989 1994) dans les années 60 (Sevin et al., 2015). La structure TEACCH dépendra de l'objectif établi pour atteindre le plus haut niveau d'indépendance à l'activité en plus des fonctions cognitives de la personne. L'accomplissement de l'activité ainsi que le soutien aux transitions se réalisent par l'aménagement écologique de l'environnement et à l'aide de structures visuelles (Sevin et al., 2015). L'intervention vise à modifier le contexte dans le but d'éliminer toutes sources de frustration et d'inconfort typiquement

ressenties chez la personne ayant un TSA et un TGC par l'automatisation (Dionisi, 2012).

Siegel (1999) indique que TEACCH s'adapte pour structurer l'enseignement dans la classe, surtout pour les enfants ayant un TSA. Par exemple, le modèle s'oriente d'après les traits typiques de la personne autiste tels que la préférence pour les routines, les choses similaires, l'information interprétée visuellement plutôt qu'auditivement et l'indépendance en comparaison à l'interdépendance. Donc, en utilisant des horaires visuels ainsi que des séquences visuelles, TEACCH assure la compréhension de communications réceptives.

Les deux premières figures ici-bas sont des exemples d'horaires visuels structurés d'après l'approche TEACCH. La troisième figure est une séquence de tâches visuelles structurée d'après cette même approche.

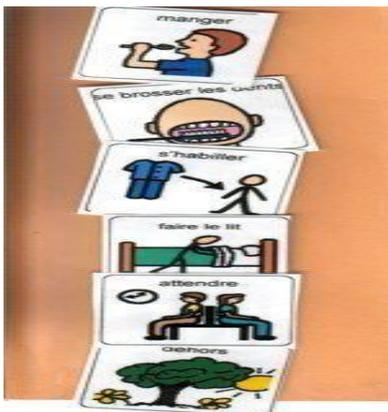


Figure 1.1 Exemple d'horaire visuel

Période	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENREDI
JOURNÉE (9 h 00 à 17 h 00)					
SOIRÉE - NUITÉE (17 h 00 à 9 h 00)					

Figure 1.7. Exemple d'horaire visuel, hebdomadaire



Figure 1.7.3 Exemple séquence de tâches visuelles structurée

PECS

PECS, développé par Bondy et Frost en 1994, tente d'augmenter les habiletés de communication expressives et réceptives chez les personnes ayant un TSA en utilisant des stratégies visuelles. Elle vise donc la communication alternative et améliorée (maintenant CAA). Les auteurs distinguent PECS des autres approches de trois façons. Contrairement à PECS, certaines des autres approches n'incluent pas l'initiation à la communication à l'intérieur de leur programmation. De plus, PECS prétend contenir une composante sociale, c'est-à-dire une forme d'interactions qui se manifeste lors de l'échange de l'indice visuel. (Encore une fois, le sens du mot interaction est différent de celui que nous y donnons).

Les figures 4 et 5 permettent au lecteur de visionner le PECS. Noter la phrase JE VEUX (I want) avec les choix possibles.



Figure 1.74 Exemple d'un livre de communication d'après le système PECS

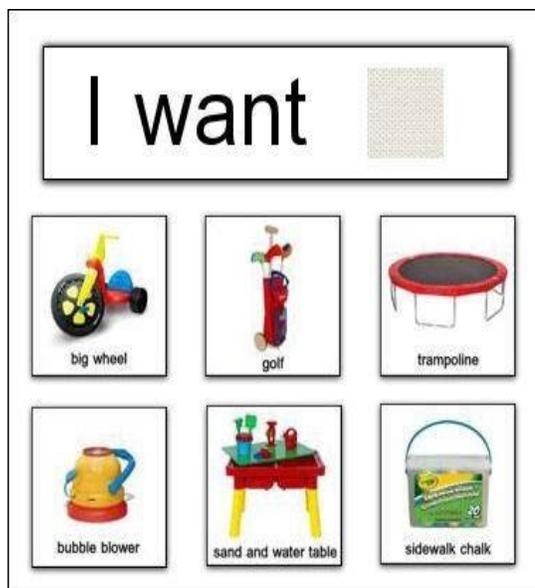


Figure 1.75 Exemple d'une bande de communication d'après le système PECS

Exemple d'une bande de communication d'après le système PECS

1.1.2. L'approche communautaire

Suite à une longue période de retour à l'équilibre après une crise TGC, les CRDI préconisent une approche caractérisée comme globale : l'approche communautaire. Gingras (1992) explique l'approche communautaire comme suit : « L'approche communautaire est une stratégie d'intervention qui mise sur le potentiel des individus, des réseaux sociaux, des groupes communautaires et des ressources issues d'elles-mêmes pour prendre en main leurs problèmes sociaux et de santé ; stratégie d'intervention qui cherche à procurer du pouvoir, des moyens et du support pour que se réalise ce potentiel (p.14). » Juvany (2018) illustre l'application de l'approche communautaire au sein d'un CRDI : « Des pratiques d'intervention, mises en œuvre par des intervenants au sein d'organismes communautaires, redonnant le pouvoir aux personnes (...). Elle vise un changement social, ici, la participation sociale des personnes (...) (p.31-32) ».

En somme, les propositions offertes en milieu fermé visent la réduction des TGC, mais ne prévoient pas comment utiliser le langage et la communication en interaction pour y arriver. L'avenir pour ces personnes, leur vie à l'extérieur d'un milieu fermé et le support aux difficultés de langage et de communication, par exemple, sont difficiles à prédire.

Certaines études, toutefois, présentent des outils accessibles aux CRDI pour aider l'interaction et l'acquisition du langage.

1.8. Le soutien au développement du langage et de l'interaction dans les CRDI

Les adultes dont nous parlons dans notre recherche ne sont certes plus des enfants! Toutefois, leur langage n'est pas développé et les raisons de cet arrêt dans le développement nous échappent, mais nous pouvons supposer que, comme pour les enfants, plus ils sont exposés aux situations de communication, plus ils peuvent apprendre à communiquer. De surcroît, étant donné leurs difficultés majeures de relations, de socialisation et de violence, nous supposons qu'il est utile pour eux d'être dans une confiance affective importante et d'avoir une forme d'étayage très soutenue et guidée, notamment par d'autres outils que ceux naturellement utilisés avec les enfants. Quoi qu'il en soit, sachant que les personnes présentes en CRDI ne communiquent pas de façon typique, les éducateurs et les intervenants sont invités à les aider à évoluer. Il existe plusieurs approches disponibles dans les milieux éducatifs qui accueillent des personnes ayant un TSA. Les approches TEACCH et le système PECS sont recommandés par le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) (Poirier, des Rivières-Pigeon et Dorismond, 2013).

Certaines approches, comme TEACCH (Fani-Panagiota, 2015) et PECS (Flippin, Reszka et Watson, 2019), utilisent des systèmes mixtes. Elles s'inspirent du système comportemental et développemental, mais sans favoriser l'interaction comme nous y référons dans cette étude.

L'approche TEACCH minimise l'importance du développement des compétences mises en œuvre durant les interactions sociales, en d'autres mots, le développement des capacités d'apprendre en interaction (Siegel, 1999).

Enfin, Irvin, Hume, Boyd, Matthew, McBee, Samuel et Odom (2013) concluent qu'un déficit d'habilités langagières et communicatives chez les enfants présentant un TSA combiné à l'application de méthodes d'enseignement structurées, comme l'approche TEACCH, diminue la fréquence des interactions langagières entre les adultes et ces enfants. Ces approches, comme celle de TEACCH, préconisent un adulte émettant peu de mots et utilisant un vocabulaire simple lors de ses interactions avec la personne ayant un TSA (Irvin et al., 2013; dans Hume, Turner-Brown, Boyd et FITT study team, 2012; Mesibov, Shea et Schopler, 2014).

Les inconvénients de PECS réfèrent au répertoire restreint des fonctions communicatives du système (Flippin, Reszka et Watson, 2010). D'abord, le menu (répertoire) des fonctions communicatives se limite à faire des demandes. Ensuite, la fonction communicative d'émettre un commentaire ne permet pas à la personne d'auto-initier un commentaire. L'enfant sera toujours dépendant de l'incitation de l'adulte pour dire un commentaire avec PECS. Enfin, le répertoire de ce système nie la possibilité de la personne de protester et d'exprimer un refus. Pourtant, ces deux dernières fonctions communicatives font partie intégrante du développement langagier.

D'après nos connaissances, jusqu'à ce jour, il n'y a pas d'études québécoises qui indiquent le pourcentage de l'utilisation des méthodes pour développer le langage et la communication chez les personnes présentant un TSA en CRDI. Cependant, Longtin et Paquet (2018) précisent que les services gouvernementaux destinés aux personnes ayant un TSA et un TGC associé préconisent des approches d'après le cadre de l'analyse appliquée du comportement. En 2016, Chamak rapporte que cette approche est favorisée, mais que son efficacité n'est pas évaluée.

À la lumière de toutes ces informations, nous nous rendons compte de la place centrale réservée à l'interaction pour le développement des habiletés langagières et

communicatives (Humes, 1984). Le niveau d'habiletés de langage et de communication qu'atteindra l'enfant ou l'adulte ayant un TSA dépend en grande partie de la quantité et qualité des situations d'interactions produites par l'entourage auxquelles la personne participe. Il y a plusieurs manières qui permettent à l'entourage de contribuer à ce phénomène de développement, comme nous l'avons vu ci-haut. Cependant, à l'heure actuelle, aucune étude, à notre connaissance, n'a observé de près les situations d'interactions au sein des CRDI afin d'identifier quel support est proposé aux adultes pour mieux interagir et faire diminuer les troubles du comportement.

1.9. Synthèse de la problématique

Au Québec, à la suite de l'évaluation de leurs besoins, les personnes qui ont un TSA et un TGC associé sont orientées vers des services de réadaptations en milieu fermé (Sappok, et al., 2014) et ce sont les stratégies ayant le fondement de l'AAC qui sont préconisées (CIUSSS MCQ, 2015). Ultimement, la réduction des TGC est la cible de l'intervention (Carr et Sidener, 2002).

Chez l'individu ayant un TSA, la présence d'importantes difficultés à exprimer adéquatement ce qu'il désire ou ce qu'il cherche à éluder agissent sur la manifestation du TGC : ce mode de communication est parfois leur seule option (Willaye, 2012). Il est donc évident que le développement des habiletés de langage et de communication aidera à prévenir l'apparition des comportements problèmes chez les adultes (Hutchins et Prelock, 2016).

L'interaction est conçue comme un support au développement des habiletés de langage et communicationnelles, puis l'interaction est la cible même de l'intervention » (p. 32, Rezzonica et McIntyre, 2017). En effet, l'interaction agit comme un vecteur au développement du langage parce que lors d'échanges linguistiques, les aidants mettent en place des dispositifs d'étayages qui soutiennent le développement du langage et de la communication (Rezzonica et McIntyre, 2017, de Rodi, 2014) et ce, dans toutes les circonstances fortuites (Masson et al., 2017, de Costello, 1983). Donc, l'interaction peut être utilisée pour faire croître les habiletés de langage et de communication.

Si le langage est connu comme étant une aide pour les réponses aux conflits, on pourrait imaginer que les intervenants en CRDI fermé utilisent les situations du quotidien pour améliorer les capacités de langage, de communication et d'interactions des usagers ou qu'ils organisent des séances particulières de stimulation du langage.

Malheureusement, la littérature scientifique n'est pas explicite sur ces questions. À l'heure actuelle, nous ne savons pas précisément ce que les intervenants font en milieu fermé pour aider les personnes à communiquer, ni si les situations d'interactions sont fréquentes et variées dans ces milieux.

C'est à ce titre que nous voulons explorer ces espaces interactionnels au sein des CRDI.

Question de recherche

Nous déduisons ainsi la question de recherche suivante :

Quels sont les contextes d'interactions présents en CRDI fermé (résidence spécialisée) entre un adulte ayant un TSA et un TGC associé et ses intervenants ?

2 CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Notre recherche concerne des adultes qui communiquent peu et nous nous intéressons plus spécifiquement aux interactions entre un adulte ayant un TSA et un TGC associé et les soignants des milieux fermés.

Nous n'avons pas trouvé d'études effectuées auprès d'adultes ayant un TSA avec ou sans TGC associé qui décriraient le processus d'apprentissage du langage et de la communication qui leur soit propre, pas plus qu'il n'existe de descriptions claires des situations interactionnelles au sein de ces milieux fermés.

La plupart des études sont descriptives, elles nomment les difficultés sans étudier leur évolution. Il est donc difficile de savoir comment un adulte qui ne parle pas beaucoup va apprendre à mieux parler et interagir. Par contre, les phénomènes qui contribuent au développement de l'acquisition du langage chez l'enfant sont connus. Nous les présenterons dans les dernières parties de ce chapitre après avoir clarifié les termes de langage, défini quels sont les paramètres de l'interaction et présenté comment le cadre participatif contribue à l'apprentissage.

2.1. La communication

Du côté de Bruner (1983), quant à lui il distingue le langage de la communication. Il explique qu'une personne peut communiquer sans langage, mais que la personne ne peut pas utiliser le langage sans communication. Ceci s'explique par la multicanalité de la communication. Traverso (2009) indique que la composition d'un message passe par des canaux auditifs et des canaux visuels. Par exemple, les indices paraverbaux et verbaux font partie du canal auditif, de même que les gestes et la posture sont du domaine du canal visuel et sont des indices non-verbaux. En quelque sorte, la communication est multicanale et ces informations transmises et reçues enrichissent le contexte du langage, permettant de décoder les indices de la situation communicative.

Kerbrat-Orecchioni (1990) offre deux conceptions distinctes de la communication : « fondamentalement unilatéral et linéaire (p. 25) » et « conception interactive de la communication (p.25) ».

Dans le premier concept, l'émetteur envoie un message à un récepteur et celui-ci répond. La communication se montre par des « événements observables en T1 conditionnant les événements observables en T2 et ce, sans réciprocité (p. 25) ». L'émetteur entreprend un rôle "actif", tandis que celui du récepteur est "passif". L'émetteur encode le message et le récepteur décode.

Le deuxième concept soulève l'aspect synallagmatique dans son processus. Comme l'explique Kerbrat-Orecchioni (1990), la conception interactive de la communication démontre un "travail collaboratif". Dans cette perspective :

« Les phases d'émission et de réception sont en relation de déterminations mutuelle. »

« Ces déterminations mutuelles s'exercent de façon aussi bien successives que simultanées ».

« Le récepteur doit, au même titre que l'émetteur, (...) être considéré comme actif ».

« Il faut admettre que la "clef" (le code) qui permet d'effectuer les opérations d'encodage et de décodage, c'est-à-dire de mettre en correspondance signifiants et signifiés, est en partie construit au cours du déroulement de l'interaction » (p.25-28).

Peu importe l'acception que nous choisissons d'attribuer à la communication, les interlocuteurs peuvent communiquer sans émettre de mots. Ils y parviennent en interprétant les indices du contexte. Cependant, c'est davantage avec la notion de la « conception interactive de la communication (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.25) » que l'on comprend comment le contexte communicatif s'enrichit.

La langue et le langage étoffent le contexte communicatif.

2.2. Langue et langage

Dudley et Delage (1990) offrent une définition pour la langue et le langage. Ils citent que : « La langue est l'ensemble de mots, tournures et constructions utilisés pour exprimer la pensée et communiquer avec ses semblables : disons qu'elle est la somme des images verbales emmagasinées en chacun d'entre nous. Le langage, résultant de l'addition de la parole et de la langue, désigne habituellement les signes vocaux (parole) et les signes graphiques (écriture) qui forment une langue. » (p. 28). Ainsi,

comme ces derniers auteurs, Kerrbrat–Orecchioni (1990) souligne que la langue est un système de signes vocaux, souvent graphiques, et que le système du langage est commun aux membres d'une même communauté.

Le langage permet de transmettre nos images mentales et la langue est la méthode utilisée, par une même communauté, pour la transmission de nos images mentales.

L'explication qu'offre Gumperz (1989) pour le langage porte des connotations sociolinguistiques. Pour ce dernier, le langage symbolise l'identité de la personne. Gumperz (1989) inscrit que: « Le point essentiel de notre argumentation est que l'identité sociale et l'ethnicité sont en grande partie produites et reproduites par le langage. » (p.14). Or, le langage exprime les racines culturelles de chacun. Le langage devient un moyen d'exprimer sa culture lorsque chaque groupe et sous-groupe utilisent une organisation séquentielle, des références et des phrases stéréotypées différentes (Gumperz, 1989).

Essentiellement, le langage fait partie de notre identité culturelle, car ces éléments, telles que les expressions et les tournures de phrase, sont associés à notre culture.

Pour sa part, Sauvage (2003) précise que : « l'enfant apprend à parler une langue. Nous sommes ici dans la dimension institutionnelle et sociale du langage, mais chaque individu utilise sa (ou ses) langue(s), que l'on qualifie de maternelle(s) d'une façon particulière (p.24). » En fait, ce même auteur explique que même si un groupe apprend à parler la même langue, le langage, en partie, représente la pensée de l'individu.

Sauvage (2003), démontre comment une langue et le langage possèdent à la fois des aspects institutionnels et sociaux en plus de refléter la pensée de chacun. D'abord, Sauvage (2003) explique « qu'une langue est un système de signes (p. 40) » et qu'un

signe linguistique est constitué de signifiants, signifiés et référents, tous « distincts, mais indissociables (p. 40) ». Le signifiant représente tous les signes perceptibles et productibles associés à une langue, d'autant plus que les signifiants sont normalement saisis par la vision et par l'ouïe et typiquement produits par l'oral et l'écrit. Le but est de combiner les signifiants pour l'utilisation du langage. Par exemple, on « utilise une chaîne de sons placés les uns à la suite des autres pour dire « papa » : [p], [a], [p], [a] (p. 40) ».

Le signifié « n'a d'intérêt que s'il se renvoie à une idée, un concept (p. 40). » Dans ce cas, la série de signifiants suivante : [p], [a], [p], [a] réfère au signifié « Père ». Sauvage (2003) souligne, à l'aide de ce même exemple, que le signifié nous fait penser « à une image mentale, donc abstraite (p.40). »

En dernier lieu, Sauvage (2003) explique que le référent résulte de la relation entre signifiant, signifié et à la référence pensée par une personne particulière. Notamment, « Ainsi, si je dis à ma fille : « Tu fais un bisou à Papa ? », le signe « papa » réfère à quelqu'un en particulier, à savoir moi-même (p.40-41). »

La langue dispose des symboles (signifiant et signifié) ainsi que des formules à respecter lors de son utilisation. « Les phonèmes d'une langue sont les éléments d'un système qui, lorsqu'ils sont combinés entre eux, servent à construire des unités significatives (Sauvage 2003 p.55) » et que : « Les mots se combinent entre eux selon des règles de grammaire particulières à la langue pour former des phrases, puis des discours (Sauvage, 2003 p.71). » L'idée commune est que la langue est un système constitué de symboles et qu'on peut tirer une interprétation lors de son usage grâce à ces règles grammaticales.

La langue détient une qualité abstraite parce que chacun des signes linguistiques et leur enchaînement produiront une signification dépendante du contexte. En effet, un

mot -le référent- est une représentation d'une langue. La signification du référent est partagée par une communauté linguistique. La signification est individualisée pour l'individu aussi (Sauvage, 2003 p. 40-41).

Ensuite, Sauvage (2003) explique que : « L'usage de la langue revêt une dimension particulièrement délicate dans la mesure où il n'est pas seulement déterminé par des raisons linguistiques. Les circonstances de cette productions langagière (l'énonciation) sont toutes aussi importantes que la dimension linguistique elle-même (p. 38-39) ». La langue est abstraite, car nous devons tenir compte des représentations d'autrui, en plus de celles dont nous disposons lors de son usage, toujours en tenant compte des circonstances dans lesquelles elle se réalise.

C'est à travers l'interaction que la communication s'établie et que le langage que nous utilisons développe un sens que nous pouvons déduire.

2.3. L'interaction

Kerbrat-Orecchioni (1990) définit l'interaction « comme le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir, ou échouer (c'est le malentendu) (p. 28-29) ».

Pour interagir, les interactants s'engagent, co-construisent le contenu et la relation et coopèrent ensemble.

Gumperz (1983) indique que l'engagement et la coopération ne procurent pas la signification, mais qu'ils sont parties prenantes de l'interprétation du contenu lors de la conversation.

Traverso (2009) rajoute que « (...) le maintien de l'interaction oblige à signaler continuellement qu'ils (les interactants) sont bien parties prenantes de ce qui se passe : ils doivent manifester leur engagement continuellement dans l'interaction. Être engagé dans une interaction signifie que l'on maintient une certaine attention intellectuelle et affective (Traverso, 2009. p.16) ». Donc, pour avoir une communication réussie, les locuteurs doivent s'engager et coopérer.

La présence d'engagement et de coopération font preuve que les locuteurs s'influencent. Kerbrat-Orecchioni (1990) explique que les « influences mutuelles qu'exercent les interactants, et qui consistent dans le fait qu'ils ajustent, coordonnent et harmonisent en permanence leur comportements respectifs: phénomène que A. Kendon appelle, à la suite de J.C. Condon, "Synchronisation interactionnelle" (p.20) ».

Gumperz (1989) détermine que : « La coopération conversationnelle repose, d'une part, sur les anticipations que font les locuteurs à propos des contributions des autres et, d'autre part, sur les principes conversationnels qui fondent leurs échanges verbaux. Toutefois, la coopération suppose non seulement que la communication passe par des mots pris dans leur sens littéral, mais aussi qu'il y ait, au cours de l'interaction une construction de conventions négociées selon la situation et permettant d'interpréter les tâches discursives (p. 23) ».

C'est à travers l'interaction que se crée le contexte permettant la production et l'interprétation du sens autant au niveau du contenu qu'au niveau de la relation interpersonnelle. D'après Kerbrat-Orecchioni (1992), « fixé à l'ouverture de

l'interaction, le contexte est aussi construit au fur et à mesure que celle-ci progresse ; définie d'entrée, la situation est sans cesse redéfinie par la façon dont sont manipulés les signes échangés (p. 37) ».

En fait, les activités implicites et explicites réalisées entre interlocuteurs, autant au niveau linguistique que non-linguistique, permet de co-construire le contenu et d'établir la relation lors de l'interaction (Duranti, 1993). Aussi, les locuteurs démontrent des actes d'engagement et de coopération, s'influençant l'un les autres. Ces conditions mises en place, qui sont à la fois conscientes et inconscientes, permettent la possibilité que le contenu et la relation produits par chacun, soit interprétés (Gumpey 1989).

2.4. Le modèle SPEAKING : les composantes de l'interaction

Selon Hymes, une interaction efficace est une où les interactants démontrent une « compétence communicative » en maîtrisant et activant les huit composantes nécessaires à l'interaction. Donc, Hymes propose un modèle surnommé «SPEAKING» qui est un acronyme des « huit composantes » (dans Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 77) », à savoir : «setting», «participants», «ends», «acts», «key», «instrumentalities», «normes», et «genres» (dans Hymes 1984, p. 193).

Ce modèle permet de montrer l'usage des composantes d'interaction ainsi que la manière dont ils se réalisent à l'intérieur d'une interaction pour créer le contexte d'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1990) essentiel dans une compétence communicationnelle (Lavigne, 2014).

Dans les sections suivantes, ces 8 composants sont décrits et explicités à travers d'autres concepts théoriques.

2.4.1 S : Setting (le site)

Le site (Setting) tient compte de deux sous-cadres : spatial et temporel. Les éléments perçus dans le champ de vision, ce qui est à côté de chacun des interactants ainsi que l'emplacement de l'interaction, appartiennent au cadre spatial. Kerbrat-Orecchioni (1990) précise que « Le cadre temporel est également déterminant pour le déroulement d'une interaction, ou d'un échange particulier. En somme, les locuteurs tiennent compte de la trame des événements à l'intérieur d'une même interaction et des événements particuliers à priori pour guider la séquence de leurs actions » (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

2.4.2 P: Participant

Les participants comprennent le nombre de personnes, les caractéristiques individuelles (biologiques, physiques, sociales et psychologiques), la relation mutuelle, c'est-à-dire le degré de connaissances mutuelles partagées entre interlocuteurs, ainsi que les sentiments partagés ou non, tels que l'empathie, l'amitié, l'autorité etc., qui se réfèrent à l'affect. En somme, les interactants analysent les informations venant du "participant" et ceci influence le contenu et leurs liens au moment de l'interaction.

Statut interlocutif

Tous les individus pouvant capter l'interaction détiennent un statut interlocutif (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Le statut interlocutif varie selon le degré d'influence que

les interactants apportent sur le contenu et la relation qu'ils partagent. Le statut interlocutif est lié à la quantité de signes d'engagement produits lors de l'interaction (Goffman cité dans Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Selon Goffman, les statuts interlocutifs sont divisés en deux grandes classes, formant quatre sous-classes (dans Kerbrat-Orecchioni, 1990). Les personnes activement impliquées dans la composition du discours possèdent un statut de participant « ratifié ». Les participants « non-ratifiés » ressemblent à des « observateurs » ou des « témoins » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 p.86). Puis, les non-ratifiés sont ceux qui se privent de produire des signes d'engagement au fil de l'interaction. Le sous-classement des participants non-ratifiés dépend du niveau de conscience que les participants ratifiés ont sur leur attention au discours. On appelle les « overhearers » ceux démontrant le fait qu'ils écoutent la conversation et les « eavesdroppers » dans les circonstances que les participants ratifiés n'ont pas conscience qu'ils écoutent.

À l'intérieur de la classe des participants ratifiés, les « adressés » s'opposent aux « non-adressés » puisque le premier est un « destinataire direct » et l'autre est un destinataire « indirect » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.86-87). D'après Goffman, l'adressé est « celui vers qui le locuteur dirige son attention visuelle » (dans Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.88). Selon Kerbrat-Orecchioni (1990, p.87) la conversation « concerne » plutôt l'adressé que le non-adressé (cité dans Lévy et Trognon (1986).

La différence du statut non-adressé avec « overhearers » et adressé peut-être confuse. Les participants adressés et non-adressés sont nettement identifiables par les « indices d'allocution (p.87) » échangés entre eux. Bien que la quantité d'indices d'allocution demeure inégale entre ces deux derniers, elle permet de les différencier. Cette même auteure explique l'impact de cette inégalité lorsqu'elle énonce qu'« avec toutefois un déséquilibre notablement en faveur de l'un d'eux, sans doute faut-il admettre la possibilité d'une hiérarchie entre allocutaires (dont l'un apparaît comme "privilegié",

et l'autre plus "secondaire"), ce qui vient sérieusement nuancer l'opposition binaire établie par Goffman entre *addressed* et *unaddressed*" (p.88). Les "overhearers" se privent d'émettre des indices d'écoute, auparavant mentionné. En effet, Kerbrat-Orecchioni (1990) remarque qu'« on sait en effet que dès lors qu'on parle en présence de x lui-même ou de quelque chose qui lui est étroitement associé, on accompagne automatiquement ses propos d'un regard ou d'un geste dirigé vers x. (p.89) ». Bref, le statut interlocutif accordé au participant dépendra de l'équilibre ou bien du déséquilibre du contenu émit par les interlocuteurs.

2.4.3 E : Ends

Kerbrat-Orecchioni (1990) inculque que le but (Ends) projeté et atteint lors de l'interaction se décèle entre les informations venant du site, le motif des participants de même que les actes de langage réalisés.

2.4.4 A : Actes

L'acte de langage (Actes) comprend le contenu du message, sa forme et la séquence des actes réalisés par les participants lors de l'interaction (Picard, 1992). Les actes de langage sont les conditions réalisées par chacun des participants pour s'influencer (Rocher et Xiangrong, 2018). En fait, l'acte de langage assure la bonne interprétation d'une séquence de mots, car cette séquence pourrait avoir multiple significations possibles. Pour illustrer, Traverso (2009) indique : « Il suffit de songer à la déclaration d'amour après laquelle la relation des deux partenaires n'est plus (...) (p.13). La signification exacte que prend la déclaration d'amour sera décodée avec les informations venant du contexte. Un détail fort important à l'interprétation est si le couple est encore uni ou bien séparé.

Les actes de langage: catégories et classement.

Austin (1970) précise trois catégories d'actes de langage: l'acte locutoire (action de dire, acte posé dès que l'on parle), l'acte illocutoire (acte fait en disant quelque chose) ainsi que l'acte perlocutoire (acte exécuté indirectement par le fait d'avoir dit quelque chose). D'abord, Austin propose une classification des divers actes illocutoires en créant cinq catégories. Ensuite, Searle (1965) reprend la classification des actes de langage sans équivoque en associant le verbe illocutoire avec l'acte. Le verbe illocutoire est le verbe spécifique qui est associé à un acte illocutoire. Notamment, les actes directifs sont quand le locuteur a l'intention de faire quelque chose à l'autre. Des exemples de verbes illocutoires sont : demander, ordonner et questionner. Les actes de langage assertifs comprennent les tentatives de se prononcer sur comment sont les choses. Les verbes illocutoires associés à cette catégorie sont : affirmer, informer, conclure et rapporter. Dans les actes promissifs, la personne qui parle s'engage pour le futur. Avertir, promettre et garantir sont tous des exemples de verbes attribués à cette catégorie. Remercier, saluer et s'excuser sont des verbes illocutoires de la catégorie des verbes expressifs. L'intention de cet acte de langage est d'exprimer son état psychologique. Les actes de langage déclaratifs, dont le contenu est une déclaration sur le monde réel, comprennent des demandes en mariage ou bien des déclarations de guerre (Searle 1982 dans Holtgraves 2002).

2.4.5 K : Keys

Ce composant réfère à toutes les informations pouvant déceler la tonalité de l'interaction. Par exemple, le ton peut être sérieux, amical et/ou détendu (Hymes, 1974).

2.4.6 I: Instrumentalities

“Instruments de communication” décrivent ce qui est attribué à *instrumentalities*. Oralité, écriture, gestuelle et les éléments symboliques sont tous des déterminants de ce composant d’interactions (Blanchet, 2000 dans Lavigne, 2014).

De plus, ce composant comprend la forme et style de l’interaction. Ceci se réalise avec l’utilisation des matériaux sémiotiques : verbal, paraverbal et non-verbal.

Matériaux sémiotiques : verbal, paraverbal et non-verbal

Kerbrat-Orecchioni (1990) décrit les unités du matériau sémiotique qui sont de nature verbale, paraverbale et non-verbale. L’unité verbale inclue toute production de sons et de mots qui peuvent être « transcrit » durant l’interaction (p.139). Le matériel prosodique et vocal dont la durée des pauses, la fréquence des pauses, les intonations ainsi que les caractéristiques de la voix tels que l’intensité, l’articulation et le débit, relèvent du paraverbal. Le matériel non-verbal, exécuté délibérément ou inconsciemment, englobe l’orientation, la durée et l’intensité du regard visuel, les mimiques faciales ainsi que tout mouvement du corps, effectués en partie ou en totalité. Le matériel non-verbal s’interprète en parallèle au contexte d’interaction pour relever sa signification. On perçoit que les individus engagés produisent et décodent le matériel sémiotique pour établir le contenu et la relation en analysant les interactions.

2.4.7 N : Norms

Les normes sont les règles sociales associées à un événement en particulier. Ces règles déterminent les actions et les réactions attendues des participants lors d’une interaction particulière.

Ces normes sont régies par les règles conversationnelles et les règles déterminant la relation interpersonnelle des interactants (Hymes, 1974).

Règles conversationnelles

L'interaction est une activité ordonnée en raison des règles conversationnelles honorées par les interactants lors de son déroulement. Kerbrat-Orecchion (1990) défend ce principe en disant que « les interactions verbales ne sont que des cas particuliers de communications sociales ; et qu'elles sont "ritualisées", c'est-à-dire qu'elles se déroulent selon des règles (p.155) ». Les règles conversationnelles permettent aux individus de jouer le jeu de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni (1990).

Malgré le fait que toutes les interactions sont uniques, leurs déroulements se ressemblent en raison de trois grandes catégories de règles. Kerbrat-Orecchion (1990) les discernent : (1) les règles relatives à l'alternance des tours de parole ; (2) les règles qui déterminent l'organisation structurale des interactions ; et, (3) les règles qui fondent la relation interpersonnelle négociée.

Il y a des « Règles qui permettent la gestion de l'alternance des prises de parole, c'est-à-dire la construction de ces unités formelles que sont les "tours" (Kerbrat-Orecchioni (1990) p157 ». Sacks et al. illustrent trois propriétés du système d'alternance des tours (dans Kerbrat-Orecchioni (1990) : (1) qu'il ait alternance de locuteur différents ; (2) les individus s'attendent à un seul locuteur qui parle à la fois ; (3) qu'il n'ait pas de moments de silence exagérément prolongés au cours de l'interaction. Selon Kerbrat-Orecchioni (1990), dans des circonstances où ces attentes ne sont pas respectées, les locuteurs réagiront en réparant, en ajustant, en modifiant ou en mettant fin à l'interaction.

Les règles d'organisation structurale imposent des contraintes et des attentes sur le déroulement de l'interaction, autant celles délimitant l'interaction elle-même que la séquence du discours et les interactants (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Normalement, l'interaction se borne par un début, un milieu et une fin (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974, dans Traverso, 2009), comme mentionné auparavant. Traverso (2009) disait que la première partie de l'interaction, l'ouverture, commence souvent par des salutations. Au centre s'établit le thème discursif abordé par les locuteurs. Au sens de Kerbrat-Orecchioni (1990), la clôture, à la fin de l'interaction, est le moment de conclure avec des rituels d'au revoir.

Les règles sont directement liées aux interlocuteurs et démontrent comment ces derniers se coordonnent pour réaliser l'interaction et comment ils s'engagent pour la maintenir. Kerbrat-Orecchioni (1990) propose que ceci soit le cas lorsqu'un locuteur pose une question à autrui et qu'il s'attend à recevoir une réponse. S'il n'a pas reçu une réponse de la part du second locuteur, le premier reconnaîtra une marque d'erreur à la communication (Traverso, 2009) et tentera de la réparer (Sacks, 1968, dans Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Les règles déterminant la relation interpersonnelle des interactants

Il y a les règles qui « déterminent la construction de la relation interpersonnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.157). Les règles sont la source des « relations qui s'établissent non seulement entre les différents constituants du texte conversationnel, mais aussi celles qui se construisent, par le biais de l'échange verbal, entre les interactants eux-mêmes (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.9) ».

La construction de la relation interpersonnelle s'organise selon les trois axes suivants : (1) Selon le degré d'intimité ou de distance, soit la relation « horizontale » : axe de distance ; (2) D'après l'aspect égalitaire ou hiérarchique de la relation

« verticale » : axe de dominance ; (3) Correspondant à l'affect partagé, soit la relation conflictuelle versus coopérative (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

La première mesure de la relation a rapport avec le lien plus ou moins intime que partage les interactants.

Les indices de la relation « horizontale » se regroupent par des marqueurs non-verbaux, des marqueurs paraverbaux et des marqueurs verbaux émis lors de l'interaction, comme l'explique Kerbrat-Orecchioni en 1992, dans son œuvre *Les interactions verbales*, tome II. Les marqueurs non-verbaux incluent la proximité physique entre les interactants ainsi que les gestes manifestés. Elle explique que lorsqu'il y a peu d'espace parmi ceux-ci et que les gestes indiquent un rapprochement, un attouchement ou n'importe quels gestes qui démontrent une attention centrée l'un sur l'autre renvoient au fait que la relation « horizontale » se caractérise comme familière. Encore chez la même auteure, l'intensité, l'articulation, un timbre de la voix plus élevée, un chuchotement audible, le débit rapide, des enchaînements rapides ainsi que des chevauchements de parole fréquents sont des marqueurs paraverbaux soulevant une relation rapprochée. En ce qui concerne les données de marqueurs verbaux, incluant les termes d'adresses (mot utilisé pour interpeller la personne), ils sont des indices indiquant le type de relation interpersonnelle, d'après Kerbrat-Orecchioni (1992).

D'après Kerbrat-Orecchioni (1992), la relation « verticale », l'axe de dominance, « qui s'établit entre les interactants, dépend à la fois de facteurs «externes» et « internes» (p.72) ». Les facteurs externes incluent les éléments du contexte existant préalable à l'interaction. Contrairement aux facteurs internes qui confirment, contestent ou composent la relation verticale au cours de la conversation (Cf. Victor (1988 : 57, dans Kerbrat-Orecchioni, 1992).

L'axe de dominance peut s'observer par des « faits sémiotiques » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.75). Habituellement, ils comprennent tous ce qui peut être saisi par la vision et par l'ouïe venant des informations verbales, paraverbales et non verbales. Par exemple, l'inégalité du nombre de tours de parole, les interruptions intentionnelles et les intrusions reflètent un déséquilibre de pouvoir dans la relation, tandis que dans le cas où les partenaires s'entendent sur le choix du thème et négocient continuellement celui-ci au fur et à mesure que l'interaction progresse, il s'agit d'une relation plus égalitariste (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

2.4.8 G : Genre

Le genre indique le classement des interactions attribué en fonction des propriétés de ces dernières. Les propriétés déterminent s'il s'agit d'une conversation, d'une discussion ou bien d'un débat, etc. (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Le modèle SPEAKING représente toutes activités essentielles à la compétence communicative (Blanchet 2000 dans Lavigne 2014). La compétence communicative est l'habileté à produire, interpréter et discerner l'usage du langage. La compétence communicative fait aussi partie du développement des habiletés de langage et de la communication chez l'enfant à l'aide de son système social (Hymes 1974), c'est-à-dire que l'interaction est nécessaire pour l'utilisation du langage ainsi que pour son développement.

2.5 Langage : faculté humaine acquise ou faculté apprise dans l'interaction?

Si nous tentons de comprendre le processus amenant un être à parler, nous nous rendons compte que nous ne parlons plus de l'acquisition du langage, mais de développement langagier (Sauvage, 2003). De plus, si nous parlons du langage comme d'une faculté apprise, nous devons mettre en évidence le rôle indispensable de l'entourage. Selon Sauvage (2003), l'enfant est un agent actif dans son développement. L'enfant est considéré comme un acteur social qui « co-construit » avec son entourage ses habiletés langagières et communicatives en interaction.

Bruner (1983) précise que l'enfant apprend à parler. Pour ce faire, l'enfant a besoin de facultés mentales originelles qui le prédisposent minimalement à développer son langage. Par contre, il met de l'emphase sur la grande place qu'occupe la socialisation dans ce développement.

En effet, Bruner (1983) indique « (...) qu'il existe un système de support à l'acquisition du langage (LASS) qui encadre l'interaction des êtres humains de manière à aider l'aspirant au langage à en maîtriser les usages (p.110).

Bruner (1983) explique de quelles manières le LASS permet de progresser de la communication prélinguistique à linguistique. Il identifie 4 étapes.

Premièrement, l'adulte met « en évidence les caractères du monde qui sont déjà très frappants pour l'enfant et qui ont une forme grammaticale de base ou simple ».

Deuxièmement, « l'adulte aide l'enfant en utilisant des scénarios, c'est d'encourager et de modeler des mots et des expressions sur des gestes familiers et des vocalisations émises pour effectuer diverses fonctions de communication ».

Troisièmement, « (...) les scénarios de jeux particuliers, c'est qu'ils sont faits d'« évènements » dont on établit les règles ou qu'on construit par le langage, puis

qu'on recrée à volonté par le langage. Plus tard, ces scénarios prennent le caractère de situations « simulées ». Ils sont une incomparable source d'occasions d'apprendre le langage et de l'utiliser ».

Quatrièmement, « (...) Enfin, une fois que la mère et l'enfant sont lancés dans des scénarios devenus routiniers, divers processus psychologiques et linguistiques s'enrichissent en s'étendant d'un scénario à un autre ». Par exemple, l'enfant passe de la désignation d'un objet à la demande (p.35-37).

Bruner (1983) précise que lors des interactions, le support du LASS doit être apporté par « la focalisation » (p. 34).

L'adulte met en place des conditions pour que l'enfant développe une compétence communicative, c'est-à-dire le développement de ses habiletés de langage et de communication à travers l'interaction. Bruner (1983) et Sauvage (2003) insistent sur le rôle de l'entourage pour la réalisation de ce processus en encadrant les interactions pour qu'elles deviennent efficaces au cours des routines sécurisantes de l'enfant à l'intérieur de son noyau familial (Brigaudiot et Danon-Boileau : 2002) et des jeux dans les systèmes sociaux plus larges (Sauvage, 2003). Lors de ces moments, l'enfant peaufine ses habiletés langagières et communicatives en raison des interactions soigneusement cadrées par l'entourage. Nous retenons donc que parler est un processus qui se construit et qui évolue avec l'aide de l'autre à travers des interactions.

2.6 Cadre participatif

Le cadre participatif (la notion Goffmannienne) est utilisé pour analyser les interactions et la gestion de paramètres facilite l'apprentissage. En effet, le maniement d'une diversité de paramètres augmente la focalisation, ce qui est une forme d'étayage (Hocine, 2017).

Le cadre participatif comprend en fait quatre paramètres. Il renvoie au cadre temporel, au cadre spatial, au nombre de participants ainsi qu'au statut interlocutif réalisé au fil de l'interaction (Traverso, 1997). Au cours de l'interaction, les participants maintiennent une attention à l'information venant du cadre temporel, car ils « (re)définissent la situation dans laquelle ils sont engagés » (Traveso, 1997, p.59).

Les éléments perçus dans le champ de vision, à proximité de chacun des interactants ainsi que l'emplacement de l'interaction, appartient au cadre spatial (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ce paramètre du cadre participatif revête aussi du matériel accessible pour favoriser l'apprentissage (Zogmal, 2020).

Plus le nombre de participants est élevé, plus il est difficile d'apprendre. Il est difficile de contribuer et d'interpréter le contenu d'une interaction lorsqu'il y a présence de plusieurs participants (Traverso 1997), car il est difficile de prendre sa place, la possibilité d'interruption augmente en fonction du nombre croissant de participants et il y a alors moins de chance que l'interaction soit focalisée (Zogmal 2020).

La personne occupant un statut ratifié-adressé participe à l'interaction pleinement. C'est en ayant ce statut ou bien en lui accordant le statut ratifié-adressé que cette personne apprendra l'usage du langage tout en l'utilisant (Bruner, 1983).

Enfin le cadre participatif, cette notion que Traverso (1997 a : 57) résume par une question : « qui participe à quoi ? », Goffman, 1987).

2.6.1 La focalisation

De manière générale, la focalisation est le fait d'apporter une attention conjointe sur un élément du contexte et de cristalliser ce qui est important (Hocine, 2017). La focalisation émise au cours de l'interaction soutient l'apprenant à « discerner certaines distinctions dans le monde réel et à relever (ou même inventer) des distinctions linguistiques correspondantes afin d'en parler » (Bickerton dans Bruner 1983, p. 35). Par exemple, en exprimant la phrase : « *Le biberon tombé* » en employant une intonation sur le mot biberon en plus de le montrer au bambin lorsqu'on le dit focalise son attention sur le mot pour qu'il se rajoute à son vocabulaire.

Au cours de l'interaction, l'entourage cadre l'interaction pour augmenter la focalisation. Ceci permet de valider la compréhension chez autrui et d'ajuster la situation en fonction de leur degré de compréhension (Dupont 2018). En fait, lorsque l'entourage ajuste l'interaction pour qu'elle devienne focalisée, cela aide l'apprenant à développer les habiletés d'encodage et de décodage (Hocine, 2017).

Une attention sur les éléments du cadre participatif donne la possibilité de juger si ses éléments favorisent ou non l'apprentissage en cours. Elle permettra de gérer les

éléments prévus dans l'intention de les optimiser. Spécifiquement, la gestion du cadre participatif se réalise d'abord en ayant un recul sur l'ensemble des activités en cours, en utilisant du matériel spécifiquement choisi pour apporter un support à l'apprentissage en plus d'émettre des interventions concises lors de l'apprentissage. Une bonne gestion du cadre participatif favorise l'apprentissage (Zogmal, 2020).

Il semble donc essentiel que les enfants ou personnes ayant des difficultés à interagir soient mis en contact avec divers contextes variés pour apprendre à les analyser et à coopérer à la construction du sens. Le statut interlocutif qui leur est donné au sein des interactions est donc primordial.

2.7 Synthèse du chapitre 2

L'interaction se réalise quand les interlocuteurs font preuve de co-construction, de coopération et d'engagement. Simultanément, les locuteurs encodent et décodent des indices pour établir le contenu et la relation interpersonnelle. Les composants de l'interaction, à savoir le modèle SPEAKING de Hymes, sont essentiels à une bonne compétence communicative.

Puis, l'interaction est perçue comme un aide au développement des habiletés du langage et de la communication. L'entourage doit accorder beaucoup d'importance aux situations et au contexte mis en place durant l'interaction pour qu'elle puisse avoir cet effet d'évolution (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Pour faire croître l'apprentissage, l'apprenant doit pratiquer et produire (Bourdieu 1977 : 20 dans Kerbrat-Orecchioni, 1990). C'est pourquoi tous les interlocuteurs

adoptent un statut interlocutif ratifié-adressé. Le statut ratifié-adressé assure que les personnes participent activement à l'interaction, mettant alors en œuvre l'utilisation du langage.

En effet, la notion du cadre participatif (la notion Goffmanienne) explicite les constituants d'interaction optimaux à l'apprentissage. Les interventions émises auprès des individus ciblés augmentent leur degré de focalisation.

2.8 Objectifs de recherche.

Objectif 1.

Décrire la variété des cadres participatifs mis en place au sein des CRDI entre un résident ayant un TSA et TGC et les intervenants.

Objectif 2.

Identifier au sein de ces interactions quelles sont les composantes qui varient.

3 CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette étude se réalise au sein du Centre de Réadaptation (CR) de la Gaspésie et des îles de La Madeleine, auprès des bénéficiaires et des intervenants, à l'intérieur d'une RAC. L'étudiante ainsi que la directrice de recherche (qui tenait principalement la caméra vidéo pour compléter les enregistrements) étaient présentes pour la prise de données comme observatrices-participantes et ce, il y a bien longtemps, soit en 2010.

Cette recherche qualitative est de type exploratoire visant à atteindre une meilleure compréhension de ce qui « se fait » en RAC, plus précisément par rapport aux contextes d'interactions entre un adulte ayant un TSA et un TGC associé et les intervenants. Rappelons-nous les objectifs de recherche. Le premier est de décrire la variété des cadres participatifs mis en place au sein des CRDI entre un résident ayant un TSA et un TGC associé et les intervenants. Le deuxième est d'identifier au sein de ces interactions quelles sont les composantes qui varient.

Cette étude adopte une « position méthodologique, voire épistémologique», notamment en se basant sur l'étude des interactions (Revault d'Allones, 1989 dans Danvers, 2010, p.106) et en préconisant l'approche ethnographique de la communication proposée par Gumpez (Cilianu-Lascu, 2003). L'ethnographie de la

communication permet de saisir les dissimilitudes dans nos manières d'agir en comparaison avec celles des autres, permettant ainsi un recul sur nos comportements avec l'intention de mieux cerner les instances des autres et ce, en portant une attention particulière sur les statuts et les rôles dans chacun des contextes auxquels nous sommes liés.

L'observation participative est une méthode fortement associée aux études ethnographiques de la communication (Cilianu-Lascu, 2003). Pour ces raisons, la technique méthodologique de l'observation participative est retenue pour ce projet. L'observation participante profite des situations d'interaction qui sont naturellement réalisées pour comprendre les phénomènes. Le chercheur étudie les interactions puisqu'il s'intègre dans le milieu en participant pleinement aux activités typiquement effectuées auprès de ce groupe (Berthiaume, 2014, dans Desruisseau Rouillard, 2012). En plus, l'utilisation du journal de bord est employé, car cette méthode y est étroitement associée (Johnson, Douglas, Bigby et Iacona, 2011).

Les participants de cette étude comprennent les usagers, plus précisément un adulte cible ayant un TSA et un TGS associé, les intervenants de même que l'étudiante et la directrice de recherche. Le recueil des données d'observation des contextes d'interaction a été réalisé à l'aide d'une caméra vidéo pendant deux jours consécutifs et pour une durée totale de 2 heures, 4 minutes et 35 secondes. Les enregistrements vidéos ont été effectués à l'intérieur d'une RAC en Gaspésie lors de l'élaboration de la routine journalière. Le protocole des enregistrements, puis l'outil employé, seront décrits après que nous ayons présenté plus spécifiquement le milieu dans lequel nous avons collecté les données.

3.1 Description du milieu filmé et des participants

Notre recherche s'intéresse au Centre de réadaptation de la Gaspésie et des Îles (maintenant appelé CISSS de la Gaspésie) et à une des formes d'offres de services pour les adultes.

3.1.1 Le milieu

Lors de la cueillette de données en 2010, le plan d'organisation de services du CR de la Gaspésie de 2008 explique quelles sont les personnes qui peuvent bénéficier des services et les lieux où les interventions s'actualisent. Nous vous rappelons que l'offre de service du CR de la Gaspésie s'adresse aux personnes présentant un TSA avec ou sans déficience intellectuelle ainsi qu'avec ou sans une autre problématique associée. Les difficultés vécues peuvent être associées autant à une déficience physique et/ou sensorielle qu'à des difficultés comportementales, psychosociales et/ou familiales. En effet, certains bénéficiaires peuvent présenter des troubles tels que les troubles du spectre de l'autisme ou des troubles graves du comportement. Le CR de la Gaspésie détient plusieurs points de services pour mettre en œuvre les interventions nécessaires pour répondre au besoin des usagers, comme des résidences d'activité continue (résidence spécialisée) (Dossier du Centre de réadaptation de la Gaspésie aux fins d'agrément, Juin 2008).

Le document « Offre de services dans le cadre des programmes-services (2009) » fait mention de cinq approches cliniques privilégiées : une approche centrée sur le client, une approche interdisciplinaire, une approche écosystémique, une approche

écologique (réalisation des interventions dans divers milieux favorisant la généralisation des acquis) ainsi que des approches spécifiques, comme déjà mentionné. Toutefois, ces informations générales n'indiquent pas précisément quelles orientations éducatives et rééducatives ont choisi de prendre les professionnels au contact avec les résidents ayant un TSA et un TGC associé.

Cela dit, il n'y a pas de document accessible qui indique explicitement quelles sont les personnes ayant accès aux ressources résidentielles du CR de la Gaspésie et suite à quel type de bilan elles y sont référées.

Le CR de la Gaspésie fournit une gamme de services résidentiels. Il existe trois catégories de ressources. Premièrement, il y a des ressources de type familial. Ces ressources accueillent des enfants d'âge 0-18 ans. Elles ressemblent à un milieu familial. Pour les 18 ans et plus, il y a deux autres types de ressources : ressources intermédiaires et RAC.

La ressource intermédiaire peut prendre des formes variées telles que des appartements supervisés, une maison de chambre, une maison d'accueil et une résidence de groupe. Ces divers milieux de vie sont conçus pour apporter le niveau de soutien et d'assistance nécessaire à la personne.

En Gaspésie, lorsque la personne requiert une intervention spécialisée 24 heures sur 24 et 7 jours par semaine, le milieu nécessaire pour répondre à leurs besoins est une RAC. Précisément, cette dernière ressource est créée pour une clientèle qui nécessite des interventions spécialisées intensives. En effet, en état de crise, elle exige des besoins plus importants qu'une résidence intermédiaire ne peut pas combler, dû, par

exemple, au fait que les personnes présentent un niveau de dangerosité élevé pour elles-mêmes et pour autrui.

L'offre de services du CR de la Gaspésie indique : « Ces services permettent d'évaluer et d'intervenir de manière intensive et temporaire auprès de la personne afin de la stabiliser et de la réorienter vers un milieu de vie le plus naturel que possible » (p.11) (Offre de services dans le cadre des programmes-services, 2009).

Dans cette recherche, nous nous intéressons à la RAC à Gaspé accueillant des adultes présentant un TSA, une DI et un TGC associé. Rappelons-nous que les personnes qui y séjournent peuvent être soumises à des mesures de contrôle lorsque des comportements violents se manifestent.

Au CR de la Gaspésie, le temps du séjour minimal n'est pas précisé. Il est seulement indiqué que le séjour est temporaire. Il est certain que l'objectif ultime est celui de transition dans un milieu moins restrictif et cela le plus rapidement que possible.

Or, nous savons que certaines personnes sont dans la résidence depuis deux ans au moment où nous avons recueilli les données, d'autres depuis plus de onze ans et d'autres encore n'ont jamais vécu dans une ressource non-institutionnelle.

Nous n'avons jamais entendu parler de préparation à l'apprentissage d'un métier dans ce type de résidences puisque les personnes sortent très peu et sont jugées comme trop dangereuses pour être en contact avec d'autres personnes hors de la résidence. D'ailleurs, nous constatons que l'intégration vers un milieu de travail est davantage un objectif à long terme, s'il y a lieu. Dès lors, la personne effectuera à l'interne des

tâches bien précises et apprises mécaniquement. Eventuellement, la personne pourrait avoir un emploi à l'externe.

Le CR de la Gaspésie offre cependant du support dans plusieurs types de milieu de travail. Encore une fois, ces milieux sont adaptés aux besoins de la personne. Par exemple, il existe des services de jour, des ateliers et des plateaux de travail, mais toutes ces activités sont réservées aux personnes du CR de la Gaspésie uniquement. Pour chacun de ces milieux est requis un niveau différent d'autonomie, d'habiletés sociales ainsi que d'habiletés de travail.

3.1.2 Les participants

Nous nous sommes intéressées aux interactions entre un bénéficiaire ciblé et les intervenants au sein de la RAC.

La description de chacun des participants au moment des enregistrements vidéos, en 2010, se trouve ci-dessous. Les interactions ciblées entre un des adultes bénéficiaires et les intervenants mettent en scène de nombreux interlocuteurs que nous décrivons ci-après.

Nous n'évoquons pas les participants qui n'ont pas été filmés lors des journées de tournage, mais il est à noter que ceux-ci agissent tout de même de temps à autre au sein de l'environnement proche de l'utilisateur ciblé pour la recherche.

Les informations relatives à la démographie, le niveau de scolarité des intervenants, leur expérience d'emploi ainsi que d'autres informations pertinentes sont incluses.

Les noms des chercheurs sont réels. Des noms fictifs sont attribués aux participants pour préserver l'anonymat.

3.1.3 Les éducateurs spécialisés

Les éducateurs sont principalement des hommes avec 25 ans d'expériences et une éducatrice avec approximativement 10 ans d'expériences. Normalement, le CR de la Gaspésie exige une formation collégiale en éducation spécialisée (https://www.ciss-gaspésie.gouv.qc.ca/images/offre_emplois_2018/ducateur_sp%C3%A9cialis%C3%A9_HG_TC_RAC_nov_2018.pdf).

Le CR de la Gaspésie offre cette description du rôle de l'éducateur spécialisé travaillant à l'intérieur d'une RAC : « (...) assure l'éducation et la rééducation des usagers en milieu institutionnel ou externe selon les programmes d'intervention établis en collaboration avec l'équipe de professionnels en place, en vue de la réadaptation de l'individu et/ou de sa réinsertion dans la société. Elle applique des techniques d'éducation en utilisant les actes de la vie quotidienne, en organisant, coordonnant et animant les activités prévues au programme, pour assurer l'apprentissage et l'acquisition d'attitudes et de comportements adéquats. Elle observe et analyse le comportement des usagers, participe à l'évaluation de leurs besoins et de leurs capacités et note leur évolution en rédigeant les documents appropriés. Elle fournit la programmation de ses activités. »

En effet, les éducateurs en résidence détiennent un rôle précis. Ils complètent leurs tâches tout en aidant les usagers avec leur routine personnelle ainsi que leurs tâches en lien avec la maison.

3.1.4 L'infirmière

À notre connaissance, il n'y a généralement pas généralement pas de poste d'infirmier au sein des résidences spécialisées en CRDI. En revanche, plusieurs infirmières occupent un poste dans les RAC pour le CR de la Gaspésie. À cause de la récente désinstitutionnalisation de 1997 des bénéficiaires du CR de la Gaspésie, il y a eu un transfert d'une soixantaine d'employés, dont des infirmières. Elles quittent donc l'hôpital pour travailler dans des résidences (Dossier du Centre de réadaptation de la Gaspésie aux fins d'agrément, 2008).

Elles actualisent les plans d'interventions fixés pour les bénéficiaires. En effet, les infirmières sont considérées comme des intervenants « pivot », c'est-à-dire que ces personnes agissent comme des leaders, notamment en organisant la résidence en plus d'être des intervenantes modèles pour l'ensemble des intervenants en milieu résidentiel.

3.1.5 Les intervenants en milieu de réadaptation (aussi appelés IMR)

Les intervenants en milieu de réadaptation (maintenant IMR) s'occupent principalement de l'entretien ménager de la maison, de la préparation des repas, des sorties avec les usagères, de l'accompagnement des bénéficiaires dans leur routine et

du support apporté à ces derniers dans la réalisation de chacun de leurs objectifs correspondant à leurs plans d'intervention.

Initialement, il était prévu que les IMR ne fassent pas partie de l'analyse des interactions communicatives. Pour ce projet-là, nous avons décidé de baliser les analyses des interactions communicatives entre les employés, dont les éducateurs, les infirmiers et les IMR avec le bénéficiaire cible, parce qu'il était fortement possible qu'un IMR soit filmé durant les enregistrements et puisque ces derniers sont grandement impliqués dans la routine des bénéficiaires et de la maison. Pour ces raisons, leurs consentements pour l'enregistrement sont sollicités. Ce faisant, dans l'analyse des interactions, nous tiendrons compte de leurs présences.

3.1.6 Les Bénéficiaires

Trois bénéficiaires sur six hébergés dans la maison partagent un profil TSA avec une DI et un TGC associé. Le niveau de la DI se trouve entre moyenne et sévère. Un diagnostic TSA n'est pas rattaché à trois autres personnes. En fait, ils résident des personnes avec des diagnostics variés et pour certains, des polyhandicaps: une personne présente une trisomie 21, une autre personne porte le diagnostic de la paralysie cérébrale et un handicap physique et la troisième personne démontre à la fois une DI et un handicap physique. Ces six usagers sont âgés approximativement entre 40 et 60 ans.

Le consentement de l'ensemble des bénéficiaires a été demandé. Toutefois, seul un bénéficiaire a été ciblé pour l'analyse.

3.1.7 Le bénéficiaire ciblé pour notre étude

JM, le bénéficiaire choisi pour l'analyse, est verbal, c'est-à-dire que son mode de communication principal est le langage verbal. Ce critère devient prioritaire, car l'analyse des interactions prend en compte la proportion et comment se coordonnent les éléments de la communication tels que : gestes, voix, mimiques, structures de phrase et tout ce qui est en lien avec les indices du contexte tels qu'une activité dirigée et un contexte naturel (spontané). Une seconde raison est que nous supposons que les aptitudes de langage et de communication sont positivement corrélées avec une plus grande fréquence d'interactions communicatives. Là, nous visons l'enregistrement du plus grand nombre d'interactions à analyser, car on ne veut pas que les éléments de la communication inexistante soient incorrectement interprétés. De plus, lors d'une observation de courte durée (2 jours ou au plus), il est difficile de bien connaître le mode de communication de personnes non-verbales.

3.2 Le choix du type d'observation

Un des bienfaits de la méthodologie de l'observation participative est qu'elle est reconnue pour capter les interactions entre les sujets participants (Cilianu-Lascu, 2003). Pour cette raison, elle est le choix méthodologique principale pour ce projet de recherche, bien que nous étions conscientes que notre présence (et celle de notre directrice qui nous a accompagné pour filmer) ainsi que celle de la caméra auraient un impact sur la manière dont les personnes allaient interagir. Nous en avons tenu compte dans l'analyse.

En fait, nous désirons guider le lecteur à comprendre ce qui va être analysé pour répondre aux questions de recherche associées à ce projet. À travers les sous-sections à venir, nous décrivons les particularités de l'observation participative, dont l'usage du journal de bord. Par après, en tenant compte de ces informations, nous élaborons le protocole de recherche. L'outil d'enregistrement est présenté. Les conditions relatives au déroulement de l'observation participative sont précisées. En terminant, le lien entre les données obtenues et notre cadre conceptuel est expliqué.

3.2.1 L'observation participative

En effet, le but premier de l'observation participante est l'« accroissement des connaissances ». Le chercheur atteint ses connaissances en pénétrant dans la vie quotidienne d'un groupe social. La source et l'histoire qui se rattachent à l'observation participante sont liées à l'enquête ethnographique réalisée par des anthropologues. L'observation participante est en lien avec les traditions de deux écoles : Malinowski et le département de sociologie de Chicago. Cette deuxième tradition se prolonge dans le courant interactionniste symbolique où, comme l'explique Hubert Blumer, le nous « prend la place de l'acteur » (Lapassade, 2002).

En plus du fait que l'observation participante permet de prendre une place d'acteur, elle a la possibilité de capter l'« observation d'activités de langage » (Boulet et Maingueneau, 2005, p.19), ce qui est certes dans notre intérêt, nous les chercheuses de cette présente étude. Spécifiquement, cette méthode de collecte de données laisse voir comment se déroulent les interactions à l'égard de l'engagement, la co-

construction du contenu, l'établissement de la relation interpersonnelle et l'influence mutuelle qu'exercent les interactants les uns sur les autres (Boulet et Maingueneau, 2005). Ces cibles, jointent à l'utilisation de l'observation participative, mènent à une « transcription fine et détaillée » des interactions (Atifi, Lejeune, Ninova et Zacklad, 2006, p.170). Dans certains cas, le chercheur emploie l'observation participative pour découvrir les habiletés interactionnelles des sujets en s'infiltrant pleinement dans la participation des activités (Atifi et al, 2006). Ce faisant, nous avons décidé de nous engager avec une seule méthode d'observation : l'observation participative.

Il importe de retenir les quatre particularités caractérisant l'observation participante. Premièrement, « L'observateur doit s'insérer dans le groupe qu'il étudie ». Deuxièmement, « La neutralité est ici un mythe ». Troisièmement, « L'étude et la compréhension du phénomène social sont liées à l'engagement personnel de l'observateur ». Finalement, « L'observation s'effectue conjointement à l'élaboration de la recherche » (Chauchat, 1995; Lapassade, 2002).

En participant à la routine de la résidence, nous avons pu percevoir de l'intérieur. Selon Hamel (1997), en se référant à une observation participante, le chercheur découvre peu à peu les multiples couches dévoilant sa figure. Il donne, comme référence, l'image de la poupée russe. Chacune des parties dévoilées fait partie d'un entier. Cette auteure était confiante que l'observation participante allait tirer des conclusions sur les principes d'organisation dirigeant ce milieu en particulier. Ces dites conclusions formuleront d'autres conclusions sur la culture plus large.

De plus, nous prenons compte de la plus grande critique reliée à l'observation participante : le maintien de l'objectivité. Lapassade (2002) suggère de contourner

cette problématique en trouvant le juste milieu entre immersion et distanciation. Le chercheur s'infiltré dans le groupe en apprenant leurs valeurs et leurs normes. Il prend note de ses observations et relie à des théories sociologiques. Hamel (1997) précise que les propos d'objectivité en lien avec l'observation participante font leurs preuves au centre de la collecte de données et au moment de l'analyse.

D'autres points faibles sont associés à l'utilisation de l'observation participative, spécifiquement lorsqu'elle est utilisée auprès des individus ayant des difficultés de langage et de communication. Cette approche inclut : l'obtention du consentement libre et éclairé chez ces mêmes personnes, l'intrusion du chercheur dans la routine de ces gens ainsi que le rôle interchangeable du chercheur en étant observateur et participant (Johnson et al., 2011). Nous avons aussi tenu compte de ces défis lors de notre planification du protocole de recherche que nous vous présentons maintenant.

Plusieurs stratégies pour l'obtention du consentement sont proposées dans la littérature (Johnson et al., 2011, dans Cameron et Murphy, 2007; Griffin et Balandin, 2004; Iacono et Murray, 2003; Stalker, 1998). Johnson et al. (2011) indiquent que ces stratégies sont souvent inefficaces. Cependant, ces auteurs nomment que ce qui est important est que l'information soit transmise en utilisant un format de présentation et un contenu adaptés aux habiletés de l'individu. Dans ce cas, nous avons préparé un outil visuel avec l'aide d'une éducatrice de la résidence. Cette dernière était en mesure de nous aider à créer un outil visuel qui allait être compréhensible aux usagers.

3.2.2 Le protocole

Nous avons conçu un protocole pour l'observation participative en tenant compte des particularités énumérées par Chauchat (1995), Lapassade (2002), Hamel (1997) ainsi que Johnson et al. (2011).

Le motif de maintenir l'objectivité se voit parce que l'interprétation et les analyses des interactions communicatives refléteront une vision d'acteur et non pas de spectateur.

Nous avons donc décidé d'occuper cette place d'acteur tout en étant soucieuses de l'impact de notre présence. Étant donné le contexte très délicat de TGC, nous avons pensé que notre présence constante durant 2 jours risquerait de créer des zones de stress trop importantes pour les bénéficiaires. Nous avons supposé que lors de leur routine matinale, notamment sur le plan alimentaire, ils seraient plus à l'aise d'être en notre présence et que notre présence aurait le moins d'impact sur eux de cette manière. De plus, éthiquement, il importe de ne pas déranger la routine du client ciblé, des autres bénéficiaires et des employés ou du moins, de le faire le moins possible. Ces moments ritualisés nous sont parus très intéressants à analyser pour ces raisons, ce qui explique pourquoi nous nous sommes submergées dans la routine comme si nous étions des employées. Aussi, à certains moments, soit nous avons arrêté les enregistrements vidéos ou nous nous avons extrait des lieux pour laisser libre cours à la routine, notamment des moments d'hygiène corporelle et de rituels pour l'usager cible lors de lesquels je ne suis pas intervenue. Cette mesure est mise en place dans le but d'amoindrir l'impact de la présence des chercheuses.

Nous pouvions donc vivre avec les gens et voir comment se combinaient les différentes manières de communiquer avec nous et entre eux sans que nous intervenions, mais tout en étant présentes, et ce, dans trois contextes possibles : entre les usagers et l'usager cible, entre l'usager ciblé et les intervenants et enfin, comment leurs communications s'organisaient quand nous étions en interaction avec le bénéficiaire prévu pour cette étude. Notre présence et celle de notre directrice (qui tenait principalement la caméra afin que nous-même puissions communiquer de façon plus naturelle) ont créé, conséquemment, un nouveau contexte. Ce contexte a produit des interactions communicatives plus riches. Le fait que nous étudions le langage et la communication d'après le courant sociolinguistique interactionniste permettait le maintien d'une conversation en échangeant des indices de contextualisation avec le bénéficiaire. Aussi, nous étions plus disposées à percevoir et à répondre aux indices de contextualisation qui ont été produits par le bénéficiaire ciblé. Par exemple, nous étions sensibles à percevoir toute manifestation paralinguistique et non-verbale produite par le bénéficiaire pour initier une conversation qui aurait pu être trop discrète pour qu'un intervenant ne l'aperçoive. Donc, la création de situations d'interactions communicatives a été propice pour ce projet, car elle démontre sans cesse l'avantage de pouvoir observer le potentiel de la personne.

En plus, comme nous l'avons évoqué, notre présence a créé un lien symbolique avec la communauté du CR de la Gaspésie. De plus, notre participation a davantage assuré le développement d'un lien avec les bénéficiaires de même qu'avec les intervenants. Ces participants à la recherche se sont mis plus à l'aise, démontrant des interactions communicatives typiques en plus de saisir les interactions.

Nous avons opté pour une observation participante afin de mieux pouvoir analyser les interactions. En y participant, nous pouvions analyser tous les implicites et les ressentis liés à la partie subjective de la communication. De plus, le fait de créer un lien avec les participants nous semblait capital. Il est possible de comprendre l'observation participante comme le croisement des connaissances du système social d'étude et les connaissances de la chercheuse, qui sert par la suite à développer des conclusions décrivant la réalité et l'interprétation de cette réalité, régissant un système plus large. Le fait que nous étions nous-mêmes éducatrices spécialisées dans un milieu similaire nous semblait également propice à cette approche (près de 13 années en CRDI, dont une autre RAC située en Gaspésie; un remplacement pour le CR de la Gaspésie) et nous permettions de mieux vivre et ressentir ce que Hamel (1997) appelle l'« l'immersion prolongée dans les rapports sociaux locaux, la descente dans le puits à partir de laquelle des informations recueillis par un observateur au sein d'un petit groupe social se construisent les théories de l'anthropologie » (Godelier, 1985 , p.148 dans Hamel, 1997).

Le fait que nous avons planifié de compléter des enregistrements vidéos nous a permis de minimiser certains désavantages associés à l'observation participative. Les enregistrements vidéos nous ont permis à la fois de nous submerger pleinement en tant que participants durant la collecte de données et par la suite de visionner les enregistrements vidéos en ayant une perspective d'observateur (Johnson et al., 2011).

Enfin, le journal de bord assure davantage une distanciation de la situation en exploration (Allard et Samson, 2019, cité de Baribeau, 2005). Il permet au chercheur de prendre un recul de la situation pour réfléchir (Allard et Samson, 2019).

3.2.3 Le journal de bord

De coutume, l'observation participante se fait avec le maniement du journal de bord (Loftland, 1977, cité dans Pécheur, 2006).

L'utilisation d'un journal de bord pour relater les expériences au moment d'actualisation du projet nous a semblé nécessaire. Son utilisation a permis d'inscrire les pensées et les impressions de l'expérience durant l'observation. Le journal est devenu un outil qui a permis d'avoir du recul et une aide pour retrouver les ressentis vécus. Il a donc facilité l'analyse. Le journal de bord nous permettait d'exprimer toute forme de subjectivité que nous avions. Finalement, le journal de bord nous permettait de commenter les situations dont nous prenions conscience par le fait même de les nommer et d'y réfléchir.

Les bénéfices qu'apportent le journal de bord au sein d'une recherche sont décrits par plusieurs autorités. Particulièrement, Mucchielli (1996) inscrit : « Le journal de bord aidera le chercheur à produire une recherche qui satisfait aux critères de validation de cohérence interne (...). Le journal de bord constitue un document accessoire important aux données recueillies sur le site » (Mucchielli, 1996 : 116, cité dans Baribeau, 2005, p. 100).

Baribeau (2005) partage cette description du journal de bord dans le cadre d'un colloque sur la recherche qualitative : « Il existe, au cœur d'un processus de recherche, des activités méthodiques de consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou

de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) et dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur, à la fois comme observateur et comme analyste, et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche » (p. 111-112). Cet extrait nous décrit l'utilisation, les valeurs associées et l'effet que nous souhaitons donner à notre journal de bord. Nous souhaitons recueillir ces bienfaits au cœur de notre projet.

3.2.4 L'outil d'enregistrement

L'enregistrement des situations d'interaction s'est complété à l'aide d'enregistrements vidéos d'une caméra de petite taille, du genre Handycam de Sony. Veuillez voir l'image 7 pour un exemple de l'appareil utilisé. Avec la caméra, posée sur un trépied, nous suivions le bénéficiaire pendant son horaire. Le plus possible, la caméra était tenue par notre directrice afin que nous puissions interagir facilement et naturellement avec les bénéficiaires. Comme elle-même interagissait tout en tenant la caméra, ses interactions ont aussi été analysées.



Figure 3.1 Caméra d'enregistrement vidéo

<https://www.amazon.com/Sony-DCR-HC52-Cacorder-Discontinued-Manufacturer/dp/BOO123Q8VY>

Des micros « omni » permettaient d'enregistrer les bruits de la salle entière sans avoir à recourir à des micros-cravates pour chaque bénéficiaire. La façon d'enregistrer était planifiée pour minimiser l'impact du projet de recherche envers ses participants.

3.2.5 Durée, moments et lieux des enregistrements

Nous avons été présentes pour filmer les situations d'interactions 4 heures par jour et ce, pendant 2 jours consécutifs. Donc, il y avait la possibilité d'approximativement 8 heures d'enregistrement. Les moments et les lieux de l'enregistrement se précisent comme suit : l'enregistrement était en continu environ de 7 heures à 11 heures pendant le premier et le deuxième jour. L'enregistrement mobile suivait le

bénéficiaire cible dans les différentes aires de la maison incluant la cuisine, le bureau, la salle à manger, le salon ainsi que l'extérieur de la résidence. Par contre, nous ne sommes pas entrés dans la chambre de celui-ci ni dans la salle de bain, car ces lieux sont intimes. Aussi, sa chambre est le seul lieu destiné à faire ses rituels. Il est aussi important pour l'utilisateur d'avoir accès à un espace tranquille sans interruptions. Cependant, il se pouvait que nous modifiions les moments prévus pour les enregistrements. Là, nous planifions d'enregistrer des activités dirigées et le dîner quand ils avaient normalement lieu. Nous espérons capter les moments où les bénéficiaires étaient à période optimale, c'est-à-dire la période de la journée durant laquelle ils sont dans leur plus grand éveil (la dose de médicaments était souvent forte).

Le choix des milieux d'observation se liait à deux types d'activités : rituel de repas et situations d'apprentissage. L'enregistrement de la salle à dîner permettait l'observation du rituel de repas. L'enregistrement avec la caméra qui suivait le bénéficiaire ciblé permettait l'observation des travaux autonomes et des activités dirigées, incluant les marches à l'extérieur.

3.3 L'analyse des données

Dans l'intention de bien répondre au premier objectif, nous avons décidé d'effectuer l'analyse de cette manière.

Pour commencer, nous avons décrit les lieux et nous avons inséré des photos offrant un support visuel de chaque endroit. Une photo de l'extérieur de la RAC et de chacune des pièces où nous avons complété les enregistrements vidéos comprennent une courte description. La description se porte sur la grandeur approximative de l'endroit ainsi que sur ce qui se trouve à l'intérieur.

Un dépouillement de l'ensemble des segments vidéos a été complété. Le but était de faire ressortir ce qui apparaissait lorsque les participants ciblés parlaient et lorsqu'ils ne parlaient pas. Quelles sont les variations ? Tous les moments ont été dépiautés en décrivant le discours et le contexte. Le discours inclut toutes les informations verbales, paraverbales et non-verbales émises par chacun des participants où leurs noms, le temps et le nombre de tours de parole sont indiqués à tous les énoncés. Les moments du contexte démontrent les éléments suivants : identification du lieu, avec qui, à quel moment, qui était autour, activités, mouvement de la personne, matériel, médication, mouvement des autres, etc. Les éléments du discours contiennent pour la première ligne une transcription du discours, les indications d'intonations vers le haut ou vers le bas, soit le ton et un débit lent ou rapide, ainsi que la durée chronométrée de la pause entre les tours de parole (enchaînement rapide, pause de deux à trois secondes et pause de plus de 3 secondes). À la deuxième ligne, l'étudiante a transcrit des annotations sur le non verbal, par exemple les mouvements du corps, mimiques faciales, rires, mouvements de la tête et du haut du corps, directions du regard et la fixation ou non du regard visuel.

Ensuite, nous avons effectué une description de la journée sous forme de trame décrivant le vécu des participants. Premièrement, un tableau est créé pour tous les segments d'enregistrements vidéos. Chacun des tableaux indique la date de

l'enregistrement, le numéro de référence associé au segment, la durée du segment, l'heure approximative du début du segment, le lieu principal d'où se réalise l'enregistrement, les noms fictifs des participants, leurs rôles respectifs de même que le lieu de la personne pendant le segment en question. Une description des événements réalisés a été présentée sous forme d'histoires interactionnelles. Concrètement, l'histoire interactionnelle raconte qui fait quoi, avec qui, quand et comment, en portant une attention particulière pour inscrire le non-verbal des participants et les verbes d'action comme ordonner, répondre et saluer. La description de la succession des journées et la description de la trame sont des informations venant du cadre participatif et les composants de l'interaction relèvent du modèle SPEAKING.

La succession des journées a été retracée à l'aide des informations inscrites dans le journal de bord. En plus, les segments ont été (re)visionnés en notant la description des activités principales au fur et à mesure qu'elles se déroulaient. La combinaison de ces deux derniers points nous a permis de découvrir les récurrences à l'intérieur d'une journée typique à la RAC.

La méthodologie choisie est en lien avec le cadre conceptuel que nous avons présenté antérieurement, à savoir le cadre participatif et les composants d'interaction du modèle SPEAKING. L'analyse des contextes d'interaction sera faite d'abord en décrivant les variétés du cadre participatif. Ensuite, la variété des composants d'interaction d'après le modèle SPEAKING assurera une analyse plus pointue des contextes d'interaction. La synthèse de la variété des cadres participatifs et de celle des composants d'interaction nous permettra d'en tirer une analyse afin de comprendre les contextes d'interaction de l'utilisateur et des aidants en RAC.

Le prochain chapitre explicite nos résultats.

4 CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette section présente les résultats pour chaque objectif de recherche.

4.1 Objectif 1. Décrire la variété des cadres participatifs mis en place au sein des CRDI fermés entre un résident ayant un TSA et TGC et les intervenants.

4.1.1 Description du lieu

Située en haut d'une colline, sur le chemin Mgr Ross, voisin de l'hôpital de la Gaspésie, la résidence est une maison de deux étages avec un sous-sol fini. On accède à la résidence par une longue rampe ou bien à la suite d'une série de marches revêtues de briques. L'aire de stationnement peut occuper un maximum de 10 voitures. À l'arrière de la résidence se trouve un terrain boisé, tandis qu'une vue de la ville de Gaspé peut s'apprécier au-devant de la résidence.



Figure 4.1 RAC



Figure 4.2 Vu de la RAC

À l'intérieur, le rez-de-chaussée est composé de huit pièces incluant une cuisine, une salle à manger, un bureau, un salon, un hall d'entrée, une salle de bain et deux chambres partagées par trois usagers, dont le participant ciblé pour cette étude au nom de JM.

L'entrée pour la cuisine se fait par une porte pouvant s'ouvrir à demie. Cette pièce, ayant approximativement une superficie de 12 m², est munie d'armoires et d'un

comptoir faisant le contour de la pièce, à l'exception des espaces prévus pour la cuisinière, le réfrigérateur, le lave-vaisselle, la demi-porte ainsi qu'une autre porte donnant accès à l'extérieur.



Figure 4.3 Entrée de la cuisine



Figure 4.4 La cuisine

La salle à manger est meublée d'une grande table ovale faite en bois franc pouvant placer huit chaises autour pour y manger. Lorsqu'à table, soit la personne est tournée vers le mur de la cuisine et du bureau, soit elle peut regarder vers le salon.



Figure 4.5 Salle à manger

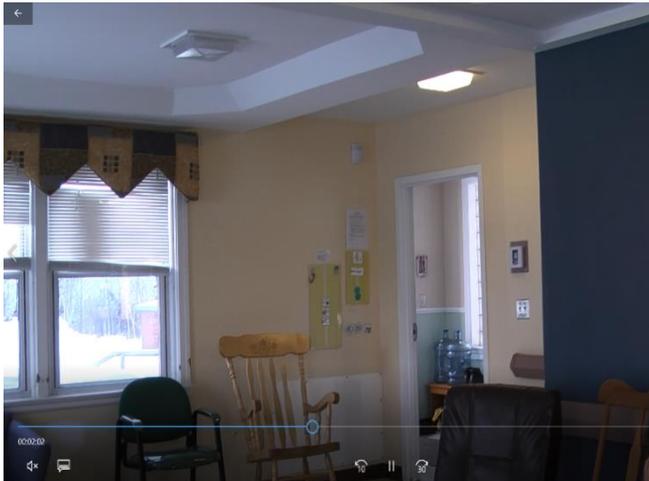


Figure 4.6 Salon

Le bureau comprend une fenêtre donnant sur l'extérieur et une autre permettant de voir la salle à manger et le salon. Ce lieu occupe un bureau avec un ordinateur, des étagères contenant des cartables, des filières sous clé et une papeterie pouvant aussi être barrée.

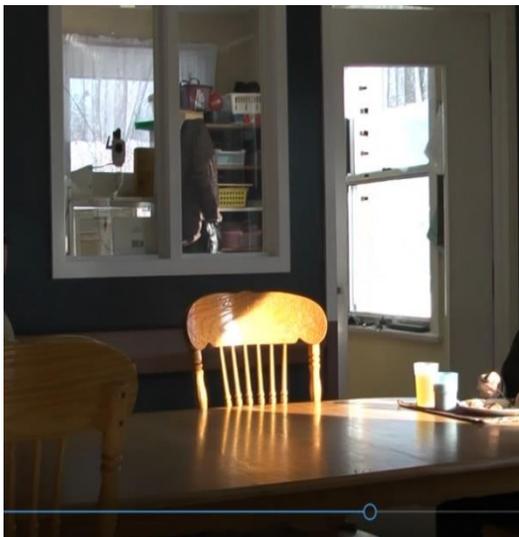


Figure 4.7 Bureau

Le hall d'entrée contient deux garde-robes et un banc. Cet espace est à aire fermée étant donné qu'une deuxième porte se situe entre le hall d'entrée et le reste de la résidence. Cette dernière porte donne alors accès au salon ou au couloir se rendant directement à la cuisine.

Le salon comprend deux chaises berçantes et deux fauteuils de repos se situant le long des fenêtres de cette même pièce. Cette aire comprend aussi une télévision. Par contre, aucune table à café n'est située au centre de la pièce. Sur la photo ci-dessous, on peut y voir le salon et la porte d'entrée.



Figure 4.8 Meubles du salon

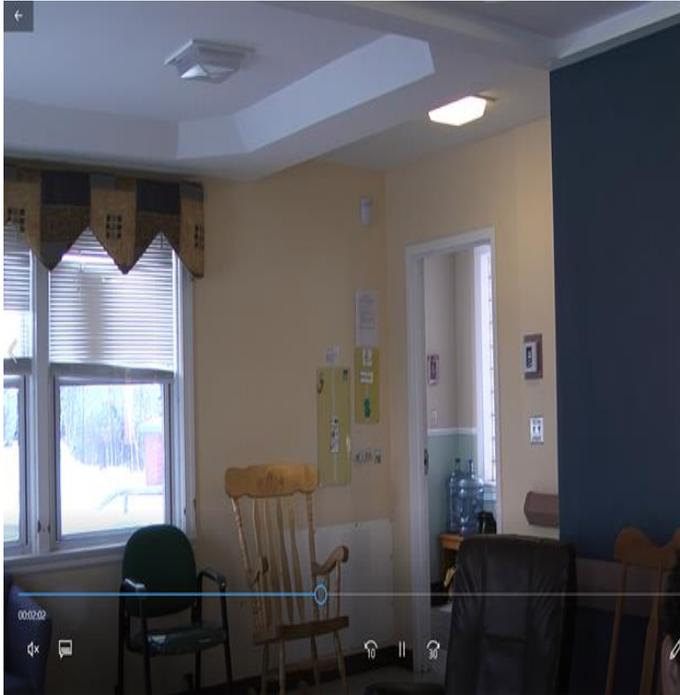


Figure 4.9 Porte d'entrée

La résidence bénéficie d'une grande salle de bain ayant beaucoup d'espaces de rangement pouvant être barrés, un bain adapté avec un lève-patient et une toilette.

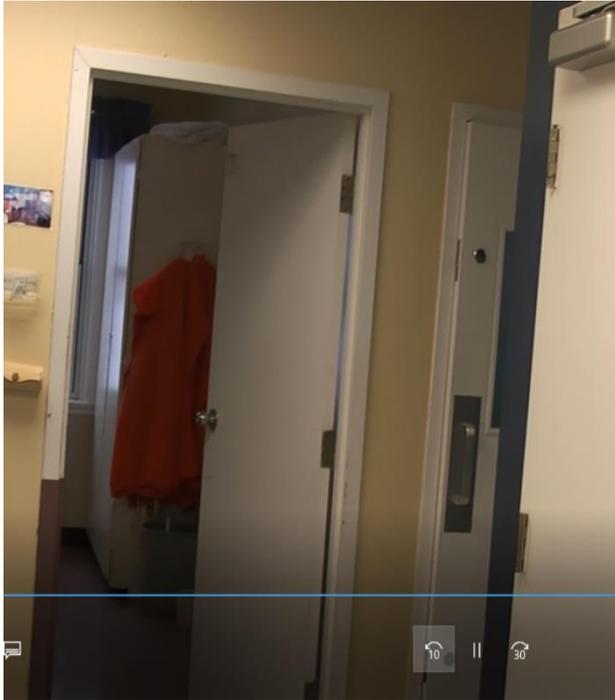


Figure 4.10 Salle de bain

JM, l'utilisateur cible, est seul dans sa chambre à coucher. Les articles dans la chambre à coucher sont ceux typiquement retrouvés. Aucune photo de la chambre à coucher de l'utilisateur cible n'a été prise dans le but de respecter sa vie privée.

4.1.2 Description des journées

Après le visionnement des enregistrements vidéos de façon plus complète, nous avons listé les activités complétées par les personnes filmées ainsi que la durée de ces segments vidéos. Cette information se trouve dans le tableau trame situé en annexe A.

Les éléments récurrents des segments vidéos se rapportent au déroulement de la routine résidentielle (repas, hygiène, activité dirigée), et plus précisément aux interactions entre les personnes. Les interactions entre les intervenants et les bénéficiaires se rapportaient principalement à la réalisation de la routine telles que les attentes comportementales, des salutations, réaliser un choix, l'utilisation des structures visuelles, faire des demandes et évoquer des commentaires. Les chercheuses amorçaient des interactions en lien avec l'activité en cours et les maintenaient en ajoutant de nouveaux thèmes.

Afin de répondre à notre question de recherche consistant à décrire les contextes interactionnels proposés au sein de la résidence, nous avons procédé à une description fine de chaque journée afin de préparer une sélection plus ciblée de séquences à analyser et ce, afin de répondre au deuxième objectif. Elles sont repérées au sein de ces trames. Elles incluent le déroulement des activités, mais aussi les éléments phares liés à l'interaction, les tours de parole et les actes de langage réalisés verbalement ou non verbalement.

Ces trames nous ont permis de créer une histoire interactionnelle entre les interactants pour nous rendre compte de ce qui se passait au long cours. Cette vision de l'ensemble était importante pour ne pas perdre de vue le contexte global dans lequel vit et interagit le bénéficiaire cible pour de notre étude.

Plusieurs autres exemples sont fournis dans l'annexe A.

Tableau 4.1 Exemple de trame pour la journée du 2 mars 2010

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	#074215	
Durée	13 minutes 28 secondes	
Heure approximative:	7h38 à 7h 51	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Salle à manger	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Salle à manger	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Salon, hall d'entrée et salle à manger	Chercheure et observatrice participante
JM	Hall d'entrée, couloir et à sa chambre,	Usager cible de la recherche
Luc	À la table à manger, couloir, près de la cuisine, couloir et à la table à manger	Usager
Kurtis	Hall d'entrée, près du bureau et près de la cuisine	Usager
Nathalie	Salon et cuisine	Usager
Zack	Salle à manger, bureau, cuisine et salle à manger	Intervenant

Victor	À la table à manger, hall d'entrée, salon, à la table à manger et près de la cuisine	Usager
Nathalie	Salon	Intervenante
Suzanne	Hall d'entrée et cuisine	Intervenante
Laurence	Hall d'entrée et couloir	Usager
Bernard	Salle à manger, hall d'entrée, couloir, salle de bain et salle à manger	Intervenant

C'est le réveil des résidents. Il est passé sept heures du matin. Tous les résidents sont debout. JM et Victor sont en pyjama tandis que les autres bénéficiaires sont habillés. Janie et Delphine sont présentes pour le projet de recherche. Delphine s'occupe de compléter les enregistrements vidéo. Zack, l'intervenant de jour, et Bernard, l'intervenant de nuit assistent les bénéficiaires avec les activités de la vie quotidienne et domestique.

Suzanne arrive à la résidence pour le début de son quart de travail. Avant qu'elle entre dans la résidence, JM jette un coup d'oeil vers l'entrée et repart vers sa chambre. Laurence, Victor et Kurtis sont déjà situés dans le hall d'entrée lorsqu'elle s'introduit à l'intérieur de la première porte. Suzanne amène ses biens personnels, une boîte d'emballage-cadeau et d'autres sacs. Suzanne envoie un bonjour à Laurence, ensuite à Victor et finalement à Kurtis. Elle salue de deux manières : soit en serrant leur main entre la sienne; soit en frottant leur main rapidement.

Bernard s'avance vers l'entrée. Il ordonne à Kurtis "de laisser passer" Suzanne. Il explique qu'elle doit se rendre à la garde-robe pour déposer ses choses.

Lorsque Suzanne se dirige vers l'intérieur de la résidence, Janie se présente.

D'abord, Suzanne dit bonjour à Janie et Delphine. Ensuite, elle échange des salutations avec Zack, puis avec Bernard. Peu après, Janie, Delphine et Suzanne se présentent.

Après, Suzanne demande à Kurtis d'emporter la boîte avec les articles d'emballage. Ils se dirigent vers le bureau. Lorsqu'il se déplace avec la boîte sur ses cuisses, Delphine veut savoir ce qu'il envisage de faire avec la boîte d'emballage-cadeau.

De l'arrivée de Suzanne jusqu'à ce moment, Nathalie interpelle Suzanne 7 fois pour qu'elle la salue. Quand Suzanne est à proximité de Nathalie, elles s'envoient des salutations.

Avant l'arrivée de Suzanne, Janie et Victor discutent à la table. Janie est debout à gauche de Victor, qui lui est assis sur son fauteuil roulant. Ensuite, Janie tient une feuille dans ses mains avec son corps tourné vers Victor ainsi que vers le corridor.

JM se déplace dans le corridor sans rien dire. Janie reconnaît que JM est présent. Elle le fait avec plusieurs actions : en restant immobile; en étant face à lui; en levant sa tête et en regardant JM. Elle le salue avec un visage neutre, car elle souriait durant l'interaction avec Victor et elle a mis fin à cette interaction. Elle attend, le salue avec un mot (bonjour), en utilisant une voix douce et un débit de voix lent. Elle dit « bonjour » en relevant sa tête légèrement plus haute, en allongeant les sons et en utilisant une intonation légèrement montante et intonation légèrement descendante. Il y a deux conversations qui s'entendent en même temps en plus de celle entre Janie et JM. Janie lui demande son état avec une phrase de quatre mots. Victor qui est devant

Janie lève ses bras vers le haut et fait un bruit à deux reprises en regardant Janie. Lorsqu'elle dit la phrase, son débit est un peu plus vite, sa voix est douce, elle utilise une légère intonation montante sur deux mots (« va » et « matin »). Zack, qui est à proximité, le redirige pour qu'il complète sa routine. Il le fait avec une phrase de six mots, avec un débit rapide, un ton de voix bas, une intonation sérieuse et en marchant de dos à JM.

Après l'arrivée de Suzanne, Janie et Delphine discutent avec Victor au sujet du logo des Canadiens de Montréal sur son chandail. Elles lui demandent s'il écoute des matchs de hockey et quelle est son équipe favorite. Victor pointe au soulier de Delphine et les trois commentent à ce sujet.

Victor se rend près de la cuisine où Zack aide Kurtis à prendre ses pompes d'asthme. Victor met en évidence à Zack le bruit que font les pompes d'asthme.

Bernard porte un masque pour le visage pour cacher ses dents, car il a subi une chirurgie dernièrement. C'est l'heure du départ de Bernard, car son quart de travail est terminé. Bernard s'adresse à tous pour dire au revoir. Ensuite, il refait des salutations aux résidents individuellement. Nathalie lui répond en lançant un dernier au revoir. Bernard explique à Janie et Delphine que normalement, Nathalie ne répond pas directement à ses salutations. Bernard salue Victor, Janie et Delphine d'un signe de main.

Suzanne et Zack coordonnent les activités prévues ce matin pour la résidence. Quelques instants plus tard, Suzanne informe Janie qu'après avoir distribué les médicaments, l'équipe d'employés planifient le déroulement de la journée en lien avec le projet de recherche. Zack place les napperons sur la table.

Derrière la demi-porte de la cuisine, Suzanne présente un pictogramme à Victor. Cette image signale que c'est l'heure de prendre ses médicaments. Pendant que Suzanne distribue les médicaments aux résidents, Nathalie l'interpelle 8 fois pour qu'elle vienne la voir. Zack lui demande de patienter cinq fois. Il lui dit que ça ne sera pas long et explique que Suzanne doit compléter sa tâche avant de lui répondre. En plus, Suzanne tente de lui expliquer la même chose à trois reprises. C'est maintenant le tour à Nathalie de recevoir ses médicaments de la part de Suzanne. Suzanne lui signale de s'approcher d'elle. Du salon, Nathalie se lève de sa chaise berçante. Elle prend son pictogramme de son horaire visuel qui est collé au mur derrière sa chaise. Elle se dirige vers la cuisine où se trouve Suzanne. En posant la main de Suzanne sur son cœur, Nathalie dit bonjour à Suzanne. En fait, elle répète le mot "bonjour" vingt-huit fois. Une fois que Nathalie a terminé, Suzanne lui signale de revenir vers la demi-porte, car elle est partie sans prendre ses médicaments.

Kurtis se dirige pour prendre les sacs à Suzanne. Zack se rend avant lui, prend les sacs et se dirige dans une autre direction pour les déposer.

Avant de déterminer ce que nous apprend cet extrait, souvenons-nous que le cadre participatif compte quatre paramètres qui sont employés pour analyser l'interaction et la structuration de ces paramètres qui privilégient l'apprentissage (Gumperz, 1989).

4.1.3 Cadre temporel

Cet extrait nous fait voir que l'utilisateur cible (JM) de cette étude participe à un minimum d'activités et que les autres usagers participent à peu aussi, à l'exception du moment où l'étudiante et la directrice de cette recherche interagissent avec eux pour

un bref instant. La variété des cadres participatifs actualisés auprès de JM et les intervenants au sein de la RAC se décrit comme suit. Il semble que les intervenants ne portent pas une attention particulière aux informations venant du cadre temporel pour que ces informations influencent le déroulement de l'interaction. Par exemple, JM vient jeter un coup d'œil à la porte de l'entrée, probablement pour voir qui est arrivé. Cette action de JM provoque une réaction chez personne, c'est-à-dire que personne ne l'adresse pour interagir à ce sujet. Par contre, un intervenant se met à proximité et amorce une conversation avec un autre usager sur ce même thème.

4.1.4 Cadre spatial

Pour ce qui est du cadre spatial, plusieurs informations sont notées. D'abord, les informations associées au cadre spatial indiquent que le matériel est peu varié et est associé à la routine quotidienne et domestique de la résidence. Donc, il n'a pas de matériel nouveau qui se rajoute pour soutenir les apprentissages. Pour ce qui est des espaces physiques, ils demeurent peu variés, car les résidents passent beaucoup de temps à l'intérieur de la résidence, aussi en lien avec le cadre temporel. De plus, nous avons observé que l'accès à certains espaces comme la cuisine et le bureau sont contrôlés par les intervenants puisque leur approbation est normalement nécessaire pour y accéder. Le nombre de participants est important.

4.1.5 Nombre de participants

Un total de dix participants sont normalement réunis à la résidence. Pour la période de l'étude, les observatrices participatives sont présentes en plus. À certains moments, il est possible d'entendre deux conversations en parallèle entre les participants. Les trois intervenants semblent avoir un lien d'autorité avec les usagers, tandis que les observatrices partagent un lien amical avec tous les participants.

4.1.6 Statut interlocutif

Pour la plupart du temps, JM occupe un statut non ratifié et à quelques courts moments, un statut ratifié-adressé lui est attribué. JM porte un statut ratifié-adressé pour un court instant quand un intervenant répond pour lui. Il y a des occasions dans lesquelles le contenu concerne JM et que ce dernier s'abstient de contribuer au contenu de l'interaction. À ces instants, JM occupe un statut non-ratifié. En grande partie, les autres usagers portent les mêmes statuts que JM, contrairement aux intervenants et aux observatrices participatives qui portent principalement un statut ratifié adressé.

En somme, chacun des composants associés au cadre participatif démontre un contexte d'interaction stagnant dans lequel l'utilisateur cible exprime et décode très peu de matériaux sémiotiques lors des situations interactionnelles.

4.1.7 La succession des journées

Rappelons-nous que nous étions présentes à partir de 7:00 jusqu'à 11:00 pendant 2 jours consécutifs. La succession des journées reflète ce que nous avons observé seulement. Aussi, il est nécessaire de mentionner que la succession des activités est relativement semblable pour tous les usagers. Par contre, les étapes de réalisation de chacune des activités varient en fonction de chacun des usagers et leur niveau d'autonomie à la tâche. Par exemple, au petit déjeuner, un usager participe à la préparation de ses rôties tandis que, normalement, un autre usager ne le fait pas.

Au final, nous pourrions décrire la succession des journées de telle manière :

La journée commence avec les usagers qui se réveillent au petit matin. En se rassemblant dans l'aire ouverte de la maison, ils saluent les intervenants présents ainsi que les uns les autres. Il se peut que les usagers posent des questions à l'égard de l'état d'une personne ou bien concernant une activité à venir. À ce moment, certains usagers sont déjà habillés en ayant reçu ou non l'aide des intervenants. Pour d'autres, cette étape se complètera plus tard. Normalement, l'infirmière distribue les médicaments à ceux qui doivent les prendre avant le petit déjeuner. Pour d'autres, la distribution sera faite plus tard. Les intervenants préparent le petit déjeuner pour les usagers, soit sans ou avec leur aide partielle. Les usagers mangent leur déjeuner en deux ou trois services. Par exemple, les céréales sont apportées en premier. Ensuite, les rôties sont servies avec jus. Finalement, les usagers complètent leur déjeuner avec un breuvage chaud. Pendant le repas, les usagers sont encouragés à faire des choix comme une préférence de tartinade. Les intervenants débarrassent la table et encore une fois, soit sans ou avec l'aide partielle des usagers. Si cela n'a pas été fait avant le début du petit déjeuner, les intervenants se parlent pour organiser la journée.

Ensuite, les usagers ont soit du temps libre, soit ils peuvent faire une sieste ou bien ils complètent la routine d'hygiène avec l'aide de l'intervenant ou bien dans certain cas, du temps est consacré pour des rituels spécifiques liés au TSA. Pour JM, la pratique de ses rituels correspond à faire semblant d'agir comme un Amérindien ou bien à faire semblant de sauter en parachute. Après cette phase de la journée, certains usagers vont prendre une marche à l'extérieur, d'autres complètent des travaux autonomes, pendant que d'autres peuvent se rendre à un service de jour ou une sortie dans la communauté. Une pause-café pour les résidents et les intervenants vient normalement après ces activités. L'ensemble de ces informations contribuent à la description du cadre temporel, finalisant la description du cadre participatif.

4.1.8 Synthèse des résultats pour l'objectif 1

Les cadres participatifs des contextes d'interactions entre un adulte ayant un TSA et un TGC associé et les intervenants en CRDI fermé sont peu variés. L'utilisateur participe à certains moments d'une routine fixe et ce, pour un bref instant. En fait, l'ensemble des contextes d'interactions se caractérise comme étant minimal en termes de variété, de fréquence et de durée.

Les indices du cadre spatial démontrent que ce qui est visuellement perceptible à l'utilisateur ayant un TSA et un TGS est immuable. L'utilisateur passe la majorité de son temps à la RAC. L'espace physique reste le même et le matériel est peu varié. En

plus, les espaces accessibles à JM, tout comme le matériel, sont contrôlés par les intervenants.

Les informations venant du cadre temporel se caractérisent comme immuables, en plus de ne porter que très peu d'influence sur le déroulement de l'interaction. Les informations associées à ce dernier cadre signalent avant tout une routine ayant très peu de variété en raison de sa structure hyper fixe. La progression des interactions semble quelquefois atypique puisque les éléments du cadre temporel portent peu d'influence sur le déroulement de l'interaction. C'est pourquoi nous avons l'impression que le degré de coopération conversationnelle est faible lors de certaines interactions. Rappelons-nous la définition offerte par Gumperz (1989) à ce sujet : « La coopération conversationnelle repose, d'une part, sur les anticipations que font les locuteurs à propos des contributions des autres et, d'autre part, sur les principes conversationnels qui fondent leurs échanges verbaux. Toutefois, la coopération suppose non seulement que la communication passe par des mots pris dans leur sens littéral, mais aussi qu'il y ait, au cours de l'interaction, une construction de conventions, négociées selon la situation et permettant d'interpréter les tâches discursives (p. 23) ». Il semble que les anticipations attendues ne soient pas respectées. Aussi, nous constatons qu'à certains moments, les interactants n'appliquent pas les principes conversationnels au fur et à mesure que l'interaction progresse. Malgré qu'une interaction entre JM et un intervenant peut avoir une ouverture, il y a tout de même un laps de temps avant que le milieu et la fin de l'interaction s'enchaînent. Aussi, souvent sont les moments où une interruption est commise par une tierce personne. En effet, les informations provenant du cadre temporel démontrent difficilement comment les interlocuteurs s'y réfèrent lors de

l'interaction pour faire preuve de coopération conversationnelle, car il n'est pas rare que l'interaction devienne confuse.

Les cadres participatifs associés aux interactions sont caractérisés comme ayant un minimum de variété en raison de son nombre constant. En moyenne, il y a dix participants typiquement présents à la résidence.

Les cadres participatifs indiquent une variété en lien avec le statut ratifié adressé des participants. JM est rarement un destinataire direct. En fait, le statut ratifié adressé est inhabituellement accordé à l'utilisateur ayant un TSA et un TGS associé. Cependant, les intervenants occupent ce statut en grande partie.

Les cadres participatifs que nous avons notés ne sont pas des contextes d'interactions favorisant l'apprentissage. Conséquemment, les informations décrivant les cadres participatifs indiquent un minimum de situations nouvelles en raison du cadre temporel et du cadre spatial demeurant inchangeables. Ceci n'augmente pas la fréquence des situations où un locuteur, afin de rajouter des rhèmes sur un même thème pour maintenir une interaction, suscite un deuxième locuteur. Ces cadres participatives démontrent que l'utilisateur cible obtient un minimum d'occasions pendant lesquelles il peut participer en tant que locuteur ratifié adressé. En somme, l'ensemble des informations découlant du cadre participatif indique que les contextes d'interactions mis en place entre un adulte ayant un TSA et un TGC associé et les intervenants en CRDI fermé sont gardés à un minimum.

4.2 Objectif 2 : Identifier quelles sont les composantes de l'interaction qui varient au sein des situations interactionnelles filmées entre JM et ses intervenants.

Afin de répondre clairement à cet objectif, nous avons choisi de procéder de la sorte. Premièrement, nous avons identifié deux grandes catégories de séquences et secondement, nous avons analysé plus finement un petit nombre de séquences au sein de chaque catégorie.

Nous avons identifié que certains segments sont des contextes favorisant les interactions et que d'autres ne le sont pas. Les grandes différences se situent au niveau de la ratification.

4.2.1 Choix ayant conduit à la séparation en deux types de séquences

La première étape a été de visionner tous les segments et d'inscrire les impressions, c'est-à-dire les impressions des interactions, les questionnements sur le comment et le pourquoi des interactions et l'identification des récurrences aperçues lors des interactions. Ces impressions ont été notées sur des cartes blanches. Rappelons que l'enregistrement vidéo s'est réalisé sur deux jours consécutifs, soit d'une durée de 2 heures, 4 minutes et 35 secondes.

Rapidement, nous constatons que très peu d'interactions ont été filmées. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce fait. La première raison est associée au fait que la

routine de JM comprend plusieurs moments où il va dans sa chambre, soit pour se reposer, en temps libre ou bien pour compléter ses rituels. Une deuxième raison est reliée au fait qu'il y avait peu d'interactions qui se réalisaient avec JM sans notre propre interaction. Finalement, les intervenants nous informent que notre présence en tant qu'observatrices participatives avait une incidence négative sur le comportement des usagers, mais surtout sur le comportement de l'utilisateur cible. Il était donc impensable de prolonger notre présence en tant qu'observatrices participantes.

Ensuite, l'analyse s'est faite en détectant précisément des temps où des interactions sont clairement identifiables.

D'abord, la répartition des séquences a été faite selon deux groupes. Il y a les segments classifiés sans interaction et les segments avec interaction. Pour cela, nous avons utilisé une liste de critères théoriques qui définissent les interactions.

L'absence d'interaction correspond à un moment où :

- 1) l'utilisateur est présent, mais n'interagit avec personne;
- 2) l'utilisateur n'est pas présent sur la bande vidéo;
- 3) lorsque l'interaction est cacophonique (lorsque beaucoup de personnes sont en interaction, en excluant ou pas l'utilisateur).

Dans cette catégorie, nous avons rangé des segments représentant au total 1 heure, 37 minutes et 13 secondes.

La présence d'interactions est caractérisée par:

- 1) l'utilisateur et les interactants sont présents sur la bande vidéo visuellement ou auditivement
- 2) des indices d'engagement, de coopération et de maintien sont présents.

Les segments classifiés avec interaction comptent une durée de 38 minutes et 20 secondes.

Le détail de ces deux classifications est présenté dans le tableau intitulé « Types de séquence, extraits et durée » en annexe B.

Le tableau 4.2 expose les types de séquence d'interaction notée, de même que leurs durées.

Tableau 4.2 Types de séquence et durée

Sans interaction	Situations non ratifiées	1 heure, 37 minutes et 13 secondes
------------------	--------------------------	------------------------------------

Avec interaction	Situations ratifiées	38 minutes et 20 secondes
	Statut d'interlocuteur ratifié-adressé avec étayage et focalisé	9 minutes et 2 secondes

La section suivante présente des extraits liés à chaque catégorie.

4.2.2 Contextes sans interaction

Nous avons appelé ces extraits « situations non ratifiées » en raison de ces critères suivants.

Souvenons-nous qu'un statut interlocutif non-ratifié est accordé quand l'utilisateur est exclu de la conversation même si les autres locuteurs sont conscients de sa présence. Donc, lors de ces interactions, l'utilisateur prend un rôle de témoin (overhearers) ou de spectateur et contribue aucunement au contenu de l'interaction.

Cependant, si l'utilisateur porte un statut de ratifié, mais qu'il est non-adressé, ces situations ne sont pas envisagées comme un support pour le développement du langage et de la communication. Deux circonstances s'y prêtent quand l'utilisateur occupe un statut de ratifié non-adressé. En premier lieu, l'utilisateur est inclus au groupe

conversationnel, mais il ne contribue pas au contenu et à la relation. Donc, l'utilisateur peut démontrer des signes d'intérêts et d'écoute, ne prenant toutefois pas la parole. En deuxième lieu, même si le contenu de l'interaction se rapporte à l'utilisateur, personne ne l'adresse. Le meilleur exemple pour illustrer ces circonstances sont les moments où l'utilisateur pose une question à un intervenant sur les activités planifiées, qu'un deuxième intervenant s'intercale dans la conversation et que les deux intervenants expliquent le déroulement sans donner un tour de parole à l'utilisateur.

Le tableau surnommé "Exemples du corpus de situations d'interactions non-ratifiées" se trouve en annexe C. Il contient des exemples pour chacune des situations appartenant à cette catégorie, soit durant lesquelles l'utilisateur occupe un rôle interlocuteur de non-ratifié ou ratifié non-adressé (K-O 1 p 82-87).

En effet, deux possibilités se joignent à cette situation. D'une part, l'utilisateur est dans un contexte d'interaction auquel il est visible aux autres personnes, mais ne fait pas partie de la conversation. De l'autre part, il peut faire partie du groupe conversationnel, car le contenu discuté le concerne. Cependant, un minimum de matériaux sémiotiques est exprimé de sa part et il n'a pas la tâche de les décoder, car personne ne lui parle.

L'exemple qui suit contient une introduction, des photos, le discours de l'interaction, les composants de l'interaction d'après le modèle de Hymes et une synthèse de la situation. Les autres exemples en annexe D contiennent seulement le discours de l'interaction et des photos.

Introduction :

Il est approximativement 7h50. La plupart des usagers sont en pyjama. À ce moment de la journée, certains intervenants se préparent à partir, car c'est la fin de leur quart de travail, tandis que d'autres arrivent. L'arrivée de Suzanne, une intervenante, est attendue. JM se déplace pour jeter un coup d'œil vers la porte d'entrée. Suite à cette démarche, Bernard demande à une autre usagère qui est arrivée et il reçoit sa réponse.



Discours :

JM *JM se déplace en marchant vers l'entrée.*

(Personne n'intervient)



B1 (FORT et ATTENTIONNÉ qu'c :é qui a  / Nathalie / chère + (1 sec)

(Invisible à la caméra).

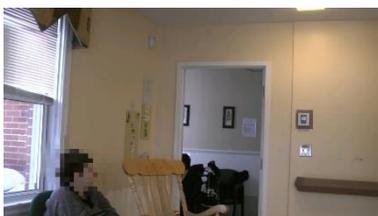
JM *Il s'arrête, regarde brièvement et repart dans l'autre direction vers sa chambre.*



N1 j ::'v'eux voir : Su :zanne _ {incertain}

Elle est assise à sa chaise. Son haut de corps est avancé légèrement. Elle ne regarde pas son interlocuteur, sa tête est légèrement tournée vers le hall d'entrée.

(Nathalie termine sa phrase même si Bernard commence à lui répondre)



B2

oué {incertain}

(Invisible à la caméra).



SPEAKING			
Date	Extrait	Durée	Titre
20100302	074215	13 minutes, 28 secondes	En attendant Suzanne
Setting	Lors de la brève présence de JM, il y a un total de onze personnes présentes dans le salon, à proximité du hall d'entrée.		

Participants	JM non-ratifié Nathalie ratifiée adressée Bernard ratifié adressé Les autres personnes occupent un statut interlocutif de non-ratifié.
Ends	Le but est de savoir quel employé est arrivé à la résidence.
Actes de langage	JM : Assertif implicite : informe (pour savoir qui est arrivé) Nathalie : Assertif : répond (elle répond à la question de Bernard) Directif : demande (pour voir Suzanne) Bernard : Assertif : questionne (Nathalie pour savoir qui est arrivé)
Key	JM Garde le silence Se déplace pour regarder Nathalie Corps avancé Contact visuel avec interlocuteur absent Tête en direction du hall d'entrée (intérêt) Accentuation de mots clés Utilisation de phrases courtes Ton monotone Débit lent Poursuit malgré interruption À distance de son interlocuteur Bernard Parle fort Ton autoritaire Commet des interruptions Adresse en utilisant le prénom et termine sa phrase avec un terme d'adresse appellatif "affectueux"
Instrumentality	JM émet seulement des indices non-verbaux, tandis que Bernard et Nathalie émettent des indices verbaux et non-verbaux.
Norms	Normalement, Nathalie est une résidente qui est en mesure de répondre à une question facilement et clairement. Personne ne cherche à savoir pourquoi JM s'est déplacé.

	En Gaspésie, le terme appellatif “affectueux” «chère» est fréquemment utilisé.
Genres	Discours informel

Synthèse : JM occupe un statut non-ratifié tout au long de cette séquence. D’abord, JM se déplace pour savoir qui est arrivé. Il s’informe sans s’exprimer avec le langage verbal. Aussi, JM obtient sa réponse sans interagir avec personne. Après avoir aperçu le déplacement de JM, Bernard adresse sa question à une autre personne au lieu de l’adresser à JM. Le contenu de l’interaction se rapporte à JM, car c’est lui qui a stimulé la question : qui est arrivé? Par le fait que Bernard n’adresse pas sa question à JM, son statut non-ratifié demeure inchangé. À cet instant, l’occasion propice pour que Bernard accorde un statut ratifié-adressé à JM est manquée. En fait, Bernard passe par une tierce personne pour obtenir sa réponse.

4.2.3 Contextes avec présence d’interactions

Pour les situations où l’interaction est présente, nous avons identifié deux types de séquences précisées ci-après.

Une situation ratifiée réfère aux situations où l’usager occupe un statut d’interlocuteur ratifié adressé. Rappelons que l’usager doit être en interaction pour porter le statut de ratifié adressé et qu’une interaction a lieu lorsque les locuteurs coconstruisent le

contenu et la relation et qu'ils produisent des signes d'engagement et de coopération. Le tour de parole est essentiel à l'interaction. Pour tout dire, les intervenants ainsi que l'utilisateur démontrent un intérêt envers eux-mêmes lors de l'interaction.

La catégorie « interaction avec étayage » regroupe les situations où l'intervenant fait progresser les habiletés du langage et de la communication chez l'utilisateur. Elles concernent les situations d'interactions langagières, focalisées, qui sont cadrées par l'intervenant avec des dispositifs d'étayage dans lesquels l'utilisateur occupe un statut d'interlocuteur ratifié-adressé.

Pour identifier la présence d'étayage, nous nous référons à Bruner (1983) disant que c'est « rendre l'interaction communicative efficace » (p. 34) et à Sauvage (2003) qui met l'accent sur la gestion de l'interaction en citant : « On parlera d'étayage global lorsque l'ensemble des conduites de l'adulte participe davantage à la mise en place du circuit de la communication et à la régulation de l'interaction (...). » (p. 166). Au final, « Interaction avec étayage » est liée à une séquence où l'utilisateur est actif dans son propre développement pendant que l'intervenant met en place des dispositifs et des stratégies d'étayage.

Précisément, le contexte favorisant le développement des habiletés du langage et de la communication doit contenir les éléments suivants : une situation d'interaction ayant tous les composants du modèle SPEAKING de Hymes, c'est-à-dire que le bénéficiaire doit occuper un statut d'interlocuteur ratifié adressé et que l'entourage doit mettre en place des dispositifs d'étayage en utilisant le réglage minutieux et le système de support à l'acquisition du langage (LASS). Pour que tous ces dispositifs

soient efficaces à supporter le développement du langage, la situation dans laquelle ils se réalisent doit être focalisée.

La fréquence des situations d'interactions avec étayage est de 9 minutes et 2 secondes. Il est important de noter que seulement les chercheuses de cette présente étude mettent en place des dispositifs d'étayage pour développer les habiletés du langage et de la communication pour l'utilisateur.

Exemple de séquences ratifiées

Introduction

Tous les jours, une promenade est prévue pour JM et Laurence. Ils sont toujours accompagnés par un intervenant. Aline assiste à la préparation de la marche des usagers en leur disant quoi faire et en structurant le déroulement de la marche qui aura lieu bientôt.

Ce jour-là, il fait très froid dehors et le chemin est parfois glissant. Delphine et Janie, les observatrices participatives, les accompagnent. Delphine filme tout au long de la promenade. Elle est donc non visible à la caméra.



Verbatim

Del2 tu : connais le chemin (1 sec)

(Delphine parle à JM)

JM1 (LENT) Oui+ (1 sec)

Il lève les yeux graduellement. Après la deuxième question de Delphine, il la regarde à travers la caméra. Après lui avoir répondu, il rebaisse ses yeux.



Del3 ah :: /

(Delphine parle à JM. Je crois qu'elle confirme sa réponse)

A2 prends l'tien, Laurence\

(Aline parle à Laurence en même temps que Delphine discute avec JM. Aline et Laurence sont invisibles à la caméra).

Del4 (LENT) est-ce que tu marches + devant↑ ou derrière↑ (2 sec)

(Delphine pose la question à JM)

A3 (DISCRET) il fait l'tour + (1sec)

(Aline offre, à Delphine, de l'information au sujet de JM et sur la routine de sa marche. Delphine poursuit son engagement avec JM, malgré la tentative d'Aline).

A32 va l'cher: cher [↗] l§ / (1sec)

(Aline parle à Laurence)

A4 [| il fait le tour [↗] (1sec)

(Aline parle à Delphine. Elle répond pour JM)

JM2 (LENT) derrière+ (1sec)

Regarde Delphine, se bascule de côté, regarde au sol.

Del5 (AIGUE) derrière+ [↗], ok [↘], ça marche [↗] (1sec)

(L'intention de Delphine est d'interagir avec JM. Ce n'est pas vraiment de connaître le déroulement, car même si Aline lui répond, elle maintient l'interaction avec JM.)

A5 (CONFIRMANT) [TU fais l'tour ↘ JM ↗]+, (IMPOSANT) dit' la (1sec)



(Aline a l'intention de structurer la marche pour prévenir des comportements non désirés et pour assurer un bon fonctionnement. Dans le passé, JM aurait commis des comportements violents. D'ailleurs, relatif à cette raison, Aline, comme peu d'intervenants, se sent en sécurité pour faire la marche avec JM).

SPEAKING			
Date	Extrait	Durée	Titre
2010-03-02	092449	3 minutes, 5 secondes	Dans le hall d'entrée
Setting		Dans le hall d'entrée, banc deux garde-robes 5 personnes	
Participants		Laurence occupe un statut de ratifié non-adressé avec Aline et un statut ratifié adressé avec JM, Janie et Delphine. Aline occupe un statut ratifié adressé avec Laurence et JM. Delphine et JM occupe un statut de ratifié adressé. Pour la majorité du segment, Janie porte un statut de non-ratifié.	
Ends		Le but global du discours porte sur le thème de la promenade. Delphine, d'une part, tente de maintenir une interaction avec JM	

	en utilisant ce thème, tandis que le discours d'Aline insiste sur le fonctionnement.
Actes de langage	<p>Delphine</p> <p>Directif : questionne (au sujet de sa connaissance du trajet de la promenade, sa position durant la marche, des détails du trajet, le nombre de tours à faire ainsi que son appréciation de la promenade)</p> <p>Promissif : affirme (qu'ils vont prendre une marche)</p> <p>Implicite : garantie (le tour de parole à JM en ignorant le troisième locuteur)</p> <p>Aline</p> <p>Assertif : clarifie</p> <p>Directif : ordonne (pour gérer la préparation de la promenade et le déroulement de la marche)</p> <p>Promissif: décrit (le fonctionnement de la marche)</p> <p>Promissif implicite: s'assure de la sécurité de tout le monde</p> <p>JM</p> <p>Assertif : répond (aux questions)</p> <p>Permissif implicite: se prononce (sur ses intentions d'être sécuritaire durant la marche)</p>
Key	<p>Delphine engagée à soutenir l'interaction avec JM</p> <p>Questionne sur thème connu par JM</p> <p>S'assure que JM peut répondre</p> <p>Accentuation de mots clés</p> <p>Utilisation de phrases courtes</p> <p>Utilisation de tons communiquant ses intentions (questionne)</p> <p>Utilisation de tons communiquant sa compréhension</p> <p>Quelques tours de parole</p> <p>Plus de temps accordé entre les tours de parole</p> <p>Donne le statut de ratifié adressé</p> <p>Lors des interruptions et chevauchements d'un troisième locuteur, Delphine renvoie le tour de parole à JM.</p> <p>À proximité de son interlocuteur</p> <p>Fait face</p> <p>Regarde à travers la caméra</p> <p>Aline autoritaire</p> <p>Utilise un autre ton de voix pour adresser une autre personne</p> <p>Ton insistant</p>

	<p>Ton autoritaire Conversation en parallèle Commet des interruptions lors de l'interaction entre JM et Delphine Commet des chevauchements en interagissant avec Laurence et ensuite avec JM Fait répéter l'utilisateur le déroulement Répond pour JM</p>
Instrumentality	<p>Des indices du langage verbal, non-verbal et paraverbal sont échangés entre Delphine, JM et Aline durant leur interaction. Delphine initie l'interaction avec JM en lui posant une question, ensuite elle la reformule et offre un choix de deux réponses. Aline interrompt l'interaction, car elle reformule la question de Delphine à JM en exigeant qu'il réponde avec une réponse précise.</p>
Norms	<p>Delphine structure l'interaction et la maintient avec JM en utilisant les indices mentionnés ci-haut. Aline est l'autorité, car elle supervise la préparation des usagers pour la marche. Les usagers doivent l'écouter. Par exemple, les actions d'Aline envers JM sont pour prévenir la manifestation de troubles de comportements durant la marche. Dans le passé, JM aurait commis des comportements violents durant la marche. Aline est une des seules intervenantes qui se sent en sécurité pour prendre une marche avec JM.</p>
Genres	Discours informel

Synthèse : Lorsque le but, « Ends », de l'interaction change, le statut interlocutif qu'occupe JM n'est plus favorable pour soutenir le développement des habiletés de langage et de communication. Le contenu des interactions qui ont lieu durant ce segment porte sur la promenade qui aura lieu sous peu. Ce thème est familier avec JM. Delphine utilise ce même thème et structure l'interaction avec JM en lui accordant un statut ratifié-adressé, ce qui est soulevé dans les parties d'actes de langage, « Keys » et « Norms ». Ce statut pour JM est temporairement enlevé, car Aline répond à Delphine pour JM, lui accordant un statut ratifié non-adressé. À ce moment, le but de l'interaction change, car Aline structure l'interaction pour rappeler

le fonctionnement attendu durant la marche, et ce, même si elle accorde un statut ratifié adressé à JM. Ce constat est formulé d'après les informations rapportées aux composants de « Ends », « Keys » et « Instrumentality » en lien avec Aline.

Delphine, de son côté, profitait de cette situation pour entreprendre une interaction avec JM.

4.2.4 Contextes d'interactions avec étayage

Le tableau « Interactions avec étayage » liste en détail les différents critères pour ce contexte. Voir ce tableau en annexe E.

L'annexe F présente les exemples d'extraits décrits. Nous présentons ici un exemple de séquences filmées avec étayage.



Photo :

Un petit groupe de personnes marchent dehors autour de l'hôpital située près de la RAC. La marche fait partie de la programmation de ces usagers. À ce moment, le vent souffle fort et il fait très froid. En entamant la marche, Aline fait un rappel des règles à suivre durant la marche. Aussi, elle dirige le groupe en se plaçant devant eux. Delphine, placée au centre du groupe, complète les enregistrements vidéos en tenant la caméra. JM et Janie marchent l'un à côté de l'autre. Tout au long de la marche, JM interagit avec Janie et Delphine.

Verbatim :

Delphine6

tu connais bien la route/x

Delphine pose une question.



JM5 (LENT). oui x+

Il regarde devant lui.

Delphine7

ah/, tu peux nous guider?

↑x

JM6 (LENT). oui\+xx

Il regarde devant lui.

Delphine8 gé :nial/xxx

(JM regarde Delphine comme s'il anticipe un tour de parole)

Delphine9

est-ce qu'on voit bien des a :ni :maux? /x

JM7

non↓ x, pas encore xx

Il regarde devant lui et clignote des yeux rapidement.

Delphine10 non↓ x

Delphine11 est-ce qu'on va aller dans la fo :rêt :↑xx

Elle utilise un ton de voix pour émettre une question.

JM8

non↓ x, pas encore. xx

En marchant, il réagit très peu.

Delphine12 (LENT) ok. moi j'aime ça + (RAPIDE) je ne connais pas votre, votre ville+ xx

Delphine13 (LENT) moi, je vis à x Montréal+. ↑x

JM9 Montréal/ x

Il se vire la tête vers Delphine avant de parler. Il la regarde dans les yeux.



Delphine14

tu connais Montréal ? ↑x

JM10

oui x, e connais\ x

Il regarde devant lui quand il répond. Ensuite, il se retourne la tête vers Delphine et sourit avec ses yeux et sa bouche.

Delphine15 ah:/ ha ::/ xxx

JM11

JM continue de sourire.

Delphine16 j'espère' que l'on va aller' dans la forêt/x (ÉPEURER) OOOUUUU+↑
xx

Il regarde Delphine et fait un gros sourire. Son regard fixe les yeux de Delphine.

hum:/x

Delphine17 j : 'aime ça/ la forêt/xx

JM13 o :ui/x

Delphine18 est-ce que tu aimes faire du ski? X

JM14 (LENT) pas encore+



En marchant le visage neutre, il regarde au sol.

Delphine19 pas encore\, ehn/ x moi non plus, pas beaucoup, ehn\ xx

SPEAKING			
Date	Extrait	Durée	Titre
2010-03-02	092801	6 minutes, 50 secondes	La promenade
Setting		En hiver, les gens marchent dehors à partir de la résidence et complètent un tour autour de l'hôpital. 5 personnes	
Participants		Aline, Laurence et Janie occupent un statut de ratifié non adressé pendant ce bref segment. Delphine et JM prennent un rôle de ratifié adressé lorsqu'ils interagissent ensemble.	
Ends		Le but global est que Delphine et Janie maintiennent l'interaction avec JM pendant la marche. Delphine parle de thèmes connus et intéressants pour JM, dont les animaux, la forêt et la ville de	

	Montréal.
Actes de langage	<p>Delphine :</p> <p>Directif : questionne</p> <p>Implicite : clarifie</p> <p>Assertif : explique de manière assertive</p> <p>Implicite : encourage</p> <p>Promissif : informe, encourage, rajoute des rhèmes sur les thèmes, garantie la participation de JM lors de l'interaction, évite un bris lors de l'interaction avec JM</p> <p>Implicite : assure la compréhension de JM</p> <p>Expressif : encourage, remercie</p> <p>Implicite : exprime émotions, s'auto-critique</p> <p>Déclaratif : constate, énumère</p> <p>Implicite : valide l'émotion chez JM</p> <p>JM</p> <p>Assertif : répond, informe</p> <p>Expressif : déclare, exprime, confirme, infirme</p> <p>Promissif :</p> <p>Implicite : démontre un intérêt à poursuivre l'interaction</p>
Key	<p>Delphine :</p> <p>Accentuation de mots clés</p> <p>Accentuation de syllabes à l'intérieur d'un mot</p> <p>Utilisation de phrases courtes</p> <p>Utilisation de tons communiquant ses intentions (sympathique, humoristique, animée)</p> <p>Vitesse variante du débit</p> <p>Caractéristiques vocales variant de basses à aigûes.</p> <p>Donne le statut de ratifié adressé</p> <p>À proximité de son interlocuteur</p> <p>Fait face en regardant à travers la caméra</p> <p>Rajoute rhèmes sur le même thème</p> <p>Enchaîne rapidement les tours de parole</p> <p>Tolère une pause plus longue du tour de parole</p> <p>Ignore les fautes de syntaxe de JM</p> <p>Simplifie le contenu de l'interaction</p> <p>Assure que l'interaction soit focalisée</p>
Instrumentality	<p>Beaucoup d'indices du langage verbal, non-verbal et paraverbal sont émis par Delphine durant son interaction avec JM.</p> <p>L'attention est dirigée vers des objets (forêt, camion, chapeau)</p>

	lorsque le contenu y prête.
Norms	Delphine et JM collaborent ensemble pour réaliser l'interaction. Même si Janie est à côté de JM lors de la marche, elle s'abstient d'interrompre l'échange entre JM et Delphine.
Genres	Discours informel

Synthèse : JM occupe un statut de ratifié-adressé, car Delphine et Janie structurent l'interaction au fur et à mesure que celle-ci progresse. Elles réalisent le maintien de l'interaction en raison du but (« Ends ») lorsqu'elles abordent des sujets familiers pour JM. Delphine aborde des thèmes et rajoute des rhèmes connus et appréciés par JM, ce qui est indiqué avec le composant « Keys ».

Delphine exprime de nombreux indices verbaux, non-verbaux et paraverbaux qui assurent le maintien, l'engagement et la coopération de l'interaction avec JM. En plus, elles réagissent facilement à ceux émis par JM. Elles encouragent JM à contribuer au contenu de l'interaction en demeurant neutre face à ses fautes de syntaxe, en attendant que JM émette un tour de parole et en s'assurant que JM sache leurs intentions. Notamment par l'influence de la grande quantité d'actions émises par Delphine en vue d'établir une tonalité (Keys) propice au maintien de l'interaction, les nombreux indices retenus en lien avec l'oralité, « Instrumentalities », démontrent que Delphine réussit à maintenir JM en interaction.

Aussi, l'activité de la marche permet un temps pour participer à une interaction focalisée. Les informations venant des « Normes » signalent que Janie évite de faire des interruptions pendant que Delphine et JM établissent le contenu de l'interaction.

4.2.5 Synthèse pour l'objectif 2

Notre objectif visait à identifier quels sont les composants de l'interaction qui varient au sein des situations interactionnelles filmées entre JM et ses intervenants.

Suite à l'analyse des successions des journées, de la trame en plus de l'utilisation du modèle SPEAKING, nous avons distingué deux contextes d'interaction entre l'utilisateur et les intervenants: les situations non-ratifiées, ayant la plus longue durée, et les séquences ratifiées séparées en deux sous catégories, soit avec ou sans étayage. Seules les observatrices participantes ont créé des contextes d'interaction avec des dispositifs d'étayage favorisant le développement des habiletés de langage et de la communication.

Les résultats démontrent que les deux premiers contextes d'interactions, c'est-à-dire l'interaction non-ratifiée et la séquence ratifiée, sont formulés avec l'intention de compléter la routine. Aussi, l'utilisation des matériaux sémiotiques est gardée à un minimum, tandis que le contexte d'interaction avec des dispositifs d'étayage se caractérise par une plus grande quantité de matériaux sémiotiques produits. La réussite de cette interaction se fait grâce aux dispositifs d'étayage et au réglage minutieux tout en s'assurant que l'interaction demeure focalisée.

Le triage des contextes d'interaction a été complété en notant les récurrences, en identifiant la succession des journées, en analysant la trame et en complétant un dépouillement des interactions avec le modèle SPEAKING de Hymes.

Une analyse transversale des trois contextes d'interactions nous permet de distinguer ces derniers en décrivant quels sont leurs composants d'après le modèle SPEAKING.

De manière générale, les résultats des deux premiers contextes d'interactions démontrent que les composants de l'interaction, notés à l'aide du modèle SPEAKING, vont à l'encontre du développement du langage et de la communication.

L'analyse des interactions non-ratifiées et des séquences ratifiées entre l'adulte ayant un TSA et un TGC associé et les intervenants en CRDI de même que celles réalisées entre l'utilisateur cible et les observatrices participatives démontrent des récurrences au niveau des composants d'interaction. Nous présentons maintenant à quoi ressemblent ces différents contextes d'interaction d'après le modèle SPEAKING.

Informations relatives au "Setting": Le lieu et le nombre de personnes pour les deux premiers classements sont identiques. À part quand JM est seul dans sa chambre, il y a entre cinq et onze personnes présentes à la résidence spécialisée ou bien à proximité de la résidence, comme c'est le cas quand JM a fait une balade.

Le contexte d'interaction avec dispositif d'étayage se réalisait à la résidence ou bien lors de la promenade avec un maximum de 5 personnes.

Informations relatives aux "Participants": Dans le troisième classement, tous les participants portent un statut ratifié adressé tout au long de l'interaction. Durant le premier contexte d'interaction, JM occupe un statut non-ratifié.

Un statut ratifié adressé est accordé à JM durant les contextes de situations ratifiées. Cependant, une particularité est notée. Son statut pouvait changer à statut ratifié non adressé. Cette constatation s'appuie sur deux exemples. D'abord, lorsque JM est à proximité des intervenants qui établissent du contenu qui se rapporte à lui, mais où

JM n'est pas adressé. Un autre exemple associé au contexte de situations ratifiées apparaît quand un premier locuteur s'adresse à JM et qu'une tierce personne répond à sa place. Lors des contextes d'interactions avec des dispositifs d'étayage, tous les participants occupent un statut ratifié adressé tout au long de l'interaction.

Informations relatives au "Ends": Pour ce qui est du premier classement, nous pouvons accorder deux buts: aller à sa chambre pour faire des rituels ou bien pour un temps de repos. Par contre, nous n'avons pas identifié le but associé au "temps libre".

Sept buts sont associés au contexte de situations ratifiées entre l'adulte ayant un TSA et un TGC associé avec les intervenants en CRDI fermé. Elles comprennent: clarifier les attentes comportementales; assister avec les activités de la vie domestique et quotidienne; participer à des rituels de salutation; réaliser des choix; se référer à l'horaire visuel; faire des demandes et évoquer des commentaires.

Structurer l'interaction avec des dispositifs d'étayage pour favoriser le développement des habiletés de langage et de communication est l'unique but associé avec le troisième contexte d'interaction.

Informations relatives au "Acts": Le contexte d'interaction non-ratifié démontre très peu d'actes, car JM possède un statut ne lui permettant pas d'exercer une influence sur les autres locuteurs, comme ces locuteurs ne peuvent porter une influence sur lui.

L'occurrence des actes directifs étaient plus fréquents que les actes assertifs commis pendant les situations ratifiées. JM émet seulement des actes assertifs.

En comparaison aux deux derniers contextes d'interactions, les actes de langage du contexte d'interaction avec des dispositifs d'étayage sont plus fréquents, démontrant une typologie plus variée. En plus, nous notons la manifestation d'actes de langage implicites pour ce dernier contexte.

Informations relatives au "Keys": La tonalité des situations ratifiées pouvait être du genre espiègle, mais plus souvent il était autoritaire, alors que la tonalité donnée lors des interactions avec des dispositifs d'étayage était amicale et communiquait une relation égalitaire.

Informations relatives au "Instrumentalities": Très peu d'indices sémiotiques de nature verbale, non-verbale et paraverbale sont exprimés lors des deux premiers contextes d'interactions. Les instruments comprenaient aussi des indices visuels et des objets de transition utilisés lors de l'horaire visuel.

Le contenu verbal, non-verbal et paraverbal exprimé durant les interactions avec des dispositifs d'étayage se démarque des autres contextes en raison d'une utilisation plus fréquente, plus variée et à une intensité plus forte d'indices relatifs à la communication. Ceci était démontré par tous les participants appartenant à ce contexte.

Informations relatives au "Norms": Les normes instaurées pour les deux premiers contextes d'interactions sont les suivantes: un statut non ratifié peut être attribué fréquemment à l'adulte ayant un TSA et un TGC associé; les intervenants sont l'autorité, la cacophonie est tolérée et finalement, les interactions verbales sont gardées à un minimum.

Cette norme est observée à différents moments: quand une interruption est faite durant une interaction, quand une réponse est donnée pour une autre personne, quand l'organisation de la journée est établie sans la personne concernée, quand les gens parlent d'une autre personne sans les adresser et au moment de l'utilisation de l'horloge visuelle.

À l'inverse, le dernier classement se caractérise par l'encodage et le décodage des matériaux sémiotiques tout en apportant un support à l'interaction à l'aide de dispositifs d'étayage, d'un réglage minutieux et en gardant l'interaction focalisée.

La variété des composants d'interaction identifie trois situations interactionnelles entre l'utilisateur cible et les intervenants en CRDI fermé. Effectivement, cette variété identifiée distingue le contenu, la relation interpersonnelle, le statut interlocutif et la focalisation au sein des situations interactionnelles.

L'aspect immuable à l'égard du cadre temporel et du cadre spatial, les actes de langage, les instruments (Instrumentalities) et les normes ont un impact par rapport à la quantité de contenu élaboré. Les deux premiers classements de situations interactionnelles présentent moins de contenu lorsqu'on les compare au troisième. Les situations interactionnelles se distinguent par rapport à la relation interpersonnelle en raison de la variété des composants en lien avec les buts (Ends), les actes de langages, la tonalité (Keys), les instruments (Instrumentalities) et les normes. La relation que JM partage avec les intervenants pour les deux premiers classements est principalement autoritaire. Les gestes, les actions et le déséquilibre avec la quantité de contenu contribuent lors des interactions de la part des intervenants

démontrent que ceux-ci possèdent plus de pouvoir que JM. Toutefois, la relation partagée entre JM et les observatrices participatives est égalitaire.

La variété des composants d'interactions relatifs aux participants et aux normes au sein des situations interactionnelles s'identifie à la nature du statut interlocutif. En fait, un statut non ratifié est associé au classement appelé « non-ratifié ». Un statut ratifié adressé est attribué à JM, pour une courte durée, au classement surnommé « séquence ratifiée ». JM porte seulement un statut ratifié adressé tout au long des situations interactionnelles lorsque celles-ci sont réalisées avec les observatrices participatives. Les informations attribuées au composant « normes » indiquent que ceci est une norme relativement commune lorsque JM est en interaction avec les intervenants. En revanche, la norme observée avec les interactions entre les observatrices participatives et JM est que tous les locuteurs soient ratifiés adressés.

La variété des composants d'interactions dont Participants, Actes, « Instrumentaities » et « Keys » varient au sein des situations d'interactions et précisent le degré de focalisation de l'interaction pour chacune des situations d'interactions. À une extrémité du pôle, la variété de ces composants fait qu'il y a très peu de focalisation lors des situations d'interactions « non ratifiées » et « séquences ratifiées ». À l'autre extrême, la variété de ces composants d'interactions indique des interactions focalisées avec le classement surnommé « interactions avec étayage ».

Pour tout dire, la variété des composants d'interactions au sein des situations interactionnelles entre un adulte ayant un TSA et un TGC associé et les intervenants en résidence spécialisée s'identifie par rapport à la compétence communicative.

Puisque le premier et le deuxième classement démontrent un minimum de compétence communicative, le contexte d'interaction avec étayage indique l'utilisation des composants essentiels pour produire, interpréter et discerner l'usage du langage.

4.3 Synthèse du chapitre 4

Les contextes d'interactions entre un adulte ayant un TSA et un TGC associé et les intervenants en CRDI fermé sont gardés à un minimum.

Principalement, les contextes d'interactions entre eux se réalisent pour clarifier les attentes comportementales; assister avec les activités de la vie domestique et quotidienne; compléter des rituels de salutation; réaliser des choix; référer à l'horaire visuel; faire des demandes et évoquer des commentaires.

La variété des cadres participatifs de ces contextes d'interactions se résume ainsi : JM participe minimalement à compléter la routine résidentielle, immuable avec la supervision des intervenants.

En fait, le cadre temporel, le cadre spatial, le nombre de participants excessif ainsi que le statut interlocutif accordé restent inchangeables tout au long des contextes d'interactions. Donc, les cadres participatifs ne sont pas propices à l'apprentissage.

Nous avons identifié quels sont les composants d'interactions qui varient au sein des situations interactionnelles réalisées entre l'utilisateur cible et ses intervenants. La variété faite à l'intérieur des situations interactionnelles est très peu changeante et celles-ci sont peu nombreuses, c'est-à-dire que la production et l'interprétation du contenu sont gardées à un minimum. La relation interpersonnelle démontre un déséquilibre de pouvoir. Le statut interlocutif laisse JM inactif. Enfin, la cacophonie rend difficile la focalisation de l'interaction.

Effectivement, la mise en œuvre des composants d'interactions démontre un minimum de compétence communicationnelle.

L'analyse des résultats nous apprend trois aspects des contextes d'interactions étudiés. D'abord, il y a un écart entre les contextes d'interactions. Ceux-ci sont majoritairement associés à la réalisation de la routine résidentielle. Ensuite, les cadres participatifs se caractérisent comme étant stagnants. Ces derniers sont un obstacle à faire croître les apprentissages. Enfin, la variété des composantes d'interactions au sein des situations interactionnelles en CRDI fermé démontre un usage du langage limité. C'est seulement lorsque JM est en présence des observatrices participatives que la mise en œuvre des composants d'interactions démontre une compétence communicative.

5 CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce projet de recherche, la variété des cadres participatifs est considérée comme étant minimale lors des interactions réalisées entre un adulte ayant un TSA et un TGC associé et les intervenants en CRDI fermé.

La routine résidentielle, les éléments attribués à l'environnement et le fait qu'il est toujours accordé à l'utilisateur le même statut interlocutif entraînent des cadres participatifs relativement invariables. La variété des composantes des interactions est elle aussi minimale. Les interactions auxquelles l'utilisateur participe comme étant un interlocuteur ratifié adressé demeurent peu fréquentes. L'analyse qui suit sera faite en lien avec des éléments de la littérature et ce, pour chacun de nos deux objectifs.

5.1. 1^{ier} Objectif : Décrire la variété des cadres participatifs mis en place au sein des CRDI entre un résident ayant un TSA et TGC et les intervenants.

Dans cette section, nous discuterons tout d'abord du cadre spatial, puis temporel et enfin, du nombre de participants, leurs statuts au sein des interactions

Tel que nous l'avons indiqué précédemment, le cadre spatial observé dans notre étude est immuable.

Tout d'abord, nous avons noté que le cadre spatial était peu variable, autant à l'égard de l'espace qu'à l'égard du matériel et de l'accessibilité de ce matériel pour les usagers. Ces observations rejoignent les conclusions de Bonavigo, Sandhu, Pascolo-Fabrico et Priebe (2016) qui constatent que les usagers sont sujets à une iniquité de matériel. En fait, les espaces physiques et le matériel fourni devraient soutenir l'apprentissage (Demilly, 2014), mais ces derniers n'offrent pas réellement cette possibilité. Bonavigo et al. (2016) expliquent que les activités de la vie quotidienne et de la vie domestique nécessitent des conditions préalables mises en place dans un environnement typique : l'accès au matériel propice à compléter la tâche et l'accès à tous les espaces de la résidence sans limite, peu importe le niveau de handicap des usagers. Ce modèle d'interactions n'est pas typiquement atteint dans l'institution que nous avons observée.

En ce qui concerne le développement des habiletés du langage et de la communication, le cadre spatial est considéré comme crucial chez certains auteurs, dont Kyratzis (2004). Beadle-Brown, Mansell, Macdonal et Ashman (2003) indiquent que la variété de matériel fait croître l'engagement lors des activités qui sont perçues comme pertinentes pour l'utilisateur. En effet, ces mêmes auteurs constatent que les usagers ont moins la chance de participer à des discours stimulant avec les intervenants. La réalité est que les individus vivant de manière recluse sont isolés (Chow et Priebe, 2013). Donc, l'accès au monde extérieur est limité alors que l'utilisateur est relativement toujours dans le même espace et par le fait même, dans un cadre spatial interchangeable (Longtin et Paquet, 2018, dans Crawford, 2008;

Gjermestad, Luterberget, Midjo et Witso, 2017; MSSS, 2001; Stancliffe, 1997).

Comme l'indique Mondada (2013), une variété dans le cadre spatial, telle qu'une variété de matériel et une diversité de cadres spatiaux, en plus d'une intégration de d'autres espaces situés à l'extérieur de la résidence, permettent d'enrichir le contexte dans lequel l'utilisateur séjourne et à celui-ci de profiter de la richesse de divers cadres spatiaux dans d'autres milieux.

Mondada (2013) explique comment la personne peut apprendre lorsqu'elle prend part à de multiples cadres spatiaux et ce, autant au moment où elle s'implique que dans la variété mise en place à l'intérieur du même cadre spatial. Ces variétés du cadre spatial exposent la personne à une diversité de systèmes langagiers. Ces multiples expériences permettent à la personne de faire des liens avec l'usage grammatical et les concepts associés avec chacun des éléments appartenant au cadre spatial. La variété de cadre spatial assure que la personne apprendra à utiliser une grammaire adéquate pour chacun des milieux puisque la variété grammaticale est ancrée avec des milieux spécifiques. Par exemple, l'ensemble de règles d'usage de langage sera différent lorsque l'utilisateur accueillera un intervenant à la résidence que lorsqu'il se fera accueillir par un médecin à la clinique. À ces instants, nous supposons que l'usage du langage sera plus formel dans un cadre que dans l'autre. La variété du cadre spatial de même qu'une pluralité de cadres spatiaux permettront au locuteur d'associer de nouveaux concepts et de développer davantage ces concepts en les soudant dans un contexte en particulier. À titre d'exemple, l'utilisateur développera maintes représentations schématiques avec divers cadres spatiaux en plus d'une variété établie à l'intérieur d'un même cadre spatial. C'est pourquoi nous pensons que l'accès au monde extérieur assure davantage une richesse de cadres spatiaux dans lesquels l'utilisateur pourra développer ses habiletés de langage et de communication.

Deuxièmement, le cadre temporel délimitait une routine hyper fixe pour l'utilisateur cible de cette recherche. La succession des activités au cours d'une journée en résidence fermée est similaire au déroulement d'une journée typique d'autrefois pour les personnes vivant de manière recluse. Ce n'est que suite à l'évaluation de leur état par les intervenants qu'il est possible que ces personnes aient l'option de faire une sortie. Comme Chow et Priebe (2013) l'indiquent, la vie des usagers était dictée par la routine institutionnelle. Bonavigo, Sandhu, Pascolo-Frabrici et Priebe (2016) constatent que ceci est encore actuel dans certaines ressources résidentielles. À la suite de leurs révisions de la littérature, ces derniers auteurs remarquent que les intervenants présentent une rigidité envers la planification et le minutage des activités. Ce qui semble correspondre avec nos observations.

L'actualisation d'une routine fixe est recommandée par certains auteurs. En fait, elle est associée à la prévention des TGC. Dans le cadre de sa recherche, Thommen (2013) évalue, analyse et propose des recommandations d'interventions à mettre en place auprès des personnes ayant un TSA en milieux spécialisés. La constance de la routine est prônée. Cette auteure explique que c'est la prévisibilité de la routine qui agit comme facteur de prévention aux TGC. Semblablement, ANESM (2017) précise que la prévisibilité de la routine renforce l'aspect relationnel que partage la personne ayant un TSA et un TGC associé avec les intervenants travaillant dans les unités spécialisées. Ils recommandent de faire évoluer la routine et simultanément, de soutenir l'utilisateur en évitant en autant que possible de le mettre en situations d'échec.

Au niveau du déroulement temporel des interactions, les informations observées indiquent, par exemple, qu'un délai de 20 secondes, approximativement, pouvait se produire avant qu'un intervenant ne réponde à une salutation de la part d'un usager à

sa proximité, après avoir émis un commentaire à une tierce personne. Ce type d'échanges entre l'intervenant et l'utilisateur est ce que Kerbrat-Orecchioni et Petitjean (2017) qualifieraient comme un échange épistolaire. L'échange épistolaire s'attribue à un échange de lettres dans lequel le cadre est fixe et où il y a « un échange différé, étalé dans le temps », c'est-à-dire une pause avant que le récepteur renvoie une lettre au premier destinataire. Évidemment, le temps qui s'écoule entre ces deux contextes distincts, soit entre l'envoi du message et la réponse émise, est très différent d'une situation à l'autre. Par contre, dans une situation, il est typique et dans l'autre est atypique lorsqu'elle est récurrente.

En ignorant les informations essentielles venant du cadre temporel, la situation d'interaction risque de rendre l'utilisateur confus. Une attention particulière au déroulement de l'interaction doit être utilisée pour favoriser l'apprentissage (Zogmal, 2020). « Les enchaînements des énoncés et des conduites d'interactions permettent de faire ressortir comment les participants rendent mutuellement visibles certaines significations et vers quels indices ils s'orientent » (p.8). En accomplissant ceci, le niveau de confusion est minimisé et l'entourage facilite l'apprentissage.

Mondada (2013) rajoute des informations à ce sujet. Elle indique qu'il importe de bien structurer l'interaction en fonction des informations associées à l'espace et de celles venant de la temporalité et ce, au fur et à mesure que l'interaction évolue. Encore d'après Mondada (2013), les matériaux sémiotiques de natures verbales, paraverbales et non-verbales doivent être organisés, planifiés et coordonnés simultanément et méthodiquement d'après les indices découlant du cadre temporel et du cadre spatial. L'ensemble de ces informations doivent être utilisées

systématiquement pour qu'elles soient perçues comme un contexte linguistique richement structuré.

Troisièmement, en se basant sur l'étude de Cloutier, Ades et Dussault (2018), le nombre de participants noté au cours des situations d'interaction correspond aux nombres de personnes typiquement présentes à l'intérieur des ressources d'hébergement. En analysant le nombre de participants associé à un cadre participatif, Rocher et Xiangrong (2018) constatent qu'un tel nombre est défavorable à l'apprentissage. Or l'apprentissage se fait mieux avec un plus petit nombre de personnes. Picard (1992) relève qu'« on ne communique pas de la même manière » lorsque nous sommes dans un contexte avec une seule autre personne ou bien en contexte avec huit personnes. Ce faisant, le nombre de personnes pose une influence sur la production de langage, son interprétation et le statut interlocutif attribué.

JM est rarement un destinataire direct des énoncés et un statut ratifié adressé lui est inhabituellement accordé. En revanche, les intervenants occupent ce statut de manière récurrente. Normalement, le statut interlocutif ne cesse de changer au fur et à mesure que l'interaction se déroule (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Des études démontrent que certaines catégories de personnes subissent des interruptions plus fréquemment que d'autres (Florin, Véronique, Courtial et Goupil, 2002; Gleason, Perlmann et Avans, 1994; Greit, 1980; Wells, 1985).

Rappelez-vous que la personne ayant un statut ratifié-adressé contribue au contenu de l'interaction et que celle-ci se réalise et démontre un nombre de tours de parole relativement similaire à son partenaire.

Dans ses ouvrages publiés en 1990 et 1992, Kerbrat-Orecchioni clarifie le lien entre le statut interlocutif et les interruptions émises lors de l'interaction. Au moment qu'une personne subit une interruption, son statut interlocutif change. Le fait que la personne subisse des interruptions et qu'elle perde son statut de ratifié-adressé, ou que ce même individu occupe majoritairement un statut non-ratifié, s'expliquent par l'inégalité de la position de dominance. La personne qui fait une interruption commet en fait un acte démontrant son pouvoir sur autrui. La personne en position d'autorité peut entraîner une interruption pour ordonner l'autre et la personne en position basse a l'obligation de lui répondre. Un statut invariant chez certaines personnes et le fait qu'il est typique de commettre des interruptions auprès de certains participants sont fortement associés avec les institutions. En fait, plus l'institution impose des règles rigides plus les interruptions sont fréquentes. Ce qui en ressort est que quand un statut ratifié-adressé est rarement accordé à la même personne et qu'il y a une fréquence élevée d'interruptions qui se produisent, c'est qu'il y a sûrement un déséquilibre dans la relation interpersonnelle sur l'axe vertical.

Donner un statut interlocutif est une forme de reconnaissance envers la personne. Cette action peut démontrer soit un rapport symétrique ou hiérarchique (Picard, 1996). L'omission du statut interlocutif ratifié adressé va à l'encontre du développement de la compétence communicative (Rocher et Xiangrong, 2018). Un statut égalitaire est adéquat pour les contextes avec étayage (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Il est possible que le cadre participatif devienne un contexte riche. En le structurant de manière stratégique, les occasions de faire parler les gens et les opportunités d'apprendre augmentent. En revanche, apprendre dans des interactions avec de

multiples participants augmente le degré de difficultés. De même que les paramètres du cadre participatif peuvent très bien soutenir l'apprentissage, la formation du personnel en lien avec ces pratiques assure la réalisation de celles-ci (Zogmal, 2020). Le plus petit nombre possible aide l'apprentissage. Le statut interlocutif ratifié adressé aide le développement de la compétence communicative (Rocher et Xiangrong, 2018; Kerbrat-Orecchioni et Petitjean, 2017) de la même façon qu'un cadre participatif a la possibilité d'influencer la composition et la production de contenu et de matériel sémiotique en raison de sa variété allant d'un cadre fixe à un cadre en mouvement.

5.2. 2^{ème} Objectif : Identifier au sein de ces interactions quelles sont les composantes qui varient.

En ce qui concerne la synthèse des composants d'interactions complétée à l'aide du modèle SPEACKING de Hymes, il semblerait qu'il existe peu de variété des composantes d'interactions entre l'adulte ayant un TSA et un TGC et les intervenants en CRDI fermé. Nous les analysons ci-après.

Les composantes relatives au « setting » varient en termes du nombre de participants, mais démontrent une invariabilité à l'égard du site. Kerbrat-Orecchioni et Petitjean (2017) expliquent que la variété des composants contribuera à établir et interpréter le contenu de l'interaction de même que la manière dont l'interaction se déroule et ce, autant dans un contexte dans lequel l'allocuteur est absent que lors de situations polylogales. En effet ces deux situations influenceront le contexte interactionnel. Nous n'avons observé que très peu d'interactions « duelles » que l'on connaît

conviennent à l'apprentissage (Kerbrat-Orecchioni et Petitjean, 2017). Puisque la présence de multiples participants amplifie l'incertitude et la « vulnérabilité » de la situation d'interaction, elle augmente la difficulté d'interpréter correctement la situation. Pour les aidants, il est tout aussi difficile de moduler l'interaction pour faciliter cette tâche chez les apprenants (Zogmal, 2020).

Par ailleurs, ce n'est pas mieux lorsque la personne est seule ou bien passe de longues périodes sans interaction. Odier-Guedj (2010) fait référence à ces deux contextes. Quand la personne se situe devant un horaire visuel, tel que conçu avec l'approche TEACCH, les composants « settings » sont statiques. En dehors de ces brèves périodes structurées d'après l'approche TEACCH, cette auteure indique que les apprenants « sont quasiment isolés de toute communication » (p.10). Si l'objectif est de faire croître les apprentissages, une variation du « setting » doit être accomplie. Sinon, les mêmes scénarios se répètent et les mêmes thèmes sont repris (Kerbrat-Orecchioni et Petitjean, 2017).

Comme nous avons mentionné auparavant, il était attribué au participant de cette recherche soit un statut non ratifié ou un statut ratifié de courte durée, car il devenait exclu dans certains contextes ou encore, les interactions étaient interrompues par une tierce personne. Normalement, les interlocuteurs, au centre d'une même interaction, changent de statut. La « position énonciative » favorise un équilibre en ce qui concerne la contribution de chacun au contenu. Du moins, la variété de la position énonciative assure la chance éventuelle de participer activement à l'interaction (Zogmal, 2020, cité dans Goffman, 1987).

Pour qu'il soit donné au locuteur un statut de ratifié adressé, ce dernier doit être apprécié comme un locuteur légitime (Zogmal, 2020, cité dans Fillietaz, 2018). Dès lors que le nombre de participants augmente, l'interaction se complexifie et il est plus difficile de s'insérer. Les participants ont donc un choix à faire et s'adressent davantage à ceux qu'ils considèrent comme légitimes (Zogmal, 2020). En plus, les participants devraient démontrer une variété du « degré de ratification » et du « degré d'adresse » au fur et à mesure que l'interaction progresse (Traverso, 1997).

Tout en maintenant principalement un statut interlocutif de ratifié-adressé, la focalisation de l'interaction s'accomplit à travers l'engagement des participants. Sinon, un travail laborieux est exigé au cours d'une activité réalisée en collectivité. C'est pourquoi Zogmal (2020) indique que plus il y a de participants, plus il est difficile de maintenir une interaction focalisée. Cette même auteure explique que le degré de difficultés augmente en raison de ce que Traverso (2012) réfère au « schisme ». Le schisme s'établit quand il y a plusieurs interactions qui se réalisent simultanément et qu'il y a plusieurs divisions successives du groupe de participants (p.6).

Le composant d'interaction « Ends » identifié vise l'accomplissement de la routine résidentielle et d'interactions entre l'utilisateur cible et les intervenants. Comme nous avons mentionné, la priorité accordée au déroulement d'une routine résidentielle fixe est recommandée au niveau de la littérature dans le but de prévenir les TGC (Thommen, 2013). Pourtant, cette recommandation utilisée à l'extrême partage des similarités avec le déroulement des routines dans les institutions d'autrefois (Lavigne, 2014; Thurler et Maulini, 2007).

Les actes de langage émis lors des situations d'interactions sont minimaux en termes de fréquence et de variété, surtout lorsqu'on analyse ceux réalisés par JM. Il est possible que l'usager participait comme « side participant » lors des interactions d'ordre ludique, ne réalisant que peu d'actes de langage influençant le contenu et le déroulement de l'interaction (Kerbrat- Orecchioni, 1990, p. 89).

Au fil de nos observations, nous avons constaté que les occasions d'utiliser des actes de langage variés sont ratées. Odier-Guedj (2010) souligne que la personne n'apprend pas l'acte de langage en soit, mais qu'elle enregistre par contre l'indice visuel avec l'activité ou bien l'objet. « Il exerce une forme figée linguistiquement à un contexte rendu figé, ce qui par essence s'éloigne de l'interaction naturellement défigée (p. 11) ».

Au niveau de la tonalité (Keys), nous avons décelé une relation d'autorité envers JM de la part des employés. Les tons utilisés, la manière dont les locuteurs s'adressaient, le déséquilibre noté à l'égard de la production du matériel sémiotique entre les personnes ainsi que les actes de langage réalisés pour faire faire quelque chose par JM indiquent une relation d'autorité que les intervenants partagent envers JM (Kerbrat- Orecchioni, 1992).

Le composant de l'« Instrumentality » est minimal en termes de variété et de fréquence. Il est possible que peu de tentatives de production de matériel sémiotique de la part de JM soient liées à ses difficultés langagières, comme l'indiquent Kerbrat-Orecchioni et Petitjean (2017). En fait, la faible quantité d'« Instrumentality » associée aux contextes d'interactions de ce projet de recherche partage des caractéristiques associées au type d'échanges théâtraux. Lors de ce genre d'échanges théâtraux, les

acteurs destinent les informations de manière indirecte aux spectateurs. Pour la part des intervenants, il est possible que le peu d'indices reliés à ce composant soit parce qu'ils ne partagent pas une relation facilitant le maintien de l'interaction, comme indique Odier-Guedj (2010).

Contrairement à l'échange théâtral, les débats ou même les discussions démontrent une fluctuation par rapport à l'usage du matériel sémiotique (Kerbrat-Orecchioni et Petitjean, 2017). En fait, les gestes, le regard et la position des interlocuteurs avec l'usage du langage verbal facilitent l'interprétation et diminuent l'effort cognitif pour y arriver (Zogmal, 2020). Dans les cas pareils, les tentatives d'interagir sont plus fréquentes et font croître les apprentissages (Kosta, 2016). Les informations venant du composant « Normes » sont attribuées au statut ratifié adressé inhabituellement accordé à JM et aux interactions qui se caractérisent habituellement par une relation autoritaire et cacophonique. Le statut interlocutif donné à un individu est une forme de reconnaissance : un rapport symétrique ou hiérarchique (Picard, 1996). Les normes identifiées correspondent à plusieurs reliées à l'institution d'autrefois. Par exemple, il peut s'agir de l'horaire et de la routine à respecter, de la position d'autorité de certains acteurs et des exigences placées pour compléter la tâche d'une certaine façon (Thurler et Maulini, 2001, cité dans Lavigne, 2014). Les interactions sont indirectement déterminées par la séquence des activités et du milieu. Ce qui influence les normes d'interaction est essentiellement l'organisation dont elles font partie (Lavigne, 2014). En général, JM est receveur d'un message de la part des intervenants. Kerbrat-Orecchioni et Petitjean (2017) classifient ces interactions à titre d'unilatérales plutôt que réciproques.

La normalité de commettre une interruption, de répondre à la place ou bien de parler d'informations qui concernent directement JM, en sa présence sans sa participation, peuvent s'expliquer par une « trop communicationnelle ». Kerbrat-Orecchioni (1990) explique : « Il y a une “trop communicationnelle” chaque fois que s'opère, sous la pression d'un contexte, un renversement de la hiérarchie normale des destinataires, c'est-à-dire chaque fois que le destinataire qui en vertu des indices d'allocation fait en principe figure de destinataire direct, mais ne constitue en fait qu'un destinataire secondaire. Cependant, le véritable allocutaire, c'est en réalité celui qui a en apparence le statut de destinataire indirect (p. 92). Pour sa part, Zogmal (2020) indique que les participants organisent l'interaction d'après le phénomène de l'adresse et de focalisation. Lors des interactions avec de nombreux participants, il est plus ardu de négocier pour « perdre la face », comme elle indique en se référant à l'ouvrage de Goffman (1974, p.15). En résumé, la « face négative » signale le souhait de conserver la place dans l'interaction et de prévenir toute forme d'empêchement ou de vivre une forme d'intimidation (cité de Durand, 2017, p.816).

« Genre », le dernier composant du modèle SPEAKING, relève majoritairement des discours informels. Cependant, la forme du discours se caractérise avec l'utilisation de matériaux sémiotiques plutôt qu'avec l'usage du langage par écrit comme on remarque lors d'échanges unilatéraux. Par contre, ce qui est particulier aux situations d'interactions entre JM et les intervenants est que le discours oral, malgré qu'il soit toujours identifié, est principalement qualifié comme unilatéral (Kerbrat-Orecchioni et Petitjean, 2017).

5.3. Limites de la recherche

Les limites de la présente recherche relèvent principalement du choix méthodologique. D'abord, le temps écoulé entre la cueillette de données et le dépôt du mémoire est de plus d'une décennie. Il est incertain que les résultats obtenus seraient les mêmes. Il est possible que les situations d'interactions entre l'adulte ayant un TSA et un TGC aient changé depuis. Aucune recherche similaire n'ayant été entreprise dans ce laps de temps, il demeure impossible d'en dire plus sur ce point.

Ensuite, les observations participatives complétées étaient d'une courte durée. Rappelons que l'enregistrement vidéo s'est réalisé sur deux jours consécutifs, soit d'une durée de 2 heures, 4 minutes et 35 secondes. Aussi, les observations participatives sont connues pour bien se jumeler avec l'usage des entretiens semi-dirigés. Le recours aux entretiens semi-directifs comme méthodologie de recherche aurait assuré la cueillette de données nécessaire pour répondre aux deux objectifs de recherche. La méthode de l'observation directe aurait été compatible avec celle d'entretiens lors du moment de l'analyse étant donné que les informations collectées d'une source peuvent être validées par l'autre (Arborio et Fournier, 2005). En plus, Fenneteau (2002) raconte que normalement les entretiens semi-directifs sont adéquats pour faire une étude approfondie ou pour comprendre davantage le phénomène. A ce jour, il y a toujours très peu de recherches étudiant les interactions communicatives entre les intervenants et les personnes ayant un TSA et un TGC associé dans un contexte identique. Pour ces raisons, l'usage des entretiens semi-directifs avec les intervenants aurait permis la découverte du phénomène et permis de développer une connaissance approfondie pouvant interpréter les résultats.

Enfin, l'étude porte sur un seul participant et ne permet donc aucune généralisation. Il s'agissait de découvrir un phénomène plutôt que de conclure sur les raisons pour lesquelles celui-ci était présent.

À la lumière de ces limites, nous recommandons des pistes pour un futur projet de recherche qui pourrait apporter une suite à la présente étude. Le but de cette seconde recherche pourrait tenter d'augmenter la durée des contextes d'interactions focalisés et avec étayage au sein des CRDI fermés. Trois éléments seraient indispensables pour augmenter la durée du contexte d'interaction ciblé. D'abord l'intervenant doit accorder majoritairement un statut ratifié-adressé à l'utilisateur. Ensuite, les intervenants doivent assurer que les contextes d'interactions sont principalement focalisés. Finalement, au fur et à mesure que l'interaction progresse, les intervenants structurent les interactions avec des dispositifs d'étayage. Par la suite, l'analyse des résultats nous permettrait d'identifier si une variété des cadres participatifs est démontrée et s'il y a présence ou non d'une diversité de composants d'interaction d'après le modèle SPEAKING. La comparaison de ces résultats avec ceux de la présente étude de recherche nous permettrait de constater si l'impact des éléments du contexte que nous avons tenté d'augmenter démontre assurément des cadres participatifs favorisant l'apprentissage et si la structure des composants d'interaction démontre une compétence communicative soutenant l'apprentissage du langage et de la communication.

CONCLUSION

L'intention de cette étude qualitative était de comprendre quels sont les contextes d'interactions présents en CRDI fermé (résidence spécialisée) entre un adulte ayant un TSA et un TGC associé et ses intervenants. En conséquence, les objectifs de recherche se formulent comme suit :

- Le premier est de décrire la variété des cadres participatifs mis en place au sein des CRDI entre un résident ayant un TSA et un TGC associé et les intervenants.
- Le deuxième est d'identifier au sein de ces interactions quelles sont les composantes qui varient.

En vue de bien déterminer les contextes d'interactions ciblés, la chercheure prend une position épistémologique de la communication et s'intègre pleinement sur le terrain d'étude qui s'est étalé sur une durée de trois jours. L'observation-participante, l'enregistrement vidéo et le journal de bord ont tous permis la collecte des données.

Le dépouillement des enregistrements vidéo a permis de décrire le milieu, de présenter les participants et de connaître la succession des journées en RAC. L'ensemble de ces informations ont fourni à la chercheure les moyens d'identifier les variétés à l'égard du cadre participatif. Ensuite, nous avons distingué deux grandes catégories de séquences. Nous avons déterminé que certains segments sont des contextes favorisant les interactions et que d'autres ne le sont pas. Aussi, nous avons

analysé plus finement un petit nombre de séquences au sein de chaque catégorie en utilisant le modèle SPEAKING des composants d'interactions.

Au final, l'analyse transversale des résultats obtenus à la suite de l'observation se synthétise comme suit. Au lieu de structurer les cadres participatifs et les composantes d'interactions pour rendre l'interaction optimale, les contextes d'interactions sont gardés à un minimum en raison du cadre comportemental auquel ce milieu se rapporte.

Une autre raison qui pourrait expliquer nos observations est que l'utilisateur n'est pas perçu comme un locuteur valable. Les participants doivent se considérer comme des locuteurs valables « pour qu'une "situation potentiellement communicative" se réalise (Kerbrat-Orecchioni, 1990, cité de Ghiglione, 1986) ».

La relation autoritaire, observée similairement dans le cadre de l'étude de Lavigne (2014), se comprend avec les informations provenant de Marc et Picard (2015), c'est-à-dire que toutes les institutions obéissent à un certain genre de rapports (familier vs formel), à un style de relations (intime vs autoritaire) en plus de se soumettre à des normes d'interactions qui, dans le cas de notre étude, n'accordent pas une place suffisante au participant afin que celui-ci puisse développer ses aptitudes à être en lien et interagir.

Une grande charge émotionnelle est liée à l'analyse d'interactions et celle-ci engage rarement l'utilisateur cible de cette recherche. Rappelez-vous que l'étudiante à travailler dans un milieu semblable et même auprès de certains intervenants. La chercheuse éprouve un sentiment de déception en lien avec les résultats. Elle craint recevoir un reproche de trahison de la part de ses anciens collègues, car certaines informations

obtenues démontrent un portrait similaire aux institutions d'autrefois. La chercheure réalise que ce ne sont pas les intentions des intervenants.

Du point de vue scientifique, la chercheure qualifie ce projet de recherche comme ayant été original. En effet, comme nous l'avons mentionné auparavant, très peu de recherches se sont intéressées aux contextes d'interactions entre les intervenants et les personnes ayant un TSA et un TGC associé à l'intérieur d'une résidence en CRDI fermé au Québec. Pour les personnes ayant un TSA et un TGC associé, le défi est colossal lorsque nous portons une attention particulière à entreprendre une perspective d'apprentissage encore à l'âge adulte, de favoriser l'émancipation de l'utilisateur ainsi que son inclusion.

Finalement, la chercheure considère que l'enjeu se tient dans le développement des habiletés du langage et de la communication qui se réalisent par le vecteur de l'interaction (Rezzonica et McIntyre, 2017, de Rodi, 2014). Par le fait que ceci est simplement envisageable lors des situations d'interactions qui se déroulent naturellement (Masson et al., 2017, de Costello, 1983), nous souhaitons que ce projet de recherche amorce une réflexion sur les bienfaits de l'interaction en contexte de milieux fermés.

ANNEXE A

LA TRAME VIDÉO

Trame pour la journée du 2 mars 2010

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 074215	
Durée	13 minutes 28 secondes	
Heure approximative:	7h38 à 7h 51	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Bureau	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Salle à manger	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Salon, hall d'entrée et salle à manger	Chercheure et observatrice participante
JM	Hall d'entrée, couloir et à sa chambre,	Usager cible de la recherche
Luc	À la table à manger,	Usager

	couloir, près de la cuisine, couloir et à la table à manger	
Kurtis	Hall d'entrée, près du bureau et près de la cuisine	Usager
Nathalie	Salon et cuisine	Usager
Zack	Salle à manger, bureau, cuisine et salle à manger	Intervenant
Victor	À la table à manger, hall d'entrée, salon, à la table à manger et près de la cuisine	Usager
Suzanne	Hall d'entrée et cuisine	Intervenante
Laurence	Hall d'entrée et couloir	Usager
Jack	salle à manger, hall d'entrée, couloir, salle de bain et salle à manger	Intervenant

Réveil des résidents

Il est passé sept heures du matin. Tous les résidents sont debout. JM et Victor sont en pyjama tandis que les autres bénéficiaires sont habillés. Janie et Delphine sont présentes pour le projet de recherche. Delphine s'occupe des compléter les enregistrements vidéo. Zack, l'intervenant de jour, et Jack, l'intervenant de nuit assistent les bénéficiaires avec les activités

de la vie quotidienne et domestique

Arrivée de Suzanne

Avant que Suzanne entre dans la résidence, JM jette un coup d'œil vers l'entrée et repart vers sa chambre. Laurence, Victor et Kurtis sont déjà situés dans le hall d'entrée lorsqu'elle s'introduit à l'intérieur de la première porte. Suzanne amène ses biens personnels, une boîte d'emballage-cadeau et d'autres sacs. Suzanne envoie un bonjour à Laurence, ensuite à Victor et finalement à David. Elle salue de deux manières : soit en serrant leur main entre la sienne; soit en frottant leur main rapidement.

Jack s'avance vers l'entrée. Il ordonne à Kurtis "de laisser passer" Suzanne. Il explique qu'elle doit se rendre à la garde-robe pour déposer ces choses.

Lorsque Suzanne se dirigeant vers l'intérieur de la résidence, Janie se présente.

D'abord, Suzanne dit bonjour à Janie et Delphine. Ensuite, elle échange des salutations d'abord avec Zack et ensuite avec Jack. Peu après, Janie, Delphine et Suzanne se présentent.

Après, Suzanne demande à Kurtis d'emporter la boîte avec les articles d'emballage. Ils se dirigent vers le bureau. Lorsqu'il se déplace avec la boîte sur ces cuisses, Delphine veut savoir ce qu'il envisage de faire avec la boîte d'emballage-cadeau.

De l'arrivée de Suzanne, jusqu'à ce moment, Nathalie interpelle Suzanne 7 fois pour qu'elle se salue. Quand Suzanne est à proximité de Nathalie, elles s'envoient des salutations.

Interaction avec Victor

Avant l'arrivée de Suzanne, Janie et Victor discutent à la table. Janie tient une feuille dans ses mains. Elle lève sa tête et regarde JM qui se déplace dans le corridor. Elle le salue et lui demande son état. Zack qui est à proximité le redirige pour qu'il complète sa routine. Janie pose des questions sur l'état de JM à Zack.

Après l'arrivée de Suzanne, Janie et Delphine discutent avec Victor au sujet du logo des

Canadiens de Montréal sur son chandail. Elles lui demandent s'il écoute des matchs de hockey et quelle est son équipe favorite. Victor pointe au soulier de Delphine et les trois commentent à ce sujet.

Victor se rend près de la cuisine où que Zack aide à Kurtis à prendre ses pompes d'asthme. Victor met en évidence le bruit que font les pompes d'asthme à Zack.

Départ de Jack

Le quart de travail à Jack est terminé. C'est le temps de son départ. Jack s'adresse à tous pour dire au revoir. Ensuite, il refait des salutations aux résidents individuellement. Nathalie lui répond en lançant un dernier au revoir. Jack explique que normalement Nathalie ne lui répond pas directement à ses salutations. Jack salua Victor, Janie et Delphine d'un signe de main.

Organisation de la routine et distribution des médicaments

Suzanne et Zack coordonnent les activités prévues pour la résidence ce matin. Quelques instants plus tard, Suzanne informe Janie qu'après qu'elle distribuera les médicaments, elles planifieront le déroulement de la journée en lien avec le projet de recherche.

Zack place les napperons sur la table.

Derrière la demi-porte à la cuisine, Suzanne présente un pictogramme à Victor. Cette image signale que c'est l'heure de prendre ses médicaments. Pendant que Suzanne distribue les médicaments aux résidents. Nathalie l'interpelle 8 fois pour qu'elle vienne la voir. Zack lui demande de patienter cinq fois. Il lui dit que ça ne sera pas long et explique ce que Suzanne doit compléter sa tâche avant de lui répondre. En plus, Suzanne tente de lui expliquer la même chose à trois reprises. C'est maintenant le tour à Nathalie de recevoir ces médicaments de Suzanne. Suzanne lui signale de s'approcher d'elle. Du salon, Nathalie se lève de sa chaise berçante. Elle prend son pictogramme de son horaire visuel qui est collé au mur derrière sa chaise. Elle dirige vers la cuisine où se trouve Suzanne. En posant la main de Suzanne sur son

cœur, Nathalie passe le bonjour à Suzanne. En fait, elle répète le mot "bonjour" vingt-huit fois. Une fois que Nathalie est terminée, Suzanne lui signale de revenir vers la demi-porte, car elle est partie sans prendre ses médicaments.

Kurtis se dirige pour prendre les sacs à Suzanne. Zack se rend avant lui, prend les sacs et se dirige dans une autre direction pour les déposer.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 075559	
Durée	8 minutes 41 secondes	
Heure approximative:	7h 51 à 7h 59	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Bureau	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Salle à manger et cuisine	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Salle à manger, hall d'entrée, cuisine et salle à manger	Chercheure et observatrice participante
JM	À sa chambre, cadre de porte de la cuisine et cuisine	Usager cible de la recherche
Luc	À la table à manger	Usager

Kurtis	Près de la cuisine et table	Usager
Zack	Salle à manger et cuisine	Intervenant
Victor	À la table à manger, hall d'entrée et à la table à manger	Usager
Nathalie	Salon	Intervenante
Suzanne	Cuisine	Intervenante
Laurence	À la table à manger, cuisine et à la table à manger	Usager
Francine	Hall d'entrée, près de la cuisine	Chef de services

Cet enregistrement est la suite du 074215. Les activités entourant le petit-déjeuner, la visite de Francine et les interactions avec Victor sont les événements principaux de ce segment vidéo.

Zack annonce que Francine est arrivée. Kurtis reçoit ses médicaments de Suzanne au-dessus de la demi-porte de la cuisine de Suzanne. Luc prend son déjeuner à la table. Zack sert des céréales à Victor en le déposant devant lui à la table. Zack lui souligne que les céréales sont servies dans le bol qui lui appartient. Delphine énonce la prochaine activité de Victor, celle de manger. Ensuite, elle lui souhaite bon appétit. Kurtis se transfère de son fauteuil roulant à sa chaise pour manger. Il est à la table à côté de Victor. Victor lui tend sa main. Ils se serrent la main. Kurtis l'embrasse sur la main. Zack s'approche pour attacher le bavoir de Victor. Zack répond à la question de Francine. Zack confirme à Francine qu'il travaille aujourd'hui. Laurence sort de la cuisine et s'installe à la table pour déjeuner avec les autres bénéficiaires.

L'un après l'autre, Janie et Victor saluent Francine lorsqu'elle entre dans la résidence. Delphine se fait connaître en nommant son nom à Victor. Elle lui montre comment dire son nom avec un geste.

Une fois que Kurtis porte son bavoir, il pose des questions à Francine. Certaines de ses questions concernent d'autres individus. D'autres questions sont en lien avec son rendez-vous. Lorsque JM paraît à l'entrée de la cuisine, Francine le salue avec deux mots, avec une voix forte et avec son visage à l'épaule de JM. JM répond à sa salutation avec un mot, avec un ton bas, en marchant et il est dos à Francine. Ensuite, Francine questionne JM sur son état. Elle le fait avec une phrase de 3 mots, en utilisant une voix forte, en maintenant son regard ainsi qu'avec une intonation montante sur le dernier mot. JM lui répond avec un mot, avec son regard fixé sur elle et un ton de voix faible. Francine met fin à l'interaction en formulant un mot et en hochant sa tête lentement. Kurtis apostrophe JM deux fois en disant son nom. La première fois qu'il l'interpelle, Kurtis emploie un ton fort. La deuxième fois, il adopte un ton fort, insistant et plus rapide. JM se tait envers Kurtis. À cet instant, il est dos à Kurtis et il porte une attention soutenue sur Suzanne qui est à l'intérieur de la cuisine. JM salue Suzanne avec un simple mot avec une voix basse, en s'avançant à proximité d'elle, en offrant une poignée de main. Suzanne répond à la salutation en prononçant un mot, avec une voix forte, avec un ton chaleureux et en acceptant de serrer sa main. JM demande son état avec une phrase contenant 3 mots, avec une voix basse et avec regard visuel. Suzanne l'informe de son état. Elle répond à sa question avec une phrase de quatre mots, en reprenant des mots qu'il a utilisés lors de sa demande, sa caractéristique vocale est animée et met fin à sa réponse avec un mot confirmant le tout. À son tour, Suzanne s'informe de l'état de JM en émettant une pause brève avant de dire un mot. JM répond à sa question en utilisant deux mots et avec une voix basse. Suzanne réplique quelque chose à JM. Francine interrompt la conversation de JM et Suzanne pour rediriger JM vers Victor. Elle le fait en tirant sur le chandail de JM, en nommant le nom de JM. En réponse, JM se tourne la tête vers Francine et la regarde.

Francine redirige en disant le nom de Kurtis, en pointant vers lui, en maintenant son regard dans la direction de Kurtis, en hochant la tête une fois pendant qu'elle pointe et en formulant une phrase de 8 mots. JM adresse la demande de Francine sans rien lui dire à elle, se tourne pour être face à Kurtis, s'avance à proximité de Kurtis, en maintenant son regard sur Kurtis, sans émettre de mot et attend devant lui. Kurtis adresse JM après s'être tait pour un instant, il dit une onomatopée, fait une courte pause et prononce une autre onomatopée. JM l'écoute avec sa main qui est appuyée sur une chaise près de Kurtis. À ce moment, Francine salue les intervenants dans la cuisine avec une voix forte, en utilisant approximativement trois phrases de six mots chacune et en terminant avec un rire. Elle quitte la maison. Kurtis parle en jargon à JM. JM écoute Kurtis en gardant silence. Il ne pose aucune question de clarification. Ensuite, JM attend, sans rien dire devant les gens qui se parlent dans la cuisine. Ceci se réalise juste après qu'il tourne son corps vers l'entrée de la cuisine. Il s'avance à côté de Francine et s'avance plus près de l'entrée de cuisine lorsque celle-ci quitte. Zack indique à JM de se reculer sans parole. Il le fait en mettant sa main sur l'épaule de JM. JM se conforme en prenant deux pas en arrière et sans rien dire. Zack jette un coup d'ouïe vers la table à diner et revient sur ces pas. Kurtis exprime quelque chose à Victor qui est assis à côté de lui. Il le fait en hurlant, avec un contact visuel et en lui donnant une tape sur son épaule. JM attend sans rien dire, en reprenant sa position de tantôt. Il frotte sa tête. Il reste sur place en regardant dans la cuisine. Il touche le cadre de porte avec sa main. Dix-sept secondes s'écoulent entre le départ de Francine et le moment que quelqu'un lui adresse la parole.

Avant que JM prépare son petit-déjeuner dans la cuisine, Suzanne fait connaître Janie à JM en marchant en diagonal, en adressant Janie, en regardant JM, en utilisant 6 mots, avec une voix forte et aigu. Janie répond à Suzanne avec un mot, avec une voix basse, en regardant JM et en hochant sa tête de haut en bas. JM attend en gardant silence et en s'avançant près de Janie. Suzanne confirme à Janie avec un mot et en fixant JM des yeux. Suzanne pose une question à JM en prononçant une phrase de trois mots. JM répond en disant un nom et en levant son bras gauche légèrement vers Janie. Suzanne le corrige en employant 3 mots avec un débit plus lent

et une voix plus basse. JM exprime quelque chose d'intelligible. Suzanne énonce quelque chose à JM avec deux mots, un ton moqueur, une voix forte, et avec une voix aiguë. Kurtis parle mais ce n'est pas intelligible. JM demande à Janie pour un bec avec quatre mots, en aillant la joue tournée, le nez vers le haut, les yeux placés dans le coin et vers le bas en regardant Janie. Janie répond à JM avec trois mots, en s'éloignant de lui, avec une voix basse, en signalant non avec sa tête et en exprimant une mimique faciale de face de poisson. JM pénètre plus loin à l'intérieur de la cuisine. Zack l'aide à apprêter son déjeuner. JM est en présence de Suzanne, Janie et Delphine. Zack lui nomme chacune des étapes à compléter avant qu'il commence la préparation. Lorsque JM entame les étapes, Zack, Suzanne et Janie parlent de ses habitudes pendant que Delphine filme.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 080453	
Durée	17 minutes 16 secondes	
Heure approximative:	8h 02 à 8h 19	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Salle à diner et cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Salle à manger et cuisine	Chercheuse et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Salle à manger et cuisine	Chercheuse et observatrice participante
JM	À la table à manger et cuisine	Usager cible de la recherche
Luc	À la table à manger	Usager
Kurtis	À la table à manger	Usager
Nathalie	Salon et table à	Usager

	manger	
Zack	Cuisine et Salle à manger	Intervenant
Victor	À la table à manger	Usager
Aline	Bureau	Intervenante
Suzanne	Cuisine et à la table à manger	Intervenante

Cet enregistrement est la suite du 075559. Les activités entourant le petit-déjeuner se poursuivent. Les gens se questionnent sur différents sujets et une intervenante se présente pour son quart de travail. Delphine saisit les données avec la caméra.

Tous les bénéficiaires, sauf Nathalie, prennent leurs petits-déjeuners à la table. La majorité mange des céréales et boit du jus d'orange. Laurence porte un bavoir. Il pose un regard vers JM qui mange à côté d'elle. Devant elle se trouve une séquence visuelle sur un support oblique ainsi que deux pictogrammes sur son napperon plastifié. Lorsque Laurence a terminé de manger ces céréales, elle apporte le bol dans la cuisine.

Pendant que les résidents mangent, Suzanne pose une question à Zack concernant son horaire pour la semaine. Ensuite, Kurtis interpelle Suzanne. Ils discutent de ses vêtements de nuit. Elle propose de poursuivre cette discussion après le petit-déjeuner.

Les employés, incluant Janie, rentrent et sortent de la cuisine. Ils continuent la préparation du déjeuner ou bien ramassent la cuisine.

Les clients interagissent pendant qu'ils mangent leurs petits-déjeuners. Kurtis et Victor s'embrassent et se font un câlin. Pendant que JM mange ses céréales, Kurtis lui dit quelque chose et JM le répète en le regardant. Suzanne demande quelle tartinaide Kurtis désire. Elle

présente deux choix de tartinade à Victor devant lui. Il fait le choix en pointant et elle retourne dans la cuisine. Elle retourne à la cuisine. Elle revient et apporte des rôtis à Luc.

Laurence boit son lait, termine son café, et dessert sa table en incluant la séquence visuelle et les autres pictogrammes. Elle verbalise, à répétition, quelque chose à Zack en plaçant les pictogrammes à la hauteur de ses yeux. Kurtis aide Zack à comprendre ce que Laurence veut. Elle veut encore des rôtis. Zack lui répond qu'elle les a déjà mangés. Zack nomme tout ce qu'elle a mangé pour déjeuner et elle répète les items après lui. Elle répète les mots : papa, maman. Zack demande à Laurence d'aller brosser ces dents. Nathalie dit qu'elle a faim.

Victor regarde vers l'entrée et Zack demande qui arrive. C'est Aline qui se présente pour son quart de travail. À son arrivée, d'abord, elle salue tous les résidents individuellement et se dirige vers le bureau pour déposer son sac à main et son manteau.

Victor fait des bruits de la table. Kurtis rappelle à Zack que Victor fait ces bruits, parce qu'il attend ces rôtis.

Janie se rend dans le bureau et ferme la porte. Elle parle avec Aline.

Après que Laurence quitte la table et qu'il a une place de libre, Suzanne demande de s'asseoir avec eux à la table pour boire son café. Peu longtemps après, Nathalie vient prendre son petit-déjeuner. Il y a un napperon en tissu et un petit panier où sont déposés ses ustensiles.

Les individus plaisantent de qui sont leur amoureux. Les employés demandent à Janie si elle avait déjà travaillé avec Victor dans une autre résidence lorsqu'elle était employée par le centre.

Victor point à Janie et dit: ami. Suzanne veut savoir si Victor connaît le nom de Janie. Il

prononce indistinctement le nom de Janie en se virant le corps vers elle. Suzanne demande à Janie si elle était intervenue auprès de Victor. Janie n'est pas certaine si c'est le cas.

JM éternue et Delphine dit : à tes souhaits. Ensuite, il fait un gros bâillement. Suzanne lui demande s'il a bien dormi.

Zack demande si Janie avait connu Luc lors de son affectation. Suzanne poursuit la discussion en expliquant l'historique de Luc et en constatant qu'elle n'avait pas travaillé à la même résidence où Luc habitait.

JM se lève de la table, il y a Nathalie, Suzanne, Luc, Victor et Kurtis qui complète leurs déjeuners ou bien leur café. Janie et Zack sont debout. Zack mentionne à Janie que JM rentre dans la cuisine pour préparer ces rôties. Ensuite, il répète sensiblement les mêmes informations à Delphine qui complète les enregistrements vidéo et l'invite à rentrer dans la cuisine pour enregistrer.

En se levant pour se rendre à la cuisine, JM trébuche. Tous les éléments prévus pour la préparation sont sortis déjà sur le comptoir de la cuisine. JM prépare ces rôties en les mettant dans le grille-pain. Il se déplace vers l'autre comptoir pour se faire un lait au chocolat. L'armoire contenant les verres est déjà ouverte. Il prend un verre dans ses mains. Pour commencer, il verse le lait, puis il fait couler le sirop au chocolat. Zack lui dit de ne pas en mettre trop de sirop. Ensuite, Zack affirme que JM a versé assez de sirop. Zack lui demande quelle tartinaie il souhaiterait sur ces pains grillés. JM étant du beurre d'arachide sur le bord de son assiette. Zack sort de la cuisine. Il revient à l'intérieur. Zack demande à Nathalie ce qu'elle aimerait sur ses rôties et ce qu'elle désire pour boire. Nathalie répond à sa question.

JM se déplace vers le grille-pain et attend que ces rôties soient prêtes. Aline commente que ça prend du temps. JM pèse sur le bouton pour faire sortir les rôties. Il prend son assiette avec

les rôties en tenant un couteau à beurre et sort de la cuisine. Son lait au chocolat est déjà à la table.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 082248	
Durée	10 minutes 37 secondes	
Heure approximative:	8h 20 à 8h 30	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Bureau	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Salle à manger	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Bureau	Chercheur et observatrice participante
JM	À la table à manger et à la cuisine	Usager cible de la recherche
Luc	À la table à manger	Usager
Kurtis	À la table à manger	Usager
Nathalie	Salon et table à manger	Usager
Zack	Cuisine et Salle à manger	Intervenant
Victor	À la table à manger	Usager
Aline	Bureau et à la cuisine	Intervenante
Suzanne	Bureau et à la cuisine	Intervenante

Cet enregistrement est la suite du 080453. La trame dévoile: les activités entourant le petit-

déjeuner, une discussion entre trois personnes dans le bureau, les blagues de Zack et plusieurs interactions générées par Victor.

Pendant que Janie et Suzanne discutent dans le bureau avec la porte ouverte, JM beurre ses rôties à la table en présence de Luc, Victor, Kurtis et Nathalie. Zack fait des blagues avec Kurtis en lui demandant s'il est prêt pour sa facture en débarrassant la table.

Aline se déplace à l'intérieur du bureau avec Suzanne et de Janie. Elle range et manipule des feuilles qui se trouvent sur la table de travail. Zack entre dans la cuisine. Zack siffle à cet endroit.

Victor se tourne et regarde la caméra. C'est Delphine qui complète les enregistrements. Il semble saluer en hochant sa tête discrètement. Kurtis se tourne brièvement aussi. Victor tourne sa tête à 90 degrés, il sourit et rigole. Delphine le salue et affirme qu'elle est sur les lieux aujourd'hui. Elle marque ce que Victor arrive à percevoir. Elle indique qu'elle est toujours présente même s'il ne la perçoit pas vu qu'elle est cachée derrière l'appareil. Il explique qu'il peut l'entendre même s'il ne la voit pas.

On entend le son de la télévision du salon. Zack revient près de la table à manger et fait la même blague de tantôt avec Victor. Suzanne est sortie de la pièce de travail. JM beurre sa deuxième rôtie, tandis que Kurtis a terminé. Suzanne confirme qu'il finit de manger en prenant son assiette pour la ranger dans la cuisine. Il se lève de la table pour aller s'asseoir dans son fauteuil roulant.

Zack se rapproche de la table. Il se situe debout à droite de JM et en face de Victor. Il fait d'autres blagues avec Victor et JM. Victor demande pour un crayon et Zack confirme sa demande en lui disant qu'il l'aura après son bain. Victor pointe JM du doigt. Aussitôt, Suzanne dit : « chandail oui ». Zack se déplace de quelques pas vers la gauche. Il a le dos

tourné à JM pour un bref instant. À ce moment précis, JM pose un regard sérieux sur Victor pendant qu'il le point du doigt. Il avance son front et son cou brusquement vers Victor. Victor cesse de pointer. JM se décontracte et poursuit son activité en cours.

Zack entre dans la cuisine. Victor se déplace à l'aide de son fauteuil roulant vers la cuisine aussi. Nathalie prend des ustensiles d'un petit panier placer devant son napperon. Elle fait sa demande pour un café à Zack. D'abord, il confirme sa demande, puis il lui remet sa boisson chaude. Zack cherche à savoir si son café est bon. Nathalie prend une gorgée de son café. Suzanne tente de repérer ses clés en demandant l'aide de Zack. Il lui repère l'emplacement de son trousseau. Ensuite, Nathalie lui répond que son café est bon.

Victor dit le mot "blonde" à Zack. Suzanne reformule ce que Victor tente de dire en remettant un verre d'eau et un verre de jus à Nathalie. Zack demande des précisions à Victor en proposant qui pourrait être sa "blonde". Ils badinent encore à ce sujet. Suzanne et Zack rient ensemble doucement. Ils continuent à parler.

Victor verbalise le mot mi et lui demande de confirmer en prononçant le mot hein. Delphine lui demande si elle est son amie. Elle indique que oui. Elle lui pose des questions et envoie des commentaires en lien avec son déjeuner. Victor pointe en direction de JM. Il se situe devant JM comme Delphine. Ensuite, elle offre de le capter avec la caméra et verbalise ses actions. Elle communique ce qu'elle perçoit par l'écran de la caméra. Elle propose de lui montrer le fonctionnement. Elle manipule la caméra devant lui et place la caméra pour le filmer. Elle invite à Victor à se déplacer pour qu'il visionne les autres en regardant par caméra.

Nathalie se lève de la table pour aller s'asseoir à sa chaise au salon. Lors de son déplacement, elle remercie l'ensemble des personnes pour le déjeuner. Elle jargonne un peu avant d'arrêter devant sa chaise.

Pendant ce temps, JM se lève de la table et il s'étire. Delphine souligne son mouvement à Victor. Elle lui dit qu'elle doit se déplacer et se dirige vers l'intérieur de la cuisine pour poursuivre les enregistrements de JM. JM prend en papier essuie-tout pour nettoyer sa bouche. Zack se met à proximité de JM. Zack lui demande s'il a aimé son déjeuner et s'il « va faire son picto. ». JM se déplace vers son horaire visuel. Suzanne lui remet l'objet de transition pour l'horaire visuel. Elle indique les activités qui sont complétées à l'horaire. Elle énumère les activités à venir en pointant aux images. Cependant, elle omet de nommer l'activité. Ensuite, elle explique les rectifications de son horaire visuel de la même façon. JM manipule son horaire pour indiquer l'activité en voie d'exécution. À ce moment, Delphine lui demande ce qu'il fait. Il répond que c'est le temps libre après avoir déposé l'objet de transition sur le crochet à côté de son horaire visuel. Delphine extériorise l'action en lien avec le pictogramme et déclare l'activité en cours d'après son horaire visuel. Il se dirige vers la cuisine et Delphine lui demande ce qu'il va faire pendant son temps libre. Il se retourne vers Delphine, lui répond et se dirige vers sa chambre.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 083551	
Durée	29 secondes	
Heure approximative:	Après le déjeuner 9h 57	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Bureau	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Cuisine	Chercheuse et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Cuisine	Chercheuse et observatrice

		participante
JM	À sa chambre	Usager cible de la recherche
Laurence	Cuisine	Usager
Victor	Cuisine	Usager
Zack	Cuisine	Intervenant
Aline	Cuisine	Intervenante
Suzanne	Cuisine	Intervenant

Cet enregistrement est la suite du 082248. La trame des événements consiste principalement d'échanges d'informations entre les participants et Delphine, des actions pour rediriger Laurence et d'une interaction avec Victor. Pour ce segment, JM est absent.

Suzanne discute d'une expérience avec un Usager au restaurant. Ensuite, en adressant Laurence avec un surnom, Aline lui demande ce qu'elle cherche et lui dit qu'il n'a rien là pour elle. Pendant ce temps, Victor qui s'avance vers l'entrée de la cuisine en faisant un signe de venir avec son index. Laurence se déplace de quelques pas en direction de Suzanne en pinçant le bout de ces seins et en verbalisant quelques mots à répétition (papa, papa, papa maman). Suzanne lui demande si elle souhaiterait une couverture. Ensuite, elle lui dit de baiser son chandail et répète sa question. Laurence confirme qu'elle veut une couverture en répondant oui. Laurence répète le mot "papa" et Suzanne lui affirme qu'elle lui a répondu en parlant à la troisième personne du singulier, d'elle-même.

Victor fait des bruits en regardant Suzanne. Suzanne lui demande ce qu'il veut. Peu après, Zack s'approche vers l'entrée de la cuisine. Derrière Victor, il interroge Delphine pour savoir si le papier et le crayon c'est pour évaluer s'il peut ou pas écrire. Entre temps, Laurence quitter la cuisine. Delphine tente de répondre à Zack, comme elle cesse l'enregistrement vidéo.

Date	2010-03-02
-------------	------------

Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 083903	
Durée	53 secondes	
Heure approximative:	Après le déjeuner mais avant 8h58	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Cuisine	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Victor	Cuisine (cadre de porte)	Usager
Janie	Cuisine	Chercheure et observatrice participante
Aline	Cuisine	Usager
Suzanne	Cuisine	Infirmière

Cet enregistrement (083903) est la suite du 083551. Dans un premier temps, Delphine décrit l'analyse qui doit être menée afin de pouvoir identifier les éléments précurseurs à travailler pour développer le langage et la communication.

Delphine enregistre les données vidéo de la cuisine. Elle capte Victor qui est à l'entrée de la cuisine. À l'intérieur, il y a Suzanne, Aline, Janie en plus de Delphine. Il n'y a personne dans le salon ou bien dans la salle à diner. Suzanne relate d'une situation pendant laquelle Victor a manifesté des comportements inappropriés, car il n'a pas pu exprimer clairement son désir.

Delphine demande s'ils ont un scanneur à main. Suzanne répond que le centre possède beaucoup d'outils. Aline confirme le propos de Suzanne. Delphine décrit les caractéristiques de certains outils. Puis elle explique comment ils fonctionnent pour soutenir la communication et le langage. Un dernier commentaire est lancé par Delphine dans ce

segment. Elle indique que ces outils ne sont pas couteux.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 084121	
Durée	32 secondes	
Heure approximative:	Approximativement 9h00	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Cuisine	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Victor	Cuisine (cadre de porte)	Usager
Janie	Cuisine	Chercheure et observatrice participante
Delphine	Cuisine	Chercheure et observatrice participante
Aline	Cuisine	Intervenante
Zack	Extérieur de la cuisine	Intervenant
Suzanne	Cuisine	Infirmière

Ce segment (84121) vient à la suite de la trame 83903. Essentiellement, il dévoile une interaction entre Suzanne et Victor ainsi que Delphine qui décrit un outil à utiliser en premier lieu pour faciliter l'utilisation de l'outil subséquent.

Au début, Zack participe à la discussion et quitte la cuisine. On entend Aline verbaliser quelque chose. Victor tend la main vers Suzanne. La voix de Zack est entendue du couloir.

Suzanne s'avance, prend la main à Victor avec ses deux mains, l'ouvre, donne trois petites tapes dans la main à Victor et s'éloigne de lui. Ensuite, Delphine décrit comment un outil fait de gel ou d'ardoise aidera à manipuler un deuxième outil avec dextérité. En somme, un premier outil développera les habiletés nécessaires pour utiliser un deuxième outil: l'écran tactile.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 084347 Changement de rôle interlocutif.	
Durée	5 minutes 48 secondes	
Heure approximative:	Après le déjeuner avant 9h15	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Cuisine	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Cuisine	Chercheure et observatrice participante
Victor	Cuisine (cadre de porte)	Usager
Aline	Cuisine et l'extérieur de la cuisine	Intervenante
Nathalie	Salon	Usager
Zack	Cuisine et l'extérieur de la cuisine	Intervenant
Suzanne	Cuisine	Infirmière

Cette partie de l'enregistrement vidéo se déroule après le segment 084347. Dans un premier temps, Victor pose une question destinée à Suzanne quoique la réponse soit traitée par Aline

en adressant Suzanne. Ensuite, les individus discutent des capacités de Victor ainsi que ces difficultés en lien avec la communication. Finalement, ils s'entretiennent sur des stratégies à utiliser ainsi que de possibles pistes d'intervention.

Delphine complète les enregistrements vidéo de la cuisine. L'objectif focal capte Victor, vers l'extérieur de la cuisine. Zack, Suzanne, Aline et Janie sont aussi présentes à ce lieu. Suzanne veut savoir ce que Victor désire après que celui-ci dise "toto". Suzanne lui demande si Victor veut aller en auto. Aline explique à Suzanne qu'il y a eu des changements pour cette activité. Simultanément, Zack se déplace vers la table à diner de la cuisine. Aline détaille les changements de l'activité conçue pour Victor et les raisons qui sont associées à Suzanne.

Entre-temps, Zack entre dans la cuisine avec une assiette vide du petit-déjeuner. En passant près de Victor, il lui pose une question et poursuit son déplacement vers l'intérieur de la cuisine.

Suzanne et Aline continuent leur discussion au sujet de la sortie de Victor. Delphine s'adresse à Victor, pour s'informer de son état. Ensuite, Victor s'oriente vers Janie en arborant le signe de venir avec son index. Delphine repose une question à Victor. Victor lui fait un signe de venir vers lui avec sa main. Suzanne et Zack attestent qu'il souhaite que Janie s'approche. Janie prend Victor en considération. Elle s'approche à proximité, lui touche la main et le nomme.

Entre temps, Suzanne déclare que l'état émotif de Victor peut changer rapidement.

Delphine fait part de ses observations retenues jusqu'à présent qui lui font réaliser les capacités de Victor. Elle explique que ses capacités se prolifèrent, surtout avec de la stimulation. Zack réplique « trop de stimuli, ils nous stimulent ». Delphine explique que ceci est une phase au début d'une intervention qui s'estompe après l'apprentissage. Pendant que Delphine avance ces explications, Aline demande à Victor s'il veut se rendre à l'endroit prévu

pour compléter son hygiène corporelle. Victor fait un signe de non avec sa tête. Aline confirme qu'il réfute sa proposition. Victor refait un signe de non avec sa tête. Victor fait un autre signe. Cette fois-ci, le signe est destiné à Suzanne. Victor souhaite qu'elle se rapproche de lui en pliant et dépliant son index quelquefois. Suzanne s'avance en touchant la main de Victor avec les siennes et en tapant dans sa main. Ensuite, elle lui demande ce qu'il veut et sort de la cuisine en reculant Victor. Aline sort de la cuisine en même temps en se plaçant derrière Suzanne. Victor est sorti de la cuisine, mais il est encore visible à la caméra. Aline a maintenant une main appuyée sur le fauteuil roulant de Victor et une main sur sa hanche. Suzanne revient à l'intérieur de la cuisine. Elle poursuit la discussion avec Delphine en donnant des exemples de situation dans laquelle elle doit négocier avec Victor pour prévenir des troubles de comportement. Zack raconte qu'il faut négocier avec Victor pour toute compliance. Janie fait référence à une situation semblable qui a eu lieu la veille. Elle précise que JM et Victor auraient émises des comportements difficiles à gérer. Janie attribue leurs comportements inappropriés à la présence des chercheuses. Suzanne et Zack réfutent cette possibilité.

Delphine offre une autre interprétation. Elle explique que Victor persévère en démontrant des comportements inappropriés, car il ne parvient pas à exprimer ce qu'il veut dire complètement ou bien comme il le désirait. La raison : parce qu'il manque de moyens pour le faire. L'angoisse ressentie le rend indisponible à entendre d'autres idées puis d'autres options.

Zack indique que les interventions préventives prennent beaucoup de temps avec Victor. Suzanne annonce que c'est très occupé à la résidence et que Victor réagit à tout. Zack offre des exemples à ce sujet comme l'arrivée et le départ des employés et le changement de personnel offrant des soins à Victor.

Delphine constate que Victor est capable de développer de bonnes capacités et il est éveillé comme personne. Suzanne et Zack sont d'accord avec le propos de Delphine. Ils nomment

leurs capacités à "lui faire faire plein de choses". Ils attribuent ce succès à leurs capacités à négocier de même l'approche utilisée. Suzanne raconte un défi éprouvé récemment. Ce défi est en lien avec Victor et sa lacune d'accepter un changement de personnel. Pendant ce temps, Zack parle à proximité de Victor.

Delphine s'interroge sur les scénarios sociaux et leur efficacité. Suzanne relate qu'ils sont impuissants, car Victor ne peut les mémoriser. Donc, Delphine suggère que Victor amène le scénario avec lui. Suzanne exprime que même si le scénario est à sa disponibilité, Victor serait trop émotif pour s'en servir.

Aline revient à proximité de Victor pour l'amener faire son hygiène matinale. Nathalie hurle du salon qu'elle veut "pissier dans toilette". Victor fait signe à Suzanne de venir. Zack lui explique qu'elle parle maintenant et qu'elle viendra le voir après qu'elle terminera. Victor avance son corps vers Suzanne. Chacun de leur tour, Aline, Zack et Suzanne expriment que "ça va être dure ce matin."

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 091206	
Durée	3 minutes 27 secondes	
Heure approximative:	9h 15 à 9h 17	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Bureau et devant le hall d'entrée	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Luc	À la table	Usager
Delphine	Près du bureau	Chercheuse et complète

		l'enregistrement vidéo
Janie	Près de la table à manger	Chercheuse et observatrice participante
JM	Bureau	Usager cible de la recherche
Laurence	Près de la table à manger	Usager
Victor	Salle de bain et couloir	Usager
Nathalie	Sallon	Usager
Aline	Salle de bain et couloir	Intervenante
Zack	Bureau et cuisine	Intervenant

Trois activités principales structurent cette trame vidéo qui est la continuation du segment 084347. Dans un premier temps, JM cherche un cahier avec l'aide de Zack et Delphine. Dans un deuxième temps, JM et Laurence se préparent pour aller faire une marche en attendant qu'Aline ait terminé d'assister Victor avec son hygiène corporelle.

À ce moment, les gens ne partagent pas des aires communes. Par exemple, Nathalie est au salon, Luc prend un siège à la table de la cuisine et, de la salle à manger, Kurtis est assis sur son fauteuil roulant.

Delphine complète les enregistrements vidéo en fixant JM et Zack qui se situent dans le bureau. Tous les deux se trouvent en face d'une armoire à papeterie munie de portes ouvertes, car l'objet de JM est de trouver un cahier rouge. Le téléphone sonne et Kurtis l'annonce. Zack se tourne pour fouiller sur le dessus du meuble du bureau. De son côté, JM balance le poids de son corps d'un côté à l'autre jusqu'à ce qu'il soit perpendiculaire à Zack. La sonnerie téléphonique se fait entendre à nouveau. Zack sort de la pièce. JM survole le dessus du meuble de bureau. Entre temps, Nathalie jargonne de sa chaise. JM fixe Delphine du regard, abaisse ses yeux et lui demande si elle sait où se trouve le cahier rouge. Elle lui demande qui

pourrait savoir où se trouve le cahier rouge. Elle lui propose Suzanne. Janie s'approche d'eux. Elle suggère que le cahier est peut-être rangé au même endroit que ses pictogrammes. La voix de Zack est perçue dans une autre pièce de même que celle de Nathalie qui pose une question. JM se penche pour regarder dans le placard. Zack veut que Laurence attache son manteau. Zack est de retour dans l'aire de bureau et poursuit la recherche du cahier rouge en regardant sur les étagères du meuble. JM maintient son regard sur le dessus du meuble de bureau. Zack se repositionne, côte à côte avec JM devant le meuble de travail. Delphine fait référence aux activités d'hier pour retrouver le cahier rouge. Aussitôt qu'elle s'exprime, Zack lui porte attention, tandis que JM ne le fait pas. JM découvre l'indice visuel du "Tim Hortons". Zack valide que JM l'a trouvé. Il confirme à JM qu'il a fait son choix (renforteur). Zack range les objets déplacés. À l'instant que JM sort de la pièce, Delphine lui demande quel est son choix. Il explicite son choix. Elle redit son choix. Zack répète son choix avec un accent français. Delphine veut savoir ce qu'ils vont faire à cet endroit. JM se déplace vers le salon, il a son dos tourné. Il répond : « buvez liqueur » à la question de Delphine.

JM quitte le bureau, se dirige le long de la table et se rend à son horaire visuel. JM retourne à la pièce de bureau. Luc est assis à la table. Lorsque JM s'avance de Zack, ce dernier donne son approbation en disant oui. JM exprime qu'il est fatigué. Zack lui explique qu'il va aller faire une promenade avec Suzanne bientôt. Zack indique qu'il peut aller faire son « picto » puis commencer à se préparer pour la marche.

Nathalie demande où se trouve Victor. Zack lui répond qu'il termine son hygiène. JM poursuit son déplacement vers la salle de bain. La porte est ouverte et JM jette un coup d'œil. Victor sort de la salle de bain, maintenant vêtu pour la journée. Derrière lui est Aline. Elle porte des gangs médicaux et tient les pyjamas de Victor dans ses mains. JM se déplace vers l'entrée de la résidence. Delphine offre des commentaires positifs sur l'apparence de Victor. Zack dit quelque chose à Nathalie. Il lui dit qu'elle peut aller à la toilette. Elle verbalise

qu'elle peut aller à la toilette. JM attend devant la porte qui mène au hall d'entrée. Il regarde vers la cuisine. Zack lui demande s'il attend pour aller marcher et JM répond que c'est le cas. Zack dit qu'il va lui envoyer les clés. Aline indique à une autre personne d'aller faire son pictogramme. JM entre dans le hall d'entrée.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 092449	
Durée	3 minutes 5 secondes	
Heure approximative:	9h 20 à 9h 23	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Dans le hall d'entrée et l'extérieur de la résidence	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Dans le hall d'entrée et Dehors	Chercheuse et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Dans le hall d'entrée et Dehors	Chercheuse et observatrice participante
JM	Dans le hall d'entrée et Dehors	Usager cible de la recherche
Laurence	Dans le hall d'entrée et Dehors	Usager
Aline	Dans le hall d'entrée et Dehors	Intervenante

Delphine complète les enregistrements vidéo dans le hall d'entrée. JM est vêtu d'un chapeau d'aviateur, de gants et de son manteau d'hiver. Pendant ce temps, Aline, Laurence et Janie s'habillent, elles aussi, pour aller faire une marche. Delphine partage avec JM son

anticipation optimiste pour l'activité. Elle lui demande quel sera le trajet pour la promenade. Avant que JM tente de répondre, elle lui pose une autre question. Cette fois, elle lui demande quel sera son rang durant la marche et lui propose deux choix de réponse : en avant ou bien en arrière. JM répond qu'il marchera en arrière. Cependant, avant que JM réponde à la question de Delphine, Aline souffle la réponse : « tu fais le tour » à JM. JM répond son rang durant la marche. Delphine donne son approbation. Aline répète que JM complètera le tour de l'hôpital avec une voix plus claire.

Entre temps, Aline demande à Laurence de mettre ses vêtements qui protègent contre le froid. Laurence, qui fait face à la garde-robe, lance un chapeau blanc dans un séparateur de la garde-robe. Elle prend des mitaines rouges du même séparateur et le transfère à un autre. Elle retire un autre chapeau d'une couleur semblable et l'enfile sur sa tête.

Aline confirme le trajet prévu pour JM. Delphine, répète la réponse de JM et donne son accord. Aline demande à JM combien de tour autour de l'hôpital compèteront-ils? JM répond à la question. Aline réfute sa réponse et indique le bon nombre prévu. Elle lui demande de répéter le nombre de tours exactes. JM répète le nombre de tours exact prévu pour la promenade. Delphine corrobore la réponse de JM. Elle lui demande de décrire le chemin à parcourir. Elle reformule cette même question de trois manières différentes. Ensuite, elle propose deux réponses possibles: soit autour de la maison, soit autour de tour de l'hôpital. JM répète chaque choix proposé, l'un après l'autre. Delphine fait un commentaire sur la longueur des tours et énonce qu'elle sera fatiguée. Elle rit. JM fait en sourire en échangeant un regard visuel. Delphine rigole. Elle lui demande s'il l'apportera si elle devient trop épuisée.

Sans cause apparente, JM se précipite vers la porte et indique à Delphine de regarder. Entre temps, avec une voix basse, Aline ordonne à Laurence de mettre son gang. Delphine rit. Elle l'informe que c'était une blague. En regardant vers l'extérieur en direction de l'hôpital, JM réfère à la question de tantôt, c'est-à-dire que les tours seront complétés autour de l'hôpital.

Au même moment que JM s'exprime, Aline indique d'attendre à la porte. JM ouvre la porte. Après, Aline délivre son autorisation pour l'ouvrir. En sortant, JM tient la porte pour celles qui sortent dehors. Janie le remercie. Aline commande Laurence de sortir dehors plusieurs fois. Dès qu'elle le fait, Laurence fait un bruit de bouche. Laurence suit la demande. Tout le monde descend la rampe d'accès. Aline insiste pour que Laurence marche. Aline s'arrête, se tourne vers Laurence qui est située derrière elle. Elle spécifie que si c'est trop glissant, ils reviendront à la maison. Ils reprennent la marche et Aline précise l'itinéraire.

Delphine plaisante en disant qu'elle ne s'engagera pas à faire la promenade, bien qu'elle l'entreprenne. Au début de la marche, Aline mène le rand, suivi de JM et avec Laurence derrière. Delphine marche de reculons en complétant les enregistrements vidéo. Elle capte surtout JM. Delphine commente la rapidité de la marche. Laurence augmente la vitesse de sa marche et est maintenant côte à côte avec JM. Elle le prend par le bras. Aline lui ordonne de lâcher le bras de JM. Laurence répète non, non, non. JM s'immobilise pour un instant. Laurence continue d'avancer et cesse de tenir le bras de JM. Aline encourage Laurence à marcher avec elle.

Le vent souffle très fort et il fait froid. On entend le bruit des pas des gens sur la neige au sol. Un petit laps de temps s'écoule sans que personne ne parle. Après, Delphine veut savoir s'il aime la marche. JM répond que oui. Elle l'interroge davantage sur ce qu'il aime de la marche. Elle propose le vent comme réponse et JM répète ce même mot comme réponse.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 092801	
Durée	6 minutes 50 secondes	
Heure approximative:	9h 23 à 9h 29	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Extérieur de la résidence	

Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Dehors	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Dehors	Chercheure et observatrice participante
JM	Dehors	Usager cible de la recherche
Laurence	Dehors	Usager
Aline	Dehors	Intervenante

Delphine complète les enregistrements vidéo pendant la promenade en faisant marche arrière. Laurence, Aline, JM et Janie apparaissent en arrière de la bâtisse de l'hôpital. Au début de ce segment, Janie se trouve à côté de JM. Afin de se positionner à côté de Delphine, Janie accélère son rythme de marche.

On entend la voix d'Aline qui marche à la tête du rand. Elle communique quelque chose à Laurence. Janie et Delphine rigolent ensemble. Aline ordonne à Laurence d'avancer plus rapidement. La caméra s'attarde sur Laurence qui tient le bras de Janie en marchant. Aline impose que Laurence cesse de tenir le bras de Janie. Elle indique à Laurence de venir à quelques pas d'elle. Elle maintient que Laurence marche plus rapidement. Janie acquiesce à la demande d'Aline avec un signe de tête. Aussi, elle lève son coude pour que Laurence relâche son bras. Par la suite, Janie ralentit sa vitesse pour quelques seconds. Laurence continue avec la même vitesse que tantôt. Aline remémore à Laurence qu'elles retourneront vers la maison si le chemin est glissant.

Un certain temps s'écoule avant que JM jette un coup d'œil pour regarder à travers la caméra. Il regarde maintenant devant lui. Il sourit du coin de la bouche. Il verbalise quelque chose d'insaisissable. Delphine le valide quand même. JM verbalise quelque chose d'autre. Cette

fois-ci, il prononce la phrase “aimer se baigner. Delphine répète son énoncé sous forme de question. Dès que JM confirme sa question, il lui demande de l’accompagner. Delphine souhaitera cette activité. Il soutient son regard puis confie apprécier la promenade bien que Laurence braille au loin.

La promenade se poursuit pour les cinq individus. Delphine cherche à connaître si JM connaît bien la route. Il confirme sa réponse. Delphine suppose qu’il pourrait être le guide pour cette balade. Elle demande s’ils apercevront des animaux. JM rejette cette possibilité. Ensuite, elle lui partage son envie d’aller en forêt. JM réfute cette option. Elle explique qu’elle ne vient pas de la région et qu’elle demeure à Montréal. À ce moment, JM lève les yeux et prononce le mot Montréal. Delphine lui demande s’il connaît cette ville. Il confirme en regardant à travers la caméra avec un sourire. Elle lui demande s’il fait du ski. JM répond ne jamais avoir essayé. Janie qui a quelque pas d’avance sur JM, partage que Delphine aime faire du ski en rigolant. Delphine explique comment elle n’est pas habile dans ce sport. En réponse, JM lui fait regard visuel. Il sourit et en expirant il fait un son nasal. Delphine présente ses difficultés en lien avec ce sport. JM regarde Delphine à travers la caméra et émet le mot “amour” en souriant. Ensuite, il verbalise : bec sur le nez.

Delphine indique à Janie de venir interagir avec JM. Elle se recule alors que Janie est maintenant à côté de JM lors de la balade. Janie se renseigne auprès de JM s’il a froid. JM répond qu’il n’est pas trop pire. Janie affirme qu’il fait un temps froid. Toujours en se promenant à côté de JM, Janie regarde au loin avec sa tête légèrement vers le haut pendant quelques secondes. Elle point à un édifice pour demander les services offerts. D’abord, JM porte son attention vers Janie en tournant sa tête. Il suit la direction dans laquelle Janie pointe. Il répond que c’est l’hôpital. Janie arrête son regard sur le sol. Ensuite, elle fixe ses yeux en direction de JM pour terminer devant elle. Elle refait la même séquence visuelle. Maintenant, en fixant son regard sur JM et avec ses mains dans son manteau, elle avoue avoir la difficulté à poursuivre le dialogue. Quelques instants passent. Janie félicite JM pour son

déplacement sécuritaire. JM corrobore. Janie veut savoir combien de tours sont prévues pour la promenade. Elle propose deux options : quatre tours ou bien 6 tours. JM répond correctement le nombre de tours prévues.

Janie et JM passent devant un camion de livraison de colis stationner devant l'hôpital. En pointant au camion, Janie cherche à ce que JM nomme à ce qu'elle pointe. JM répond un camion. Janie répète le mot camion. JM confirme le nom de véhicule en disant oui. Rapidement, Delphine suggère qu'il livre quelque chose. Avec enthousiasme, elle propose qu'il apporte le repas du midi. JM montre qu'il a faim avec un bruit de "hum". Delphine s'interroge sur ce qu'ils mangeront ce midi. Janie fixe JM quelques secondes. JM répète la phrase "repas du midi." Delphine annonce ne pas savoir ce qu'il est prévu pour dîner. JM jette un coup d'œil sur Janie et dit : hôpital. Delphine s'interroge encore sur ce qu'ils mangeront. Elle répète la question rapidement. JM répond ne pas savoir. Delphine avoue ne pas avoir regardé non plus.

Clignant des paupières lentement, JM poursuit la balade. Avec un air coquin, Janie supplie JM de ne pas s'endormir pendant la marche. JM fait un sourire en ouvrant les yeux. Janie lui explique ce qu'il pourrait arriver avec un exemple farfelu : "tu pourrais tomber sur le nez, tu pourrais t'le casser le nez". JM répète la dernière phrase de Janie. Janie fait un petit rire. Elle porte un sourire au visage maintenant en regardant au loin. Janie partage une observation de JM à Delphine d'un ton plus bas et avec un débit plus rapide.

Janie met son capuchon par-dessus sa tête. Elle constate que Delphine ne porte pas son chapeau. Laurence fait des bruits en marchant. Janie tasse ses cheveux à l'intérieur de son capuchon, car ils cachaient son visage. En premier lieu, elle braque ces yeux par terre, en deuxième lieu, elle attache son regard sur JM. Finalement, elle observe au loin et examine JM. Couvrant ses oreilles et avec une mimique exagérée, elle annonce avoir froid aux oreilles. Une fois que JM regarde dans sa direction, Janie descend ses mains. Delphine

annonce ne pas bien être équipée. D'un ton rigoleur, elle annonce qu'elles sont des amatrices. Janie fait un sourire et regarde JM qui ne porte pas d'expression. JM regarde au sol devant Janie et redirige son regard pour regarder devant lui.

Delphine propose de rentrer à Janie. Janie corrobore. Delphine communique qu'il est nécessaire de changer la pile à Janie une fois qu'elles seront à l'intérieur de la résidence. Janie annonce à Aline qu'elles rentreront bientôt. Delphine rajoute les plans concernant la caméra. Janie offre ses salutations à JM et à Laurence. Delphine aussi. Aline ordonne à Laurence de poursuivre la promenade avec elle. Delphine explique à Laurence que c'est seulement Janie et elle-même qui rentre. Delphine refait une dernière salutation à tous. JM fait un sourire en fixant la caméra et dit : à tout à l'heure!

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 094015	
Durée	14 secondes	
Heure approximative:	9h 35	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Table à diner	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Suzanne	À la table à diner	Infirmière
Delphine	Se déplace dans la salle à diner	Chercheuse et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Près de la table à manger	Chercheuse et observatrice participante
Victor	À la table de cuisine	Usager
Nathalie	À la table de cuisine	Usager
Zack	Près de la table à manger	Intervenant

JM est absent, car pendant ce temps, il complète la promenade, autour de l'hôpital, avec Laurence et Aline. Janie et Delphine sont maintenant rentrées. Delphine reprend les enregistrements vidéo. Nathalie effectue un travail autonome à la table. Zack est debout. Il a sa main appuyée sur la chaise à la gauche de Nathalie. À la gauche de Zack est située Suzanne. Elle est assise à la table avec un cartable devant elle.

Devant Nathalie se trouve le travail autonome structuré d'après l'approche TEACCH. Elle doit enfiler de gros boutons en plastiques avec un lacet. Il y a trois autres paniers placés devant elle ayant chacun des travaux autonomes à compléter.

Delphine verbalise le mot « vidéaste ». Victor énonce avec une voix aigüe : « beau ». Zack rigole que Delphine complète un film mettant en vedette Victor. Delphine rit. Delphine plaisante. Elle annonce que son film sera exposé à UQAM sur le grand panneau. Victor fait un bruit en réaction à ce que Delphine vient de dire.

Delphine pose une question à Zack, d'un autre ton plus bas et en utilisant un débit légèrement plus rapide. Zack lui demande de répéter.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 094031	
Durée	5 minutes 11 secondes	
Heure approximative:	9h 36 à 9h 41	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Table à diner	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
À revoir!		
Suzanne	À la table à diner	Infirmière

Zack	Près de la table à manger	Intervenant
Delphine	Se déplace dans la salle à diner	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Près de la table à manger	Chercheure et observatrice participante
Victor	Couloir et à la table de cuisine	Usager
JM	Dehors	Usager cible de la recherche
Aline	Dehors	Intervenante
Kurtis	Couloir et à la table de cuisine	Usager
Laurence	Dehors	Usager
Luc	À la table de cuisine	Usager
Nathalie	À la table de cuisine	Usager
Tara	Hall d'entrée	Conseillère clinique

Zack demande à Victor de chanter une chanson. Surprise, Delphine s'enquiert de sa manière de chanter.

Quelques secondes passent. Victor signale qu'il y a quelqu'un d'arrivé. Il le fait en allongeant les syllabes, en dépliant son bras gauche et en pointant avec son index. Zack lui demandant qui est arrivé. Victor abaisse son bras. Victor fait le bruit de "einh", comme s'il n'avait pas compris. Zack repose la même question en bâillant. Victor prend une inspiration, se recule dans son fauteuil. Il se tourne dans la direction opposée et porte maintenant son attention à la caméra vidéo. Victor sourit et il rit aux éclats. En s'adressant à Victor, Delphine lui constate que les enregistrements le font rigoler. Victor monte et redescend ses épaules à la suite de son commentaire.

Zack fait un commentaire de Luc qui se trouve debout, à l'extrémité de la table à manger. Luc se situe en face de Nathalie et à droite de Victor. Zack présume que Luc possède une soixantaine de dollars en pièce de monnaie. À ce moment, le visage de Luc est perçu par la caméra lorsqu'il se tient debout. Victor verbalise le mot "go" à deux reprises en fixant Luc des yeux. Suzanne mentionne que ce n'est pas grave si Luc possède toute cette monnaie à Zack.

Zack parle d'une autre intervenante à sa collègue. Suzanne l'interrompt en adressant Luc. En anglais, elle lui dit de ne pas placer ces pièces de monnaie sur la table, mais plutôt de les insérer dans le pot prévu à cet effet.

Avec sa tête légèrement tournée et son poignet appuyé sur son menton, Nathalie fixe Zack. Elle l'interroge avec une voix forte sur "ses gommes ballounes bleues". L'énoncé de Nathalie contient beaucoup de mots. Au milieu de son énoncé, Suzanne veut savoir ce que préoccupe Victor. Après que Nathalie pose sa question à Zack, Suzanne répète sa question à Victor en examinant le porte-document qui est placé devant elle. Nathalie poursuit son dialogue avec Zack en indiquant qu'elle recevra "la gomme balloune bleue". Zack lui confirme qu'elle obtiendra une gomme balloune. Cependant, il ignore si elle sera de couleur bleue. Pendant ce temps, Suzanne lève ses yeux vers Victor et lui demande ce qu'il veut. Nathalie fait un troisième énoncé. Elle verbalise les mots de façon intelligible, mais la séquence dont ceux-ci sont exprimés est incompréhensible. Zack exprime son incompréhension. Nathalie s'exprime à nouveau, semblablement. Zack lui confirme qu'elle gagnera une gomme balloune. Il l'indique en se déplaçant derrière elle, jusqu'à l'autre côté de la table.

Kurtis s'approche du corridor où se trouvent les chambres à coucher vers la table à diner. Pendant ce temps, Natalie dit le mot "papier" à Victor.

Zack se situe près de Luc. Il lui verbalise quelque chose en anglais.

Victor refuse la proposition de Suzanne. Suzanne répète sa réponse avec une phrase complète et avec un ton étonné.

Kurtis s'informe de quelque chose auprès de Suzanne. En hésitant, Suzanne lui répond que Delphine prend une photo de Victor. Delphine fixe la caméra sur Victor. Victor hoche de la tête rapidement. Zack souffle une réplique au même moment. Kurtis attire l'attention de Suzanne pour lui poser une autre question, juste avant que Victor émette un premier bruit aigu, suivi d'un autre. Delphine lui constate qu'elle le film. Zack mentionne quelque chose pendant qu'il est près de Luc. Delphine répète son énoncé avec une phrase complète en disant les mots plus lentement. Elle indique qu'elle le voit dans la caméra. Il verbalise le son "mi". Delphine dit : "oui, toi."

Zack qui se trouve entre Victor et Luc, fait un bruit avec quelque chose et énonce quelque chose. Kurtis demande qu'on le regarde. Victor transfère son regard sur lui. Au moment où Zack verbalise le mot gomme et qu'il n'en possède pas des gommes sans sucre, Victor se vire sa tête vers lui. Suzanne oriente son regard sur Zack et fait un signe de non avec sa tête. Elle lui indique que la gomme contenant du sucre est permise pour Kurtis avec une voix plus basse. Zack est surpris de sa réponse et il se déplace vers la cuisine. Suzanne croit qu'il en reste des gommes. À ce moment, Kurtis est vis-à-vis la porte de la cuisine. Il recule son fauteuil en poussant avec ses pieds. Suzanne et Zack se parlent.

Delphine oriente la caméra vidéo vers la fenêtre donnant sur l'entrée de la résidence. Elle annonce qu'ils sont revenus de leur balade, en voyant Aline, Laurence et JM. Victor recule son fauteuil, jusqu'à ce qu'il soit capté par la caméra de Delphine. Il dit le mot "là". Delphine confirme qu'elle le voit là aussi. Zack aperçoit que les gens qui reviennent de la promenade. Delphine dit que c'est bien à Victor. Victor déplace son regard vers Zack qui se trouve près de la cuisine. Zack vient d'annoncer qu'il doit ouvrir la porte pour Laurence. Delphine indique que Laurence a réussi à ouvrir la porte elle-même.

Delphine déplace la caméra vidéo à une fenêtre portant sur l'hôpital. Aline poursuit la marche dans cette direction avec JM. Victor rigole, pendant que Kurtis pose une question en utilisant le terme d'adresse, madame. Zack répète le même mot deux fois. Delphine fait même chose. Zack explique que Kurtis peut utiliser le mot madame pour insulter quelqu'un. Kurtis maintient le silence. Zack ordonne à Laurence de fermer la porte. Il redit la même phrase. Delphine se déplace pour fixer la caméra sur Aline et JM qui marchent dehors

Au même moment, Victor fait le bruit "mi". Delphine demande à Victor si elle est son amie. Elle lui explique que c'est lui qui doit décider si elle est son amie. Il réplique "enh". Elle rigole. Elle confirme qu'elle est son amie. Rapidement, elle enchaine la discussion en lui offrant de voir à travers la caméra. La caméra capte toujours l'extérieur, cependant d'un angle inférieur. Elle s'assure qu'il voit. Ensuite, elle lui souligne qu'il voit maintenant dehors. Pendant cette interaction, la voix de Zack est entendue. Delphine met en évidence que les voitures sont visibles de la caméra. Victor émet le mot "mi". Elle lui avoue avoir tenté de capter JM, mais il est parti. Victor produit deux sons en expirant (ah, ha). Delphine oriente la caméra vers l'intérieur de la résidence en passant par le salon. C'est Janie qui s'approche en leur disant allô. Elle sourit.

En même temps, Laurence se déshabille dans le hall d'entrée. Delphine fait connaître que Victor cherchait Janie et que maintenant on est capable de l'apercevoir avec la caméra. On entend Nathalie parler. Elle verbalise à nouveau. Cette fois, Zack lui demande ce qu'elle souhaiterait. L'appareil est en direction de la porte de cuisine.

Les activités de Luc et Suzanne sont inchangées. Nathalie s'interroge au sujet de son diner auprès de Zack. Celui-ci s'approche pour s'appuyer les bras au-dessus de la demi-porte de la cuisine. Il lui indique qu'il est surpris qu'elle pose des questions sur son diner. En exécutant ses travaux-autonomes, Nathalie, demande si elle aura son diner. Zack lui assure que oui. Elle

verbalise quelque chose en lien avec son diner. Avant qu'elle soit terminée, Zack lui confirme qu'elle aura son diner avec un regard absent. Elle questionne encore au sujet du diner en nommant le nom de Zack. Il répond qu'effectivement il sera responsable de lui remettre son assiette. Elle pose une autre question en lien avec son diner. Zack lui confirme sa question en la reprenant. Ensuite, il se déplace vers l'intérieur de la cuisine. La voix de Delphine se fait entendre. Nathalie s'entretient du souper avec Zack, quoiqu'elle ne puisse le voir.

La voix de Kurtis et Victor est saisie. Ils conversent avec Delphine au sujet de la caméra, bien que Nathalie adresse la parole à Zack. Delphine oriente la caméra vidéo pour visualiser Kurtis. Celui-ci est placé à côté de Victor. Victor verbalise "mi". Kurtis exprime qu'il veut voir. Delphine lui indique qu'elle le filme actuellement. Elle reprend ce qu'elle vient de dire. Kurtis fixe la caméra. Elle reconfirme qu'elle le filme. Le regard de Kurtis se tend vers la discussion de Nathalie et Zack. L'attention de Kurtis revient se porter sur Delphine. Elle lui explique le fonctionnement de la caméra. Natalie garde le silence pour l'instant. Delphine offre de prêter la caméra à Kurtis. Il accepte en faisant un signe de tête. Avant de lui tendre l'appareil, elle l'avertit qu'elle s'approchera. Elle lui tend l'objet. Elle lui explique que la caméra est semblable à un appareil photo. Elle souligne qu'il capte Zack et Suzanne avec la caméra. Elle lui demande s'il le voit "pour de vrai". Kurtis confirme avec un mot. Il explore la caméra et elle le félicite.

Suzanne tourne la page de son document. Zack mentionne qu'il y a une voiture d'arrivée dans la cour. Suzanne s'interroge si c'est Tara. Rapidement, elle ferme son cartable. Debout, elle se dirige vers le bureau. Zack semble surpris. Delphine, lui répète que c'est comme un appareil photo. Elle lui demande s'il a vu à travers la caméra.

Tara entre à l'intérieur de la résidence. Janie lui salue. Nadine constate qu'elle se souvient de Janie.

Date	2010-03-02
-------------	------------

Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 094827	
Durée	4 minutes 45 secondes	
Heure approximative:	9h 42 à 9h 47	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Salle à diner	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Zack	Couloir et salle à manger	Intervenant
Delphine	Salle à manger	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Couloir et salle à manger	Chercheure et observatrice participante
Victor	À la table de cuisine	Usager
Aline	Bureau et couloir	Intervenante
Kurtis	À la table de cuisine	Usager
Laurence	À la table de cuisine	Usager
Luc	Couloir et salle de bain	Usager
Nathalie	À la table	Usager

Zack se trouve dans la salle de bain. Il débarre une armoire. Luc se dirige dans sa direction. Luc ouvre la porte de l'ascenseur qui se trouve à mi-chemin. Zack demande à Luc de venir à lui, en lui parlant en anglais. Il répète en nommant son prénom. Il lui répète, deux fois, de s'avancer vers lui en l'appelant garçon. Ensuite, il l'interpelle par son nom et reprend la consigne, toujours avec voix portante.

Durant ce temps, Nathalie poursuit son travail autonome à la table. Delphine lui demande ce qu'elle fait comme activité. Nathalie lui répond qu'elle fait des paniers pour avoir une

gomme balloune. Ensuite, Delphine lui demande quelles sont les étapes pour compléter dans son panier. Nathalie lui jette un regard. À ce moment, Victor se met dans le champ de la caméra et fait un bruit nasal. Nathalie avance le haut de son corps, penche sa tête et regarde dans le panier qui est devant elle. Simultanément, elle remue ses doigts, comme si elle jouerait du piano. Delphine s'avance et lui demande si elle peut voir son travail.

Zack vient chercher Luc en tenant des serviettes dans ses bras. Il explique à Luc qu'il lui changera son pantalon parce qu'il a uriné.

Delphine offre la caméra à Victor pour qu'il observe Nathalie. Zack avertit Victor de ne plus rouler dans cette direction. Zack reprend sa demande d'une autre façon. C'est-à-dire, il lui demande de ne plus se déplacer. Zack bredouille. Delphine lui indique qu'elle a compris et s'assure que Victor s'immobilise. Zack s'avance pour nettoyer le dégât. Janie l'aide. Zack insiste pour que Janie porte des gants. Tous les deux se dirigent vers la salle de bain. Zack aide Luc à se changer après que Janie est prise les gants hygiène de l'armoire.

Nathalie continue d'enfiler les boutons.

Kurtis nomme le nom de Zack à deux reprises avant de lui poser une question. Delphine lui offre de tenir la caméra comme s'il avait demandé ceci à Zack. Kurtis accepte.

Près de Delphine, Zack verbalise quelque chose. Zack mentionne qu'il croit que Luc a une infection urinaire. Janie exprime ses impressions de Luc. Elle constate qu'il ne semble pas avoir une bonne santé. Zack l'informe que Luc a été très malade dernièrement et qu'il a passé un séjour à l'hôpital.

Janie verbalise le mot gant à Victor. Elle lui explique que c'est pour ramasser le dégât.

Delphine invite Victor à tenir la caméra. Elle répète le mot caméra plusieurs fois dans les phrases qu'elle produit.

Janie s'informe où se trouvent les produits pour désinfecter le plancher. Zack lui répond.

Janie informe Delphine de son intention d'aller au sous-sol pour les repérer. Delphine poursuit son discours avec Victor. Elle l'encourage à dire le mot caméra lorsqu'il sera prêt. Victor tient la caméra et filme Nathalie qui exécute ses travaux autonomes. Victor indique que l'image est belle. Delphine énonce ce qu'ils voient en indiquant le nom de Nathalie, ce qu'elle fait comme activité. Ensuite, elle demande à Nathalie si elle aimerait faire un collier. Après, Delphine demande si Nathalie aimerait faire un collier pour la fête à Laurence. Victor indique que oui. Pendant ce temps, des discussions se réalisent ailleurs. Laurence se rapproche de Delphine. Laurence verbalise oui et répète le mot fête trois fois. Delphine demande si elle a besoin de ses médicaments. Delphine réalise qu'elle s'est trompée et que Laurence parle de sa fête. Delphine confirme que Laurence aimerait avoir un collier pour sa fête. Delphine mentionne que sa fête sera bientôt.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 095439	
Durée	1 minutes 11 secondes	
Heure approximative:	9h 50	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Hall d'entrée, salon, couloir	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Aline	Salle à diner/cuisine	Intervenante
Zack	Salle à diner/cuisine	Intervenant
Kurtis	Salle à diner	Usager
Delphine	Salon	Chercheuse et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Cuisine	Chercheuse et observatrice participante
Victor	Salon	Usager

JM	Hall d'entrée et couloir	Usager cible de la recherche
-----------	---------------------------------	-------------------------------------

Delphine complète les enregistrements vidéo. Elle filme JM. Celui-ci revient de sa marche. Seul, il est assis sur le banc dans le hall d'entrée. Il enlève ses bottes. Il met soigneusement ses lacets à l'intérieur de ses bottes. Pendant ce temps, Kurtis, Janie et Zack se parlent près de la cuisine. On entend le bruit de clé mis dans la serrure d'une porte ainsi que la voix d'Aline.

Delphine maintient l'enregistrement vidéo sur JM. Victor émet le mot "beau" à proximité de Delphine. Delphine verbalise qu'elle est belle la caméra. Elle redit le mot caméra à trois reprises. Elle demande à Victor s'il aimerait une caméra pour lui-même. Elle reprend la question. Victor fait un son. Delphine prononce le nom de Janie. Elle lui explique que Janie fait le café. Delphine dit : la caméra. Delphine félicite Victor. Après, elle propose qu'ils se tapent dans sa main. Elle dit "caméra." Elle propose qu'il regarde. Elle indique qu'il regarde sa main. Elle lui dit de mettre sa main de la même façon qu'elle. Elle lui dit : "comme ça" cinq fois. (Elle lui demande de l'imiter).

La porte du hall d'entrée ouvre. C'est JM qui pénètre la résidence. Delphine réagit avec le mot "ah". Lorsqu'il se déplace vers le couloir, il fait un sourire à Delphine. Delphine le salue.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 095559	
Durée	42 secondes	
Heure approximative:	9h 55	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Salon, salle à diner et cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Se déplace dans ces	Chercheure, propose une

	aires	activité à Victor et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Cuisine	Chercheuse et observatrice participante
JM	Dans le couloir	Usager cible de la recherche
Aline	Cuisine	Intervenante
Kurtis	À la table de cuisine	Usager
Zack	Dans le couloir et près de la table à diner	Intervenant
Nathalie	À la table de cuisine	Usager

Pour le présent segment, quatre activités sont décrites. Elles se réalisent au même moment. Premièrement, Aline et Janie sont ensemble dans la cuisine. Elles discutent. Janie maintient un regard avec Aline. Tous les deux sont proches de l'une et de l'autre. Elles se penchent pour regarder une photo du téléphone cellulaire d'Aline. Après, Janie prépare les cafés à ce même endroit. Deuxièmement, Nathalie effectue les travaux autonomes à la table. Troisièmement, JM et Zack se parlent. Après quelques tentatives de s'exprimer, Zack comprend que JM a besoin de se moucher le nez et qu'il est grippé. Finalement, pendant tout ce temps, Delphine procède aux enregistrements vidéo.

Devant Delphine se trouve Victor. Elle offre à Victor de faire une activité. Elle lui demande s'il veut écrire. Il fait un signe de non. Delphine lui offre d'écrire avec un stylo. Victor point derrière lui, vers la table. Elle lui demande s'il veut écrire à la table avec un stylo. Il hoche sa tête de haut en bas pour confirmer sa question. Victor tourne son fauteuil roulant vers la table. Delphine donne son accord. Elle verbalise leur action de se mouvoir à la table.

Zack est visible à la caméra. Il porte des gants d'hygiène. Delphine demande pour le matériel nécessaire à l'activité. Zack commence à lui apporter le matériel pour l'activité d'écriture.

Date	2010-03-02	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	# 95843	
Durée	13 minutes 9 secondes	
Heure approximative:	10h 01 à 10h 24	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Salon, salle à diner et cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Se déplace dans ces aires	Chercheuse, dessine avec Victore et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Salle à diner et cuisine	Chercheuse et observatrice participante
Zack	Cuisine et près de la table à manger	Intervenant
Victor	À la table à manger	Usager
JM	À sa chambre, cuisine et à la table à manger	Usager cible de la recherche
Laurence	Salon, cuisine, à la table à manger	Usager
Luc	À la table à manger	Usager
Nathalie	Au salon	Usager

Pendant ce segment, Zack nettoie le plancher, Nathalie poursuit un autre travail autonome, Janie et Delphine animent une activité pour Victor, JM va prendre une sieste. Le segment se termine avec une pause-café.

Nathalie fait un travail autonome à la table. À côté d'elle se trouve Zack. Il nettoie le sol avec

un balai.

Janie débute une activité avec Victor en lui demandant de faire un choix de couleur pour son papier de construction. Victor indique qu'il veut la couleur bleue. Janie cherche la couleur dans le paquet de papier de construction. Zack demande à Victor s'il veut bleu comme la couleur de sa voiture. Janie trouve finalement la couleur qu'il désire. Delphine lui propose de faire choisir Victor entre deux couleurs. Victor sélectionne le carton bleu au lieu de l'autre couleur. Les gens le félicitent. Delphine discute brièvement avec Zack au sujet des capacités de Victor.

Janie demande à Victor quelle couleur de crayon il désire en plaçant un paquet devant lui. Victor fait son choix de crayon de couleur pour écrire. Il enlève le bouchon. Delphine dit « il y a de la joie ». Janie encourage Victor à écrire en lui proposant des idées. Victor fait un geste avec son doigt pour signaler que Delphine vienne à ses côtés. Delphine verbalise sa demande. Delphine demande à Janie de tenir la caméra à sa place. JM indique à Delphine qu'il va faire une sieste dans sa chambre. Derrière la caméra vidéo, Delphine montre un geste à Victor pour qu'il soit en mesure de dire son nom. Il réussit à imiter le mouvement. Delphine exprime son contentement envers Victor. Delphine est maintenant devant la caméra vidéo avec Victor pendant que Janie complète l'enregistrement vidéo. Delphine montre à Victor comment tracer. La feuille placée à l'horizontale. Elle montre comment tirer une ligne courbée en haut de la feuille. Ensuite, elle dessine une seconde ligne du même genre avec animation. Elle remet le couvercle du crayon et lui indique que c'est à son tour. Victor prend son crayon à deux mains pour enlever le bouchon. Il tient le crayon avec son pouce en l'air vers la pointe du crayon et reposant son index de son autre main à gauche de la feuille. Quelques secondes s'écoulent. Zack veut savoir où se situe JM avant que la mine du crayon à Victor touche la feuille. Victor tourne son regard vers Zack. Janie et Delphine répondent que JM est partie faire une sieste. Victor indique que c'est bientôt le temps de la collation.

Victor regarde la caméra en pointant. Delphine prend un crayon et lui montre comment tracer un cercle. Victor hoche de gauche à droite en gardant ses yeux sur la feuille. Pendant ce temps, Laurence vient voir ce qu'ils font à la table et repart s'asseoir au salon peu après. Delphine corrobore son désir et lui propose de tirer une ligne courbée beaucoup plus courte. Victor appelle Zack avec un son de « mé ». De la cuisine, Zack lui demande ce qu'il veut. Il lui redemande ce qu'il souhaite. Zack propose des raisons pour lesquelles Victor l'interpelle. Zack demande à Victor s'il ne veut pas se faire filmer. Delphine informe Victor qu'elles peuvent arrêter. Dès que Zack va à l'encontre de ce que Victor vient de communiquer, il lui demande ce qu'il fait actuellement. Janie annonce que Victor travaille bien. Zack demande à Victor s'il aime les photos. Zack lui demande s'il aimerait avoir des photos. Ensuite, Zack infirme cette affirmation. Aline exprime quelque chose à Zack. Zack suppose que Victor veut dessiner Janie. Delphine s'écarte de l'activité à la table. La sonnerie du téléphone sonne à deux reprises. Alors, Zack répond en disant le nom de la résidence et en se nommant. La ligne téléphonique coupe.

Victor fait un geste communiquant à Delphine de revenir auprès de lui. Elle revient. Elle lui suggère d'écrire le mot caméra. Victor penche sa tête vers la gauche jusqu'au moment où il fait contact avec l'épaule de Delphine. Delphine déplace son haut de corps pour faire un léger contact avec lui. Elle lui dit qu'ils vont écrire le mot ensemble. Elle se déplace de l'autre côté de Victor. Delphine l'aide à écrire le mot. Elle met sa main sur la sienne pour écrire chacune des lettres et elle nomme les lettres l'une à la suite de l'autre. Quand Victor a terminé, il ferme le couvercle de son crayon. Delphine lui dit bravo deux fois et lui fait un signe de pouce pour communiquer la même chose. Il lui remet le crayon et Delphine le range dans le paquet. Victor désigne Janie avec son doigt et dit : cheveu beau. Simultanément, Janie et Delphine reprennent la syntaxe des mots correctement. Delphine valide ce que Victor vient de dire. Elle lui indique qu'il a de beaux cheveux lui aussi. Elle lui dit qu'il a de beaux cheveux frisés. Elle reprend la même phrase et fait un geste communiquant le mot frisé.

Laurence se lève de sa chaise du salon. Aline lui tend la main une fois qu'elle est plus près de la cuisine. Elle marche ensemble jusqu'à ce que Laurence soit devant son horaire visuel. Ensuite, elles se relâchent la main et Aline rentre dans la cuisine.

Delphine indique à Janie que JM entre dans la pièce. Janie fixe la caméra sur JM. JM et Laurence se déplacent vers leurs horaires visuels respectifs. Devant leurs horaires visuels, ils déplacent des pictogrammes au bon endroit.

Delphine félicite Victor pour l'activité qu'il vient de finir. Ensuite, Delphine veut savoir ce qu'a complété Nathalie. Elle lui demande si elle a achevé son travail autonome. Nathalie confirme qu'elle a terminé en disant oui.

Aline répond que c'est maintenant l'heure de la collation après l'interrogation de Janie. JM et Laurence s'arrêtent devant la cuisine. JM verbalise quelque chose vers l'intérieur de la cuisine. Zack communique qu'il n'a pas compris son message. Laurence et JM sont au portique de la cuisine. Aline précise ce qui n'est pas offert et ce qui est offert en collation. Ensuite, elle lui offre un café. Laurence communique qu'elle aussi souhaiterait un café. Aline lui remet son café et elle sort de la cuisine. Zack dit à JM qu'il doit prendre son café dans un verre en plastique. Il explique que toutes les tasses sont rangées au lave-vaisselle. Il lui donne le verre et lui indique de se servir du café. JM rajoute de l'eau froide dans son café. En se dirigeant vers la sortie de la cuisine, JM sourit à Janie. Janie oralise l'action que vient de compléter JM. JM quitte la cuisine sans réagir. Laurence, JM et Kurtis boivent leurs cafés à la table. Aline offre un café à Janie et à Delphine. Aucune personne ne discute. Zack dépose un café devant Victor. Zack affirme que JM n'a pas mis du lait ou du sucre dans son café. JM confirme que c'était son intention. Zack lui demande s'il aime son café préparé de cette façon. JM répond qu'il aime de cette façon. Zack siffle pour un court moment et chantonne. Delphine nomme ce que fait JM à deux reprises. JM lui répond que le café est fort. En rigolant, Zack dit « non, non, yé pas bleu, blanc- bleu ». Janie informe le groupe que JM a

mis de l'eau dans son café pour le refroidir.

Delphine discute avec JM au sujet de son café. Delphine constate que le café était trop chop en adressant JM. JM répond que le café était trop chaud. Zack met en doute la force du café bu par JM. JM fait un contact visuel avec Zack. L'énoncé de JM est intelligible à la suite de la deuxième tentative. JM communique comment il aime le café fort. Au même moment, Aline apporte des cafés à Janie et Delphine. Zack exprime qu'il apprécie son café, comme JM.

Victor montre un intérêt pour la caméra d'enregistrement que Delphine utilise. Elle met en évidence l'immense intérêt de Victor pour l'outil. Zack croit que c'est la personne qui tient la caméra que Victor aime. Delphine répond qu'il n'a pas de malaise tant que Victor exprime un intérêt envers la caméra vidéo. Victor émet un bruit. Zack répète le même bruit deux fois. Delphine constate à Victor qu'il aime la caméra. Elle propose qu'il regarde dedans la caméra pour voir ce qu'elle enregistre. Delphine lui pose une série de questions relatives à son chocolat chaud et ce qu'il perçoit par la caméra vidéo. Zack siffle. Delphine prête la caméra à Victor. Elle nomme le nom des personnes qu'il visionne à l'aide de la caméra. Delphine fait référence à JM. Victor émet un son en regardant JM. Delphine valide que JM est son ami. JM se dresse debout et prend sa tasse vide dans sa main. JM se désigne en touchant son index sur sa poitrine et affirme que Victor est son ami. Janie est incertaine de ce que JM vient d'annoncer. Delphine tente d'élucider ce que JM vient de dire à Janie.

Delphine interroge JM sur la satisfaction de son café. JM lui répond. En s'approchant de Delphine, JM dit qu'il veut voir Victor. Delphine relate sa demande. Pendant que Delphine remet la caméra vidéo à JM, Zack demande à JM de lui donner la tasse et lui dit de regarder par la caméra. JM dit « dans la boîte ». Delphine souligne qu'il aperçoit Victor. Ensuite, elle mentionne qu'il voit Janie et Victor. À ce moment, Janie lui envoie la main pendant qu'il fait les enregistrements vidéo. Ensuite, Delphine déclare qu'il perçoit Aline et Zack. Dans un deuxième temps, Delphine propose à JM de se voir dans la caméra. JM se mobilise pour

l'occasion. Les enregistrements vidéo cessent, car Delphine montre à JM un segment avec lequel il est présent.

Trame vidéo

Date	2010-03-03	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	#075166	
Durée	14 minutes 46 secondes	
Heure approximative:	7:47 – 8:02	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Salon, salle à diner et cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Suzanne	Cuisine	Infirmière
Delphine	Se déplace dans ces aires	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Michel	Près de la table à manger	Éducateur
Janie	Cuisine et salle à diner	Chercheure et observatrice participante
Julie	Cuisine	Intervenante
Victor	À la table à manger	Usager
JM	Salon et à la table à manger	Usager cible de la recherche
Aline	Bureau	Intervenante
Kurtis	À la table à manger	Usager
Laurence	À la table à manger	Usager
Henry	Bureau	Chauffeur

Luc	À la table à manger	Usager
Nathalie	Au salon	Usager

C'est le matin juste avant l'heure du petit-déjeuner. Certains clients sont habillés tandis que d'autres ne le sont pas.

Kurtis accueille Delphine. Il tient une pochette en tissu avec une feuille de papier pliée sur elle-même. Elle s'informe sur la qualité de son sommeil la nuit dernière. Après qu'il confirme une bonne nuit de sommeil, Delphine le félicite. D'abord, Delphine souhaite bon avant-midi à Victor, puis à JM. Nathalie vérifie son horaire visuel et retire le pictogramme de l'activité précédente. JM s'approche de Delphine. Il lui verbalise quelque chose d'incompréhensible. Elle le salue avant de se renseigner de la qualité de son sommeil. Ensuite, JM s'assoit sur une chaise berçante. En adressant JM, Suzanne tient des propos similaires que ceux avec Delphine. JM bâille de fatigue.

Kurtis retire la feuille de papier de sa pochette. C'est une lettre qui tend à Suzanne. Il lui lit comme Nathalie jargonne.

Le téléphone sonne. JM ouvre ses yeux. Julie tend le téléphone par-dessus la demi-porte de la cuisine à Suzanne qui est assise à la table. Michel prend le téléphone de Julie pour l'apporter à Suzanne.

Suzanne parle au téléphone avec un collègue qui sera parti pour un séjour. Elle s'informe des tâches à compléter durant son absence. Victor s'approche de Janie et de Delphine et dit le mot bleu. Elles tentent de comprendre son intention de dire ce mot. Elle découvre que c'est Janie qui porte un vêtement avec la couleur bleue. Ensuite, Victor dit: « gué ». Delphine l'informe qu'elle ne comprend pas et l'invite à lui montrer ce que veut dire ce son. Victor se déplace vers la demi-porte de la cuisine. À ce moment, Julie remet les médicaments à Kurtis par-dessus la demi-porte de la cuisine. Pendant ce temps, Luc a ces coudes appuyés sur la table.

JM demeure assis sur la chaise berçante.

C'est l'arrivée d'Henry. JM se tourne vers le hall comme la porte ferme. Delphine salue Henry lorsqu'il pénètre vers l'intérieur de la résidence. Janie s'avance près d'Henry et le salue en l'embrassant chaque côté des joues. Ils s'échangent des informations. Aline s'infiltré en saluant chaque individu.

JM reste assis à sa chaise berçante pendant plus de 12 minutes. Il y a Kurtis bavarde avec Victor ensuite avec Janie. Victor émet des sons pour communiquer quelque chose à Delphine et Janie. JM s'étire le haut du corps.

Victor porte un bavoir. Il interpelle Delphine en la nommant « Belle Fille ». Il lui demande de reculer la chaise de la table pour qu'il puisse se transférer de son fauteuil à la chaise en bois.

Miche parle brièvement avec Luc. Julie, Aline et Suzanne conversent dans la cuisine. Nathalie jargonne au salon. Kurtis articule la phrase « huit heures, neuf, onze, midi, une heure ». Michel s'approche de Luc pour lui donner quelque chose. En l'adressant en anglais, Michel lui demande son état et dit: « sss bienvenu ».

JM se lève et se rend près de la cuisine. Il exprime quelque chose avec le mot « picto » à Michel. Maintenant, il est situé à proximité de Kurtis. Kurtis lui dit bonjour. Il le complimente sur son apparence. JM lui renvoie le même compliment. Ils poursuivent leur interaction. Michel exécute un geste pour que JM entre dans la cuisine. Delphine suit les hommes à l'intérieur, car elle complète toujours les enregistrements vidéo. Quelques personnes sortent de cette aire. JM entre dans la cuisine. Il y a Suzanne, Aline et Julie avec JM. Julie dit à JM de venir à l'endroit où tous les articles pour préparer son déjeuner sont sortis. Julie lui demande d'attendre, elle prend le récipient à céréale et demande à Aline de lui donner une nouvelle boîte à céréale pour le remplir. Elle change de comptoir pour le faire.

Elle remet le contenant à JM avec le couvercle fermé. Il l'ouvre avant de remplir son bol avec les céréales. Julie l'avertit de ne pas trop mettre de céréales. Elle fait référence à une discussion qu'ils ont eue antérieurement. Elle surveille la quantité de céréales que JM met. Elle se rapproche et change l'angle de sa tête pour guetter la quantité de céréales. Elle lui dit que la quantité est trop. Il couvre ces céréales avec sa main. Il la retire. Il verse du lait. Elle lui dit que la quantité de lait est suffisante. Suzanne et Aline poursuivent leur conversation. Laurence s'approche de Julie. Elle verbalise quelque chose. Julie lui demande d'attendre. Elle lui annonce qu'elle lui remettra son jus. Elle se déplace une autre section du comptoir et donne le jus à Laurence. JM est situé devant Julie. Elle lui propose un jus. Il accepte le jus et quitte la cuisine avec son bol de céréales dans une main et son jus dans l'autre.

Date	2010-03-03	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	#080616 Titre : Disposer les pictogrammes des horaires visuels convenablement.	
Durée	1 minute 22 secondes	
Heure approximative:	8:03 – 8:06	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Salon et cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Suzanne	Bureau	Infirmière
Delphine	Se déplace dans ces aires	Chercheuse et complète l'enregistrement vidéo
Michel	Près de la table à manger	Éducateur
Janie	Bureau	Chercheuse et observatrice participante
Julie	Dans la cuisine	Intervenante

Victor	À la table à manger	Usager
JM	À la table à manger	Usager cible de la recherche
Aline	Bureau	Intervenante
Kurtis	À la table à manger	Usager
Laurence	À la table à manger	Usager
Henry	Bureau	Chauffeur
Luc	À la table à manger	Usager
Nathalie	Au salon	Usager

Les gens sont réunis autour de la table. Laurence vient porter son napperon sur la table et dépose sa séquence visuelle. Elle retourne vers la cuisine. Posément, Henry retourne la séquence visuelle dans le bon sens. Laurence revient à la table et commence son petit-déjeuner. Kurtis est assis devant Laurence. Il est à côté de Victor. Celui-ci émet des bruits en regardant Delphine. Delphine qui complète des enregistrements vidéo l'incite à manger son petit-déjeuner. Victor glousse comme il appuie sa main sur son épaule. Janie parle avec Henry près du bureau. Plus tard, Henry se trouve dans la cuisine avec Aline. Luc est installé sur une chaise et prend son déjeuner. Suzanne regarde l'annuaire téléphonique debout en arrière de lui. Janie a les bras croisés et elle observe la routine. JM mange la tête inclinée. Il boit un peu de jus. La voix de Julie est entendue. Elle pose une question à Michèle, en anglais, au sujet de Victor. JM lève sa tête soudainement. Julie interroge Victor en disant : « veux-tu des petites pointes comme ça ». Il affirme que oui. JM fait quelques pas de côté et il arrête, car il ne peut pas circuler derrière Laurence. Donc, il change de direction et se déplace jusqu'à son horaire visuel en passant par l'autre sens. Il la dispose convenablement. Delphine lui constate qu'il avait oublié son pictogramme. Il confirme que c'est le cas. Elle reconferme en disant oui à nouveau. Elle le félicite et constate que tout est dans l'ordre maintenant. Dès qu'il a terminé, il revient compléter son petit-déjeuner.

Kurtis s'entretient avec Suzanne au sujet d'une personne. Suzanne tient toujours l'annuaire

téléphonique. Il lui suggère de téléphoner à une certaine personne. Elle lui demande la raison. Il répond de manière intelligible.

Date	2010-03-03	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	#080756 Non-verbale de 3 personnes: minime, pratique, et spécialisé	
Durée	2 minutes 36 secondes	
Heure approximative:	8:06– 8 :09	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Salon et cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Suzanne	Bureau	Infirmière
Delphine	Se déplace dans ces aires	Chercheuse et complète l'enregistrement vidéo
Michel	Près de la table à la table à manger	Éducateur
Janie	Bureau	Chercheuse et observatrice participante
Julie	Dans la cuisine	Intervenante
Victor	À la table à manger	Usager
JM	À la table à manger	Usager cible de la recherche
Aline	Dans la cuisine	Intervenante
Kurtis	À la table à manger	Usager
Henry	Bureau	Chauffeur
Laurence	À la table à manger	Usager
Luc	À la table à manger	Usager

En buvant, leurs cafés, Aline et Julie discutent des congés à venir dans la cuisine. Elles complètent la préparation des mets.

JM, Luc, Victor, Kurtis, Laurence mangent leur petit-déjeuner à la table. Aucun regard n'explore ailleurs que la nourriture devant eux. Le silence est maintenu pour les gens à la table jusqu'à ce que Michel s'avance auprès de Victor. Michel s'adresse à Victor durant un court moment.

Entretemps, Suzanne tente d'établir la communication pour Janie avec une ancienne collègue. Janie avait fait connaissance de cette personne lors de son emploi pour le même centre. Suzanne compose le numéro de téléphone. Dès qu'elle explique son intention à la personne, Suzanne prête le récepteur de téléphone à Janie. Janie s'entretient au téléphone avec la dame pendant quelques minutes. Elle jase des expériences vécues durant son séjour en Gaspésie en souriant.

Kurtis veut savoir de Suzanne qui travaille à la résidence ce soir. Elle a de la difficulté à le comprendre et lui demande de répéter sa question. Elle lui répond avec le nom de la personne. Pendant l'interaction avec Kurtis, Suzanne enfile une courroie d'un sac à main autour de son poignet et recueille des documents avec le même bras. En sortant du bureau, elle fixe JM. Elle s'avance discrètement à proximité de JM. Elle se situe aussi à côté de Luc. Luc tourne sa tête pour regarder Suzanne pendant son déplacement. D'abord, il est attentif au mouvement de Suzanne. Ensuite, il porte regard aiguisé jusqu'à tant qu'elle dépose sa tasse de café sur la table. JM jette un coup d'œil sur la tasse. Suzanne fait marcher son index et son majeur du poignet à l'épaule de JM pendant qu'il mange. Lorsque ses doigts touchent la peau de son cou, il maintient son attention sur elle. Suzanne penche le haut de son corps par en avant et légèrement du côté opposé de JM. Elle rit. Les doigts collés ensemble, la paume de

la main ouverte vers l'extérieur, elle lève son bras plié et s'immobilise un bref instant. Elle se chemine vers JM et lui tape en haut du coude trois fois. Elle dit : « té bon, té quoi ». Suzanne tient sa tasse de café tout en la gardant sur la table. JM répond : « c'est bien ». Son regard se détourne sur sa nourriture placée devant lui. Elle s'éloigne en marchant.

Date	2010-03-03	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	#081315 Les gestes projettent une ombre.	
Durée	1 minutes 18 secondes	
Heure approximative:	8:09 – 8:10	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Salle à manger et cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Se déplace dans ces aires	Chercheuse et complète l'enregistrement vidéo
Michel	Dans la cuisine	Éducateur
Janie	À la table à manger	Chercheuse et observatrice participante
Julie	Dans la cuisine	Intervenante
Victor	À la table à manger	Usager
JM	À la table à manger	Usager cible de la recherche
Aline	Dans la cuisine	Intervenante
Kurtis	À la table à manger	Usager
Laurence	À la table à manger	Usager
Luc	À la table à manger	Usager

JM, Luc, Victor, Kurtis et Laurence dégustent leurs petits-déjeuners à la table. Delphine

poursuit les enregistrements vidéo. Janie est debout devant la fenêtre près de Delphine. Janie émet des gestes qui projettent un ombre sur la table car elle parle avec Delphine. Pourtant ça voix n'est pas perçu par les enregistrements vidéo. À ce moment, JM jette deux fois son regard sur l'ombre mouvante. Après, il continue de manger ces céréales.

Kurtis interpelle Nancy. Il lui fait une demande saisissable, mais l'élément en question est intelligible. Michel indique ce qu'une autre personne désire comme tartinade à Julie. Julie demande à Kurtis ce que souhaite comme tartinade sur ses rôties. Il répond quelque chose. Ensuite, Kurtis répond, mais c'est incompréhensible et il jargonne.

Il pause et il jargonne à nouveau. Ensuite, Kurtis parle de quelqu'un en cour. Julie répète son propos. Après quelques secondes de silence, Michel dit « Cheez Whiz ». Kurtis confirme qu'il veut bien cette tartinade.

Kurtis jargonne à la table. Julie et Michel discutent, mais ils ne sont pas visibles à la caméra. À ce moment, Delphine demande à Janie où est Suzanne. Aline lui répond qu'elle est dans le bureau en haut. Ensuite, avec une voix plus forte, Delphine demande à quelle heure est le diner. Aline lui répond. En s'adressant à Janie, Delphine veut savoir de quelle manière s'est comporté JM la veille. Janie lui explique qu'elle a communiqué avec une intervenante pour s'informer. Janie se met plus près de Delphine pour lui répondre. On entend la voix de Janie qui chuchote.

Kurtis s'adresse à Aline au sujet d'une personne. Aline lui répond.

Date	2010-03-03
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	#081453 Le soleil dans ses yeux.
Durée	3 minutes 35 secondes
Heure approximative:	8:09 - 8:12

Lieu (x) d'activité principal (principaux)		Salle à manger
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Se déplace dans ces aires	Chercheuse et complète l'enregistrement vidéo
Michel	Dans la cuisine	Éducateur
Janie	Dans la cuisine	Chercheuse et observatrice participante
Julie	Dans la cuisine	Intervenante
Victor	À la table à manger	Usager
JM	À la table à manger	Usager cible de la recherche
Aline	Dans la cuisine	Intervenante
Kurtis	À la table à manger	Usager
Laurence	À la table à manger	Usager
Luc	À la table à manger	Usager

Aline discute avec Michel au sujet de l'organisation de la journée et le plan d'un Usager. Julie fait des tâches ménagères dans la cuisine. De ce même endroit, le bruit de quelqu'un qui range la vaisselle est perçu.

JM, Luc, Victor, Kurtis mange des céréales pour le petit-déjeuner. Laurence termine et a déjà quitter la table.

La conversation entre Michel et Aline se poursuit. Michel s'interrompt de sa discussion pour remercier Laurence. En anglais, Julie interroge Michel pour connaître le programme des activités prévues pour les personnes assises à la table.

Kurtis appelle Michel et lui pose une question. Sa parole est brumeuse. Aline demande à JM s'il a trop de soleil dans ses yeux. JM se lève la tête faisant un contact visuel avec Aline. Sa réplique est incompréhensible, car Aline lui demande de répéter. Enfin, JM répond que c'est correct.

Michel et Janie se rencontrent dans le bureau pour signer une carte de souhaits. Michel sort de la pièce pour s'installer près de la table. Pendant ce temps, Kurtis jargonne à voix basse. Janie quitte la pièce en portant ce que semblent être des documents dans son bras. Michel parle avec Janie. Possiblement, ils parlent du système de cotation et se déplacent vers l'autre bout de la table. Ensuite, Michel revient à sa position initiale.

Une fois qu'il a terminé de manger ses céréales, JM apporte son bol vide à la cuisine. Michel regarde à l'intérieur de la cuisine et dirige son regard vers les gens à la table. De l'intérieur de la cuisine, Julie se recule juste assez pour repérer la caméra qui se trouve dans la salle à diner. Ensuite, elle n'est plus visible à la caméra. Delphine ne se déplace pas avec JM pour compléter l'enregistrement vidéo dans la cuisine. Michel se frotte les mains avec un produit désinfectant d'un distributeur apposé au mur à l'entrée de la cuisine.

Kurtis se tourne la tête pour fixer l'appareil vidéo.

Michel passe devant la caméra pour discuter avec Janie et reprend sa position initiale.

Date	2010-03-03
Numéro de référence de	#082408

l'enregistrement vidéo	Delphine montre comment bien capter le tous avec la caméra.	
Durée	47 secondes	
Heure approximative:	8:13	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Salon et cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Se déplace dans ces aires	Chercheuse et complète l'enregistrement vidéo
Janie	Se déplace dans ces aires	Chercheuse et observatrice participante
Julie	Dans la cuisine	Intervenante
Victor	À la table à manger	Usager
JM.	À la table à manger	Usager cible de la recherche
Michel	À la table à manger	Éducateur
Kurtis	À la table à manger	Usager
Laurence	À la table à manger	Usager
Luc	À la table à manger	Usager
Nathalie	Au salon	Usager

Delphine enseigne à Janie comment compléter les enregistrements vidéo dans le but de bien capter les interactions. Pendant qu'elle explique à Janie, Delphine informe Julie qu'elle ne la filmera pas. Delphine explique précisément de quelle manière il est possible d'omettre la figure de quelqu'un qui ne consent pas aux enregistrements vidéo.

Michel dirige Laurence vers la salle de bain pour qu'elle entame sa toilette. Nathalie attend à sa chaise pour manger.

Date	2010-03-03	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	#082656	
Durée	3 minutes 53 secondes	
Heure approximative:	8:14 – 8:18	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	Salon et cuisine	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Delphine	Dans la cuisine	Chercheure
Michel	À la table à manger	Éducateur
Janie	Dans la cuisine	Chercheure et complète l'enregistrement vidéo
Julie	Dans la cuisine	Intervenante
Victor	À la table à manger	Usager
JM	À la table à manger	Usager cible de la recherche
Suzanne	Cuisien	Intervenante
Kurtis	À la table à manger	Usager
Luc	À la table à manger	Usager

Janie complète les enregistrements vidéo pendant que Suzanne et Delphine discutent dans la cuisine. Elles parlent tout au long de ce segment.

C'est la fin du petit-déjeuner. Victor, Luc et JM sont à la table. JM et Victor mangent leurs rôties et boivent une boisson chaude. De la cuisine, Julie annonce que l'assiette de Luc est prête. Luc bâille. Michel constate que Luc est fatigué en se dirigeant vers

lui. Michel demande à Luc de confirmer en disant le mot : hein. L'attention de Luc est centrée sur Michel comme il s'approche. Michel constate à nouveau que Luc est fatigué. Ensuite, Michel pose l'assiette en glorifiant le fait que Nancy a préparé le plat pour lui. Maintenant, le regard à Luc est attentionné sur l'assiette. Après, Michel l'interroge sur son niveau d'éveil avec une phrase complète. Michel s'incline le haut du corps vers Luc. Il place les ustensiles sur l'assiette pour Luc. Il lui pose une autre question. Il verbalise quelque chose et point vers son assiette. Ensuite, il s'éloigne de la table.

Victor avait repoussé son napperon avec son assiette précédemment. Actuellement, il prend sa boisson chaude. Michel lui demande s'il a terminé comme Victor dépose son verre. Victor hoche sa tête pour signaler que oui et s'écarte de la table en reculant son fauteuil. Michel veut savoir s'il a bien mangé et indique qu'il desservira la table pour Victor.

Victor s'adresse à Janie. Il fait le son : mi. Janie lui indique qu'elle est encore son amie. Aline s'adresse à Victor pour lui demander s'il va rester en pyjama. Victor répète le mot non trois fois, car il refuse de s'habiller pour l'instant.

JM a terminé son petit-déjeuner. Il va porter son assiette dans la cuisine, dès qu'il s'étire ses membres. Il se rend à la cuisine et dépose ses plats sur le comptoir. Ensuite, il se rend face à son horaire. Michel lui remet l'objet de transition pour son horaire visuel. JM accroche l'objet de transition à l'endroit prévu. Il retire le pictogramme qui indique l'activité terminée. Il dépose l'indice visuel dans un petit panier coller au mur. Il retire le pictogramme de l'activité en cours et le transfère au bon endroit. Avant d'aller dans sa chambre, il annonce à Janie qu'il va se reposer sans

qu'elle lui demande la question.

Date	2010-03-03	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	135305	
Durée	27 secondes	
Heure approximative:	Après-midi	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	L'extérieur de la résidence	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Aucun	N/A	N/A

Activités principales : Offre le visionnement de l'extérieur de la résidence.

Date	2010-03-03	
Numéro de référence de l'enregistrement vidéo	#170843	
Durée	59 secondes	
Heure approximative:	Après-midi	
Lieu (x) d'activité principal (principaux)	L'extérieur de la résidence	
Participants	Endroit (s) où est situé la personne	Rôle
Aucun	N/A	N/A

Offre le visionnement de l'extérieur de la ville de Gaspé.

ANNEXE B

TYPE DE SÉQUENCE, EXTRAIT ET DURÉE

Type de séquence	Références des extraits	Temps total sur les deux jours
Sans interactions	074215 075559 080453 082248 083551 083903 084121 084397 092449 094015 094031 094827 095439 095559 095843	1 heure, 37 minutes et 13 secondes

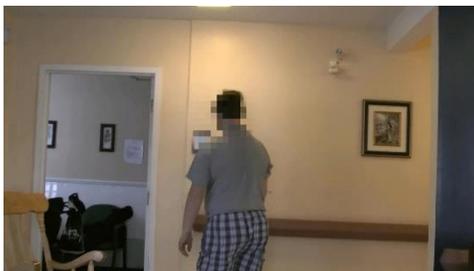
	075116 080616 080756 081315 081453 082408 082656	
Avec interactions	075559 080453 082248 080756 081453 091206 092449 092801 095843	38 minutes et 20 secondes

ANNEXE C

EXEMPLE DU CORPUS SITUATION D'INTERACTION NON-RATIFIÉE

Introduction

Il est approximativement 7h 50. La plupart des usagers sont en pyjama. À ce moment de la journée, certains intervenants se préparent à partir car c'est la fin de leur quart de travail, tandis que d'autres arrivent. L'arrivée de Suzanne, une intervenante, est attendue. JM se déplace pour et jette un coup d'œil vers la porte d'entrée. Suite à cette démarche, Bernard demande à une autre usagère qui est arrivé et reçoit sa réponse.



Discour :

JM *JM se déplace en marchant vers l'entée.*

(Personne n'intervient).



B1 (FORT et ATTENTIONNER) qu'c :é qui a / Natalie / chère + (1 sec)
(Invisible à la caméra).

JM *Il s'arrête, regarde brièvement et repart dans l'autre direction vers sa chambre.*



N1 j ::'v'eux voir : Su :zanne _ {incertain}

Elle est assise à sa chaise. Son haut de corps est avancé légèrement. Elle ne regarde pas son interlocuteur, sa tête est légèrement tournée vers le hall d'entrée.

(Nathalie termine sa phrase même si Bernard commence à lui répondre).



B2

oué {incertain}

(Invisible à la caméra).



SPEAKING			
Date	Extrait	Durée	Titre
2010-03-02	074215	13 minutes 28 secondes	En attendant Suzanne
Setting		Lors de la brève présence de JM, il y a un total de onze personnes présentes dans le salon, à proximité du hall d'entrée. 5 personnes	
Participants		JM non-ratifiée Natalie ratifié adressé Bernard ratifié adressé Les autres personnes occupent un statut interlocutif de non-ratifié.	
Ends		Le but est de savoir qu'elle employé est arrivé à la résidence.	
Actes de langage		JM : Assertif implicite : informe (pour savoir qui est arrivé). Natalie Assertif : répond (elle répond à la question de Bernard). Directif : demande (pour voir Suzanne). Bernard : Assertif : questionne (Nathalie pour savoir qui est arrivé).	
Key		JM Garde le silence Se déplace pour regarder Natalie Corps avancer Contact visuel avec interlocuteur absent Tête en direction du hall d'entrée (intérêt). Accentuation de mots clé Utilisation de phrase courte Ton monotone Débit lent	

	Poursuit malgré interruption Distance de son interlocuteur. Bernard Parle fort Ton autoritaire Commet des interruptions Adresse en utilisant le prénom et termine sa phrase avec un terme d'adresse appellatif "affectueux"
Instrumentality	JM émet seulement des indices non-verbaux. Tandis que Bernard et Natalie émettent des indices verbaux, non-verbaux.
Norms	Normalement, Nathalie est une résidence qui est en mesure de répondre à une question facilement et clairement. En Gaspésie, le terme appellatif "affectueux" chère est fréquemment utilisé.
Genres	Discours informel

Synthèse : JM occupe un statut non-ratifié tous au long de cette séquence. D'abord, JM se déplace pour savoir qui est arrivée. Il s'informe sans exprimer avec le langage verbal. Aussi, JM obtient sa réponse sans interagir avec personne. Après avoir aperçu le déplacement de JM, Bernard adresse sa question à un autre personne au lieu de l'adressé à JM. Le contenu de l'interaction se rapport à JM car c'est lui qui a stimulé la question : qui est arrivée? Par le fait que Bernard n'adresse pas sa question à JM, son statut non-ratifié demeure inchangé. L'occasion propice pour que Bernard accorder un statut ratifié-adressé à JM est manqué. En fait Bernard passe par une tierce personne pour obtenir sa réponse.

ANNEXE D

EXEMPLES DU CORPUS DE SITUATIONS D'INTERACTION NON-RATIFIÉ

Le tableau qui suit contient exemple du corpus de situation interaction non-ratifié de la catégorie Overhearers.

Type situation: Non ratifié	Segment de l'extrait: 080616
Catégorie: Overhearers	

|§ Janie1 : {incertain}

Le corps de Janie fait face à celui de Marcel. Elle hoche sa tête de haut en bas durant sa discussion avec Marcel.

(Janie est à peine visible à la caméra, car elle est située derrière le cadre de porte du bureau. JM n'est pas visible pour elle).



Marcel 1: {incertain}

Marcel oriente son corps pour faire face à celui de Janie et maintient son regard sur elle. Sa main gauche est placée dans sa poche de pantalon. Il lui parle en complétant des gestes lents avec sa main droite.

(Marcel porte son manteau à l'intérieur de la résidence).

JM (SILENCE)



JM est assise à la table et a les yeux fixés sur la nourriture pendant qu'il mange sans orienter son regard vers Janie et Marcel.

(JM mange son petit-déjeuner à proximité de Marcel et Janie).

Type situation: Ratifié non-adressé	Segement de l'extrait: 075559
Catégorie: Initiative du locuteur suivi d'interruption ou intrusion	

JM3 (LENT) bon : jour + (1 sec.)

Il regarde dans la cuisine, s'avance pour rentrer, mais s'arrête au dans le cadre de porte. Il s'avance d'un pas dans la cuisine, il lève et tend sa main pour serrer celle de Suzanne.

(Il initie une interaction pour saluer Suzanne).

Kurtis1 (FORT) bonjour JM + (1 sec.)

(Kurtis est assis à la table et est placé dos à JM. JM ne répond pas à la salutation de Kurtis).

Suzanne1 (SYMPATIQUE) bonjour JM+  (1 sec.)



JM4 (LENT) ça : va : bien ☞+ (1 sec.)

Il serre la main de Suzanne en la regardant dans les yeux.

(Il pose une question).

Suzanne2 (SYMPATIQUE) ça va bien certain / toi+

Elle s'Adresse à JM, en posant son regard sur lui. Elle est à proximité de JM.

JM5 oui / ç : a va bien ☞ (1 sec.)

Il balance son corps.

Francine5

Elle lève légèrement sa main gauche et la redressant.

Francine6

Elle regarde vers la caméra, sourit et dit.

Francine7 [JM : ↑ //

Derrière lui, elle tire sur son chandail avec sa main droite, regarde JM point et lui dit.



Francine8 y ↓v'eut t'parler ☞ cher↓ (1 sec.)

Elle regarde Kurtis.

(Elle fait une interruption
de l'interaction en dirigeant

l'attention de JM vers une
autre interlocuteur. Cher est
une appellation culturelle).

JM6

Il se revire et regarde Kurtis. Il est face à Francine.

Francine9 Kurtis / y' ch'é pas / y'veut te parler cher (1 sec.)

Elle regard Kurtis encore et point vers sa direction

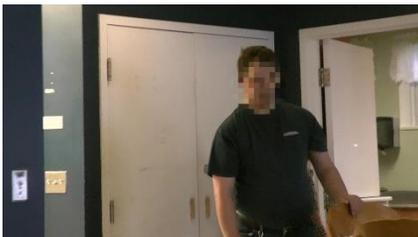


(Elle attire l'attention de JM

vers un autre interlocuteur
pour une deuxième fois. Cher
est une appellation culturelle).

JM7

Il se déplace en marchant vers Kurtis qui est assis à la table. Il place son bras sur la chaise et regarde Kurtis. Il bouge ses lèvres sans rien dire.



Kurtis 2 ail / té / eh / je l' s :ais pas (10 sec.)

(Kurtis n'a pas vraiment dit rien à JM. L'interruption de l'autre interaction n'était pour rien).

Francine10 [bon : bien ben moi : j'm'en va (RIRE)

Elle oriente son corps dans l'autre direction de la cuisine et quitte la résidence.



JM8

Se tourne ensuite et s'avance vers la cuisine.



Type situation: Ratifié non-adressé	Segment de l'extrait: 080453
Catégorie: JM est adressé suivi par une interruption ou une intrusion d'un troisième locuteur	

JM1 (2 secondes)

JM regarde Suzanne dans les yeux.



Suzanne1 (SYMPATIQUE) t'as-tu bien dormi/ cher+ (1 seconde)

Elle regarde JM dans les yeux.

JM2 (MONOTONNE) Oui \ j'ai bien dormis+ (1 seconde)

Suzanne2 t'as bien dormi (1 seconde)

JM3 (LENT) oui+

Victor1 [(x)

Victor avance son haut de corps vers Suzanne, se pointe en la fixant du regard.

Suzanne3 AIGU et RAPIDE toi + aussi t'a bien dormi]

Elle dirige son regard vers Victor.



JM4

JM se lève et se dirige à un autre endroit.

Non ratifié : Raison Interventions

Segment de l'extrait 082248

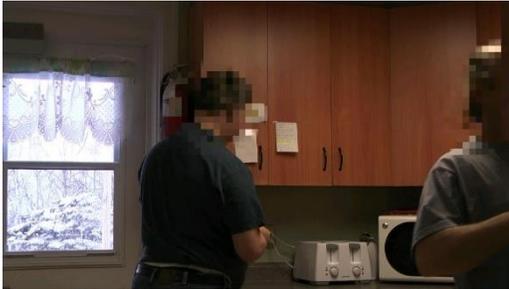
préconisées : pas

interaction!

JM1

JM est de dos à Zack.

(JM est dans la cuisine avec Zack).



Zack1 bon' / (LENT) tu vas allé+



JM2

JM se retourne pour faire face à Zack.

Zack2

faire ton picto  (2 secondes)

Zack regarde vers JM mais ne fait pas de contact visuel. Il hoche sa tête de haut en bas.

JM3

(MONOTONNE) oui+ (7 seconde)

JM sort de la cuisine et se dirige vers son horaire imagé.



Suzanne1

(Suzanne remet l'objet de transition pour l'horloge visuel sans l'utilisation de langage verbal).



JM4

(Il prend l'objet de transition que Suzanne lui à remis et se dirige vers son horaire imagé sans compléter d'interaction verbal).



ANNEXE E

TABLEAU CRITAIRES D'INTERACTION AVEC ÉTAYAGE

Classement d'interaction avec étayage	
Situation avec interaction	L'interaction à lieu lorsque les locuteurs coconstruisent le contenu et la relation, produisent des signes d'engagement et de coopération. Le tour de parole est essentiel à l'interaction.
Composants l'interaction SPEAKING Hymes,	<p>Setting : Réfère au cadre temporel et le cadre spatial.</p> <p>Participants : Réfère aux participants ratifiés et non ratifier.</p> <p>Ends : Buts, intentions et finalité des interactants lors de l'interaction.</p> <p>Acts : Réfère à la séquence des actes commis durant l'interaction.</p> <p>Key : Réfère au matériel sémiotique verbal, paraverbal et non-verbal.</p> <p>Instrumentality : La forme et le style du discours.</p> <p>Relation horizontal, vertical et coopération vs conflit.</p> <p>Norms : Ceci définie ce qui est socialement acceptable lors de la situation.</p> <p>Genre : Type de discours qui est donné</p>
Situation ratifié-adressé	Situations ratifié d'interaction : Influence mutuelle des locuteurs pour établir le contenu et la relation durant l'interaction. L'utilisateur possède un statut d'interlocuteur ratifié-adressé.
Situation focalisée	De manière générale, la focalisation est le fait d'apporter une attention conjointe sur un élément du contexte et de cristalliser ce qui est important (Hocine, 2017).

Étayage	Situations d'étayage sont celles où qu'il y a un « Système de support à l'acquisition du langage (LASS) (Bruner 1983, p. 34-37)
Dispositifs d'étayage	<p>« Met en évidence les caractères du monde qui sont déjà frappants pour les enfants et qui ont une forme grammaticale de base ou simple »</p> <ul style="list-style-type: none"> • attention conjointe • désigne l'attention à ce qui est concrètement visible dans l'environnement • souligner des détails sur ce qui est perceptible • répéter • souligner les détails sur ce que l'utilisateur regarde • à proximité de la personne • Intonation sur le mot clé • exagération gestuel <p>« (...) lancés dans des scénarios devenus routinier, divers processus psychologiques et linguistiques s'enrichissent en s'étendant d'un scénario à l'autre »</p> <p>Il y a une variété dans l'enchaînement d'étayage mis en place par l'intervenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nommer • Désigne • Demande • Développement conceptuel • Idée abstraite comme segmentation • Rôle interchangeable • Moyens de substitutions réalisées dans l'action ou dans la parole <p>« D'aider l'enfant en utilisant des scénarios c'est d'encourager et de modéliser des mots et des expressions sur des gestes familiers et des vocalisations de communication » (faire en semblant qu'il parle ou sait parler pour ensuite modéliser)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accorder une place comme locuteur compétent • Modéliser fait durant la situation communicative • Modéliser de prononciation • Explication de concept

	<ul style="list-style-type: none">• Modelage de l'utilisation d'expression• Prompte (incitation) la discussion autour des éléments connus pour développer habiletés de communication et de langage• Réparation de l'erreur ou du malentendu qui survient lors de l'interaction dans l'intention de poursuivre ou créer la situation d'étayage (trope communicative) <p>« Scénario de jeu »... qu'ils sont faits d' « événements » dont on établit les règles ou qu'on construit par le langage, puis qu'on recrée à volonté par le langage. Plus tard, ces scénarios prennent le caractère de situations « simulées »</p> <ul style="list-style-type: none">• modelage des règles communicatives• faire des blagues qui sont plus abstraites pour développer son sens d'abstractions• jeu de rôle• exagération gestuelle
--	---

ANNEXE F

EXEMPLE D'EXTRAIT D'INTERACTION AVEC ÉTAYAGE



Un petit groupe de personnes marche dehors autour de l'hôpital située près de la RAC. La marche fait partie de la programmation de ces usagers. À ce moment, le vent souffle fort et il fait très froid. En entendant la marche, Aline fait un rappel des règles à suivre durant la marche. Aussi, elle dirige le groupe en se plaçant devant eux. Delphine, placée au centre du groupe, complète les enregistrements vidéo en tenant la caméra. JM et Janie marchent l'un à côté de l'autre. Tout au long de la marche, JM interagit avec Janie et Delphine.

Verbatim :

Delphine6

tu connais bien la route/x

Delphine pose une question.



JM5 (LENT). oui x+

Il regarde devant lui.

Delphine7

ah/, tu peux nous guider?

↑x

JM6 (LENT). oui\+xx

Il regarde devant lui.

Delphine8 gé :nial/xxx

(JM regarde Delphine comme s'il anticipe un tour de parole).

Delphine9

est-ce qu'on voit bien des a :ni :maux? /x

JM7

non↓ x, pas encore xx

Il regarde devant lui et clignote des yeux rapidement.

Delphine10 non↓ x

Delphine11 est-ce qu'on va aller dans la fo :rêt :↑xx

Elle utilise un ton de voix pour émettre une question.

JM8

non↓ x, pas encore. xx

En marchant, réagit très peu.

Delphine12 (LENT) ok. moi j'aime ça + (RAPIDE) je ne connais pas votre, votre ville+ xx Delphine13 (LENT) moi, je vie à x Montréal+. ↑x

JM9 Montréal/ x

Il se vire la tête vers Delphine avant de parler. Il la regarde dans les yeux.



Delphine14

tu connais Montréal ? ↑x

JM10

oui x, e connais\ x

Il regarde devant lui quand il répond. Ensuite, il se retourne la tête devant lui, sourit avec ses yeux et sa bouche.

Delphine15 ah:/ ha ::/ xxx

JM11

JM continu de sourire.

Delphine16 j'espère' que l'on va aller' dans la forêt/x (ÉPEURER) OOOUUUU+↑
xx

Il regarde Delphine et fait un gros sourire. Son regard fixe les yeux de Delphine.

hum:/x

Delphine17 j : 'aime ça/ la forêt/xx

JM13

o :ui/x

Delphine18

est-ce que tu aimes faire du ski? X

JM14

(LENT) pas encore+



*En marchant, le visage
neutre, il regarde au sol.*

Delphine19 pas encore\, ehn/ x moi non plus, pas beaucoup, ehn\ xx

RÉFÉRENCES

- Allard, E. et Samson, G. (2019). Exploration de la solution de problème à la maternelle à l'aide d'une approche interdisciplinaire en sciences et en art. *Revue canadienne de l'éducation* 42(2)
- Abadie, P. (2012). Conduite suicidaires chez les adolescents et les jeunes adultes avec un trouble envahissant du développement. *Santé Mentale au Québec* 37(2), 175-191. Récupérer de <https://appropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>
- Alshaban, F., Aldosari, M., El Sayed, Z., Tolefat, M., El Hag, S., Al Shammari, H. et Fombonne, R. (2017). Autism Spectrum Disorder in Qatar: Profiles and Correlates of a large clinical samples. *Autism and Developmental Language Impairment* 2, 2-7. doi:10.1177/239694161517699215
- Agran, M., Brown, F., Hughes, C., Quirk, C. et Ryndak, D. (2014). Equity and Full Participation for Individuals with Severe Disabilities: A vision for the Future. *Paul H Brookes Publishing Company, Baltimore*
- American Psychiatric Association. (2013). DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5^e ed.). Arlington: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, (2004). DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (4^e éd. Texte révisé). Paris : Masson.
- Anderson, C. et Freeman, K. (2000). Positive Behavior Support: Expanding the Application of Applied Behavior Analysis. *The Behavior Analyst*. 23(1), 85-94.
- Atifi, H., Lajeune, C., Nonova, G. et Zacllad, M. (2006). Méthodologie transdisciplinaire de gestion de corpus pour les disciplines de l'interaction : Recherche de principes directeurs. *Suppl. à Texto!*, 11(2), 167-172.
- Austin, J.L. (1970). Quand Dire C'est Faire -How to Do Things with Words.

- Arborio, A-M. et Fournier, P. (2015). L'enquête et ses méthodes : L'observation directe (4^e éd.). Armand Colin.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. et Simonin, J. (1981). Langage et Communications Sociales. Coll. *LAL, CREDIF-Hatier*, Paris.
- Barak, B. et Feng, G. (2016). Neurobiology of social behavior abnormalities in autism and Williams syndrome. *Nat Neurosci.* 19 (6): 647-655. doi: 10.1038/nn4276
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Beadle-Brown, J., Mansell, J., Macdonal, S. et Ashman, B. (2003). Does Living with People who have Challenging Behaviour Result in Poorer Quality of Care and Outcomes? *The British Journal of Developmental Disabilities* 49 (97), 69-77
- Bertaina, M. et Gepner, B. (2016). Regards croisés sur l'autisme. *La nouvelles revues de l'adaptation et de la scolarisation*, (3) 109-124. Récupéré de <https://www.researchgate.net/publication/310996381>
- Bonavigo, T., Sandhu, T., Pascolo-Fabrizio, E. et Priebe, E. (2016). What does Dependency on Community Mental Health Services Mean ? A Conceptual Review with a Systematic Search. *Social Psychiatry and Psychiatric epidemiology* 51(4),561-574
- Boulet et Maingueneau 2005 Sociolinguistique et analyse de discours : Façon de dire, Façon de Faire. *Langage et Société*, 4 15-47. <https://www.carin.info/revue-langageet-société-2005-4-page-15.htm>
- Brigaudiot, M. et Danon-Boileau, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. PUF : Paris
- Brisot-Dubois, J. et Baghdali, A. (2013). Entraînement aux habiletés sociales pour les enfants et les adolescents avec : TSA-SDI : le programmes MIA
- Brisot-Dubois, J. et Baghdadli, A. (2013, printemps). Entraînement aux habiletés sociales pour les enfants et les adolescents avec TSA-SDI1 : le programme MIA2. *Le Bulletin scientifique de l'arapi*, 31

- Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. (R. Watson, J. Piveteau et J. Chambert, trad.). Retz : Paris
- Carr, J. et Sidener, T. (2002). In Response : On the Relationship between Applied Behavior Analysis and Positive Behavioral Support. *The Behavior Analysis* (25)245-253.
- Cefaï, D et Perreau, L. (2012). Erving Goffman et L'ordre de l'interaction, Paris :
- Centre de réadaptation de la Gaspésie. (2009). Offre de services dans le cadre des programmes-services : Déficience intellectuelle, Trouble du spectre de l'autisme et Déficience physique
- Centre de réadaptation de la Gaspésie et des Îles de la Madeleine. (2008). Dossier du Centre de réadaptation de la Gaspésie et des Îles de la Madeleine aux fins d'agrément.
- Cervantes, P. et Matson, J. (2015). The Relationship between Comorbid Psychopathologies, Autism, and Social Skills Deficite in Young Children. *Research in Autism Disorders* (10), 101-108
- Chamak, B. (2016). L'autisme au Québec (2014-2014): politique, mythes et pratique. *L'information psychiatrique* 92(1), 59-68.
- Chamak, B. et Bonniau, B. (2018). «Mon fils, c'est ma petite entreprise!». Les parcours des enfants autistes entre carence de soins et inégalités sociales en Seine-Saint-Denis. *Anthropologies et Santé* 92(1), 59-68. Récupérer de doi : 10.4000/antthropologiesante.3395
- Chow, W. et Priebe, S. (2013). Understanding Psychiatric institutionalization: a conceptual review. *BMC Psychiatric*, 13, 169.
- Cilianu-Lascu, C. (2003). L'ethnographie de la communication de Dell Hymes et John Gumperz. *Dialogos* 4(8), 112-119
- Danvers, F. (2010). Clinique. *Recherche et formation*, 63, 105-115. doi : 10.4000/rechercheformation.325

- Demilly, E. (2014). Études des relations entre l'espace architectural et la qualité de vie des personnes atteintes de trouble du spectre de l'autisme. *Les cahiers de la recherche architecturale et urbaine*. Récupérer de : <http://journals.openedition.org/crau418>
- Denis, J. (2013). Être parent d'un enfant autiste : Difficultés vécues et répercussion sur sa santé et sur sa vie personnelles, conjugales, familiales, sociales et professionnel (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi. Récupérer de <https://constellation.uqac.ca/2749/>
- Dindar, K., Laitila, A. et Kärnä, E. (2016). Building Mutual Understanding : How Children Autism Disorders Manage Interactional Troubles. *Journal of Interactional research in communication Disorders* 7(1), 49-77. doi: 10.15558jircd.v7il.28228
- Dionisi, J.-P. (2013). Le programme TEACCH: des principes à la pratique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 236-242. doi : 10.1016/j.neurenf.2012.12.002
- Dudley, J. et Delage, J. (1990). *Le langage en suspens*. Éditions Héritage, Saint-Lambert Collection neurolinguistique, 232 p.
- Dufort, J.-Y. (1998). *La déficience intellectuelle au Québec entre 1867 et 1921 : de l'idiotie à l'arriération mentale*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Dumais, L. et Proulx, J. (2006). *Portait des besoins et des services : Les personnes ayant des incapacités dans la région de Montréal* 4(22). *Cahier du LAREPPS/UQAM*. Montréal, automne 2006
- Dupont, P. (2018). L'activité langagière dans le processus d'apprentissage. Dans Rochex, J.-Y., Joigneux, C., Netter, J. (dir.) *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques : Actes du 6^{ième} Séminaire International Vygotski* (299-311). Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Duranti, A. (1993). Intentions, self, and responsibility: An essay in Samoan ethnopragmatic. *Responsibility and evidence in oral discourse*, 24-47.

- Duranti, A. et Goodwin, C. (1992). *Rethinking context : Language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press. Great Britain.
- Elenberger, H. (1971). Nouvelles vues sur la socio-psychologie de la prison. Dans *Encyclopédie de l'Agora : Pour un monde durable*. Récupérer de <http://agora.qc.ca>
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod. *Collection Topos*.
- Gerber, F., Bessero, S., Robbiani, B., Courvoisier, D. S., Baud, M. A., Traoré, M.-C., Blanco, P., Giroud, M. et Galli Carminati, G. (2011). Comparing residential programmes for adults with autism spectrum disorders and intellectual disability: outcome of challenging behaviour and quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (9), 918-932. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01455.x
- Gingras, P. (1992). L'approche communautaire. Dans Doucet, L., et Farveau, L., (dir.), *Théorie et pratiques en organisation communautaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec. P.187-200.
- Gjermestad, A., Luterberget, L., Midjo, T. et Witso, A.-E. (2017). Everyday life of persons with intellectual disability living in residential settings: a systematic review of qualitative studies. *Disability and Society*, 32(2), 213-232. doi : 10.1080/09687599.2017.1284649
- Goffman, E. (1957). Alienation from Interaction. *Human Relations*, 10 (1), 47-60. doi: 10.1177/001872675701000103
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American anthropologist*, 66 (6), 133-136. doi/pdf/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00090
- Guika, I., Morin, D. et Bigras, M. (2016). Développement d'une grille d'observation : considération théoriques et méthodologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 163-178. doi : 10.7202/10433131ar
- Gumperz, J. (1989). *Le sens commun : Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. (M. Dartevelle, M. Gilbert et I. Josep trad.). Les éditions de Minuit : Paris

- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. (1^{ière} ed.). Cambridge University Press.
- Hamel, J. (1997). La socio-anthropologie, un nouveau lien entre la sociologie et l'anthropologie. *Socio-anthropologie*, 1, 1-15. doi : 10.4000/socio-anthropologie.73.
- Haute Autorité de Santé. (2011). Autisme et autres troubles envahissants du développement : diagnostic et évaluation chez l'adulte : Recommandation de bonne pratique. Récupéré du site Web de HAS : http://www.has-sante.autre_ted_diagnostic_et_evaluation_chez_ladulte_argumentaire.pdf.
- Hayward, B.-A., Poed, S. et McKay-Brown, L. (2018). Improving the adoption of PBS and ABA using diffusion of innovation theory. *Tizard Learning Disability Review*, 23(4), 178-186. Récupéré de <https://hdl.handle.net/11343/217288>
- Heyvaert, M., Saenen, L., Maes, B., et Onghena, P. (2015). Systematic Review of Restraints Intervention for Challenging Behaviour among Persons with Intellectual Disabilities: Focus on experiences. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(1), 61-68. doi: 10.1111/jar.12095
- Hocine, N. (2017). Analyse des stratégies d'étayage enseignantes en situation d'interaction au cours de production orale en classe 1.A.S (Thèse doctoral). Université Abdelhammid Ibn Badis Mostaganem
- Holtgraves, M. (2002). *Language as social interaction: social psychological and language use*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howlin, P. et Moss, P. (2012). Adults with Autism Spectrum Disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 275-283.
- Howlin, P., Savage, S., Moss, P., Tempier, A. et Rutler, M. (2014). Cognitive and language skills in adults with autism: a 40-year follow-up. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (1), 49-58. doi : 10.1111/jcpp.12115
- Hutchins, T. et Prelock, P. (2014). Using communication to reduce challenging behaviors in individual with Autism Spectrum Disorder. *Child Adolesc Psychiatric Clin N AM*, 23, 41-55. doi: 10.1016/j.chc.2013.07.003

- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-CREDIF
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- https://www.ciss-gaspésie.gouv.qc.ca/images/offre_emplois_2018/ducateur_sp%C3%99
- <https://www.amazon.com/Soney-DCR-HC52-Cacorder-Discontinued-Manufacturer/dp/BOO123Q8VY>
- Jakobson, R. (1980). Metalanguage as a Linguistic Problem. *Roman Jakobson: The framework of language*. Ann Arbor: Michigan Studies in Humanities
- Johnson, H. M., Douglas, J., Bigby, C. et Iacona, T. (2011). The challenges and benefits of using participative observation to understand the social interaction of adults with intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(4), 267-278. doi : 10.3109/07434618.2011.587831
- Juvany, M. (2018). *L'austérité de l'évaluation des pratiques des organismes communautaires en déficience intellectuelle à Montréal*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Ketelaars, M., Embrechts, M. et Kannerhuis, L. (2017). Pragmatic language impairment. *Research in clinical pragmatics*, Récupéré de <https://www.researchgate.net/publication/312114416>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, T.1. Paris : Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, T.2. Paris : Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales*, T.2. Paris : Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. et Petitjean, A. (2017). Cadre participatif et adresse. Récupérer de <http://publictionnaire.huma-num.fr/cadre-participatif-et-adresse/hal-01704097>
- Kosta, C. (2016). The Communicative Environment and Communicative Responsibility. *Mercy College: New York*

- Kyratzis, A. (2004). Talk and Interaction Among Children and the Co-Construction of Peer Groups and Peer Culture. *Annu. Rev. Anthropol* 33, 625-649 doi: 10.1146/annurevanthro.33070203.144008
- Kim, K., Kim, J., Voight, A et Ji, M. (2018). Listening to the screaming whisper: a voice of mother caregivers of children with autism spectrum disorders, *International Journal of Qualitative Studies and Health and Wellbeing* 13(1.) doi: 10.1080/17482631.2018.1479585
- Lapassade, G. (2002). *Observation participante. Vocabulaire de psychosociologie*, ERES, hors collection, 375-390. Récupéré de <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethgr1.htm>
- Lavigne, A. (2014). Les interactions entre une enseignante et deux de ses élèves dans un contexte de classe spéciale : des actes de langage avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et/ou une déficience intellectuelle. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://core.ac.uk/download/pdf/77616891.pdf>
- Lemoine, L., Mietkiewicz, M.-C. et Schnieder, B. (2016). *L'autisme raconté aux enfants : La littérature de jeunesse, un support de sensibilisation pertinent ?* 2(2), 231-245. Récupéré de <https://www.carin.infor/revue-enfance2-2016-2-page-231.htm>
- Le Rouzès, M.-S. (2011, juin). Quelques chiffres... en images et en mots : L'évolution récente des modes d'hébergement. Déficience Intellectuelle et Troubles envahissant du développement auteur. *Revue CNSRIS : Magazine scientifique et professionnelle*, 2 (3), p.24
- Long, J., Brown, J., Daly, S., Gibson, K. and McNeillis, C. (2018). Friendship and sociality in autism. *Good Autism Practice*, 19 (1), 22-31. Récupéré de <https://www.researchgate.net/publication/326252491>
- Longtin, V. et Paquet, M. (2018). Modèles d'intervention médicale et environnemental auprès des personnes manifestant un trouble grave du comportement, Quelles sont les divergences ? *Revue québécoise de psychologie*, 39 (2), 133-160. doi : 10.7202/105122ar
- Longtin, V. Service québécois d'expertise en troubles graves du comportement. Canada, CIUSSS MCQ. (2017). *Protocole d'identification des personnes*

présentant une déficience intellectuelle ou un spectre de l'autisme et manifestant un trouble grave du comportement.

- Longuépée, L., Bouvard, M. et Assouline, B. (2019). Étude des comportements-problèmes de 148 adultes atteints de trouble de spectre de l'autisme institutionnalisés. *Psychologie française*, 19(1), 71-83. doi : 10.1016/j.psfr.2017.09.003
- Mademtzi, M., Singh, P., Shic, F., et al. (2017). Challenges of females with autism: A parental perspective. *Journal of Autism Development Disorders*, 48 (4), 1301-1310. doi: [10.1007/s10803-017-3341-8](https://doi.org/10.1007/s10803-017-3341-8)
- Mailhot, S. (2016). Participation sociale des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme à l'école secondaire régulière : vécu de deux adolescents. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières
- Masson, C., Laverdure, S. et Calderaro-Viel, C. (2017). Étayage de l'adulte et multimodalité : étude exploratoire des modalités d'interaction dans le cadre d'une prise en charge d'un enfant avec un retard de langage. *Revue Tranel*, 66, 143-156
- Matson, J. et Lovullo, S. (2008). A Review of Behavioral Treatments for Self-Injurious Behaviors of Persons with Autism Spectrum Disorders. *Behavior Modification*. 32, 61-76.
- Mérineau-Côté, J et Morin, D. (2013). Correlates of restraint and seclusion of adults with intellectual disabilities in community services. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (2), 182-190.
- Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (2015). *Cadre de références pour l'élaboration des protocoles d'application de des mesures de contrôles : contentions, isolement et substance chimique*. Édition révisée à leurs familles et à leurs proches. La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. Récupéré de <http://publications.msss.gouv.gc.ca/acrobat/f/documentation/2002/02-820-01.pdf>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale : Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches*. La Direction

des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux.
Récupéré de <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000682/>

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017). *Glossaire : Définition de termes relatifs au réseau de la santé et des services sociaux*. La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. Récupéré de <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-127-03W.pdf>

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2002). *Orientations ministérielles relatives à l'utilisation exceptionnelle des mesures de contrôle: contention, isolement et substances chimiques*. La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. Récupéré de <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000634/>

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2003). *Un geste porteur d'avenir : Des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leurs familles et à leurs proches*. La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. Récupéré de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2002/02-820-01.pdf>

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017). *Vers une meilleure intégration des soins et des services pour les personnes ayant une déficience : Cadre de référence pour l'organisation des services en déficience physique, déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme*. La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. Récupéré de <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-824-04W.pdf>

Mondada, L. (2013). Interactional Space and the Study of Embodied Talk-Interaction. Dans Auer, P., Hilpert M., Stukenbrock, A. et Szmrecsanzi, B. *Space in Language and Linguistics: Geographical, International and Cognitive Perspective*, 247-275. De Gruyter, Berlin

Murad, A., Fritsch, A., Bizet, E et Schaal, C. (2014). L'autisme à l'âge adulte : aspect clinique. *Annales Médico-Psychologique*, 172 (7), 577-586. Récupéré de doi : 10.1016/j.amp.2014.07.010

Pécheur, R. (2006). La stigmatisation d'une sous-culture : étiquetage, marginalisation et déviance. Étude d'une communauté de joueurs et de jeux de rôle parisiens. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

- Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et Langages*, 93 (3), 69-83 doi : 10.3406/colan.1992.2380
- Poirier, N et Abouzeid, N. (2016). Étude qualitative auprès de personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme dans la grande région de Montréal. *Revue québécoise de psychologie*. 36 (3), 151-182. Récupéré de <https://www.researchgate.net/publication/296223504>
- Poirier, N., Belzil, A. et Lapointe, M. (2019, 1^{er} Mars). *L'accès aux services de soutien à la participation sociale d'adultes ayant une déficience intellectuelle* [Rapport de recherche]. Université du Québec à Montréal. Récupéré de https://sac.uqam.ca/upload/files/Poirier_et_al._aux-services_de_soutien_dadultes_ayant_une_deficience_intellectuelle_2019.pdf
- Poirier, N., Des Rivières-Piegeon, C., et Dorismond, M. (2013). L'état de la connaissance et de la Reconnaissance de la personne présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) au Québec. Projet financé par le FQRSC et le RNETED. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/document/11326/448958/PC_PourierN_rapport_2014_TSA/97c7a699-efb7-42c1-b861-85cc839a7cd9.
- Pilote, M. (2012) L'ergothérapie auprès des personnes ayant un trouble envahissant du développement ou une déficience intellectuelle présentant des troubles graves du comportement. Recueil Annuel D'Ergothérapie. Québec, CRDI. Récupéré de <http://www.crdi.qc.ca>
- Rezzonico, S. et McIntyre, J. (2017). Prendre en compte l'interaction : de la recherche descriptive aux études d'efficacité. *Revue Tranel*, 66, 29-44.
- Rocher, R. et Xiangrong, C. (2018). Tentative de la définition de la compétence communicative à l'usage des interprètes de dialogue. *Canadian Social Science*, 14 (3), 53-68. Récupéré de doi :10.3968/10191
- Sabourin, G., Couture, G., Morin, D. et Proulx, R. CIUSSS MCQ. Les collections de l'institut universitaire en DI et en TSA. (2013). Intervention de crise auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle avec ou sans troubles envahissants du développement : Une recension critique des écrits en consultation avec les parties prenantes. Récupéré de https://www.rsslf.ca/images/ressources/Recension_InterventionCrise_DI-TED_GSabourin_editionSeptembre2015_1

- Sabourin, G. et Lapointe, A. (2018). Deux modèles d'intervention en trouble grave du comportement (TGC) : comparaison et amélioration. *Revue québécoise de psychologie*, 39(2), 161-190. doi : 10.7202/1051226ar
- Sappok, T., Budczies, J., Dziobek, I., Bölte, S., Dosen, A., et Diefenbacher, A. (2014). The missing link: delayed emotional development predicts challenging behavior in adults with intellectual disability. *Journal of Autism Development Disorders*. 44 (1), 786-800. doi : 10.1007/s10803-013-1933-5
- Sauvage, J. (2003). L'enfant et le langage : Une approche dynamique et développementale. France : L'Harmattan.
- Sevin, J., Rieske, R. et Matson, J. (2015). A review of behavioral strategies and support considerations for assisting persons with difficulties transitioning from activity to activity. *Review of Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2 (4), 329-342.
- Spain, D., Blainey, S. and Vaillancourt, K. (2017). Group cognitive behavioral therapy (CBT) for social interaction anxiety in adults with autism spectrum disorders (ASD). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41, 20-30. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1750946717300855>
3Dihub
- Summers, J., Shahrami, A., Cali, S., D'Mello, C., Kako, M., Ralikucin-Reljin, A., Savage, M., Shaw, O. et Lunsky, Y. (2017). Self-Injury in Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability: Exploring the Role of Reactivity to Pain and Sensory Input. *Brain Sciences*
- Sterponi, L., de Kirby, K. et Shankey, J. (2014). Rethinking language in Autism. *Autism*, 1-10. doi : 10.1177/1362361314537125
- Tager-Flusberg, H., Paul, R. et Lord, C. (2005). Language and communication in autism. *Development and Behavior*. 335-364. Handbook of autism and pervasive developmental disorders.
- Tassé, M., Sabourin, G., Garcin, M. et Lecavalier, L. (2010). Définition d'un trouble grave du comportement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42 (1), 62-69. Récupéré de <https://www.researchgate.net/publication/232426054>

- Thommen, E. (2013). Les recommandations de bonnes pratiques pour les personnes avec des troubles du spectre de l'autisme. *Dans Dossier : Les troubles du spectre de l'autisme, Revue suisse de pédagogie.*
- Traverso, V. L'analyse des conversations. Armand Colin : Paris.
- Willaye, E. (2012). Analyse fonctionnelle du comportement. *Le bulletin scientifique de l'arapi 11^{ième} Université d'automne-Ateliers*
- Willaye, E. et Magerotte, G. (2014). Définition de la problématique. *Évaluation et intervention auprès des comportements-défis : Déficience intellectuelle et/ou Autisme.* (2^e éd., p. 22-42). De Boeck Supérieur. 1
- Zogmal, M. 2020. Apprendre avec des interactions avec de multiples participant : la formation pratique des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *Activités*, 17(1), 1-31. doi : 10.4000/activites.5020