

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CRÉER UN RÉPERTOIRE D'APPROCHES PÉDAGOGIQUES
ADAPTÉES AUX ÉLÈVES ATTEINTS DU TROUBLE DU
SPECTRE DE L'AUTISME EN CLASSE D'ARTS PLASTIQUES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

MARIE-CLAUDE VEZEAU

FÉVRIER 2020

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.10-2015). 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

La rédaction de ce mémoire n'aurait pu être possible sans le support inconditionnel de ma directrice, Francine Gagnon-Bourget qui m'a soutenue tout au long de cette démarche. La richesse de ses commentaires et sa rigueur m'ont permis de dépasser mes limites, de voir ma recherche sous différents angles et de développer mon identité de chercheuse.

Des remerciements particuliers s'adressent à tous les participants qui ont accepté de partager leur expertise d'accompagnement d'élèves autistes en classe d'arts plastiques, ce qui contribue à l'avancement des connaissances dans ce domaine au Québec. Un merci tout spécial aux parents des élèves TSA qui ont donné leur assentiment pour la participation de leur enfant à cette recherche qui vise à enrichir leurs apprentissages artistiques en développant leur autonomie et leur sentiment d'appartenance à l'école. Je remercie mes élèves TSA de leur confiance à mon égard; grâce à eux j'apprends à devenir une meilleure pédagogue.

Enfin, je ne peux passer sous silence les nombreuses personnes qui m'ont épaulé tout au long de cette aventure. Merci à Marie-Pier particulièrement pour les schémas du neurone, pour sa complicité créative et ses commentaires constructifs. Merci à Andrée-Caroline de m'avoir encouragée à entreprendre cette recherche qui vise à une meilleure éducation artistique auprès des élèves TSA. Merci à Kathleen, Louise et Maéva pour leur écoute exceptionnelle tout au long de mon parcours. Merci à mes parents, Réal et Liette, pour leur support inconditionnel et leur écoute attentive; vous êtes des modèles de persévérance et de dépassement de soi. Un merci tout spécial à Marie-Anne qui a cru en ma capacité de relever ce défi professionnel; merci pour ton soutien continu et pour ton ouverture envers la clientèle HDAA. Merci Philippe pour tes encouragements qui m'ont donné la détermination de compléter ce mémoire et de dépasser mes limites. Merci à German d'avoir accepté que je m'accomplisse en tant que personne dans ce projet; merci de ta complicité.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Origine de la problématique	5
1.1.1 Parcours professionnel	5
1.1.2 Vision de l'enseignement des arts.....	6
1.1.3 Approches pédagogiques	10
1.1.4 Premiers contacts avec des élèves handicapés	11
1.2 Contexte d'enseignement	12
1.2.1 Tâche des spécialistes en arts plastiques.....	12
1.2.2 Clientèle	14
1.2.3 Atelier et gestion des matériaux.....	15
1.3 Formation initiale et formation continue	16
1.3.1 Formation initiale.....	16
1.3.2 Formation continue	17
1.4 Historique de l'enseignement en adaptation scolaire	18
1.4.1 Classes spéciales	18
1.4.2 Impact d'une classe spéciale sur les enseignants	21
1.4.3 Approches pédagogiques	22
1.5 Problématique.....	23
1.5.1 Contexte de la problématique.....	23
1.6 Questions de la recherche	25
1.6.1 Question générale.....	25
1.6.2 Questions spécifiques.....	26
1.7 Objectif de la recherche.....	26

CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	28
2.1 Introduction	28
2.2 Trouble du spectre de l'autisme (TSA)	29
2.3 Autisme infantile	30
2.3.1 Outil de classification : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM).....	32
2.3.2 Classification des autistes et le ministère de l'Éducation	34
2.4 Modèles théoriques neuropsychologiques.....	35
2.4.1 Déficit de mentalisation ou théorie de l'esprit	35
2.4.2 Déficit des fonctions exécutives.....	39
2.4.3 Faible cohérence centrale - processus cognitifs	39
2.5 Aptitudes particulières : forces et habiletés	42
2.5.1 Penseurs visuels	43
2.5.2 Champs d'intérêt des autistes.....	44
2.5.3 Traitement des informations	45
2.5.4 Particularités sensorielles	46
2.5.5 Évolution graphique	47
2.6 Approches pour les autistes	47
2.6.1 Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped CHildren (TEACCH).....	47
2.6.1.1 Structuration de l'espace.....	48
2.6.1.2 Structuration du temps	49
2.6.1.3 Structuration des tâches	49
2.6.1.4 Outils visuels.....	50
2.6.1.5 Communication.....	50
2.6.2 Système de communication par échange d'images (Picture Exchange Communication System; PECS)	51
2.6.3 Structure et apprentissage cognitif continu adapté au développement évolutif (SACCADE).....	54
2.6.3.1 Pyramide du fonctionnement interne	54
2.6.3.2 Pictogrammes.....	56
2.6.3.3 Outils conceptuels.....	56
2.6.3.4 Environnement.....	57
2.7 Éducation, les tendances.....	57
2.7.1 Enseignement basé sur les choix (Teaching for Artistic Behavior; TAB)	57

2.7.1.1	Pratique n° 1 : l'enfant, un artiste.....	58
2.7.1.2	Pratique n° 2 : la pédagogie	59
2.7.1.3	Pratique n° 3 : le contexte de la classe	60
2.7.1.4	Pratique n° 4 : l'évaluation.....	61
2.7.2	Approche Reggio Emilia.....	61
2.7.2.1	Environnement.....	61
2.7.2.2	Enseignant.....	62
2.7.2.3	Documentation.....	63
2.7.3	Différenciation pédagogique.....	64
2.7.4	Conception universelle de l'apprentissage (CUA).....	65
2.8	Contexte scolaire	66
2.8.1	Organisation scolaire.....	67
2.8.2	Adaptation scolaire.....	67
	CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	69
3.1	Introduction	69
3.2	Recherche qualitative/interprétative	70
3.3	Analyse thématique	71
3.4	Participants à la recherche	73
3.4.1	Nature des rapports entre les participants et la chercheuse.....	74
3.5	Déontologie	75
3.6	Outils de collecte de données	76
3.6.1	Questionnaire	76
3.6.1.1	Élaboration du questionnaire	77
3.6.1.2	Validation du questionnaire	78
3.6.1.3	Ajustements additionnels apportés au questionnaire	80
3.6.1.4	Format du questionnaire	80
3.6.1.5	Recrutement des participants au questionnaire.....	81
3.6.1.6	Répondantes au questionnaire.....	82
3.6.1.7	Traitement et encodage des données issues des questionnaires..	86
3.6.2	Entrevue semi-dirigée	87
3.6.2.1	Élaboration du schéma d'entrevue.....	88
3.6.2.2	Enregistrement et transcription des entrevues semi-dirigées.....	90
3.6.2.3	Participant·es aux entrevues semi-dirigées	90
3.6.2.4	Contexte et conduite des entrevues semi-dirigées	91
3.6.2.5	Codage des participant·es aux entrevues semi-dirigées	92
3.6.3	Journal de bord.....	93

3.6.3.1	Participants observés dans le journal de bord	95
3.6.3.2	Codage des données issues du journal de bord	97
3.7	Traitement des données	98
3.7.1	Traitement des données issues des questionnaires	98
3.7.1.1	Traitement des données dans <i>Google Drive</i>	98
3.7.1.2	Traitement des données dans <i>NVivo</i>	102
3.7.2	Traitement des données issues des entrevues	105
3.7.3	Traitement des données issues du journal de bord	107
3.8	Modèle inspiré d'un neurone	108
CHAPITRE IV ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS		114
4.1	Introduction	114
4.2	Résultats en lien avec l'élève TSA : le noyau	116
4.2.1	Caractéristiques	116
4.2.2	Forces, habiletés et défis : quelques définitions	117
4.2.3	Champs d'intérêt	118
4.2.4	Élève TSA : résultats des questionnaires	119
4.2.4.1	Caractéristiques	119
4.2.4.2	Forces et habiletés de l'élève autiste	122
4.2.4.3	Défis de l'élève autiste	123
4.2.4.4	Champs d'intérêt	123
4.2.5	Élève TSA : résultats des entrevues	124
4.2.5.1	Caractéristiques	124
4.2.5.2	Forces et habiletés de l'élève autiste	127
4.2.5.3	Défis de l'élève autiste	128
4.2.5.4	Champs d'intérêt	129
4.2.6	Élève TSA : résultats du journal de bord	129
4.2.6.1	Caractéristiques de l'élève TSA	129
4.2.6.2	Portrait d'Angélie	132
4.2.6.3	Portrait de Carlos-Eduardo	134
4.2.6.4	Portrait d'Émeric	136
4.2.6.5	Portrait de Julio	137
4.2.6.6	Portrait de Luciano	138
4.2.6.7	Portrait de Mika	139
4.2.6.8	Portrait d'Ouriel	141
4.2.6.9	Champs d'intérêt	141
4.3	Résultats en lien avec la première dendrite : l'enseignant	142

4.3.1	Enseignant : résultats des questionnaires	144
4.3.1.1	Conception de l'enseignement.....	144
4.3.1.2	Relation enseignant-élève	144
4.3.1.3	Différenciation pédagogique.....	144
4.3.1.4	Gestion de la classe	145
4.3.1.5	Développement de partenariats.....	146
4.3.2	Enseignant : résultats des entrevues.....	147
4.3.2.1	Conception de l'enseignement.....	147
4.3.2.2	Prise de risques	147
4.3.2.3	Maîtrise du contenu disciplinaire.....	149
4.3.2.4	Relation enseignant-élève	150
4.3.2.5	Différenciation pédagogique.....	151
4.3.2.6	Gestion de la classe	152
4.3.2.7	Développement de partenariats.....	155
4.3.3	Enseignant : résultats du journal de bord	156
4.3.3.1	Conception de l'enseignement.....	156
4.3.3.2	Prise de risques	156
4.3.3.3	Relation enseignant-élève	157
4.3.3.4	Différenciation pédagogique.....	157
4.3.3.5	Gestion de la classe	159
4.3.3.6	Développement de partenariats.....	162
4.4	Résultats en lien avec la deuxième dendrite : le contexte de la classe	164
4.4.1	Contexte de la classe : résultats des questionnaires	165
4.4.1.1	Classe	165
4.4.1.2	Gestion du temps.....	166
4.4.1.3	Équipement et outils technologiques	166
4.4.2	Contexte de la classe : résultats des entrevues.....	167
4.4.2.1	Classe	167
4.4.2.2	Gestion du temps.....	169
4.4.2.3	Équipement et outils technologiques	169
4.4.2.4	Matériel artistique	170
4.4.3	Contexte de la classe : résultats du journal de bord	170
4.4.3.1	Classe	170
4.4.3.2	Gestion du temps.....	172
4.4.3.3	Équipement et outils technologiques	172
4.4.3.4	Matériel artistique	173
4.5	Résultats en lien avec la troisième dendrite : les apprentissages artistiques	174
4.5.1	Compétences relatives à la création plastique personnelle et médiatique : quelques précisions	175

4.5.2	Compétences relatives à l'appréciation : quelques précisions	175
4.5.3	Savoirs essentiels et contenu de formation : quelques précisions	176
4.5.4	Apprentissages artistiques : résultats des questionnaires	176
4.5.4.1	Compétences relatives à la création	176
4.5.4.2	Compétence relative à l'appréciation	177
4.5.4.3	Savoirs essentiels et contenu de formation	178
4.5.5	Apprentissages artistiques : résultats des entrevues	181
4.5.5.1	Compétences relatives à la création	181
4.5.5.2	Compétence relative à l'appréciation	181
4.5.5.3	Savoirs essentiels et contenu de formation	182
4.5.6	Apprentissages artistiques : résultats du journal de bord	187
4.5.6.1	Compétences relatives à la création	187
4.5.6.2	Compétence relative à l'appréciation	188
4.5.6.3	Savoirs essentiels et contenu de formation	189

CHAPITRE V APPROCHES ET STRATÉGIES À PRIVILÉGIER AUPRÈS DES AUTISTES EN CLASSE D'ARTS PLASTIQUES..... 196

5.1	Introduction	196
5.2	Approches et stratégies, des définitions	197
5.3	Approches et stratégies en lien avec la première dendrite : l'enseignant	198
5.3.1	Conception de l'enseignement	198
5.3.1.1	Adopter une approche pédagogique inclusive	198
5.3.1.2	Favoriser le plaisir d'apprendre	200
5.3.1.3	Susciter la curiosité	201
5.3.2	Développer une relation significative avec les élèves	203
5.3.2.1	Faire preuve de bienveillance	203
5.3.2.2	Valoriser le dépassement de soi	204
5.3.3	Adopter l'humour	205
5.3.4	Individualisation de l'enseignement	206
5.3.4.1	Enseigner de façon proactive	206
5.3.4.2	Privilégier l'enseignement explicite	207
5.3.4.3	Soutenir les apprentissages des élèves	208
5.3.4.4	Offrir des solutions de rechange	209
5.3.4.5	Détourner l'attention de l'élève TSA vers un autre objet	211
5.3.5	Gestion de classe	211
5.3.5.1	Mettre en place une routine : rendre les événements prévisibles et constants	211
5.3.6	Développement de partenariats	212

5.3.6.1	Planifier et participer à des rencontres.....	213
5.3.6.2	Établir les rôles spécifiques de chacun	213
5.3.6.3	Développer une relation positive avec les partenaires.....	214
5.4	Approches et stratégies en lien avec la deuxième dendrite : le contexte de la classe.....	215
5.4.1	Classe	215
5.4.1.1	S'assurer que la classe soit sécuritaire	215
5.4.1.2	Privilégier des matériaux non toxiques et non agressants	217
5.4.1.3	Placer les élèves TSA à un endroit stratégique	218
5.4.1.4	Aménager l'espace de travail de manière invitante	219
5.4.2	Temps.....	219
5.4.2.1	Accorder du temps à l'élève TSA.....	219
5.4.2.2	Organiser et visualiser le temps	221
5.4.3	Équipement et outils technologiques	221
5.4.3.1	Exploiter l'équipement audiovisuel	221
5.4.3.2	Mettre l'équipement et les outils technologiques à la disposition des élèves.....	222
5.4.4	Matériel artistique	223
5.4.4.1	Tenir un inventaire varié de matériaux et d'outils	223
5.5	Approches et stratégies en lien avec la troisième dendrite : les apprentissages artistiques.....	224
5.5.1	Compétences relatives à la création et à l'appréciation	224
5.5.1.1	Planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation significantes	224
5.5.1.2	Intégrer les champs d'intérêt aux propositions de création	225
5.5.1.3	Tirer avantage de la culture immédiate des élèves	227
5.5.1.4	Avoir un plan B.....	228
5.5.1.5	Produire des supports visuels.....	229
5.5.1.6	Créer des jeux d'association	237
5.5.1.7	Utiliser des moyens mnémotechniques.....	238
5.5.1.8	Faire manipuler des objets	239
	CONCLUSION.....	240
	ANNEXE A Demande d'approbation déontologique.....	253
	ANNEXE B Formulaire de consentement à la recherche (adultes).....	257
	ANNEXE C Formulaire de consentement à la recherche (élèves)	259

ANNEXE D	Présentation du questionnaire : les autistes en classe d'arts plastiques (version enseignants).....	261
ANNEXE E	Extrait de traitement de données issues des questionnaires	267
ANNEXE F	Traitement des données issues des entrevues	269
ANNEXE G	Relevé de thèmes suite aux entrevues.....	271
BIBLIOGRAPHIE		273

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Matériaux préférés des élèves TSA, selon les enseignantes.....	99
3.2 Techniques préférées des élèves TSA selon les enseignantes.....	100
3.3 Techniques préférées des élèves TSA selon les techniciennes en éducation spécialisée (TES)	100
3.4 Attitude des élèves TSA face aux matériaux.....	101
3.5 Nuage de mots sur les champs d'intérêt des autistes.....	104
3.6 Réceptivité des élèves TSA face aux propositions de création	104
3.7 Arbre thématique issu des données d'entrevues en date du 30 décembre 2017	106
3.8 Modèle inspiré d'un neurone	109
4.1 Schéma du neurone, l'élève TSA : le noyau	116
4.2 Peinture d'Angélie <i>J'ai peur des ours</i>	133
4.3 Croquis et peinture du chaton qui se fait flatter le dos	135
4.4 Schéma du neurone, dendrite de l'enseignant	142
4.5 Outil Marguerite en collage inspiré du langage conceptuel SACCADÉ.....	158
4.6 Schéma du neurone, dendrite du contexte de la classe.....	164
4.7 Boîte de matériaux de base pour chaque équipe.....	174
4.8 Schéma du neurone, dendrite des apprentissages artistiques	174
4.9 Activité pour l'apprentissage de l'organisation de l'espace.....	191
4.10 Outil visuel pour le modelage d'un personnage (recto verso).....	192

4.11	Jeu de catégorisation.....	194
5.1	Emplacement des approches et des stratégies	198
5.2	Séquence visuelle pour situer l'élève TSA dans la tâche	221
5.3	Séquence visuelle d'un cours d'arts plastiques	230
5.4	Séquence visuelle de la construction d'ustensiles	231
5.5	Affiche pour la SAÉ <i>La ville du futur</i>	232
5.6	Feuille de suivi pour la SAÉ <i>Un animal dans l'espace</i>	233
5.7	Bande dessinée pour expliquer la recherche d'idées	236
5.8	Alternance réalisée avec des élèves.....	239

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Participantes au questionnaire (enseignantes)	83
3.2 Participantes au questionnaire (TES)	85
3.3 Participantes aux entrevues semi-dirigées	91
3.4 Portrait des élèves TSA	96

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQÉSAP	Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques
CECM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CUA	Conception universelle des apprentissages
DI	Déficience intellectuelle
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EHDA	Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PECS	Picture Exchange Communication System
RÉCIT	Réseau éducation collaboration innovation technologie
SACCADE	Structure et apprentissage conceptuel continu adapté au développement évolutif
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
TAB	Teaching for Artistic Behavior
TBI	Tableau blanc interactif
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren

TED	Trouble envahissant du développement
TED-NS	Trouble envahissant du développement non spécifié
TES	Technicien en éducation spécialisée
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative interprétative propose des approches et des stratégies à privilégier en classe d'arts plastiques, auprès d'élèves qui présentent un trouble du spectre de l'autisme (TSA), afin qu'ils puissent développer leurs compétences artistiques et leur autonomie et trouver leur place à l'école. Pour ce faire, elle donne la parole à des pédagogues chargés de l'enseignement de cette discipline au primaire et au secondaire, œuvrant au public et au privé, et ce, dans l'ensemble du Québec.

Le nombre grandissant d'élèves TSA intégrés en milieu scolaire représente un défi pour les enseignants en arts plastiques qui doivent s'adapter à cette réalité. Néanmoins, les recherches actuelles qui associent l'enseignement des arts et l'autisme sont peu nombreuses. Cette recherche vise à enrichir les pratiques éducatives des enseignants au regard de l'accompagnement des élèves TSA dans leurs apprentissages selon leur singularité.

La cueillette des données, réalisée par le biais d'un questionnaire, d'entrevues semi-dirigées et du journal de bord de la chercheuse, vise à mieux comprendre l'intégration d'élèves TSA au primaire et au secondaire. Elle s'appuie sur les témoignages d'une vingtaine d'enseignantes en arts plastiques, provenant de différentes régions du Québec qui décrivent leurs façons d'accompagner les élèves TSA. L'organisation des données est réalisée à partir de thèmes et de sous-thèmes qui placent l'élève autiste au cœur du processus d'accompagnement. On y retrouve les caractéristiques de l'élève autiste, le rôle de l'enseignant, le contexte de la classe et les apprentissages artistiques. Les résultats adoptent la forme d'un répertoire d'approches et de stratégies susceptibles de permettre aux élèves TSA de mobiliser des savoir-faire et des connaissances et de réaliser des apprentissages artistiques significatifs en fonction de leurs forces, de leurs habiletés et des défis qu'ils doivent relever.

Mots-clés : enseignement des arts plastiques, autisme, enseignement primaire et secondaire, éducation artistique, approches et stratégies éducatives, accompagnement.

INTRODUCTION

La recherche vise à identifier les approches et les stratégies efficaces auprès d'élèves qui présentent un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en classe d'arts plastiques. Pour ce faire, elle donne la parole à des pédagogues chargés de l'enseignement de cette discipline au primaire et au secondaire, œuvrant au public et au privé, et ce, dans l'ensemble du Québec.

L'intégration d'élèves TSA en milieu scolaire représente une réalité en constante augmentation, qui complexifie la tâche de l'enseignant en arts plastiques. Néanmoins, il existe peu de recherches qui traitent des approches pédagogiques à privilégier auprès de ces élèves. Les informations obtenues lors de la recension des écrits sur l'autisme sont d'ordre général. Elles traitent notamment de faits historiques, des caractéristiques de ces personnes, de leurs limites au regard de la socialisation et de la communication, des rituels et des gestes répétitifs ainsi que des particularités sensorielles. Outre les caractéristiques mentionnées précédemment, les recherches liées au contexte scolaire présentent des principes de base sur les interventions, l'environnement et les apprentissages sociaux et scolaires des élèves TSA, plus particulièrement pour l'enseignement du français ou des mathématiques. La littérature sur les autistes et la pratique des arts provient majoritairement des États-Unis et n'aborde pas l'approche par compétences adoptée par le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b, 2006b, 2007c). Les enseignants se sentent souvent dépourvus devant les diverses clientèles en adaptation scolaire. Ils s'interrogent sur les approches et les moyens à mettre en place pour amener ces élèves particuliers à réaliser des apprentissages disciplinaires significatifs. Dans ce contexte, cette recherche souhaite répondre aux besoins des

enseignants en arts plastiques qui désirent être mieux outillés pour accompagner efficacement les élèves TSA.

L'objectif de la recherche consiste à identifier des actions pédagogiques exploitées par les enseignants en arts plastiques et à répertorier celles qui répondent le mieux aux besoins de formation artistique des élèves TSA.

Dans ce contexte, la recherche qualitative interprétative permet de recueillir des données à partir d'un questionnaire et d'entrevues semi-dirigées auprès d'enseignantes en arts plastiques et de techniciennes en éducation spécialisée et du journal de bord de la chercheuse. Ces données témoignent de la réalité de l'enseignement des arts plastiques et permettent de prendre connaissance de ce qui se passe dans le milieu scolaire afin de mieux comprendre comment les enseignants abordent les contenus disciplinaires avec leurs élèves TSA. Cette recherche adopte une approche inductive qui, à partir des données recueillies, laisse émerger des thèmes et des sous-thèmes qui créent des liens, qui donnent naissance à des pistes de réflexion et qui permettent d'identifier des approches et des stratégies susceptibles d'aider les enseignants à engager l'élève TSA dans ses apprentissages artistiques et à l'accompagner de façon différenciée afin qu'il développe son autonomie.

Le premier chapitre décrit le contexte dans lequel évoluent les enseignants en arts plastiques et la problématique qui s'en dégage. On y mentionne, entre autres, leur sentiment d'incapacité à répondre adéquatement aux besoins des élèves autistes (Fahmi, 2013). Le chapitre traite également de la formation initiale et de la formation continue au regard des élèves TSA en classe d'arts plastiques qui influencent la pratique pédagogique. Un bref historique de l'enseignement en adaptation scolaire au Québec permet d'appréhender l'intégration des élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) en milieu scolaire et, plus particulièrement, en classe d'arts plastiques.

Le second chapitre fait un survol historique de la définition de l'autisme selon différents chercheurs qui s'intéressent à sa provenance, à l'imagerie cérébrale et au fonctionnement interne de la structure de la pensée autistique. Il compare ensuite les définitions médicales de ce trouble avec la classification des élèves TSA par le ministère de l'Éducation et les défis des autistes en fonction des modèles issus de la psychopathologie développementale et neuropsychologique tels que la cohérence centrale, la théorie de l'esprit, la théorie du cerveau masculin extrême et la plasticité cérébrale. Le chapitre présente aussi les forces et les habiletés des élèves TSA et aborde leurs champs d'intérêt comme une source de plaisir, d'opportunité d'affiliations et d'engagement pour favoriser de nouveaux apprentissages. Il aborde des approches utilisées notamment en classe spécialisée homogène telles que l'approche Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren (TEACCH) qui implique une organisation physique des lieux et du matériel et Picture Exchange Communication System (PECS) qui développe la communication en exploitant les pictogrammes. Il présente aussi l'approche Structure et apprentissage conceptuel continu adapté au développement évolutif (SACCADE) qui offre des outils pour ajuster les interventions des adultes afin de répondre aux besoins d'apprentissage des autistes. La conclusion du chapitre précise les tendances actuelles en éducation telles que l'enseignement basé sur le choix, Teaching for Artistic Behavior (TAB), l'approche Reggio Emilia, l'approche par différenciation pédagogique ainsi que la conception universelle des apprentissages (CUA).

Le troisième chapitre présente la méthodologie adoptée pour recueillir et traiter les données. Il présente les participants à la recherche ainsi que les outils de cueillette des données retenus, soit le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord de la chercheuse. Le questionnaire destiné aux enseignants en arts plastiques et aux techniciens en éducation spécialisée permet d'obtenir des informations concernant le programme d'arts plastiques, la gestion de la classe et les particularités des élèves TSA en classe d'arts plastiques. En complémentarité, les entrevues semi-dirigées

approfondissent l'accompagnement dispensé aux élèves TSA et précisent les pratiques et outils pédagogiques mis à l'essai. Le journal de bord témoigne d'observations réalisées en classe d'arts plastiques et dresse le portrait de sept élèves TSA.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus à partir de chacun des outils de cueillette des données qui adoptent le modèle d'un neurone. On y présente les résultats qui touchent l'élève TSA, l'enseignant en arts plastiques, le contexte de la classe ainsi que les apprentissages artistiques. Le chapitre décrit d'abord les caractéristiques propres aux élèves TSA au regard du traitement de l'information et de leurs particularités sensorielles en classe d'arts plastiques. Puis il identifie les forces, les habiletés et les champs d'intérêt de ces élèves qui permettent à l'enseignant de les motiver et de les engager dans des apprentissages artistiques signifiants. L'analyse des résultats témoigne de l'influence positive que l'enseignant peut avoir sur les élèves TSA et son impact sur leur plaisir d'apprendre. Dans ce contexte d'ouverture et de respect, les élèves TSA sont en mesure de développer un sentiment d'appartenance et une relation significative avec l'enseignant et d'enrichir leur estime de soi.

Le cinquième chapitre décrit et commente les approches et les stratégies qui permettent aux élèves TSA d'acquérir des savoir-faire et des connaissances qui favorisent le développement de leurs compétences en arts plastiques. Il présente d'abord celles qui relèvent du rôle de l'enseignant, soit la conception de l'enseignement, le développement d'une relation positive avec les élèves et l'exploitation de l'humour, puis celles qui touchent la gestion de classe sur laquelle reposent la stabilité de l'autiste et la constance de son travail. Le chapitre présente aussi les approches et les stratégies qui concernent le contexte de la classe ainsi que les apprentissages artistiques qui représentent des vecteurs d'engagement de l'élève TSA.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Origine de la problématique

1.1.1 Parcours professionnel

Mon parcours professionnel débute au moment où je poursuis mes études au baccalauréat en enseignement des arts visuels en 1984. En 1998, un changement de champ disciplinaire me permet d'obtenir un poste comme spécialiste en arts plastiques au primaire. Dans ce contexte, je dois progressivement faire ma place auprès de l'équipe-école ainsi que des élèves, habitués à une autre façon de faire.

À cette époque, le programme d'arts plastiques (Gouvernement du Québec, 1981), conçu par objectifs, préconise la répartition annuelle des techniques et des procédés à partir de thématiques. De plus, ayant le souci de faire rayonner les arts dans mon milieu, je mets sur pied une revue artistique *Le Bibi Mus-Arts* en 1996. En 1998, j'obtiens l'autorisation de faire la refonte du site Internet de l'école et d'y intégrer une galerie d'art virtuelle qui présente les projets de création et d'appréciation des élèves. J'organise également des sorties culturelles et des projets en collaboration avec des artistes du répertoire Culture-éducation.

1.1.2 Vision de l'enseignement des arts

N'ayant reçu comme cours d'arts plastiques au primaire que des activités de bricolage, je ne voulais pas reconduire ce modèle qui m'a si longtemps déçue comme élève. J'ai préféré utiliser comme référence mon enseignante du secondaire qui se démarquait par son apparence singulière et sa coiffure extravagante. Grande amatrice d'art, elle m'a montré mon premier tableau de Tanobe et de Villeneuve dont elle avait fait l'acquisition. Le local d'arts était à ma disposition en permanence afin que je puisse créer à ma guise. Elle agissait comme un mentor en encourageant le développement de mes compétences relatives à la création, et ce, jusqu'à l'âge adulte où elle est présente aux événements artistiques dont je fais partie.

Mes approches pédagogiques se fondent sur les recherches d'artistes et d'éducateurs qui ont contribué à la reconnaissance et au rayonnement de l'éducation artistique sur la scène internationale et dans leur milieu. Parmi les personnes qui m'ont inspirée, on retrouve Anne Savage et Irène Sénécal, artistes enseignantes pionnières de l'éducation artistique au Québec dans les années 1930. Leur passion et leur engagement sont à l'origine de mon implication dans l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQÉSAP).

Ma deuxième source d'inspiration concerne les recherches de l'américain Lowenfeld (1947) sur l'évolution graphique des enfants qui se décline en différents stades de développement que traversent les élèves du préscolaire, du primaire et ceux du premier cycle du secondaire s'ils reçoivent un enseignement des arts significatif. Au moment où les théories sur le développement de l'enfant influencent le milieu de l'éducation, celles de Luquet (1927), Lowenfeld (1947) et Kellogg (1969) sont le point de référence de plusieurs programmes d'enseignement des arts plastiques partout dans le monde. Je dois avouer que ces théories ont aussi rejoint mes valeurs en tant que pédagogue. Ainsi, j'ai privilégié le dessin et la peinture à main levée, proscrit de mon enseignement l'utilisation d'outils de géométrie, découragé le

coloriage, les clichés, les emprunts et les images stéréotypées. J'ai mis en place des exercices de base avant de faire réaliser aux élèves leurs créations, tout en encourageant les réponses divergentes. Peu importe les habiletés des élèves, il est important que chacun produise une image personnelle de qualité, et ce, sans l'intervention de quiconque. Diffuser les réalisations de tous les élèves, dans le respect de leur développement cognitif, psychomoteur et socioaffectif, a toujours été primordial afin de favoriser l'ouverture, le respect et l'estime de soi. J'ai toujours impliqué les élèves dans le montage de diverses expositions; certains étaient invités à confectionner des éléments de décor pour mettre en scène les projets à deux ou trois dimensions, alors que d'autres affichaient ou accrochaient des réalisations.

La découverte des mallettes de reproductions et du matériel d'accompagnement des Éditions L'image de l'art incluant les guides d'activités en arts plastiques (1986) et les guides d'enseignement (1996) représentent des références incontournables sur lesquelles j'ai appuyé mes planifications et mes interventions auprès des élèves. Ces outils ont permis d'intégrer les œuvres d'art à la démarche pédagogique « percevoir, faire et voir », préconisée à cette époque.

Afin de bien préparer les élèves au 21^e siècle, le ministère de l'Éducation, appuyé d'avis divers, de rapports et de recherches en éducation, a mis sur pied une réforme en éducation qui a donné lieu aux États généraux sur l'éducation (1996-1998) dont les recommandations ont orienté l'élaboration du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b) obligatoire pour tous les élèves du préscolaire et du primaire fréquentant un établissement scolaire au Québec. Porteur de culture, ce programme met en valeur l'approche par compétences en plaçant l'élève au cœur de ses apprentissages. Parmi les éléments qui le constituent, on retrouve les domaines généraux de formation qui amènent les élèves à réfléchir aux problématiques liées à la vie courante. Les compétences transversales font également partie des éléments importants du programme, car elles permettent aux élèves de développer des habiletés transférables d'une discipline à une autre et d'un contexte à un autre.

Dès l'entrée en vigueur du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b), je me suis départie du Programme d'études en arts plastiques (Gouvernement du Québec, 1981) et du Guide pédagogique (Gouvernement du Québec, 1982). Une nouvelle ère débute pour moi. Je me suis progressivement approprié cette nouvelle approche et planifié mes premières situations d'apprentissage et d'évaluation, même si je ne maîtrisais pas totalement l'approche par compétences. Pour ma part, il est essentiel qu'un enseignant demeure à l'affût des éléments nouveaux dans sa discipline et dans l'éducation en général. Il est de sa responsabilité de se doter de moyens appropriés pour assurer le développement de sa formation continue. Je n'ai donc pas hésité à m'inscrire à des formations pour les spécialistes en arts offertes par la commission scolaire sur le nouveau programme et à participer aux congrès disciplinaires et à des recherches-actions. Ceci m'a permis d'élargir mon réseau professionnel, de trouver des filiations d'idées, de remplir mon coffre à outils, mais aussi de trouver des sources d'inspiration. Cet engagement fut très révélateur pour moi, surtout lors de la première participation à ce congrès disciplinaire de l'AQÉSAP en 1985 : la passion, l'empathie et l'implication professionnelle des enseignants en arts plastiques rencontrés sont devenues des idéaux à atteindre. C'est avec grand intérêt que je les écoutais partager leurs projets et leurs découvertes, les yeux pétillants de fierté face à leurs élèves. Comment ne pas vouloir emboîter leurs pas ? À mon tour, j'essaie de devenir un modèle pour ceux de la relève en m'impliquant dans mon association disciplinaire, en partageant mes idées et surtout en jouant le rôle d'une continuelle apprenante. C'est par essais-erreurs et le partage de ces démarches que l'on finit par trouver ce que l'on cherche afin de permettre à notre discipline d'évoluer. Dans cette optique, l'accueil de stagiaires représente une des façons de se garder à l'affût des nouvelles tendances en art actuel et de devenir une courroie de transmission entre l'université et le milieu scolaire, soit entre la théorie et la pratique.

Mon parcours professionnel s'est poursuivi au sein de l'équipe du domaine des arts du ministère de l'Éducation. En 2004, on sollicite mon expertise pour animer des formations aux enseignants et aux conseillers pédagogiques en arts sur le programme de formation dans diverses régions du Québec, notamment sur ses fondements, sa structure, sur l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation et sur la dimension culturelle. Durant cette période, je me joins à l'équipe du Réseau éducation collaboration innovation technologie (RÉCIT) en arts pour la rédaction de capsules pédagogiques en complémentarité aux sessions de formation données par l'équipe des arts du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). En 2007, j'obtiens un prêt de service pour le MELS en tant que membre de l'équipe de suivi des programmes en arts pour lequel j'ai, à l'aide de collègues d'autres disciplines artistiques, élaboré et animé des sessions de formation à partir des besoins exprimés par les enseignants du milieu, dont quatre blocs ont été conçus pour les élèves HDAA en classe d'arts. J'ai aussi élaboré, en collaboration avec la responsable de la Politique de l'adaptation scolaire de la Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur de la Recherche (MEESR), une situation d'apprentissage pour le primaire où l'angle de différenciation pédagogique est abordé. Depuis 2013, je donne des ateliers-conférences aux étudiants à la maîtrise en enseignement des arts de l'Université du Québec à Montréal portant sur les élèves HDAA en classe d'arts plastiques. Enfin, en 2015 je retourne à mon école d'origine où je poursuis ma carrière d'enseignante en arts plastiques. En 2016, je remporte le Prix Image de l'art pour une situation d'apprentissage intitulée *On vient tous d'ailleurs* qui traite de la pénurie de logements pour les réfugiés syriens qui arrivent au Canada. En 2018, j'obtiens la bourse « Provincial Affiliate Award » de la Société canadienne d'éducation par l'art ainsi que le prix Bravo! de la commission scolaire des Affluents qui souligne mon engagement dans l'éducation artistique. À l'automne 2019, je reçois un prix Essor pour un projet interdisciplinaire et la médaille de l'AQÉSAP pour souligner mon apport en éducation artistique.

1.1.3 Approches pédagogiques

Ma classe d'arts plastiques est comme un laboratoire où l'on explore de nouvelles idées et de nouveaux matériaux. Une thématique annuelle sert de toile de fond sur laquelle se peint une variété de situations d'apprentissage et d'évaluation significatives pour les élèves, touchant chacune des compétences. Je privilégie un enseignement qui suscite la curiosité et qui permet l'expression d'idées personnelles de la part des élèves, et ce, dès l'annonce de celles-ci. À l'aide de mises en situation originales et variées, rares sont les élèves qui n'y trouvent pas de sens. Leur participation est sollicitée à divers moments des projets en cours : élaboration de carte d'exploration, préparation et distribution du matériel, rangement et affichage des travaux, etc. La disposition du mobilier favorise le travail individuel ou en équipe ainsi que le jumelage d'élèves. Au départ, je choisis l'emplacement de chaque élève en m'assurant d'une distribution égale de garçons et de filles à chaque table; par la suite, des changements sont apportés en cours d'année.

Afin de développer l'autonomie des élèves, je privilégie l'utilisation de moyens visuels qui rappellent les étapes à suivre. Je laisse beaucoup d'autonomie aux élèves grâce à une routine bien établie; ils savent où se procurer et ranger le matériel didactique et disciplinaire, ils savent où chercher certaines réponses avant de demander mon aide. Afin de les aider à utiliser correctement le vocabulaire disciplinaire, j'ai développé des outils (p. ex. : mots-étiquettes, jeux de table, etc.) pour les aider à décrire correctement leur image ou les moyens qu'ils ont pris pour y arriver. L'utilisation du carnet de traces fait partie des moyens retenus pour la conservation de traces de la démarche de création des élèves (p. ex. : exercices d'exploration, tempête d'idées, croquis, fiches d'autoévaluation, œuvres qu'ils ont appréciées, etc.). Ces traces sont conservées dans mon local jusqu'à la fin du cycle pour mieux constater les apprentissages réalisés.

1.1.4 Premiers contacts avec des élèves handicapés

Ma première expérience d'enseignement avec une clientèle handicapée fut à l'âge de 18 ans dans un centre communautaire. Mon rôle consistait à organiser des cours de dessin et de bricolage afin de développer la créativité de ces personnes tout en individualisant mes interventions auprès d'elles. Malgré une liberté totale dans le choix des projets et des matériaux, je me sentais démunie face à la limitation respective de chacun des individus dont j'avais la responsabilité : problèmes de motricité, vision réduite, difficultés de langage, etc. Je n'avais aucune ressource pour m'épauler dans mes interventions. Bien que j'aie toujours cru à l'égalité pour tous, après deux ans je n'ai pas reconduit mon mandat parce que je me sentais impuissante face au développement artistique de ces personnes.

Pendant mon baccalauréat, il nous a aussi été demandé d'animer en équipe un atelier d'arts pour des clientèles lourdement handicapées. Puis, lors de mon engagement comme enseignante spécialisée en arts plastiques en 1998, j'ai enseigné à une élève en fauteuil roulant tout au long de son parcours au primaire. Je l'ai accueillie du mieux que j'ai pu en ajustant sa table de travail à chaque cours. Toutefois, je ne savais pas comment l'accompagner au moment de la création afin de favoriser une image personnelle. C'est particulièrement lorsque notre école a accueilli des classes régionales d'élèves présentant des troubles relevant de la psychopathologie que j'ai dû adapter mon enseignement de façon importante.

1.2 Contexte d'enseignement

1.2.1 Tâche des spécialistes en arts plastiques

« On estime à 20 % environ la proportion de jeunes enseignants dans les écoles primaires et secondaires qui désertent la profession en début de carrière, soit au cours des cinq premières années » (Boutin, cité dans Gauvreau, 2008). Au primaire, l'obtention d'un poste permanent pour un enseignant spécialisé peut prendre plusieurs années, plus particulièrement au primaire où leur présence est rare. Les postes qui leur sont offerts sont surtout des parcelles de tâche, et ce, dans plus d'une école. Comme plusieurs nouveaux diplômés, Marie-Hélène Audet, responsable des ateliers et de l'animation pour le grand public au Musée national des beaux-arts du Québec, a dû se confronter à la dure réalité du métier de spécialiste en arts plastiques au primaire. Dans un article paru sur Internet en 2013, elle affirme : « pendant ma formation en enseignement des arts, j'ai fait mes stages. J'ai ensuite enseigné six mois. Puis, je me suis sauvée en courant. J'ai vécu la grande désillusion du prof débutant. Que s'est-il passé ? ». Cette tâche est irréaliste et antipédagogique puisque les enseignants spécialisés en arts plastiques œuvrent dans plusieurs écoles et interviennent auprès d'un nombre effarant d'élèves (de 400 à 500 élèves). Comme des nomades, ils doivent s'adapter aux différents milieux et à leur gestion respective sans vraiment développer un sentiment d'appartenance à l'un d'entre eux. Cette absence de stabilité est déstabilisante et stressante pour l'enseignant et crée chez les élèves de la démotivation, des troubles de comportement et des problèmes d'attachement qui affectent la gestion de la classe.

Quant à la mise en application du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b), les enseignants doivent élaborer, dans un temps record, des situations d'apprentissage significatives pour chacune des compétences. De plus, ils doivent tenir compte des intérêts des élèves, des matériaux mis à leur disposition, des problématiques de la vie courante que sous-tendent les domaines

généraux de formation ainsi que les compétences transversales. En amont, ils se préoccupent de formuler des questions mobilisatrices permettant aux élèves de trouver une réponse personnelle. En amont, le nombre imposant d'élèves, les difficultés langagières et motrices de plusieurs, la conservation de traces pertinentes et les tâches évaluatives pour les trois compétences s'ajoutent au lot de préoccupations. De surcroît, puisqu'il n'est pas garanti que les élèves reçoivent des cours d'arts plastiques en continuité tout au long du primaire, les enseignants en place doivent s'assurer de couvrir les éléments incontournables ciblés à chaque cycle du document ministériel *La progression des apprentissages au primaire* (Gouvernement du Québec, 2009). Comment font certains enseignants pour faire fi de ces irritants et rester attachés à leur profession ?

Il est sans doute probable que certaines actions menées par des acteurs sensibles à l'éducation artistique viennent donner une lueur d'espoir à plusieurs enseignants en arts. La ténacité de personnes engagées, comme celles impliquées dans l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQÉSAP), a permis de défendre, depuis sa création en 1979, la place des arts plastiques dans le milieu scolaire auprès des instances gouvernementales, entre autres, en ce qui concerne l'enseignement dispensé par des spécialistes. Dans les différents écrits, on fait état des tâches ingrates des enseignants spécialisés en arts plastiques, principalement au primaire : nombre élevé d'élèves ou d'écoles pour un même enseignant, nombre d'heures insuffisant consacré à l'enseignement des arts, attribution de groupes difficiles et absence d'appuis concrets. Ceci a conduit à des rencontres annuelles entre le ministère de l'Éducation et les présidents des associations en art dramatique, en arts plastiques, en danse et en musique pour échanger sur les enjeux actuels en éducation artistique. Récemment, les syndicats d'enseignants, entre autres la Fédération des syndicats de l'enseignement (2014), s'interrogent sur les conditions des spécialistes, notamment en ce qui a trait leur tâche, en général, et à leur accompagnement d'élèves HDAA. Ces actions provenant de différents regroupements sont susceptibles de donner

un peu d'espoir aux enseignants spécialisés en arts afin qu'ils se sentent compris, appuyés et reconnus dans leur vie professionnelle.

1.2.2 Clientèle

Un autre enjeu majeur auquel les enseignants en arts plastiques se heurtent est l'hétérogénéité des groupes : élèves issus de cultures différentes ou en apprentissage de la langue, développement inégal des compétences, handicaps, difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, etc. Outre les éléments cités précédemment, les spécialistes en arts plastiques soulignent le fait qu'ils ne sont pas informés des difficultés des élèves à leur charge; les informations reçues arrivent au compte-gouttes, souvent sur le bord d'une porte durant la période de battement entre deux cours. Ils sont rarement convoqués aux rencontres de niveau et à celles concernant les plans d'intervention de certains élèves. Ils s'interrogent tant sur les approches que sur les moyens à mettre en place pour amener les élèves à réaliser des apprentissages disciplinaires significatifs, et ce, malgré leurs particularités. Ils souhaiteraient pouvoir obtenir de l'aide d'un technicien spécialisé pour accompagner ces élèves difficiles afin de leur permettre d'avoir de réels cours d'arts. Cette exclusion, le manque d'informations et de ressources génèrent beaucoup de stress et jouent sur leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986).

Dans sa thèse *Old broken crayons: Adolescent artists with autism in art education*, Burdick (2011) souligne que les enseignants se disent mal outillés pour enseigner à ces clientèles et qu'il est important de prendre en considération ce que les adolescents ont à dire. Plusieurs enseignants en arts vont chercher de l'aide à l'extérieur au lieu de s'appuyer sur leurs compétences (Loesl, cité dans Koo, 2008). D'autres sont convaincus de posséder les outils, les connaissances et les stratégies pour obtenir le succès auprès de tous les élèves et ils n'adaptent pas leurs approches en fonction des élèves HDAA. Enfin, à cause du manque de formation relative à l'enseignement

auprès d'élèves en difficulté, plusieurs enseignants croient que la recherche d'aide ou d'une formation additionnelle ne les concerne pas.

1.2.3 Atelier et gestion des matériaux

Si l'on analyse les aspects matériels mis à la disposition des spécialistes en arts plastiques, on remarque plusieurs éléments qui affectent la performance de l'enseignement et qui, au fil du temps, deviennent de plus en plus exaspérants. Par exemple, les enseignants spécialisés n'ont pas souvent de local spécialisé pour les arts ou, s'ils en ont un, ils doivent le partager avec le service de garde. Dans ce contexte, ils ne sont pas en mesure de préparer ou de ranger les matériaux sur place avant ou après un cours. De plus, ils doivent gérer une quantité étonnante de matériel, faire les commandes, planifier le rangement et l'affichage des réalisations d'élèves. Quant au matériel, le budget restreint, l'espace d'entreposage limité ou l'obligation de faire la navette entre plusieurs écoles obligent les enseignants à user de créativité dans le choix de matériaux à utiliser, sans toutefois négliger la qualité des projets. On reconnaît aux enseignants en arts cette habileté à faire vivre des projets avec peu de moyens, tout comme les artistes du mouvement italien *Arte Povera* (1967) et ceux pratiquant le *Land art* ou l'art actuel en privilégiant l'utilisation de matériaux simples comme du papier, du carton et des matériaux de récupération. Dans ce contexte, l'enseignant n'a pas le choix de privilégier les travaux en deux dimensions et de planifier des projets qui utilisent des matériaux de récupération ou qui s'échelonnent sur plus de six périodes. Plusieurs spécialistes font des demandes pour obtenir de l'équipement technologique pour les cours d'arts, mais plusieurs reçoivent un appareil désuet, le plus souvent sans projecteur multimédia. L'acquisition d'un tableau blanc interactif (TBI) ou de tablettes tactiles pour les classes d'arts plastiques est quasi utopique puisque l'école privilégie les classes ordinaires. En somme, le

cours d'arts plastiques engendre pour l'école des dépenses supplémentaires et l'allocation budgétaire demeure insuffisante.

1.3 Formation initiale et formation continue

1.3.1 Formation initiale

Une des demandes les plus fréquentes manifestée par les enseignants concerne la formation initiale des maîtres qui ne répond pas aux problématiques rencontrées lors des stages et, surtout, qui ne les prépare pas à intervenir de façon efficace auprès des élèves HDAA. Ils souhaitent connaître des stratégies pour mieux les accompagner; par exemple, comment réagir avec un élève qui refuse de se mettre au travail ou qui déchire sa réalisation ? Comment interagir avec celui qui perturbe la classe par des crises incontrôlables ? Que faire avec cet élève qu'aucun projet ne motive ? Étant à l'affût de ce cri d'alarme lancé par les enseignants du milieu, quelques universités québécoises ont inclus dans leur programme du baccalauréat en enseignement des arts un cours portant sur la gestion des comportements ou sur les difficultés d'adaptation des enfants. Les étudiants y sont notamment sensibilisés à différents facteurs généraux entourant cette clientèle en milieu scolaire, aux différentes difficultés d'adaptation et d'apprentissage et à quelques stratégies pédagogiques à mettre en place, mais rien de spécifique à l'enseignement des arts plastiques. Par conséquent, en situation de stage, certains étudiants mettent à l'épreuve leurs compétences en gestion de classe et d'autres leur résilience face au manque de ressources ou d'appui de la part des adultes en place (p. ex. : enseignant formateur, collègue, direction, technicien en éducation spécialisée, etc.). Leur formation initiale les a-t-elle adéquatement préparés à faire face aux diverses clientèles présentes dans les classes d'arts plastiques ? Sont-ils suffisamment outillés pour enseigner les arts plastiques à des groupes d'élèves fréquentant les classes d'adaptation scolaire ? Est-ce qu'un stage

d'observation dans une classe d'arts plastiques ou des témoignages d'enseignants travaillant auprès d'une clientèle spécifique les aurait mieux préparés ?

1.3.2 Formation continue

Pour les enseignants-artistes œuvrant dans le milieu scolaire qui sont inscrits à la maîtrise qualifiante, il est possible de choisir un cours portant sur l'enseignement des arts aux élèves ayant des besoins particuliers. Lors de ce séminaire, en plus de porter un regard sur les différents types de clientèles, ils sont mis en contact avec des recherches ou des projets portant sur l'éducation artistique en lien avec les différentes clientèles. Ayant été convoquée à donner une conférence dans le cadre de ce cours, les professeurs m'ont confié que leurs étudiants disaient avoir suffisamment d'information sur la description de chacune des clientèles et souhaitaient davantage de pistes concrètes d'intervention avec la clientèle ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Ils ont partagé différentes situations visant des élèves ayant des besoins particuliers dans lesquelles ils se sentaient dépourvus; ils souhaitaient donc obtenir des solutions pour une prochaine fois lors de cette conférence. Malgré la formation plus spécifique offerte aux enseignants en arts, il semble donc qu'ils se sentent encore démunis face aux clientèles particulières. Est-ce que l'implantation de conseillers pédagogiques en arts et en adaptation scolaire, comme cela se fait dans certaines écoles américaines, serait susceptible de répondre à ces besoins ponctuels ? La commission scolaire ou l'école prévoit-elle de la formation et de l'accompagnement pour aider ces enseignants ?

Actuellement, pour les professionnels œuvrant auprès de la clientèle TSA, il est possible de s'inscrire au Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention comportementale auprès des personnes avec un trouble envahissant du développement (TED) à la Faculté des sciences humaines de l'UQAM.

1.4 Historique de l'enseignement en adaptation scolaire

1.4.1 Classes spéciales

Dans leur parcours professionnel, les enseignants spécialisés en arts se verront tôt ou tard attribuer des groupes d'élèves HDAA ou des groupes réguliers intégrant des élèves HDAA pour lesquels ils n'auront reçu qu'une formation minimale. Depuis le rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963-1964), le système scolaire québécois a beaucoup évolué en ce qui concerne l'enseignement aux élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. À une certaine époque, ces élèves différents étaient considérés comme « incapables, irresponsables et maintenus dans un état d'infériorité et de dépendance » (Horth, 1998, p. 2). Institutionnalisés, ces enfants étaient pris en charge notamment par des communautés religieuses. Déjà dans les années 1930, au Québec, on remarque la présence de services aux « arriérés pédagogiques » à la Commission des écoles catholiques de Montréal (Duval *et al.*, 1995).

À l'époque de la Révolution tranquille, le système éducatif est pris en charge par l'État. La création des commissions scolaires mène à la mise en place de règles administratives en faveur des enfants ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Plusieurs changements sont apportés en ce qui a trait aux élèves exceptionnels, dont la création de quelques écoles ou classes pour les élèves dits « exceptionnels ». Le rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963-1964) affirme le droit à l'instruction et à l'égalité des chances pour ces enfants. On assiste ensuite à la création du Bureau de l'enfance exceptionnelle en 1963 par le ministère de l'Éducation, qui deviendra le Service de l'enfance inadaptée en 1969 dont le rôle consiste à définir la responsabilité des commissions scolaires au regard de l'organisation des services pour cette clientèle. En 1967, la politique de l'adaptation scolaire voit le jour; on y retrouve les caractéristiques des élèves en difficulté ainsi que les responsabilités respectives de chacun des

ministères qui touchent l'éducation, la famille, le bien-être social, la justice et le travail. À Montréal, deux personnages marquants contribuent à l'essor des classes spéciales au Québec, notamment pour la clientèle en déficience mentale à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Le premier, Victor Doré, spécialiste en hygiène mentale, occupe notamment le poste de directeur général à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Il mène, entre autres, des études sur les conditions d'enseignement dispensé aux déficients intellectuels. Le second, Mgr Irénée Lussier, siège en tant que recteur et professeur à l'Université de Montréal. Il dirige un laboratoire de psychologie expérimentale ainsi que des classes auxiliaires à la CECM. Il devient directeur de l'Institut pédagogique Émilie-Tavernier, une école normale destinée à la formation des enseignants spécialisés auprès d'enfants inadaptés où des cours de dessin, de modelage, de peinture et d'arts pratiques sont offerts aux éducatrices en formation par Sœur Sainte-Angèle-de Brescia, professeure d'arts plastiques (Desrosiers, 2012). Tous deux se soucient de la formation des enseignants et n'hésitent pas à sensibiliser les étudiants aux pédagogies nouvelles qui prévalent auprès de cette clientèle.

En 1976, le Québec emboîte le mouvement de nos voisins américains qui se positionnent en faveur de l'intégration des élèves en difficulté et réclament un rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Ce rapport critique la description des caractéristiques des élèves en difficulté qui se fonde sur le modèle médical et décrie le nombre croissant des cas signalés. Le rapport COPEX suggère un système en cascade où « les mesures spéciales sont utilisées uniquement lorsqu'il n'est pas possible de répondre aux besoins de l'élève dans un cadre régulier car il faut scolariser l'élève dans un cadre de plus normal possible » (Goupil, 1990, p. 7). Lors des années subséquentes, le ministère élabore des politiques qui prennent leur assise sur ces recommandations et propose de nouveaux regroupements tels que l'intégration à une classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève, une classe spéciale homogène qui regroupe des élèves présentant un seul type de difficulté ou une classe spéciale hétérogène qui regroupe des élèves présentant plusieurs types de

difficulté pour ne nommer que quelques-uns. De plus, un mouvement sur les droits des personnes handicapées prend naissance dans les années 1970 et donne lieu à l'adoption de plusieurs lois, notamment sur la protection du malade mental en 1972. Enfin, la loi 107 sur l'instruction publique, adoptée en 1988, comporte plusieurs articles qui touchent les élèves HDAA :

Plusieurs dispositions des régimes actuels, en matière de soutien aux élèves qui ont besoin de mesures d'appui pédagogique (art. 222) et surtout en ce qui concerne les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (art. 234 et 235), sont transposées dans la loi. L'article 235 pose, en particulier, deux bases de référence importantes pour les régimes pédagogiques. Il postule, d'une part, un règlement de la commission scolaire spécifiant les normes d'organisation des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Il implique, d'autre part, l'élaboration de plans d'intervention destinés à ces élèves. (Conseil supérieur de l'éducation, 1989, p. 3-4)

L'existence des classes spécialisées pour les autistes arrive presque 20 ans après l'implantation de la Société québécoise pour enfants autistiques en 1976. En effet, quoique des chercheurs étrangers aient fait des découvertes étonnantes sur l'autisme dans les années 1940, au Québec, les connaissances générales sur l'autisme ont pris un certain temps avant d'être prises en considération. À Montréal, c'est à l'École Saint-Étienne-Apôtre qu'a été créée la première classe dédiée aux enfants autistes, en 1989. Avant l'arrivée de cette classe spécifique aux autistes, quelle éducation ces enfants recevaient-ils ? Quel type d'établissements scolaires fréquentaient-ils ?

La rareté d'informations sur l'éducation dispensée aux élèves autistes au Québec depuis les cinquante dernières années, plus particulièrement en lien avec l'enseignement des arts, m'amène à me questionner sur l'histoire de l'éducation artistique auprès de cette clientèle. Quel était le contenu des cours d'arts plastiques qui étaient dispensés à ces élèves ? Est-ce qu'on privilégiait des activités manuelles ? L'enseignement des arts auprès de la clientèle en adaptation scolaire était-il dispensé par des enseignants spécialisés comme le suggèrent certains documents d'archives ?

1.4.2 Impact d'une classe spéciale sur les enseignants

L'école où j'enseigne a pris la décision de créer une école régionale pour les élèves ayant des troubles en psychopathologie (soutien émotif) à l'intérieur de notre établissement scolaire. Cette décision se situe au cœur de ce système en cascade : classes spéciales dans une école ordinaire avec une participation aux activités générales de la vie scolaire (Goupil, 1990, p. 7). Cette nouvelle a certes bouleversé plusieurs membres du personnel. Elle est devenue vectrice de stress, notamment chez les enseignants spécialisés. La méconnaissance des troubles relevant de la psychopathologie et les approches à privilégier avec cette clientèle a provoqué énormément d'insécurité. D'une part, la précarité de certains enseignants spécialisés a conduit certains d'entre eux à s'isoler dans leur classe plutôt que de demander de l'aide; d'autre part, les enseignants d'expérience n'ont pas osé poser trop de questions de peur que leurs compétences pédagogiques soient remises en question. Pourtant, je sais que nous étions tous préoccupés par la diversité, la sévérité des cas, la violence et par le type d'approches à employer avec cette clientèle.

Ce phénomène a aussi été observé lors des sessions d'information sur les actions et stratégies gagnantes d'accompagnement des enseignants en arts qui travaillent auprès d'élèves HDAA offertes aux conseillers pédagogiques et aux répondants du dossier des arts de différentes régions du Québec par l'équipe des arts et de la culture du ministère de l'Éducation dont j'ai fait partie entre 2014 et 2015. Lors de ces rencontres, les participants ont signifié au ministère que les enseignants spécialisés en arts se sentaient démunis face à ces élèves, particulièrement ceux qui proviennent des classes d'adaptation scolaire. Ils déploraient le manque de ressources pour soutenir adéquatement leurs enseignants dans leurs interventions auprès de ces élèves, comme le confirme le rapport de la Table de pilotage portant sur le renouveau pédagogique (Gouvernement du Québec, 2006a). Les répondants émettent le souhait de recevoir des formations supplémentaires concernant « l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves (différenciation pédagogique) » (p. 69).

Dans ce contexte, j'ai constaté qu'il existe peu de références au Québec concernant les élèves en adaptation scolaire et l'éducation artistique, encore moins pour l'enseignement des arts plastiques auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). La littérature sur les autistes et les arts proviennent majoritairement des États-Unis et n'abordent pas l'approche par compétences du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b).

1.4.3 Approches pédagogiques

If we are honest in our quest to grow 21st-century skills in our students, we must provide them the opportunity to play, experiment, fail, consider, reconsider, collaborate, invent, share ideas, and, most importantly, the occasion to determine their own quest for knowledge and understanding. (Fahey, 2011, p. ix)

Actuellement en milieu scolaire, on retrouve principalement le programme TEACCH, le Système de communication par échange d'image (PECS) ainsi que le modèle SACCADE. D'autres approches ont également la potentialité de permettre aux élèves autistes de développer leurs compétences artistiques : l'approche Reggio-Emilia, l'éducation artistique basée sur les choix, la conception universelle des apprentissages ainsi que la différenciation pédagogique. Parmi elles, laquelle s'arrime le mieux à l'approche par compétences du *Programme de formation de l'école québécoise*? Comment ces approches sont-elles transférables en classe d'arts plastiques où sont intégrés des élèves TSA? Est-ce que ces approches sont applicables dans les groupes du régulier ou visent-elles seulement les élèves TSA en classe spéciale? L'une d'elles peut-elle susciter l'engagement des élèves et les rendre plus autonomes dans la tâche?

Afin de répondre aux besoins des élèves TSA, il importe de porter un regard sur les approches qui sont susceptibles de favoriser leurs apprentissages en arts plastiques. Le *Programme de formation de l'école québécoise* vise la réussite des élèves, « les pratiques

pédagogiques qui y sont préconisées devraient permettre de répondre à leurs besoins diversifiés, dans le respect des différences individuelles » (Gouvernement du Québec, 2007c, p. 6). Il s'appuie sur des « approches reconnues pour leur cohérence avec les orientations du renouveau pédagogiques » (Gouvernement du Québec, 2007c, p. 6).

1.5 Problématique

Un projet lié à l'architecture, plusieurs essais à la poubelle et un élève colérique. L'image de ce garçon obsédé par la ville de New York et par la confection de maquettes à l'échelle 1/87 me trouble encore. Visiblement déçu du piètre résultat de ses structures, il prenait conscience qu'il ne réussirait pas à obtenir les résultats anticipés, comme les maquettes ferroviaires que faisait son beau-père. (Vezeau, 2014, notes personnelles)

1.5.1 Contexte de la problématique

Comme le constatent aussi plusieurs enseignants en arts, peu de renseignements concernant les élèves qui fréquentent les classes de soutien émotif me sont transmis avant leur arrivée dans ma classe. C'est par essais-erreurs que je tente de garder cet élève engagé dans ses projets, mais la décision de son enseignante généraliste de le retirer du cours d'arts plastiques jusqu'à la fin de l'année a causé un sentiment d'échec chez moi. Comment aurais-je pu l'aider autrement ? C'est pourquoi, ayant l'impression de l'avoir un peu abandonné, j'entame cette recherche qualitative interprétative qui permettra de trouver des façons d'engager ces élèves TSA dans leurs apprentissages, de leur permettre d'exploiter leurs forces et leurs habiletés dans le développement de leurs compétences à créer et à apprécier.

Cet élève autiste est intégré dans une classe spéciale de soutien émotif, qui regroupe des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie et des troubles comorbides associés (p. ex. : déficience intellectuelle légère, trouble obsessionnel compulsif,

syndrome Gilles de la Tourette, trouble de l'anxiété et de l'humeur, etc.). Un technicien en éducation spécialisée (TES) accompagne ces élèves dans tous leurs cours, y compris en arts plastiques. Son rôle consiste à gérer les situations de crises et de violence, mais il arrive qu'il fasse la tâche à la place des élèves qui éprouvent des difficultés. Bien que je ne sois pas au courant des diagnostics des élèves, celui dont il est question précédemment présente plusieurs caractéristiques qui se rapprochent du trouble du spectre de l'autisme : difficulté des interactions sociales et de communication, de même que la présence de comportements restreints, répétitifs et stéréotypés. Selon Camirand (2014), il est possible que certains élèves TSA soient placés dans une classe de soutien émotif parce qu'il n'existe pas de classes spéciales pour les TSA dans leur commission scolaire. Non confirmée, cette hypothèse est probable puisque les deux clientèles ont notamment des troubles de conduite, des troubles oppositionnels avec provocation ou des troubles anxieux. Par conséquent, la création de cette classe spéciale dans mon école est susceptible de répondre à ces besoins.

La prévalence des autistes en classe d'arts plastiques m'amène aussi à revoir ma manière d'enseigner aux élèves des groupes du régulier et à ceux du soutien émotif dans lesquels sont intégrés des élèves TSA. D'abord, la présence au cours d'arts plastiques des élèves TSA des classes de soutien émotif est irrégulière; retard ou absences reliées à des crises précédant la période, à la maladie ou à une hospitalisation. J'ai dû revoir ma gestion de classe, notamment en ce qui concerne le suivi des travaux. L'organisation physique de la classe a aussi été revue : élèves placés à des tables différentes, élèves parfois dos à dos, élèves ayant à leur disposition des isoairs avec le matériel déjà disposé à leur place, etc. Depuis 2015, afin de résoudre un problème de grille horaire, des essais de jumelage de groupes sont faits pour les périodes d'arts plastiques, de musique et d'éducation physique. Parmi eux, on met à l'essai le jumelage de deux groupes de soutien émotif ou un autre qui rassemble deux groupes : un groupe de soutien émotif jumelé à un groupe du régulier de niveau similaire. Ce réaménagement d'horaire exige la présence de deux enseignants en arts plastiques qui

font du coenseignement; le deuxième enseignant est habituellement précaire et change chaque année, ce qui nuit aux apprentissages des élèves TSA qui doivent développer à nouveau un lien avec un nouvel adulte. Les difficultés d'intégration de certains groupes du soutien émotif exigent que l'enseignement des arts plastiques se fasse dans leur classe pendant que le groupe du régulier demeure dans la classe d'arts plastiques. Enfin, pour les groupes dont le jumelage fonctionne, l'emplacement des élèves dans la classe qui compte 34 places assises demeure un défi continu. La proximité des élèves rend difficiles les changements de place et l'intégration réelle des élèves de soutien émotif dans cette classe.

Puisque ces classes sont majoritairement composées de garçons, il pourrait être intéressant de vérifier si l'engagement des élèves s'accroît lorsque les situations d'apprentissage et d'évaluation touchent à leurs intérêts. Cette recherche pourrait aussi permettre de vérifier si la mise en place de projets personnels favorise, chez les autistes, l'acquisition de nouveaux apprentissages artistiques, développe leur concentration et prévient les crises. En somme, comment créer des conditions qui favorisent de réels apprentissages chez ces élèves dans le respect de leurs champs d'intérêt et de leur singularité ?

1.6 Questions de la recherche

1.6.1 Question générale

Compte tenu du fait que le taux de prévalence du trouble du spectre de l'autisme augmente et que les spécialistes en arts au primaire doivent intervenir auprès de cette clientèle, compte tenu du fait que plusieurs enseignants en arts plastiques se voient allouer une tâche d'enseignement pour laquelle les ressources sont quasiment inexistantes, quelles sont les approches et les stratégies les plus efficaces et motivantes pour favoriser des apprentissages artistiques significatifs chez ces élèves ?

1.6.2 Questions spécifiques

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec de 1963 a certes fait avancer le système scolaire québécois. Pour l'enseignement des arts plastiques, outre le rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec 1963-1964), le rapport Rioux (1969) recommande l'éducation artistique pour tous les élèves; il modifie ainsi le contenu ainsi que la fonction de ce cours pour ainsi répondre aux besoins de la société moderne. Parmi les recommandations, l'une d'elles est que cette matière doit être offerte par des enseignants spécialistes. Elle entraîne certaines avancées concernant les enfants « méadaptés »; on préconise une éducation adéquate, au même titre que les élèves réguliers. Dans ce contexte, comment aider ces enfants à développer leur expressivité et leur créativité ? Comment amener les élèves TSA à s'engager dans les situations d'apprentissage ? Est-ce pertinent de faire sortir ces élèves de leur zone de confort ? Comment, en classe d'arts plastiques, est-il possible de mettre à profit les forces, les habiletés et les champs d'intérêt des élèves TSA ?

1.7 Objectif de la recherche

Le but de cette recherche est d'identifier les moyens mis en place par les enseignants en arts plastiques qui favorisent les apprentissages auprès d'élèves TSA. En donnant la parole aux enseignants qui ont une expertise auprès des élèves TSA dans les classes d'adaptation scolaire ou dans les classes ordinaires, cela aura pour effet de découvrir les pratiques mises à profit par ceux-ci auprès de cette clientèle en plus de répondre au besoin de formation sur la clientèle HDAA exprimé à plusieurs occasions par les enseignants en arts.

« Learning to address such tasks, tasks that have an infinite number of possible solutions, prepared students for other, more socially important tasks in variety of fields

such as product design and architecture » (Eisner, 2002, p. 31). Cet auteur présente les arts comme une façon de résoudre des problèmes de manière créative, de préparer les élèves à penser comme des artistes et des designers et à résoudre des problèmes pratiques, d'où la pertinence de tirer parti des domaines généraux de formation qui interrogent des problématiques liées au monde d'aujourd'hui. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b) est destiné à l'ensemble des élèves du Québec qui n'ont pas de déficience intellectuelle profonde. En effet, il n'existe pas de programmes pour les élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, sauf le *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde* (Gouvernement du Québec, 2011). Néanmoins, le programme de formation laisse une marge de manœuvre à l'enseignant pour différencier son enseignement afin de répondre aux besoins des élèves. Dans cette optique, la présente recherche vise à identifier des approches et des stratégies susceptibles d'aider les élèves TSA à développer leurs compétences disciplinaires et leur autonomie. De plus, elle cherche à démontrer si la prise en considération de leurs caractéristiques, de leurs forces et habiletés ainsi que de leurs champs d'intérêt favorise la mise en place de moyens pour développer leurs compétences artistiques.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Au Québec, depuis 2000, le taux de prévalence du trouble double tous les quatre ans. Ainsi, un enfant sur 115 présente actuellement un TSA, ce qui correspond à une hausse de près de 650 % en seulement dix ans. (Noiseux, 2011, cité dans Bolduc, 2013, p. 17)

2.1 Introduction

Le chapitre précédent présente le contexte dans lequel les enseignants en arts plastiques dispensent leurs cours. On relate la lourdeur de la tâche du spécialiste qui doit adapter ses approches pédagogiques et sa classe afin de mieux accompagner les élèves TSA. Ce chapitre traite aussi de l'absence de formation initiale et continue au sujet de cette clientèle, et ce, malgré le taux de prévalence des autistes qui augmente. Par la suite, les questions que soulève cette problématique sont décrites.

Ce chapitre présente les concepts qui fondent l'enseignement des arts plastiques auprès d'élèves autistes. Dans un premier temps, un survol historique de l'autisme permet de relever les différents points de vue de chercheurs intéressés par les problèmes mentaux infantiles. Alors que quelques chercheurs se questionnent sur l'origine ou les causes de cette condition, d'autres tentent de trouver ce qui peut aider l'autiste à mieux vivre dans le monde des neurotypiques, terme utilisé par la communauté autistique pour désigner les personnes qui n'ont pas cette condition.

Ensuite, un parallèle est établi entre l'interprétation de cette réalité par le monde médical et celui de l'éducation. Dans cette optique, différents documents sont analysés, par exemple le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b), le document d'accompagnement *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (Gouvernement du Québec, 2007a) et la Politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves* (Gouvernement du Québec, 1999) représentent les assises de cette recherche. Dans un troisième temps, différents concepts sont abordés à partir des différentes recherches, notamment celles de chercheurs autistes. Les concepts d'adaptation scolaire et de différenciation pédagogique sont aussi précisés. Une description des modèles théoriques neuropsychologiques, des aptitudes particulières et des approches préconisées auprès de cette clientèle sert à mieux comprendre les aspects dont l'enseignant doit tenir compte en classe d'arts plastiques. On présente notamment les approches TEACCH, PECS et SACCADE qui sont présentement mises de l'avant dans plusieurs classes TSA au Québec. On présente également la différenciation pédagogique et la Conception universelle des apprentissages (CUA) qui semblent donner des retombées positives chez les élèves HDAA selon plusieurs recherches probantes en éducation. En dernier lieu, le regard est porté sur des approches novatrices en éducation artistique qui facilitent les apprentissages des élèves autistes tels que l'enseignement basé sur les choix aux États-Unis et l'approche Reggio Emilia en Italie.

2.2 Trouble du spectre de l'autisme (TSA)

Les troubles du spectre de l'autisme suscitent actuellement beaucoup d'intérêt, compte tenu de l'augmentation des cas diagnostiqués et du questionnement qu'ils provoquent. Un enfant qui se frappe la tête contre un mur, une personne qui récite des nombres à l'infini, un prodige qui peut reproduire une ville entière en dessin sont quelques images

qui nous viennent en tête lorsque l'on parle d'autisme. Les médias, sensibles au phénomène en propension, témoignent de ces manifestations dans leurs reportages, documentaires et émissions télévisées. Les institutions muséales et les philanthropes s'associent à des chercheurs et à des organismes afin de soutenir la cause. Les réseaux sociaux et les blogues se saisissent également de ce phénomène pour créer un réseau d'expertise tout en favorisant la communication entre les personnes concernées par l'autisme. Comment rester insensible à ce phénomène quand sa présence est quasi omniprésente dans les médias et les réseaux sociaux ? Il est donc plus aisé de trouver des références sur le sujet, soit par le biais de la recherche, de témoignages de proches, d'autobiographies d'autistes ou de romans inspirés de leur vie. On tente de faire comprendre au public ce qu'est l'autisme et comment accompagner ces personnes particulières. D'ailleurs, il faut noter un nombre croissant d'écrits publiés par des autistes qui apportent une valeur ajoutée à la compréhension de leur vision du monde, car ils permettent d'aborder l'autisme de l'intérieur.

2.3 Autisme infantile

Le concept d'autisme a beaucoup évolué au fil du temps et des recherches, notamment en ce qui a trait à la façon de le définir et à la terminologie pour désigner cette condition. En Suisse, le psychiatre Bleuler (1911/1993), vivant auprès de schizophrènes, utilise pour la première fois le terme « autisme » pour décrire une forme sévère de schizophrénie. Pour lui, la personne choisit de se dissocier du monde qui l'entoure pour satisfaire ses envies. Pour sa part, l'américain Leo Kanner (1943) observe chez 11 enfants une série d'anomalies qui touchent particulièrement les interactions sociales, le retard de langage et la difficulté à communiquer. Il utilise le terme « autisme » pour décrire la condition singulière de ces enfants. Ses observations permettent à ce pédopsychiatre d'entrevoir une relation particulière entre ces individus et leur environnement. Il remarque également la présence d'intérêts restreints et de

comportements répétitifs. Simultanément, le psychiatre autrichien Hans Asperger (1944) s'intéresse aux enfants atteints de psychopathie autistique héréditaire qui maîtrisent tout de même le langage; il découvre une autre forme d'autisme auprès des enfants qu'il observe. Asperger observe des similarités avec les observations de Kanner (1943) concernant l'interaction et les difficultés de communication, les comportements stéréotypés, les intérêts restreints, les habiletés exceptionnelles et la réticence aux changements. Il dissocie catégoriquement la schizophrénie infantile de l'autisme. Il souligne à la fois les caractéristiques physiques de ces enfants, notamment leur belle apparence. Enfin, il remarque une similitude entre leur comportement et celui de leurs parents. Contrairement à l'écholalie ou à la difficulté à généraliser des mots observés par Kanner, Asperger remarque chez ces individus une prononciation irréprochable des mots ainsi qu'une élocution qui s'apparente à celle d'un adulte. Il note aussi un intérêt pour la collection d'objets.

Le psychanalyste Bruno Bettelheim (1967), contrairement à ces prédécesseurs, croit plutôt que l'autisme n'est pas d'origine physiologique, mais qu'il est dû à un environnement affectif et familial pathologique. Il attribue ce repli sur soi à l'éducation parentale, plus spécifiquement à celle de la mère. À son avis, la source de cette condition est le résultat de la froideur de la mère et de ses comportements plus stricts. En 1980, l'Association américaine de psychiatrie fait apparaître le terme « autisme infantile » dans le troisième manuel diagnostique des troubles mentaux (DSM-III) comme une catégorie distincte. Aujourd'hui, les chercheurs s'entendent pour dire que l'autisme est d'origine génétique, environnementale ou neurobiologique.

Il existe encore une ambiguïté dans l'appellation des personnes autistes; pour certains, il est plus facile de comprendre que lorsqu'une personne autiste a un quotient intellectuel inférieur à 70, elle est considérée de bas niveau et dans l'absence de déficience intellectuelle, elle est de haut niveau de fonctionnement. Le temps est révolu où l'on explique la distinction entre un autiste de bas et de haut niveau par le quotient intellectuel. Dorénavant, on parle davantage de niveaux d'atteinte.

2.3.1 Outil de classification : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM)

L'outil de classification le plus utilisé pour poser un diagnostic des troubles psychiatriques est le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM). Cet outil, entériné par l'Association psychiatrique américaine et par l'Association psychologique américaine, demeure le modèle privilégié en clinique et en recherche. Il permet aux divers professionnels d'avoir des balises pour effectuer divers diagnostics et identifier des traitements et des interventions. De plus, il permet une certaine harmonisation internationale.

La première version du DSM remonte à 1952, et la seconde à 1968. Dans ces versions, l'autisme est classé sous le vocable de schizophrénie infantile. Ce n'est qu'en 1980 qu'apparaît le concept des troubles envahissants du développement avec la parution du troisième manuel (DSM-III). Ce concept sous-tend trois profils diagnostiques : l'autisme infantile, le trouble global du développement débutant dans l'enfance et le trouble global du développement atypique. Les individus qui correspondent à ces profils ont une difficulté de réciprocité avec autrui, présentent une absence limitée ou totale du langage, résistent aux changements ou s'attachent à certains objets de manière obsessionnelle. Pour un diagnostic d'autisme, les symptômes de schizophrénie doivent être écartés et les difficultés doivent être apparues avant l'âge de 30 mois. En 1987, le DSM-III est révisé par une équipe interdisciplinaire (DSM-III-R). Dorénavant, afin d'obtenir un diagnostic, certains critères sont obligatoires et l'individu doit avoir un certain nombre de manifestations. On accorde une plus grande importance au langage, à la communication non verbale et aux émotions. Les professionnels peuvent maintenant poser un diagnostic de trouble autistique : syndrome d'Asperger, trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS), syndrome de Rett et trouble désintégratif de l'enfance.

En 1994, le DSM-IV apporte une nouvelle définition de l'autisme qui est associée à une altération qualitative des interactions sociales, une altération qualitative de la communication ainsi que des comportements, des intérêts et des activités à caractère restreint, répétitif et stéréotypé. Cette version de 1994, basée sur des sources fiables (revues de la littérature, données, études, etc.), a pris beaucoup de valeur aux yeux des utilisateurs. On rassemble sous un même spectre les cinq troubles de l'autisme : trouble autistique (autisme), syndrome d'Asperger, trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS), syndrome de Rett et trouble désintégratif de l'enfance.

L'arrivée en 2013 du cinquième manuel (DSM-5) de l'American Psychiatric Association (APA) vient changer la manière dont les personnes sont diagnostiquées et apportent certaines inquiétudes, notamment en ce qui concerne le traitement, mais également les subventions gouvernementales qui y sont rattachées. Dorénavant, les personnes dont le diagnostic est celui du syndrome d'Asperger, du trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS) ou celui d'autisme, se retrouvent sous une même appellation. Les troubles du spectre de l'autisme sont catégorisés comme des troubles neurodéveloppementaux tels que la déficience intellectuelle, le trouble spécifique des apprentissages, les troubles moteurs, les troubles de la communication, le TSA et le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA-H). Les personnes qui reçoivent un diagnostic relatif au syndrome de Rett ou au trouble désintégratif de l'enfance ne font plus partie de cette catégorie. Ce qui distingue chacune des conditions autistiques constitue le degré de gravité au regard des comportements stéréotypés et des intérêts restreints, ainsi que de la communication et des interactions sociales des personnes évaluées. Afin de poser un diagnostic, deux des quatre symptômes doivent être présents parmi les suivants : utilisation de mouvements répétitifs/stéréotypés et utilisation particulière du langage et des objets; insistance sur la similitude, aux routines et rituels verbaux et non verbaux; intérêts restreints, limités ou atypiques quant à l'intensité et au type d'intérêt; hyper ou hyporéactivité à des stimuli sensoriels ou intérêts inhabituels

envers des éléments sensoriels de l'environnement. On accorde à chaque autiste un niveau de sévérité : le niveau 3 requiert un soutien très substantiel, le niveau 2 un soutien substantiel et le niveau 1 un simple soutien.

2.3.2 Classification des autistes et le ministère de l'Éducation

Dans les années 1980 et 1990, le ministère de l'Éducation classe les élèves en difficulté sous trois catégories : difficultés d'apprentissage, troubles de comportement et déficience intellectuelle légère. Puis de 1999 à 2006, ils sont regroupés sous l'appellation « élèves à risque », et ce, dans le but d'enlever la catégorisation. Suite aux négociations de leur convention collective, les enseignants réitèrent leurs demandes au ministère afin d'obtenir des définitions pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. C'est donc en 2006 que les élèves autistes qui fréquentent les écoles québécoises reçoivent le code de difficulté 50 qui correspond aux troubles envahissants du développement (TED) et qui s'apparente aux caractéristiques décrites dans le DSM-IV (Fahmi, 2013). Cependant, dans la description des limitations ou des incapacités, on inclut le concept de socialisation et les apprentissages scolaires. Il est d'ailleurs souligné que ces incapacités empêchent les élèves atteints de réaliser les tâches attendues pour un enfant de cet âge. Outre les difficultés liées aux relations avec les autres, à la résistance aux changements, à la rigidité ou aux gestes répétitifs, dans le document sur l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation (Gouvernement du Québec, 2007a), on précise que ces élèves ont de la difficulté à planifier et à s'organiser dans le temps et dans l'espace, et dans l'exécution d'une tâche. La définition du ministère demeure inchangée, et ce, malgré les changements dans le DSM-5.

2.4 Modèles théoriques neuropsychologiques

2.4.1 Déficit de mentalisation ou théorie de l'esprit

Comprendre que sa pensée est différente de celle d'autrui, savoir interpréter les comportements, les émotions ou le sens des propos d'une tierce personne est ce qui définit la théorie de l'esprit. Elle permet à tout individu de comprendre le monde dans lequel il vit et d'avoir des interactions sociales, ce qui favorise la communication, et possiblement l'acquisition du langage.

Selon Frith et Happé (1999), l'autisme est une maladie qui affaiblit le mécanisme neurocognitif sous-jacent à la conscience qui permet à l'individu de comprendre l'état mental d'une tierce personne et de comprendre les comportements en fonction de cette interprétation. La faiblesse ou le manque de cohérence centrale des autistes atteint les processus centraux tels que les problèmes cognitifs ou de langage ainsi que le traitement de l'information. Il conduit les autistes à voir le monde comme un chaos qui les pousse à chercher une sécurité dans des gestes répétitifs, une routine et une structure (Camirand, 2014). L'autiste comprend les mots de manière littérale; il ne saisit pas les subtilités qui se cachent dans certaines expressions ou blagues (Frith et Happé, 1999).

Sachant que l'autisme touche plus de garçons que de filles, qu'il découle d'une composante héréditaire et neurodéveloppementale et qu'il existe une différence dans la structure et le fonctionnement de certaines parties du cerveau, Baron-Cohen (1999) tente de prouver que cette lacune peut être causée par un fonctionnement cérébral qui diffère d'une personne à l'autre, soit l'hypothèse d'un cerveau extrême masculin. Selon Baron-Cohen (1999), tous les humains possèdent des capacités d'empathie et de systémisation, mais chacun détient l'un ou l'autre des différents types de fonctionnement du cerveau. Le premier, le cerveau masculin, se caractérise par une faculté systémique plus développée, alors que le second, le cerveau féminin, détient la faculté d'empathie dominante. Le troisième, le cerveau équilibré, est celui pour lequel

les deux facultés sont développées de manière égale. Le cerveau masculin extrême concerne les individus atteints de cécité mentale, dont la systémisation est surdéveloppée et l'empathie sous-développée. À l'opposé, le cerveau extrême féminin qui touche les individus « aveugles aux systèmes » présente une faculté d'empathie développée à l'extrême, mais a une grande carence en systémisation.

La systémisation requiert de l'individu la capacité de faire de l'induction en observant un élément, en notant sa récurrence, en faisant des associations jusqu'à l'obtention d'une règle. Selon Baron-Cohen (2002), cette façon de penser s'applique dans six catégories différentes telles que les systèmes techniques (p. ex. : le Wi-fi, le téléphone, etc.), les systèmes naturels (p. ex. : l'écosystème, le système solaire, l'extinction d'espèces animales, etc.), les systèmes abstraits (p. ex. : mathématiques, les programmes d'ordinateurs, etc.), les systèmes sociaux (p. ex. : les réseaux sociaux, le club de philatélie etc.), les systèmes de classification (p. ex. : la collection, la bibliothèque, etc.) et enfin les systèmes moteurs (p. ex. : une technique artistique, instrumentale et sportive, une performance, un spectacle, etc.). Les règles sont difficiles à établir lorsqu'il s'agit de comportements humains, car les données sont en perpétuel changement. La constance dans un objet mécanique est également observée dans certains dessins : « *their artwork mirrors their need for safety in non human mechanical objects that are more object constant than unpredictable human beings* » (Henley, cité dans Wexler, 2009, p. 62). Baron-Cohen (2002) observe une lenteur dans l'apprentissage de la parole, chez les garçons et les autistes, ainsi qu'une empathie défaillante chez les garçons, plus particulièrement chez les autistes ou les enfants ayant le syndrome d'Asperger. En regard de la systémisation, il note chez les autistes une capacité dans des domaines particuliers qu'il appelle « îlots de capacité », qui exigent de la systémisation comme le calcul mental, la mémoire des dates ou la musique. Ce chercheur observe une attention accrue pour les détails, notamment auprès des hommes, qui se confirme également chez les autistes de haut niveau et ceux ayant le syndrome d'Asperger. Comme les garçons neurotypiques, les autistes démontrent un intérêt pour les jeux de construction, les voitures et les

collections, mais de manière plus accentuée. Ils ont également une obsession pour les systèmes fermés tels que la migration des oiseaux ou les ordinateurs, car ils sont prévisibles et contrôlables. Au regard de l'empathie, les résultats démontrent que les femmes obtiennent de meilleurs résultats que les hommes, notamment en ce qui a trait à la lecture de la pensée, du contact avec le regard et du test de lecture complexe des expressions faciales. De surcroît, les autistes ou les personnes ayant le syndrome d'Asperger ont obtenu un résultat encore plus faible. Enfin, les tests de Baron-Cohen (2002) semblent confirmer la théorie que l'autisme est lié à une forme extrême du cerveau masculin.

Au Québec, on dénonce cette connotation négative où l'on associe le manque de socialisation des autistes à une défaillance. N'adhérant pas à cette appellation, on tente de comprendre la structure et le fonctionnement du cerveau pour expliquer l'hétérogénéité des traits adaptatifs des autistes par rapport à leurs forces et à leurs incapacités, mais aussi dans les différents domaines d'altération et dans les diverses conditions génétiques. Ainsi, Mottron *et al.* (2014), par le biais de l'imagerie cérébrale dont la recherche est supportée par d'autres chercheurs, proposent un modèle d'autisme, le Trigger-Threshold-Target (TTT), qui organise les éléments de leurs recherches. Dans l'article «*Linking neocortical, cognitive, and genetic variability in autism with alterations of brain plasticity: The Trigger-Threshold-Target model*», Mottron *et al.* (2014) démontrent que la plasticité du cerveau permet de se remodeler en recrutant des structures additionnelles pour accomplir une tâche. Des comparatifs sont faits avec des études auprès de jeunes qui ont perdu un sens. L'article explique que dans

[l]e cas d'un enfant sourd, le cerveau utilise les zones normalement utilisées pour le traitement des informations visuelles pour améliorer l'acuité auditive. Chez les autistes, il y a une capacité perceptive généralement plus forte que la moyenne, parce qu'elle utilise une plus grande zone du cerveau, au détriment des capacités sociales. (Mottron *et al.*, cités dans Perreault, 2014).

La représentation du schéma humain dans les dessins d'autistes peut aussi expliquer cette faiblesse relative à la théorie de l'esprit. Une étude de Baron-Cohen (2002) montre une moins grande diversité des visages dessinés sur des personnages faits par des garçons. Lee et Hobson (2006), suite à l'analyse de dessins d'enfants et d'adolescents autistes et d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage du même âge chronologique au niveau mental et verbal, démontrent qu'il existe peu de distinctions entre les représentations des personnages masculins ou féminins dans les dessins des autistes comparativement aux dessins d'autres enfants. En revanche, les différentes habitations représentées par les autistes se démarquent par leurs spécificités et leurs détails; ce phénomène est aussi observé par Kellman (2001) et par Milbrath et Siegel (1996).

Pour un autiste, l'acquisition de concepts requiert du temps, et par conséquent, ils doivent être enseignés. En effet, il est difficile pour certains autistes de saisir les concepts abstraits, des phrases ou des mots qui comportent plus d'un sens, les mots connecteurs tels que « parce que », « puis » et « tout d'abord » qui peuvent avoir une incidence sur le développement de la compétence « Apprécier des images ». En ce sens, Harrisson (2016, notes personnelles) affirme qu'il ne faut jamais prendre pour acquis la compréhension d'un concept chez un autiste; il peut tout simplement l'avoir mémorisé sans toutefois en avoir maîtrisé le sens. Harrisson illustre ce phénomène par l'exemple des mélanges de couleurs. Selon le stade de développement du traitement de l'information où un autiste se situe, il est possible qu'il apprenne par cœur la formule pour obtenir une nouvelle couleur secondaire à l'aide de deux couleurs primaires; il peut la répéter à haute voix sans saisir le concept de mélange de couleurs alors qu'un autre dans le même groupe le comprend réellement.

2.4.2 Déficit des fonctions exécutives

Les fonctions exécutives, initialement associées aux individus ayant des lésions du lobe frontal, relèvent des fonctions cognitives qui impliquent l'arrangement de plusieurs composantes permettant à un individu de résoudre efficacement un problème et d'atteindre un but. Les fonctions cognitives sollicitées comprennent l'organisation et la planification, l'inhibition, la flexibilité mentale, le jugement ainsi que l'autocritique. Plusieurs recherches en neurobiologie tentent d'expliquer les lacunes des autistes au regard des fonctions exécutives, notamment en vue de les aider à utiliser des stratégies efficaces, à anticiper et à prévoir les étapes d'une tâche, à résister aux distractions, à s'adapter à la nouveauté et aux changements, à chercher des solutions ou à contrôler leurs réactions de manière autonome.

En classe d'arts plastiques, on peut remarquer ce phénomène par le comportement de l'élève, notamment lorsqu'il n'y a pas de routine ou que les règles et les consignes ne sont pas claires. En effet, un élève autiste qui ne saisit pas ce qui est attendu de lui peut refuser de participer ou demeurer inactif devant son travail, ou au contraire, faire une crise de non-sens (Harrisson, 2016, notes personnelles), s'isoler dans un coin, fuguer ou détruire sa réalisation.

2.4.3 Faible cohérence centrale - processus cognitifs

Dans la même optique que les neurotypiques, Frith (1989) émet la théorie que l'autisme est causé par l'inexistence du système de cohésion centrale qui empêche l'individu autiste d'avoir une vision cohérente du monde. À l'opposé, Harrisson et Saint-Charles (2010) affirment que les autistes parviennent à donner du sens aux données selon leur stade de développement du traitement de l'information. Pour certains, il leur faut faire plus de manœuvres pour arriver à conceptualiser les informations, mais ce n'est pas totalement impossible. De manière innée, l'humain associe des éléments les uns aux

autres afin de créer du sens, contrairement à l'autiste, pour qui les éléments sont perçus de manière plus fragmentée. Selon la psychologue Bogdashina (2016), les autistes, savants ou non, donnent de l'importance à tous ces petits détails qu'ils dessinent, car ils sont inhérents à l'image globale; sans ces détails, il n'y aurait pas d'image entière. Plusieurs autistes débutent leur création en commençant par les parties qui peuvent sembler disparates ou déconnectées les unes des autres, tels que les yeux d'un personnage ou les roues d'une voiture. Cette habileté exceptionnelle s'expliquerait par la perception gestalt, qui permet à l'individu de se positionner par rapport à son environnement, entre autres par le biais de la vision ou de l'audition (Bogdashina, 2016). Ainsi, un autiste qui expérimente la gestalt visuelle s'attarde à un seul détail d'une œuvre et le dissocie difficilement de l'image entière. Dans une appréciation d'œuvre, il lui est difficile d'identifier ce qui est important dans l'image; il risque donc de s'attarder aux détails au lieu de regarder l'ensemble.

L'observation de la démarche de création des autistes peut certainement intriguer la majorité des enseignants en arts. Comme eux, Kellman (2010), professeure à l'Université de l'Illinois, s'intéresse particulièrement aux dessins d'enfants autistes qui peuvent sembler incomplets pour certains, de par la manière dont ils prennent forme ou de la façon de représenter les éléments. En effet, les membres d'un personnage placés de manière disparate sur la feuille, le manque de couleur, l'emphasis sur la tridimensionnalité et sur la structure amènent cette chercheuse à s'interroger sur les caractéristiques et les stratégies inhabituelles qu'emploient ces enfants dans leurs créations. Elle décèle un dénominateur commun : contours rapides et vigoureux, tracés faits à la ligne, aucune nuance, aucun souci des formes ou d'autres éléments visuels. Ces images illustrent très souvent des éléments provenant de l'architecture, des personnages de bandes dessinées, d'électroménagers ou de pièces électriques. Elle remarque également que les autistes ont tendance à dessiner par addition, comme l'assemblage d'une voiture dans une chaîne de production, pièce par pièce. L'autiste ne crée pas de lien entre lui et le personnage qu'il représente.

La cohérence centrale concerne l'association de plusieurs informations qui favorisent la construction de sens dans un contexte précis. Cette absence ou l'altération de cette fonction chez un autiste peut se traduire par l'incapacité de généraliser, et par conséquent, l'amener à se centrer sur des détails plutôt que sur l'image entière (Blennerhasset Eren, 2010). Dans ce contexte, l'autiste focalise sur des éléments non pertinents et préfère s'attarder sur ce qu'il connaît déjà, ce qui rend difficile la priorisation d'éléments, la capacité de faire des choix et la création de liens. De plus, il peut être difficile pour l'autiste de faire des transferts de certains apprentissages dans d'autres situations. Ainsi, un enseignant qui illustre la notion de ligne large et de ligne étroite en dessin à l'aide d'un marqueur et qui demande à l'élève autiste de réutiliser cette notion dans un projet de peinture risque de le déstabiliser puisqu'il est incapable de transférer cette notion dans une autre technique. De la même manière, Blennerhasset Eren (2010) raconte que suite à une démonstration à l'aide d'un crayon à mine, si l'enseignant demande de créer une image à l'aide d'un fusain, l'autiste devient très confus et ne comprend pas ce qu'il doit faire. Il va même jusqu'à dire que l'enseignant ne lui a pas montré comment faire.

En classe d'arts plastiques, la difficulté relative à la cohérence centrale peut se manifester à différentes occasions. Par exemple, lorsqu'il est demandé au groupe de sortir leur carnet de traces; l'élève TSA peut comprendre cette consigne de manière littérale et sortir de la classe avec son carnet. L'élève TSA peut aussi être affecté par les changements effectués par l'enseignant au regard de l'emplacement du mobilier et du changement de places qui ne correspondent plus à l'image qu'il s'est faite de la classe d'arts plastiques. L'élève TSA se sécurise dans le connu et la routine. Par exemple, si un dégât d'eau se produit dans le local d'arts plastiques et que le cours doit se donner dans un autre local, l'autiste ne saisit pas les raisons de ce changement et peut refuser de participer à l'activité d'arts plastiques même s'il adore cette discipline. L'élève TSA peut, par exemple, avoir une attention idiosyncratique sur la coiffure de son enseignante et ne plus la reconnaître au début d'une nouvelle année scolaire, si elle a changé de coiffure. Même si l'enseignante lui mentionne qu'elle lui

a enseigné l'année précédente, l'élève refuse de la croire. « *No you are not. Mrs. Smith has long, brown, curly hair. Your hair is short and orange* » (Blennerhasset Eren, 2010, p. 60).

2.5 Aptitudes particulières : forces et habiletés

Lorsqu'on parle d'autisme, la majorité des personnes l'associent aussitôt à la douance, notamment en arts visuels. En effet, il est fréquent d'entendre que les autistes qui ont un quotient intellectuel plus élevé que la moyenne sont des virtuoses comparativement à la population normale. En arts, les références qui nous viennent en tête sont les exemples de Nadia, cette jeune autiste qui à l'âge de trois ans et demi dessinait des chevaux de manière réaliste, et Stephen Wiltshire qui peut dessiner une ville entière après l'avoir survolée en hélicoptère. Selon Winner (1996), les autistes surdoués en dessin ont une préférence pour le dessin réaliste et sont peu intéressés à la couleur; les contours sont réalisés de manière linéaire et la profondeur est représentée à l'aide d'ombres portées, de raccourcis et de perspective linéaire. « *Autistic savants typically prefer to use implements that produce fine lines rather than thick crayons or brushes* » (Winner, 1996, p. 120). Ces artistes virtuoses suscitent l'intérêt des chercheurs, mais il faut rappeler qu'ils sont plutôt rares (Milbrath et Siegel, 1996). Les dessins de la plupart des autistes respectent leur stade graphique, plutôt que leur âge mental (Winner, 1996).

Les enseignants en arts plastiques décrivent ces élèves invraisemblables comme des élèves obnubilés par les dinosaures, les personnages de bandes dessinées ou de *Minecraft*; ces élèves dessinent uniquement au crayon feutre ou au stylo à bille. Est-ce que tous les autistes ont ce talent inné ? Leur cheminement artistique passe-t-il par les mêmes stades du développement graphique que les autres enfants ? Est-ce pertinent de les obliger à essayer d'autres matériaux ? Qu'en est-il des propositions de création ou d'appréciation, est-il envisageable de leur proposer quelque chose de nouveau ? Comment les amener à y participer ?

2.5.1 Penseurs visuels

La première autiste à décrire sa façon de penser en images est Temple Grandin (1995, 2006). Elle décrit ce phénomène comme si elle voyait des vidéos dans sa tête. Elle utilise la métaphore de l'ordinateur pour décrire sa manière de classer les informations et celle d'un moteur de recherche par images, tel que Google ou autres, pour trouver de l'information. Elle explique qu'en prévision de la création d'un module pour des bovins, elle recherche dans sa mémoire une pièce dont elle a enregistré l'image ou la vidéo. Elle la relie à cet autre film enregistré dans sa mémoire, puis à cette autre pièce mécanique vue dans une revue scientifique et ainsi de suite. À chaque nouvelle tâche, elle retourne dans sa banque de données, corroborant les propos d'Harrisson et Saint-Charles (2010) qui affirment qu'afin de « comprendre la réalité, le seul repère de l'autiste est sa banque de données intérieures » (p. 86). Au départ, Grandin (1995) est convaincue que tous les autistes pensent en images comme elle. Néanmoins, suite aux nombreuses rencontres avec des familles ou d'individus autistes, Grandin (2006) corrige ses propos en affirmant que les penseurs visuels, qu'ils soient autistes ou neurotypiques, pensent généralement en images photographiques ou en mouvement. Selon cette auteure, le cerveau spécialisé qui amène les autistes à penser de manière détaillée est divisé en trois catégories : les penseurs visuels, les penseurs musicaux ou mathématiques et enfin les logiques verbaux. Les penseurs visuels ont une mémoire photographique; ils sont moins habiles dans l'apprentissage des langues, mais ont davantage de forces en trigonométrie ou en géométrie; ils excellent en dessin et dans d'autres techniques artistiques. Ils ont également de la facilité dans les jeux de construction comme les blocs Lego et ont un intérêt pour les cartes géographiques, les drapeaux et les photos. Les penseurs musicaux ou mathématiques pensent en séquences en associant des motifs ou des nombres au lieu d'associer des images; ils peuvent avoir un intérêt pour la musique. Enfin, les logico-verbaux ne sont pas des penseurs visuels et ils peuvent ainsi avoir de la difficulté en dessin. Selon Grandin (2006), les enfants qui ont un

retard de langage ont plus de chance d'être des penseurs visuels, musicaux ou mathématiques. Dans ce contexte, il est pertinent de se questionner sur l'exploitation de cette force dans un cours d'arts plastiques.

2.5.2 Champs d'intérêt des autistes

On observe chez plusieurs autistes un intérêt accru pour un domaine spécifique lié aux collections ou à l'acquisition de connaissances sur un sujet en particulier. L'autiste s'intéresse plus particulièrement aux objets inanimés tels que des éléments architecturaux, des moyens de transport, des appareils ou des systèmes électriques. Certains ont une fixation pour ce qui brille ou pour des personnages de bandes dessinées, car ils ne changent pas d'aspect, contrairement aux humains. De plus, lors d'une recherche sur l'impact des intérêts spéciaux chez des enfants avec le syndrome d'Asperger et de leur famille, Winter-Messier *et al.* (2007) ont relevé huit catégories d'intérêts particuliers : les moyens de transport, la musique, les animaux, les sports, les jeux vidéo, les films, la menuiserie ainsi que les arts. Selon ces auteurs, l'intérêt intense pour un domaine particulier peut avoir une connotation plus négative que positive. Par exemple, lorsque le terme utilisé pour en parler est « obsession », « intérêts étranges » ou « fixations ». De plus, il peut nuire aux relations sociales avec les pairs. En effet, entendre parler des caractéristiques de la balayeuse Hoover ou de celles de drapeaux de différents pays peut paraître étrange aux yeux d'un enfant atypique (Cantin et Mottron, 2004).

Les intérêts particuliers doivent permettre d'enrichir les connaissances de l'autiste et lui servir de tremplin pour l'acquisition de nouveaux apprentissages (Grandin, 2006; Mottron *et al.*, 2014). Mottron affirme que tous les autistes ont au moins une capacité qui dépasse celles des autres et recommande aux personnes qui interviennent auprès d'eux de nourrir ces passions. Il peut être avantageux de permettre à un autiste hyperlexique de fréquenter une bibliothèque afin de lui permettre d'acquérir des

connaissances via le langage imprimé. Grandin (2006), de son côté, affirme que ces intérêts particuliers doivent devenir des éléments motivateurs pour différentes matières. Elle suggère aux enseignants en arts d'amener les autistes à se dépasser, en utilisant leurs champs d'intérêt pour développer leur compétence à créer par l'enrichissement de leurs habiletés artistiques. De surcroît, Winter-Messiers *et al.* (2007) exposent les nombreuses retombées positives chez les individus qui exploitent ces champs d'intérêt, notamment au niveau de leur estime de soi. Bien que plusieurs craignent de vivre des rejets, le champ d'intérêt de l'autiste peut servir de « pont social » lorsqu'il est abordé au moment opportun et qu'il suscite l'intérêt d'autrui. Le même constat a été fait lorsque les autistes expriment des émotions positives telles que l'enthousiasme, la fierté et la joie ou lorsqu'ils vivent des émotions négatives; le seul fait de penser à leur champ d'intérêt permet d'évacuer leur anxiété, leur tristesse ou leur colère. Dans cette optique, les chercheurs (Winter-Messiers *et al.*, 2007) observent une amélioration signifiante au regard du langage qui se traduit par l'utilisation d'un vocabulaire plus riche et d'une tonalité de la voix plus vivante, accompagnés de plus de contacts visuels et de gestes expressifs. Néanmoins, malgré des difficultés motrices marquées et d'hypersensibilité, les autistes et les enfants ayant le syndrome d'Asperger « *persevered for hours at a time in their interactions with model airplane glue, modeling clay, [...] sticky or dirty hands, and the bright lights, rapid movements, and loud, startling sounds of video games* » (Winter-Messiers, 2007, p. 147).

2.5.3 Traitement des informations

Le cerveau des autistes est comparable à un disque dur d'ordinateur, en ce sens que chacune des informations reçues de l'extérieur est enregistrée les unes à côté des autres en unité individuelle, sans toutefois être catégorisée. L'autiste crée des catégories en observant les caractéristiques physiques (Harrisson et Saint-Charles,

2010), contrairement à un neurotypique. Si, par exemple, l'enseignant présente à un autiste l'image d'une brosse dont le manche est turquoise, il est probable que l'autiste ait de la difficulté à saisir que celle en bois naturel en soit également une puisqu'il a enregistré l'image d'une brosse avec le manche turquoise. Afin qu'il comprenne qu'il existe différentes sortes de brosses, il est primordial que ce concept lui soit enseigné. Harrisson et Saint-Charles (2010) expliquent qu'à chaque fois qu'un individu autiste perçoit un changement dans une image déjà enregistrée, le cerveau recommence une mise à jour de cette information afin de bien la comprendre. Grandin (2006), pour sa part, raconte que pour retrouver une information ou un fait, elle doit rejouer dans sa tête les différentes vidéos enregistrées dans sa mémoire jusqu'à ce qu'elle trouve la bonne cassette : « *All of these memories play like videotapes in the VCR in my imagination* » (p. 14). L'autiste s'approprie un contenu davantage par le processus analytique qu'holistique ou gestalt (Bryson, 2005).

Sachant que les autistes traitent les informations de manière fragmentée, que leur stade de développement du traitement des informations varie d'un individu à l'autre, comment un enseignant en arts plastiques peut-il tenir compte de toutes ces variables dans son enseignement ? Comment est-ce possible d'individualiser ses pratiques enseignantes alors que ce spécialiste intervient auprès de 500 élèves et plus ?

2.5.4 Particularités sensorielles

On remarque chez certains autistes une hypersensibilité ou une hyposensibilité, notamment tactile, visuelle et olfactive. Ainsi, un autiste hypersensible peut être dérangé par une lumière trop forte, peut se boucher les oreilles lorsque des élèves parlent fort en classe ou peut ne pas aimer être touché, toucher certains matériaux d'arts ou être dérangé par la texture d'un vêtement. Au contraire, un autiste hyposensible peut être attiré par les objets qui brillent, les miroirs, aimer le bruit des sirènes, s'amuser à jouer avec de la colle ou être insensible à la douleur.

2.5.5 Évolution graphique

Quelques études portant sur le développement graphique d'autistes laissent croire que les dessins de ceux qui n'ont pas de talent particulier en arts visuels équivalent à ceux d'enfants neurotypiques ayant le même âge mental. Cependant, les autistes savants ont un parcours plutôt divergent, notamment dans les thématiques récurrentes. Milbrath et Siegel (1996) ont observé les dessins d'Alex, un autiste savant, qui dès trois ans et demi démontre un talent exceptionnel pour un enfant de cet âge. S'inspirant de réels aéronefs, il parvient à représenter les particularités de ces appareils en projection orthographique utilisée notamment en dessin d'architecture, soit en plan, en élévation et en perspective à l'aide d'un crayon à la mine, ses schémas se complexifiant d'un dessin à l'autre. En revanche, lorsqu'il dessine autre chose que ses sujets d'intérêt, ses schémas se rapprochent de ceux d'enfants du même âge verbal et mental. Les chercheurs remarquent que contrairement à Nadia, cette artiste « savante » qui trouve le plus souvent son inspiration dans des images ou photos tirées de livres, le jeune Alex est plutôt porté sur l'objet : il l'observe attentivement parfois pendant plusieurs jours avant de le dessiner; il se penche pour mieux voir l'objet sous différents angles et demeure très absorbé dans la tâche. L'observation prolongée du sujet à dessiner est également observée par Kellman (2001) et Milbrath et Siegel (1996).

2.6 Approches pour les autistes

2.6.1 Approche Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped CHildren (TEACCH)

Le programme TEACCH, mis en œuvre par Eric Schopler en 1966, est adopté par la Caroline du Nord, dès 1972. Dans ce contexte et selon les orientations de ce programme, le bagage de chaque individu est pris en considération et il reçoit l'accompagnement nécessaire pour s'adapter à son milieu de vie. Ce programme

prend également soin d'adapter l'environnement selon les difficultés que suscite la condition des personnes autistes concernées, ce qui permet de saisir le sens d'une situation donnée et de préciser ce qu'on attend de lui. L'éducateur joue le rôle d'accompagnateur ou d'interprète, sa présence doit s'estomper au fur et à mesure que la personne autiste gagne de l'autonomie. La structure TEACCH est surtout utilisée de manière préventive; elle diminue l'anxiété et ainsi les troubles du comportement.

Le programme TEACCH préconise l'implication des parents, experts de leurs enfants, dans une démarche d'évaluation de leurs besoins. Les parents sont consultés, notamment lors de la rencontre au moment de l'élaboration du plan d'intervention de l'enfant autiste, qui établit les objectifs à atteindre tant à la maison qu'à l'école. Le choix de ces objectifs se fait en collaboration avec la famille, les éducateurs et les professionnels qui interviennent auprès de la personne autiste en tenant compte de son âge et de son autonomie. Ces objectifs peuvent cibler la communication, l'autonomie dans la vie quotidienne, les apprentissages scolaires ou de travail et les comportements sociaux.

2.6.1.1 Structuration de l'espace

Les autistes éprouvent de grandes difficultés à discriminer les informations pertinentes. Par conséquent, structurer l'environnement physique devient très rassurant et peut prévenir les crises causées par un sentiment de confusion, d'insécurité ou d'angoisse. Puisque l'on attribue aux autistes la faculté d'être des penseurs visuels, chaque aire de travail est clairement identifiée par des pictogrammes (p. ex. : aire de travail autonome, activité de groupe, aire de jeux libres). Enfin, puisque les autistes sont sensibles à l'environnement, il importe de porter une attention particulière aux distracteurs visuels et sonores tels que la vibration et la rotation d'un ventilateur, le nombre excessif d'affiches sur un mur, l'amas de réalisations ou de travaux dans un coin de la classe, la surcharge d'illustrations dans un document ou autres (Huesmann, 2010).

2.6.1.2 Structuration du temps

Le concept de temps est très abstrait pour les autistes et peut générer beaucoup d'anxiété. Afin de les aider à se situer dans le temps, plusieurs outils sont utilisés : le calendrier, l'horaire visuel ou l'agenda pour les plus âgés. Les apprentissages relatifs à l'utilisation de ces outils sont enseignés à l'autiste afin qu'ils soient utiles pour lui. D'autres objets peuvent être utilisés pour visualiser la durée d'une tâche, comme un sablier ou une minuterie de type « Time Timer ». Un casse-tête peut également être utile pour diviser le temps d'une tâche moins plaisante auprès d'un autiste qui aime ce jeu. Par exemple, après avoir accompli une tâche, il peut placer un certain nombre de morceaux de casse-tête. Dans cette approche, l'horaire visuel est privilégié, car il permet de visualiser une série ordonnée d'activités échelonnées sur une période, une demi-journée ou une journée et il permet de voir les moments de transition. Selon les besoins de l'autiste concerné, l'horaire peut se trouver sur un mur ou à un endroit plus stratégique comme sur le pupitre de l'enfant. L'horaire visuel peut se lire de haut en bas ou de gauche à droite. Puisque l'enfant le manipule, il est souvent plastifié et des bandes de velcro permettent aux éléments d'y rester accrochés. Lorsqu'une activité est terminée, l'autiste retire de l'horaire l'image de cette activité et la dépose dans un contenant prévu à cet effet. Il regarde ensuite l'activité suivante et se rend à l'endroit où se trouve ce même pictogramme. À la fin de chacune des activités, un pictogramme le renvoie à son horaire et ainsi de suite. Les autistes fonctionnent très bien avec une routine; la vérification de leur emploi du temps peut tout simplement réduire leur anxiété.

2.6.1.3 Structuration des tâches

Les autistes, contrairement aux enfants neurotypiques, ont de la difficulté à apprendre par imitation ou par le jeu et à transposer les apprentissages acquis dans d'autres contextes. Pour ces raisons, il importe de concevoir des tâches qui les aident à

augmenter leur autonomie et à développer des compétences transférables dans leur vie d'adulte. Selon l'approche TEACCH, les tâches se font à une table située dans l'aire de travail individuel. Au début, l'enseignant modélise ce que l'élève autiste doit faire, mais peu à peu ce dernier est invité à réaliser la tâche de manière autonome dès son arrivée à la table de travail, avant de passer à l'activité suivante. L'adulte doit toutefois s'assurer que la tâche respecte son développement cognitif et moteur. Les tâches peuvent être de pairage, d'association ou fonctionnelles et adaptées pour chaque personne autiste, selon l'objectif fixé selon ses forces et ses faiblesses.

2.6.1.4 Outils visuels

Les outils visuels peuvent prendre différentes formes : cahier de conversation, scénario social, feuille de suivi, tableau de choix, jeux de pairage, etc. Ils s'adaptent aux intérêts, à la physionomie et à la motricité de la personne ciblée. Puisqu'il est probable qu'un autiste ait des difficultés de motricité fine ou qu'il ait une prise palmaire déficiente, la construction de ces outils doit être solide. Autrement, l'outil réalisé sur du papier risque d'être chiffonné. Une attention est également portée sur le poids que peuvent avoir ces outils; il faut s'assurer que tant le contenant que son contenu soient sécuritaires.

2.6.1.5 Communication

Les autistes qui requièrent une aide importante ont parfois de la difficulté à communiquer avec les autres. Ils peuvent par exemple pointer ou avoir peu de vocabulaire, mais bien comprendre lorsque l'on s'adresse à eux. À l'inverse, un autiste plus verbal peut ne pas saisir ce que l'on dit même s'il utilise des phrases très longues.

2.6.2 Système de communication par échange d'images (Picture Exchange Communication System; PECS)

Dans le développement normal d'un enfant, on remarque que l'habileté de communication débute très tôt, en babillant d'abord, puis ensuite par la formation de mots simples. Le langage est évidemment un moyen incontournable pour entrer en communication avec l'autre. Jusqu'à l'âge d'environ quatre ans, on peut entendre l'enfant expérimenter des sons et des mots pour arriver à former des phrases plus complètes. Entre quatre et sept ans, il est en mesure de participer à une conversation, à saisir qu'un mot peut avoir plus d'un sens, mais aussi de comprendre le point de vue de l'autre. Lorsqu'il atteint neuf ans, l'enfant possède un vocabulaire d'environ 14 000 mots dont il connaît leur définition, leurs propriétés sonores, mais il en distingue aussi le sens (Kerlavage, 1998). L'enfant de cet âge peut suivre une conversation entre plusieurs interlocuteurs, notamment lorsqu'il s'agit de parler de leur démarche de création. Il est donc important de favoriser l'acquisition du vocabulaire disciplinaire pour aider les élèves à donner leur opinion lors de l'appréciation d'images et de l'explicitation de leur démarche de création.

Pour plusieurs autistes non verbaux ou qui parlent peu, les chercheurs constatent que leur parcours diverge des enfants atypiques. Leur profil est bien distinct; leur unicité oblige un accompagnement personnalisé afin de les aider à développer leurs habiletés de communication. Contrairement aux enfants atypiques, les autistes ont de la difficulté à imiter et à faire des jeux de rôle. Bondy et Frost (2001) constatent que le langage des signes fait partie d'un des nombreux programmes susceptibles d'être offerts aux enfants non verbaux comme un moyen de communication. Malgré les possibilités que peut offrir ce programme, les thérapeutes remarquent qu'il est difficile de trouver des personnes avec qui échanger. Rares sont celles qui connaissent le langage des signes, mis à part les personnes sourdes. En ce qui a trait aux autistes qui utilisent le système de pointage, les thérapeutes soulèvent la difficulté

qu'éprouvent ces enfants à pointer correctement. En effet, il leur est difficile d'isoler un seul doigt : ils mettent la main entière sur l'image rendant l'interprétation de l'adulte difficile. De plus, on remarque que le système de pointage est efficace lorsque l'interlocuteur est près de l'autiste, ce qui n'est pas toujours le cas.

Voulant répondre à un besoin imminent des parents et des éducateurs, Bondy et Frost ont créé en 1985 le système de communication par échange d'images Picture Exchange Communication System (PECS) pour les autistes et autres troubles développementaux apparentés. Ce système est considéré comme alternatif ou augmentatif du langage et s'applique tant à la maison qu'en milieu scolaire. Il s'adresse d'abord aux parents et aux éducateurs de personnes autistes et nécessite une formation. Le système comporte six phases : communication, distance et persistance, discrimination entre les symboles, utilisation de phrases, réponse à une question directe et commentaire. Deux intervenants sont nécessaires pour débiter l'entraînement de la personne autiste et aucun mot n'est utilisé au début. Des pictogrammes représentant des items ou des activités que la personne autiste affectionne sont d'abord utilisés afin de déclencher une demande pour ensuite s'élargir vers des images plus complexes. Les pictogrammes sont généralement simples et s'accompagnent d'un mot. L'utilisation de renforçateurs sert à encourager l'autiste à faire des demandes ou à entrer en communication avec l'adulte. Le concept d'échange d'un pictogramme pour obtenir un item doit évidemment être enseigné et modélisé avant que la personne TSA le fasse de manière spontanée.

Dans ce cheminement, l'autiste apprend à communiquer en échangeant une image afin d'obtenir un objet ou pour signifier une demande afin de participer à une activité. Il peut ensuite généraliser ces images dans d'autres contextes, avec d'autres personnes, tout en étant plus autonome et en développant sa persévérance. Plus tard, il apprend à sélectionner l'image qui correspond à sa requête parmi les images présentes dans son cartable de communication. Il développe sa compétence à

construire des phrases à l'aide du pictogramme « je veux », accompagné d'une image; il apprend à peaufiner ses phrases à l'aide d'adjectifs, de verbes et de prépositions. Dans la cinquième phase, l'autiste apprend à répondre à la question « qu'est-ce que tu veux ? » à l'aide de pictogrammes. Enfin, à la dernière phase, il peut répondre à différents types de questions en utilisant des expressions simples qui débutent par « je vois », « j'entends ». Une fois cette phase acquise, il peut ensuite utiliser un tableau de communication où se retrouvent des pictogrammes en lien avec ses besoins, fixés à l'aide de velcro.

Bien que plusieurs études démontrent des progrès marqués dans l'acquisition du langage à la petite enfance, il soulève des interrogations au regard du cours d'arts plastiques. L'entraînement requis pour atteindre chacune des phases ne peut se faire par une seule personne. Bondy et Frost (2001) soutiennent que les enfants qui maîtrisent la quatrième phase peuvent apprendre du vocabulaire supplémentaire tout en étant en apprentissage de la cinquième et sixième phase. Ils rapportent que plusieurs enseignants remarquent des lacunes au niveau de l'acquisition de concepts tels que les formes, les couleurs, les dimensions, la quantité et l'emplacement d'un objet dans l'espace. Il est donc pertinent que l'enseignant en arts soit mis au courant de ce que chacun de ses élèves saisit et quel est le meilleur moyen d'entrer en communication avec eux. Les fondateurs de PECS soutiennent que la rapidité qu'ont les autistes à acquérir le concept de faire une demande peut être bénéfique pour un enseignant. Par exemple, sachant qu'un autiste a une préférence pour le rouge, l'enseignant peut vérifier si ce concept est suffisamment acquis en lui demandant de choisir un bonbon de cette couleur. Si l'enfant discrimine la bonne couleur, il obtient aussitôt un renforçateur.

2.6.3 Structure et apprentissage cognitif continu adapté au développement évolutif (SACCADE)

Au Québec, une attention particulière est portée sur la mise en place d'un modèle d'intervention novateur, puisqu'il a été conçu par une personne autiste. En effet, Harrisson et Saint-Charles (2010) abordent l'autisme « de l'intérieur » contrairement aux autres chercheurs. Sans exclure les approches ou les auteurs qui les ont précédées, elles proposent une autre manière de voir l'autisme et vise une réelle communication entre l'autiste et son interlocuteur par le biais d'un code écrit appelé Langage SACCADE Conceptuel (LSC), élaboré à partir de la description du Fonctionnement interne de la structure de pensée autistique par Harrisson en 2003.

2.6.3.1 Pyramide du fonctionnement interne

Afin d'illustrer le fonctionnement interne chez les autistes, Harrisson et Saint-Charles (2010) utilisent le schéma d'une pyramide dans laquelle se retrouvent cinq paliers qu'un autiste gravit afin d'atteindre une plus grande autonomie. Ces paliers ont un effet gigogne. Les paliers inférieurs concernent les aspects liés à la gestion interne comme l'équilibre du corps, de la pensée et de la perception de soi. Les paliers supérieurs sont liés à la gestion externe, soit l'environnement. Le palier qui se trouve à la base de cette pyramide est le plus difficile à traverser puisqu'il requiert de l'autiste une certaine conscience de son corps dans l'environnement et une reconnaissance des images. Selon Harrisson et Saint-Charles (2010), l'autiste est responsable de 90 % des crises, d'où l'importance de bien surveiller le message qu'elles sous-tendent afin de les éviter, et par conséquent, de réduire l'anxiété de la personne. Selon Harrisson et Saint-Charles (2010), lorsque cette gestion interne est acquise, l'autiste est plus enclin à se situer par rapport à lui et à l'autre, lui et les autres et enfin lui avec les autres. Pour un autiste, la gestion de cette structure statique requiert du temps. Il doit arriver à garder un équilibre entre le côté externe et interne,

autrement, des gestes compensateurs tels que le battement des mains ou le balancement apparaîtront; les autistes plus verbaux qui ont très peu d'aide utilisent la parole pour se remettre en équilibre.

Les pictogrammes sont utilisés pour les autistes plus atteints. Il est souhaitable que leur utilisation s'estompe au fur et à mesure que l'autiste passe à un palier supérieur, ce qui l'amène à une plus grande autonomie et à une meilleure qualité de vie.

Harrisson et Saint-Charles (2010) affirment que la personne autiste commence à voir le monde qui l'entoure, un sens à la fois, dans un premier temps par le toucher, comme une personne non voyante. Puis, son sens de la vue prend la relève. À ce stade, il est possible d'observer chez la personne autiste une attirance pour les génériques de films ou d'autres éléments qui passent inaperçus pour les neurotypiques comme des fissures dans le plancher ou les réflexions dans les vitrines. Il s'intéresse ensuite aux sons ambiants, il tourne la tête pour écouter l'autre. À l'étape suivante, il peut associer deux sens : le toucher et le visuel (TV), le visuel et l'audition (VA) puis enfin la combinaison des trois (TVA). Pour se mettre en mode « démarrage », l'autiste doit activer son « mécanisme de regroupement » qui permet de mieux percevoir ce qui se passe à l'extérieur de soi et à l'intérieur de soi. Ce mécanisme permet à l'autiste de garder son attention sur un élément précis et de situer son corps dans l'espace. Contrairement aux neurotypiques qui peuvent assimiler plusieurs informations simultanées, les autistes se concentrent sur une chose à la fois : l'autiste perçoit l'information comme à travers un télescope par le toucher, la vue ou l'ouïe. Plus la personne est atteinte, plus la lentille est étroite.

2.6.3.2 Pictogrammes

Puisque le LSC utilise conjointement les images, les signes, le langage et l'écriture, il importe que l'autiste comprenne le sens des images. « Le cerveau des autistes capte mur à mur ce qui est donné et garde la première empreinte » (Harrisson, 2016, notes personnelles). Par conséquent, le choix des pictogrammes doit se faire soigneusement et une validation doit être faite auprès de professionnels afin qu'ils soient rectifiés au besoin pour éviter toute confusion de lecture. Selon Harrisson (2016, notes personnelles), il est préférable d'utiliser des images simples en noir et blanc, car le noir assure la constance ; à l'opposé, la couleur offre plus de variables. Harrisson suggère que les pictogrammes illustrent des gestes notamment lorsqu'il s'agit de verbes d'action. Puisque les autistes ont une certaine facilité à comprendre les symboles des bandes dessinées et des panneaux routiers, il peut être pertinent de s'en servir lors d'interventions en direct. De plus, l'utilisation d'un mica de couleur, l'encadrement d'une image ou la séparation d'un pictogramme du mot correspondant par une ligne peut aider à ramener l'attention de l'autiste à la tâche. Enfin, Harrisson (2016, notes personnelles) rappelle la prudence concernant l'utilisation des tablettes tactiles et du tableau blanc interactif; il est important que les images soient dessinées en direct, afin que les autistes voient l'opération s'effectuer devant leurs yeux pour qu'il y ait du sens. Elle suggère d'éviter de faire apparaître les images soudainement sur l'écran comme cela se fait lors de présentations utilisant certains logiciels.

2.6.3.3 Outils conceptuels

Tous les outils conceptuels sont complémentaires et leur application est faite selon un enseignement bien défini par les formateurs de SACCADE. Toujours accompagnés du langage, les outils conceptuels de SACCADE se dessinent en temps réel sur une feuille de papier blanc à l'aide d'un crayon à mine. Cette approche permet de mettre l'accent sur certains éléments en noir ou en gris et de communiquer efficacement le sens recherché.

De cette façon, les autistes saisissent mieux les nouveaux concepts, ce qui favorise un réel échange avec leur interlocuteur. Bien entendu, puisque ce modèle d'intervention est cognitivo-développemental, l'intervenant est invité à utiliser des images, des mots, des graphiques ou des gestes, en fonction du développement de l'autiste.

2.6.3.4 Environnement

En ce qui concerne l'environnement, peu d'informations sont mentionnées par Harrisson (2016, notes personnelles), mis à part quelques recommandations par rapport aux changements dans l'aménagement d'une classe et à l'emplacement des directives à suivre. Comme d'autres l'ont mentionné, elle recommande de faire ces modifications devant les autistes, car ils risquent d'arracher cette affiche installée à leur insu puisque, dans leur cerveau, elle ne fait pas partie de l'image mentale de leur classe. Les informations concernant la période d'enseignement doivent toujours être écrites au même endroit sur le tableau ou placées sur un coin de la table de travail afin que l'élève autiste s'y réfère. Enfin, Harrisson (2016, notes personnelles) soutient que l'enseignant doit éviter de circuler lors des explications; néanmoins, il doit rester visible en avant de sa classe en s'assurant que l'autiste voit sa bouche en tout temps. Elle précise que, pour certains autistes, il suffit que l'enseignant tourne la tête en parlant pour les empêcher d'enregistrer l'information.

2.7 Éducation, les tendances

2.7.1 Enseignement basé sur les choix (Teaching for Artistic Behavior; TAB)

Le rehaussement de la créativité et de la culture est le noyau central du modèle adopté par l'ensemble des enseignants en arts aux États-Unis. Cependant, les observations faites au regard des productions artistiques réalisées dans les écoles américaines

mènent au même constat qu'Efland a fait dans les années 1970; leur style n'a pas évolué depuis près de 80 ans (Gude, 2013). En effet, les créations des élèves modelées sur celle de l'enseignant sont encore encouragées, mais ne font pas l'unanimité. Certains enseignants en arts se questionnent sur ce modèle, ils dénoncent une certaine dépendance des élèves envers l'enseignant, leur difficulté à trouver des idées et un sentiment de découragement devant les défis à relever. Ce n'est que récemment que des enseignants actuellement en poste ou retraités, des chercheurs ainsi que des membres de l'enseignement supérieur se sont regroupés afin de revoir ce modèle pour revaloriser l'authenticité dans le système éducatif et ainsi mieux préparer les élèves aux attitudes et habiletés attendues au 21^e siècle. Dans ce contexte, on privilégie la démarche de création plutôt que le produit, ce qui contribue au développement des aptitudes requises au 21^e siècle : créativité, innovation, invention, communication et collaboration. De plus, ceux qui adoptent cette approche adhèrent à la conception universelle de l'enseignement puisqu'elle permet d'adapter ses interventions à tous les élèves afin de favoriser des apprentissages (Gaspari et Douglas, 2010). Ces enseignants mettent sur pied un modèle pour pallier à ces lacunes par la création d'une approche basée sur les choix, orientée sur l'apprenant, le Learner-Directed Classroom. Quatre pratiques relèvent de cette pédagogie : l'enfant en tant qu'artiste, la pédagogie, la classe et l'évaluation (Douglas et Jacquith, 2009).

2.7.1.1 Pratique n° 1 : l'enfant, un artiste

L'élève est un artiste qui possède le plein contrôle de ses créations artistiques, de son matériel et de la démarche qu'il exploite. Acteur de premier rôle, l'élève est plus enclin à prendre des risques et accroît de manière intrinsèque sa motivation. Chaque élève gère lui-même le matériel artistique qu'il utilise et évolue à son propre rythme. La routine de l'atelier fait partie de la démarche; l'élève sait où chercher le matériel artistique, procéder au nettoyage et au rangement au moment opportun. De plus, cette

approche favorise le partage entre les élèves des différentes stratégies expérimentées ainsi que de leurs découvertes artistiques. Pris en considération, l'élève, comme le font les artistes professionnels, participe activement au choix des créations qui feront partie de l'exposition et propose également des modalités de présentation.

2.7.1.2 Pratique n° 2 : la pédagogie

Dans ce modèle, la flexibilité de la planification de l'enseignant permet d'ajuster les besoins de chaque élève au contenu du programme disciplinaire. L'enseignant garde une certaine rigueur au regard des exigences disciplinaires et maintient en tout temps un souci de qualité des réalisations artistiques des élèves. Plusieurs stratégies sont utilisées afin de différencier l'enseignement; dans ce contexte, l'enseignement direct cohabite avec l'enseignement indirect, les échanges se font en grand groupe et les mises à niveau de certains apprentissages se réalisent en sous-groupes ou de manière individuelle. Une période débute habituellement par la démonstration d'une technique artistique, permettant aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances. L'élève peut ensuite expérimenter ces nouveaux gestes ou éléments du langage plastique ou tout simplement poursuivre une création personnelle déjà entamée.

L'enseignant, de par son attitude, doit demeurer un modèle à suivre, un facilitateur en organisant rigoureusement chaque aire de travail de l'atelier et en supportant les besoins de chaque élève. Dans ce contexte, un élève peut également servir de mentor pour d'autres élèves, plus précisément lorsqu'il possède des habiletés spécifiques dans l'une ou l'autre des techniques ou parce qu'il a perfectionné son expertise dans l'une des stations de travail pendant l'année. En effet, l'élève peut, s'il le souhaite, rester à la station de modelage pour quelques mois. L'observation des autres élèves est aussi une clé importante dans l'acquisition de nouveaux apprentissages et peut aussi mener à la formation d'équipes de travail comme l'illustre Gaspardi (2012) au sujet d'un élève TSA : « *David began to interact with them and they began to invite him to collaborate*

on projects. At the end of the trimester, David not only participated in group project, but he volunteered to be spokesperson for the group » (p. 101).

2.7.1.3 Pratique n° 3 : le contexte de la classe

Le lieu d'apprentissage doit être organisé de manière à ce que tous les élèves, peu importe leurs besoins, puissent avoir aisément accès aux matériaux, à l'équipement et aux ressources visuelles. La disposition des différentes stations de création suscite la découverte, la collection de matériaux et contribue à planifier les apprentissages individuels. Afin que l'enseignant puisse répondre rapidement aux besoins émergents des élèves, il est essentiel qu'il gère bien le temps, organise le local d'arts de manière efficace et propose des matériaux artistiques appropriés. L'organisation physique du local consiste à définir des stations de travail dans lesquelles les élèves peuvent explorer des techniques ou tout simplement réaliser des projets personnels. L'organisation de la classe permet le travail individuel ou en équipe; les observations de l'enseignant ou les commentaires exprimés par les élèves peuvent mener à des réajustements en cours d'année. Chaque station de travail comporte un référent visuel indiquant des informations concernant le matériel requis, les étapes de la technique favorisant ainsi l'autonomie de chaque élève. Une présentation judicieuse favorise l'accès aux matériaux et aux outils et incite les élèves à créer. Les matériaux et les outils sont remplacés au besoin et des nouveaux sont introduits en cours d'année.

Au début d'un cours, chaque élève se dirige vers l'une des stations de travail pour y créer un projet personnel selon ses intérêts ou ses préoccupations personnels. De cette manière, les élèves développent une plus grande autonomie et une meilleure capacité à résoudre des problèmes tout en se familiarisant avec des stratégies pour développer l'émergence d'idées. Dans ce contexte, aucune thématique n'est imposée et aucun enseignement direct n'est fait de la part de l'enseignant. Puisque chaque projet est porteur de sens pour les élèves, il va de soi qu'ils s'y engagent, et ce, à travers une démarche de création qui leur est propre, tout en adoptant des attitudes propres à l'artiste.

2.7.1.4 Pratique n° 4 : l'évaluation

Dans ce modèle, les observations, les écrits des élèves, la documentation visuelle et les échanges permettent à l'enseignant de conserver des traces de la démarche de chacun de ses élèves. En plus de rétroactions récurrentes, des outils d'autoévaluation tels qu'un journal de bord ou un portfolio numérique permettent à l'enseignant d'accompagner efficacement chaque élève dans sa démarche. De plus, lors de diverses présentations de projets, les élèves peuvent échanger entre eux et commenter le travail réalisé par les pairs. Une place est aussi réservée pour l'évaluation des habitudes de travail, la persévérance, la prise de risques, la recherche et la gestion du temps.

2.7.2 Approche Reggio Emilia

L'approche Reggio Emilia s'inscrit dans le mouvement de l'éducation progressive qui valorise les apprentissages par le biais d'expériences, la résolution de problèmes et la pensée critique. Après la Seconde Guerre mondiale, Malaguzzi, psychopédagogue, fonde un premier centre pour la petite enfance dans la ville Reggio Emilia dans le nord de l'Italie en 1963. Dans ce contexte, l'enfant représente une priorité : il est compétent, inventif et plein d'idées. La philosophie à l'origine de cette approche considère que les enfants sont dotés d'un très grand pouvoir. Ils possèdent le désir et les habiletés pour grandir et construire leur propre savoir. On souhaite ainsi renouveler le système éducatif en misant sur les capacités qu'ont les enfants à trouver leur propre explication du monde qui les entoure.

2.7.2.1 Environnement

Dans cette approche, l'environnement dans lequel l'enfant évolue est primordial. On y accorde même le titre de « 3^e enseignant », car c'est le contexte dans lequel se déroulent les apprentissages, comme l'acquisition de différentes techniques par le

biais de la perception, des technologies et des arts. Chaque aire est pensée de manière à susciter la curiosité et l'émerveillement, permettant à l'enfant de développer sa pensée. Chacun des matériaux est présenté sur des tablettes à la portée des enfants, dans des contenants transparents, laissant entrevoir les couleurs et les particularités de ce qui s'y trouve. Il est important d'offrir des matériaux de qualité, tant naturels que fabriqués de manière industrielle, et de les présenter de manière esthétique. Partout dans l'école, le visiteur est en contact avec des réalisations artistiques accompagnées de la documentation relative aux projets qui témoignent des apprentissages et de la démarche exploitée. L'ameublement est soigneusement choisi et disposé de manière à inviter les enfants à y pénétrer; les locaux sont visuellement attrayants, laissant entrevoir plusieurs matériaux disponibles aux apprentissages. En plus de mini-ateliers situés dans chacune des classes, l'école est dotée d'un espace plus vaste, l'atelier, pouvant servir à la fois aux adultes et aux enfants, où l'enseignant spécialisé en arts, l'*atelierista*, les accompagne. Dans ce milieu, l'enfant expérimente la lumière et la transparence à l'aide de tables lumineuses, de miroirs ou de verres de couleur. Dans un reportage réalisé par CNN, Frazier (2013) mentionne que dans l'approche Reggio Emilia, les enfants reçoivent plus de temps, de matériaux et de moyens pour s'exprimer par le biais des arts que la majorité des écoles.

2.7.2.2 Enseignant

L'enseignant a un rapport égalitaire avec ses élèves puisqu'il est un accompagnateur, un éducateur, un chercheur et un guide. Pour y travailler, il doit croire au potentiel de chaque enfant; il n'est ni le capitaine, ni celui qui suit derrière ou de près les enfants. Au contraire, il participe avec eux au processus de découverte et il demeure un perpétuel apprenant. Cependant, il doit porter une attention particulière aux commentaires ou aux questions posées par les enfants afin d'offrir des situations leur permettant de trouver leurs réponses. Son rôle consiste à mettre en place des contextes

d'apprentissage issus des données recueillies concernant les intérêts manifestés par les enfants. Dans ce contexte, aucune grille horaire n'est présente : les enfants vont d'un endroit à l'autre et peuvent prendre le temps qu'il faut pour compléter un projet et, s'il le faut, qui s'échelonne sur plusieurs jours ou plusieurs mois.

2.7.2.3 Documentation

Les ressources documentaires sont des outils privilégiés dans l'approche Reggio Emilia. Présentée de manière uniforme, la documentation illustre la démarche de l'enfant qui a réalisé le projet; elle peut contenir des propos entendus, des photos ou d'autres traces pertinentes. De plus, l'enseignant tient un journal de bord dans lequel il inscrit ses observations selon des critères préétablis par l'équipe d'enseignants. On y consigne le parcours de chaque enfant et l'on documente chacune des expériences et des réalisations des enfants. Cette documentation sert à provoquer une réflexion, mais aussi à planifier les *progettazione* et les projets qui sont planifiés par l'enseignant, mais enrichis par les élèves.

Hertzog (2001) a observé l'intégration d'une enfant autiste dans l'un des 34 centres de la petite enfance de Reggio Emilia. Les observations, consignées dans le journal de bord de l'enseignante ainsi que dans la documentation, nous font découvrir les intérêts particuliers de cette enfant pour la lumière. La souplesse de cette approche et du curriculum permet à l'enseignante de développer un contexte d'apprentissage dans lequel tous les enfants, incluant l'enfant autiste, peuvent expérimenter avec la lumière par le biais de lampes de poche et d'un rétroprojecteur. De surcroît, un dispositif lié au rétroprojecteur est créé afin de permettre à l'autiste de dessiner debout, comme sur un chevalet. Cette adaptation favorise son intégration sociale puisque d'autres enfants viennent près de lui pour dessiner.

2.7.3 Différenciation pédagogique

Que ce soit à cause de l'apprentissage d'une nouvelle langue, de la provenance d'une autre culture, du niveau d'expérience variable des élèves, de difficultés ou de handicaps, le système éducatif québécois doit faire preuve de souplesse afin de mettre en place les conditions nécessaires à la réussite de tous les élèves. L'enseignant doit faire preuve de flexibilité pédagogique devant l'hétérogénéité des élèves, afin de leur apporter le soutien nécessaire et faciliter ainsi les apprentissages. C'est en différenciant son enseignement qu'il est possible pour l'enseignant de donner à tous ses élèves des chances égales de réussite. La différenciation pédagogique, c'est le « fait de tenir compte des différences individuelles des élèves dans la planification et le déroulement de situations pédagogiques » (Legendre, 2005, p. 417). Le ministère de l'Éducation la considère comme « une organisation pédagogique qui tient compte des acquis de ses élèves, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt, de façon à offrir à tous les conditions les plus favorables pour apprendre » (Gouvernement du Québec, 2007a, p. 6). Afin de respecter les valeurs d'équité et d'égalité des chances préconisées par le ministère de l'Éducation, l'enseignant doit prévoir dans sa planification des mesures d'adaptation afin d'être équitable pour tous ses élèves. Par exemple, un élève qui a besoin de lunettes est-il plus avantagé que les autres devant la tâche ? Ainsi, on pourrait accorder plus de temps à un élève pour effectuer un travail, offrir à un autre un format différent, aménager l'environnement de travail ou revoir les conditions de réalisation d'un travail. Ce qui importe est que l'élève puisse démontrer les apprentissages qu'il a acquis de manière autonome. L'enseignant doit être prêt à toute éventualité puisque, dans un même groupe d'élèves, il est probable que certains aient des difficultés motrices, des difficultés à lire, des difficultés langagières, des difficultés de l'ordre des processus cognitifs, un manque de motivation scolaire ou une faible estime de soi. Dans ce contexte, les mesures d'appui doivent être planifiées en fonction des intentions pédagogiques, des besoins des élèves et des moyens mis à la disposition des enseignants. Dans des cas extrêmes,

il est possible d'apporter des modifications à une tâche si le plan d'intervention l'indique, car cela a une incidence sur la diplomation de l'élève.

2.7.4 Conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Meyer *et al.* (2014) transposent en éducation le concept de design universel emprunté à l'architecture. Comme il est souhaitable qu'un nouveau bâtiment soit facile d'accès pour tous les utilisateurs, il en est de même pour la classe. Ainsi, cette conception d'accessibilité doit demeurer une priorité sur la table à dessin depuis le début. Le rôle d'un architecte consiste à prévoir et à intégrer dans ses plans une entrée en pente, des portes électriques ou l'ajout de pictogrammes. Dans cette optique, pour l'enseignant en arts, il peut s'agir de disposer le mobilier de manière espacée, d'offrir des outils pédagogiques avec des images, mettre à la disposition des élèves une variété d'outils ou de matériaux, ce qui permet à chaque élève de choisir ce qui lui convient pour réaliser la tâche.

Providing cognitive access to curriculum materials is akin to creating a ramp that provides physical access to a building for a student in a wheelchair. [...] Likewise, the cognitive "ramps" that allow students to gain access to the curriculum must be geared to the architecture of the information - the particular characteristics of what is to be learned.
(Kame'enui et Simmons, 1999)

Ainsi, en contexte scolaire, le principe d'accessibilité se transpose de cette manière : les rampes d'accès deviennent des rampes cognitives ou à d'autres occasions des échafaudages (Kame'enui et Simmons, 1999, p. 1-2). Dans ce contexte, la planification est centrée sur l'anticipation des barrières possibles à l'apprentissage et à la réussite et la mise en place de stratégies pour y pallier. De cette manière, tous les apprenants bénéficient de cette façon de faire puisqu'ils sont pris en considération. Il ne s'agit pas de proposer une façon de faire qui convienne à tous les élèves ou d'apporter des ajustements continuels, mais plutôt d'offrir des alternatives pour

chaque individu. Pour ce faire, il doit respecter les trois principes qui découlent de cette approche. Le premier consiste à offrir plusieurs moyens de représentation afin de réduire les barrières susceptibles de restreindre l'accès aux connaissances aux élèves en variant la façon dont les concepts sont enseignés. Le second principe se concentre sur l'action et l'expression des apprenants plus particulièrement aux diverses façons de démontrer leurs apprentissages et leur atteinte d'une compétence. Le troisième principe se focalise sur la motivation des élèves et les stratégies pour les susciter et maintenir leur intérêt en classe.

2.8 Contexte scolaire

Le contexte dans lequel une personne travaille a une incidence sur son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986), et ce, peu importe les années d'expérience. Les enseignants ont tôt ou tard le goût d'abandonner tellement le défi est grand. Selon Vermeulen (2014), afin d'instaurer un climat favorable aux apprentissages, il est essentiel que les intervenants qui œuvrent autour des enfants autistes se sentent bien et soient heureux. Par conséquent, quels dispositifs mettre en place pour favoriser l'organisation d'un meilleur environnement de travail en classe d'arts plastiques ? Comment organiser la gestion du temps et les rencontres avec les autres professionnels impliqués auprès de ces élèves ? Qu'en est-il de la formation continue ?

C'est pourquoi il faut déployer – et les pédagogues le font – des trésors d'ingéniosité pour mettre l'esprit en alerte et l'intelligence en appétit. Il faut inventer au quotidien des questions étranges, des expériences inédites, des situations nouvelles pour désengourdir la pensée, la dégager de la gangue utilitaire et la facilité des stéréotypes... Créer l'énigme, susciter l'attente, faire entrevoir l'infinie richesse des œuvres humaines pour embarquer l'élève dans une aventure inédite, irréductible aux bénéfices matériels qu'il pourra en avoir : telle est leur tâche. Telle est la condition qui ne se réduit pas à de la mécanique. La transmission du désir et du plaisir d'apprendre. (Meirieu, 2014, p. 24)

2.8.1 Organisation scolaire

L'inclusion des élèves TSA en classe ordinaire reste controversée. Tremblay et Loisel (2016) affirment que l'alourdissement de la tâche, le manque de formation et d'outils des enseignants nuisent à cette inclusion. À ces obstacles s'ajoutent le manque d'acceptation des autres élèves de la classe et le manque de préparation de l'autiste lui-même. En effet, vivre dans une classe de 25 élèves est bien différent d'une classe de sept puisque le suivi est moins personnalisé et génère de l'anxiété.

2.8.2 Adaptation scolaire

L'Office de la langue française (OLF) définit l'adaptation scolaire comme « l'appropriation d'un enseignement, d'un matériel didactique ou d'un environnement scolaire aux besoins d'élèves qui présentent des caractéristiques particulières » (OLF, cité dans Legendre, 2005, p. 22). Pour le milieu scolaire, cela signifie que la visée est de développer l'élève sur le plan physique, intellectuel affectif et social, et ce, dans un cadre le plus normal possible. La Loi sur l'instruction publique (2016) et la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) soutiennent l'égalité des chances; on vise la réussite scolaire de l'ensemble des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, notamment pour les élèves HDAA. La Loi sur l'instruction publique redonne le pouvoir aux écoles et exige l'élaboration d'un projet éducatif qui favorise la réussite éducative des élèves à leur charge. Elle oblige l'élaboration d'un plan d'intervention pour les élèves HDAA ainsi que leur intégration dans une classe ordinaire. Cette loi donne également un pouvoir décisionnel aux parents, par le biais du Conseil d'établissement. Pour sa part, le Régime pédagogique fournit aux commissions scolaires les balises au regard des services complémentaires de soutien, de vie scolaire, d'aide à l'élève, de promotion et de prévention. Le *Programme de formation de l'école québécoise* place l'élève au cœur de ses apprentissages en adoptant une approche par compétences. On vise ainsi

à amener l'élève à réinvestir les savoirs scolaires dans d'autres contextes. Dans cette optique, une approche individualisée est préconisée en dépit des catégories d'élèves.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Cette recherche vise à répertorier des approches signifiantes et efficaces en classe d'arts plastiques auprès d'élèves autistes afin de leur permettre de développer les compétences relatives à la création d'images et à l'appréciation d'œuvres d'art. Dans ce contexte, le *Programme de formation de l'école québécoise*, plus particulièrement le programme d'arts plastiques, représente les fondements de ce type de recherche et de la méthodologie retenue. Dans un premier temps, la recherche qualitative/interprétative est définie et justifiée. Ce choix méthodologique permet de prendre en considération le savoir d'expérience d'enseignants spécialisés en arts plastiques. Les outils méthodologiques retenus pour recueillir des données pertinentes sont le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord qui repose sur l'observation participante de la chercheuse. Une présentation de l'échantillonnage théorique dresse le portrait des participants à la recherche et précise les aspects déontologiques mis en place pour assurer leur anonymat. Le chapitre présente le processus de cueillette des données et précise leurs modalités de traitement qui adopte l'analyse thématique comme approche. Enfin, le chapitre se conclut par la présentation du modèle qui ressort de l'ensemble des données, inspiré d'une cellule neuronale où l'autiste est représenté par le noyau et les dendrites par l'enseignant, le contexte de la classe et les apprentissages artistiques.

3.2 Recherche qualitative/interprétative

L'objet de cette recherche vise à tirer parti de l'expérience professionnelle d'enseignants spécialisés en arts plastiques afin d'identifier des approches significatives et efficaces auprès d'élèves autistes en classe d'arts plastiques. Dans cette optique, la recherche qualitative/interprétative représente un choix méthodologique pertinent qui « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle » (Savoie-Zajc, 2011, p. 125). Elle permet surtout l'extraction de significations pertinentes issues de l'expérience des participants et du chercheur. Legendre (2005) aborde l'aspect holistique de ce type de recherche et affirme que

[L]es phénomènes et les situations à étudier sont considérés dans leur globalité. Le contexte ainsi que les significations individuelles que la personne accorde à son expérience sont essentiels. La compréhension des phénomènes se développe à partir des données recueillies dans le milieu naturel. (p. 1154)

Comme le constate Poisson (1983),

[L]e chercheur partisan de l'approche qualitative n'essaie pas d'abord de quantifier les phénomènes observés afin d'établir des corrélations. Il tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé. (p. 371)

Dans cette optique, le terme « interprétatif » désigne tout ce qui découle de ce type de recherche et qui permet de comprendre une situation à partir de la réalité de personnes ciblées en se référant à leur expérience professionnelle et à leur culture.

La présente recherche vise l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques auprès d'élèves autistes. Ainsi, la participation d'enseignants spécialisés et de techniciens en éducation spécialisée (TES) lui assure de

la crédibilité puisqu'elle donne la parole aux personnes directement impliquées auprès de ce type d'élèves, notamment au regard de l'élève autiste avec ses champs d'intérêt, ses forces, ses habiletés, mais aussi les défis qu'il rencontre. De plus, elle permet aux participants d'échanger sur d'autres sujets traités dans cette recherche tels que l'enseignant, le contexte de la classe et les apprentissages artistiques auxquels s'ajoutent d'autres éléments soulevés par les participants. La démarche relative à la recherche qualitative/interprétative se caractérise par différentes étapes incontournables qui permettent de recueillir des données significatives. La première étape vise à cerner un objet d'étude qui se traduit par l'identification d'une problématique. La seconde étape consiste à élaborer le cadre théorique qui explicite les concepts et les paramètres que la recherche sous-tend. La troisième étape vise à sélectionner des participants susceptibles d'avoir une contribution en apportant de nouvelles connaissances. L'étape suivante concerne la cueillette de données, leur organisation et leur interprétation en fonction du type d'analyse retenu.

3.3 Analyse thématique

La recherche qualitative suppose le choix d'une analyse des données qui reflète la nature de cette approche en recherche. Rondeau et Paillé (2016) affirment que « la conduite d'une analyse qualitative peut s'apparenter à l'expérience du premier hiver au volant d'une voiture nouvellement acquise un jour de tempête, ce qui signifie : conduite incertaine avec une visibilité réduite et des risques d'embarquée » (p. 4). Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique représente un outil qui répond bien à quiconque débute dans le monde de la recherche. L'opération centrale de ce type d'analyse repose sur la thématisation qui permet, à partir des données recueillies, de développer des thèmes pour éventuellement en extraire des significations susceptibles de répondre aux questions et aux objectifs de recherche.

L'analyse thématique se caractérise par deux fonctions : celle du repérage qui permet de soulever tous les thèmes en lien avec l'objet de la recherche, alors que l'autre favorise la reconnaissance de liens entre les thèmes, ce qui permet de relever des aspects similaires ou divergents dans les données recueillies. Paillé et Mucchielli (2016) ajoutent qu'il est essentiel d'aller au-delà de l'attribution de thèmes puisqu'une récurrence doit être observée à l'intérieur de « plusieurs témoignages ou documents d'un même type » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236) afin de s'assurer qu'ils soient pris en considération lors de l'analyse.

Dans l'exercice d'attribution de thèmes, deux techniques s'offrent au chercheur : la première, plus traditionnelle, se fait manuellement alors que la deuxième se réalise à l'aide d'outils technologiques. Parmi les éléments qui peuvent orienter ce choix, on retrouve la nature du support, le mode d'inscription des thèmes, ainsi que la démarche propre à la thématization. Dans le cadre de cette recherche, le premier support choisi est le format papier et le second, le format électronique, à partir du logiciel *NVivo*. L'adoption d'un support papier a l'avantage de permettre un contact physique avec le matériau; il peut être manipulé aisément et ne demande aucune formation initiale. De plus, Paillé et Mucchielli (2016) relatent que « pour plusieurs, le fait de manipuler (disposer sur une grande surface, découper, classer, etc.) les copies thématiques est en effet cognitivement aidant » (p. 239). Dans la même optique, Carbonneau et Marley (2015) affirment que la manipulation d'objets tangibles soutient l'apprenant dans le codage de l'information. Cette représentation multimodale permet de récupérer l'information pour la traiter ultérieurement. Dans cette perspective, l'organisation des données est facilitée par la manipulation concrète du support sur lequel elles sont consignées; le fait de déplacer des énoncés et de réfléchir à voix haute est bénéfique pour le chercheur. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, la première partie d'analyse s'est faite en manipulant concrètement les énoncés. Dans la seconde partie de la collecte des données, le support électronique s'est avéré facilitant puisque le corpus est devenu plus volumineux. Le logiciel spécialisé *NVivo* représente un choix

idéal, car il permet d'inscrire des termes en inséré et sur fiche. En revanche, il requiert un temps d'appropriation accru et nécessite de passer à travers certaines opérations dans un ordre précis. Dans la présente recherche, deux techniques de modes d'inscription sont employées, soit l'inscription en marge sur les documents papier et l'inscription sur fiche ou « mémo », selon la terminologie utilisée dans le logiciel *NVivo*.

Il existe deux types de démarche de thématisation, soit la thématisation séquencée ou la thématisation en continu. La première consiste à prendre un extrait au hasard et à créer une liste de thèmes. Cependant, la démarche en continu est privilégiée dans cette recherche puisque l'élaboration de thèmes s'est réalisée de façon continue. Cette méthode consiste à annoter au fur et à mesure le corpus, puis à regrouper des thèmes pour en tirer des thèmes généraux qui sont ensuite comparés pour une classification ultérieure. Dans ce contexte, l'arbre thématique se construit de manière graduelle. Paillé et Mucchielli (2016) soulignent que l'arbre thématique « est construit progressivement, tout au long de la recherche, et n'est véritablement parachevé qu'à la toute fin de l'analyse du corpus » (p. 241).

3.4 Participants à la recherche

Dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative, comme le précisent Savoie-Zajc (2011) : « Traiter de l'échantillon, c'est s'arrêter au choix des personnes invitées à faire partie de l'étude » (p. 130). Toujours selon ces auteurs, le choix de ces personnes est intentionnel et repose sur des critères qui se fondent sur des aspects du cadre théorique comme la connaissance des autistes, les approches préconisées pour cette clientèle, le programme d'arts plastiques, les tendances en éducation artistique et le contexte scolaire. Au début de la recherche, le chercheur sélectionne des participants qui répondent à ces critères, mais il peut en cours de route permettre l'ajout de personnes supplémentaires s'il le désire, comme c'est le cas dans cette recherche. Les

enseignants invités à répondre au questionnaire représentent bien l'ensemble des enseignants québécois. Par contre, d'autres personnes accompagnent les élèves autistes en classe d'arts plastiques. Il apparaît donc nécessaire de consulter des techniciens en éducation spécialisée (TES) puisque ces partenaires côtoient les autistes au quotidien et qu'ils sont susceptibles d'aborder certains aspects de l'enseignement des arts plastiques sous un angle différent. Dans ce contexte, tout enseignant souhaitant faire avancer la recherche au sujet des autistes en classe d'arts plastiques est invité à collaborer. Le répondant doit avoir une expérience d'enseignement des arts plastiques auprès d'élèves TSA, que ce soit en classe spécialisée ou en classe ordinaire, au niveau primaire ou secondaire. *À priori*, le nombre d'années d'enseignement ou d'expérience auprès d'élèves autistes en classe d'arts plastiques ne fait pas partie des critères de sélection des participants. De plus, aucune restriction n'est faite au regard de l'ordre d'enseignement qu'il soit public ou privé. Les participants qui se sont portés volontaires ont le désir de partager leurs approches pédagogiques expérimentées auprès d'élèves TSA en classe d'arts plastiques.

3.4.1 Nature des rapports entre les participants et la chercheuse

Les personnes interpellées pour répondre au questionnaire sont des collègues de travail, des spécialistes en arts plastiques de différentes régions du Québec, des conseillers pédagogiques et des techniciens en éducation spécialisée qui interviennent auprès d'élèves autistes et qui ont à cœur l'éducation artistique. Qu'il agisse d'intervenants auprès d'élèves autistes ou d'enseignants, les candidats sont tous considérés comme des experts à part entière. Il n'existe aucune hiérarchie entre les répondants et la chercheuse, que les participants soient des enseignants, des conseillers pédagogiques ou des techniciens en éducation spécialisée; tous ont le potentiel de contribuer à cette recherche.

3.5 Déontologie

Toute recherche impliquant des humains suppose le respect de règles déontologiques spécifiques. Les trois principes sont le respect des personnes, la préoccupation pour leur bien-être ainsi que la justice. Selon l'*Énoncé politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains* (EPTC), tout chercheur « est dans l'obligation de soumettre à l'évaluation d'un comité d'éthique de la recherche (CER), les projets de recherche avec des participants humains » (Hobeila, 2011, p. 48). Dans cette optique, le projet de recherche a été soumis et approuvé par le comité de déontologie de l'Université du Québec à Montréal (voir Annexe A).

Dans la présente recherche, le principe qui touche au respect de la personne permet à chaque répondant de participer de manière libre et éclairée. Ainsi, les renseignements relatifs à cette recherche sont présentés aux participants, notamment dans les infolettres des partenaires, dans l'introduction des questionnaires ainsi que dans les formulaires de consentement. Comme mentionné précédemment, des informations précisent l'identité du chercheur, le titre de la recherche, ses objectifs et ce qu'elle implique pour les participants. Un choix libre signifie également que les répondants sont en mesure de se soustraire de la recherche, à leur convenance, et par conséquent, le chercheur doit ne pas tenir compte des données les concernant. Ainsi, avant de procéder à l'enregistrement, les documents relatifs au consentement à la recherche sont remis au participant afin d'en faire la lecture et d'obtenir leur signature, indiquant ainsi leur accord à l'entrevue et à l'enregistrement de leurs propos.

Le deuxième principe, celui du bien-être des participants, est aussi pris en considération afin de minimiser les risques et les inconvénients. Dans cette recherche, les risques sont peu élevés pour les répondants, mais certains inconvénients peuvent être évités, par exemple des rappels excessifs dans les boîtes de courriels des participants intéressés par le sujet de cette recherche. Il est à noter que les données personnelles des participants sont rangées dans un fichier externe, le nom des participants est codé et un pseudonyme leur est attribué afin de préserver leur

anonymat. En aucun cas, il n'est possible de retracer la provenance ou l'identité des personnes. De plus, la signature d'un formulaire de consentement est requise pour les participants qui souhaitent partager des documents (p. ex. : photos, texte, etc.). Les participants reçoivent une copie des formulaires de consentement (adulte et élève) afin d'obtenir les autorisations parentales requises au regard de l'utilisation des réalisations d'élèves dans la divulgation de cette recherche lors de présentations futures ou d'articles dans des revues professionnelles ou scientifiques (voir Annexes B et C).

Le dernier principe traite de justice et prône notamment la « protection des populations dites vulnérables contre les abus de la recherche, mais il est également impératif de les faire profiter de la recherche qui les concerne » (Hobeila, 2011, p. 55). Dans cette optique, il est primordial que les personnes concernées par cette recherche soient des spécialistes en arts plastiques, des techniciens en éducation spécialisée et des élèves autistes afin qu'ils puissent bénéficier des retombées de celle-ci.

3.6 Outils de collecte de données

La phase de la collecte de données se caractérise par la combinaison de méthodes susceptibles de « faire ressortir différentes facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues » (Savoie-Zajc, 2011, p. 132). Dans un souci de validation, trois outils de cueillette de données sont ciblés : le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord de la chercheuse.

3.6.1 Questionnaire

Selon Blais et Durand (2003), le questionnaire vise à « opérationnaliser les concepts élaborés au moment où est posée la question de recherche et où sont élaborées les hypothèses qui lui sont reliées » (p. 446). Ces auteurs affirment que cette démarche

mène à l'identification d'indicateurs qui permettent de préciser des concepts qui sont ensuite organisés de manière à faire émerger des thèmes plus larges. Blais et Durand (2003) ajoutent une autre caractéristique à cet outil, soit celui d'être destiné à un public cible. De plus, le questionnaire permet d'accéder aux observations de terrain de participants sur un territoire plus vaste comme l'indiquent Babbie et Benaquisto (2010) qui mentionnent que « *the best method available to the social scientist interested in collecting original data for describing a population too large to observe directly* » (p. 248). La validité de cet outil dépend de la disponibilité des participants, de leur capacité de répondre, de la communication de l'information et de la justesse de la transcription des réponses par le chercheur. Le questionnaire comporte également des risques, par exemple la probabilité de réponses incomplètes ou inappropriées, car il n'existe aucune garantie concernant la pertinence ou la clarté des réponses. De plus, il peut arriver que les questionnaires ne soient pas remplis ou qu'ils ne soient pas retournés à temps. Afin de réduire les écueils, le format, le nombre et le type de questions, ainsi que l'administration du questionnaire sont minutieusement planifiés. Dans ce contexte, les technologies de l'information et de la communication facilitent l'administration du questionnaire électronique et la gestion des réponses.

3.6.1.1 Élaboration du questionnaire

L'élaboration du questionnaire qui vise les spécialistes en arts plastiques se réalise en deux temps (voir Annexe D). D'abord, une version servant de prototype est créée dans un logiciel de traitement de texte. La première validation du questionnaire conduit à une seconde version électronique dans l'interface *Google*. Le questionnaire débute par une présentation générale de son contenu et donne les consignes à suivre afin de faciliter la complétion des réponses. Il comprend quatre sections : la première est liée à la formation et à l'expérience professionnelle, la seconde aux éléments du programme d'arts plastiques, la troisième relève de la gestion et de l'organisation de la classe et la

quatrième touche aux champs d'intérêt, aux forces et aux habiletés des élèves TSA. Les coordonnées de la chercheuse sont placées sur la page de présentation pour les participants qui souhaiteraient obtenir des précisions supplémentaires.

Le questionnaire comporte 33 questions dont 31 découlent des paramètres ciblés dans le cadre théorique et les confrontent aux éléments soulevés dans la littérature relative à l'enseignement des arts plastiques auprès d'autistes. Contrairement aux questionnaires utilisés dans les enquêtes quantitatives, celui-ci comporte des questions avec des réponses à choix multiples et des questions ouvertes qui visent à faire émerger l'expérience des participants. La majorité des questions portent la mention obligatoire. Pour chacun des numéros, un espace suffisant est mis à la disposition du répondant pour apporter des précisions ou pour développer le sujet. Comme le proposent Babbie et Benaquisto (2010), les questions moins menaçantes sont placées au début; elles sont d'ordre général ou comportent des cases à cocher. Pour le questionnaire destiné aux techniciens en éducation spécialisée qui sont moins familiers avec les termes disciplinaires, la terminologie est vulgarisée et quelques images d'outils sont insérées afin de leur permettre de visualiser ce dont il est question, ce qui réduit les risques d'abandon.

Dans l'éventualité où les enseignants sont des utilisateurs de PC ou de Mac, l'utilisation de la police Arial est retenue puisqu'elle est compatible dans les deux interfaces. Le texte est suffisamment dégagé afin d'en faciliter la lecture; la réduction d'éléments graphiques facilite la vitesse de navigation.

3.6.1.2 Validation du questionnaire

En guise de préparation à la passation des questionnaires, une première validation s'effectue en 2014 auprès de trois enseignants spécialisés en arts plastiques du primaire et du secondaire qui exercent cette profession auprès d'élèves TSA. Cette

vérification permet de réajuster la disposition générale du questionnaire, entre autres par l'ajout d'espaces permettant aux participants d'apporter des précisions. Un commentaire sur les technologies mentionne l'absence d'appareils audiovisuels, analogiques ou prénumériques comme le rétroprojecteur, le photocopieur ou le projecteur à diapositives. Une section est donc ajoutée afin de pallier cette absence. À l'été 2016, une seconde validation porte sur la clarté des questions, les risques de biais ou celles qui suggèrent des réponses. La signification du terme « réaction » est contestée puisqu'il a une connotation tant positive que négative. Le choix du terme est maintenu puisqu'il s'apparente aux manifestations autistiques décrites dans la littérature. La signification à laquelle le mot « réaction » fait référence rejoint celle du dictionnaire en ligne *Usito* qui définit le terme « réaction » comme étant la « réponse d'un organisme soumis à l'influence d'un stimulus interne ou externe ». Elle rejoint celle du *Dictionnaire de psychiatrie* de Juillet (2000) qui le définit comme un « concept qui implique que tout évènement surgissant dans l'environnement affectif ou matériel d'un sujet ou d'un groupe est suivi de conséquences instaurant un état psychique adapté ou non à la situation nouvelle ».

L'étape suivant la modification du questionnaire consiste à vérifier l'efficacité de la navigation du formulaire électronique sur différents appareils tels que le téléphone intelligent, la tablette numérique, et ce, dans différents navigateurs comme Safari, Mozilla Firefox, Microsoft Edge ou Google Chrome. Ces essais permettent de visualiser l'apparence des réponses dans la feuille de calcul produite. Une simulation de réponses d'enseignants favorise la correction d'erreurs directement sur le formulaire et permet de vérifier les modalités d'envoi.

La documentation relative à la recherche est envoyée aux personnes intéressées par le projet par courrier électronique ou en personne. Cet envoi comprend une note explicative du projet de recherche et l'échéancier de travail ainsi que le questionnaire ou l'hyperlien menant à ce dernier. Les participants ont trente jours pour remplir le questionnaire ou selon l'entente entre les deux parties.

3.6.1.3 Ajustements additionnels apportés au questionnaire

L'impression des réponses aux questionnaires en format papier s'effectue au fur et à mesure de leur réception. Une première lecture laisse entrevoir des coquilles en ce qui concerne l'obligation de laisser une adresse courriel pour rejoindre le candidat en cas d'incompréhension. Rapidement, des correctifs sont apportés afin que les futurs répondants puissent inscrire cette information. Un participant (PART-EDU01) souligne l'impossibilité de cocher plus d'une réponse à la question « Selon vos observations, quels sont les outils préférés utilisés par les élèves autistes ? ». En effet, une particularité du formulaire ne permet pas de cocher plus d'une réponse à une question donnée. Malheureusement, cette caractéristique ne peut être corrigée. Il faut néanmoins rappeler que les répondants peuvent ajouter un commentaire ou des précisions.

3.6.1.4 Format du questionnaire

L'interface des formulaires en ligne représente un outil facilitateur compte tenu de sa convivialité; il est facile à administrer et a l'avantage d'augmenter rapidement le taux de réponses. Il offre notamment la possibilité de prévoir des espaces pour des réponses courtes ou longues, de créer des questions à choix multiples ou des réponses à cocher et même de produire des questions à l'aide de listes déroulantes. Dans la présente recherche, le formulaire en ligne est créé à l'aide du programme *Google Form* qui est hébergé dans le nuage de *Google Drive*. Cet espace de stockage gratuit a l'avantage d'être facile d'utilisation et permet le partage de fichiers entre les participants et la chercheuse. La simplicité de la gestion du formulaire en ligne permet de prendre connaissance des réponses des participants en une fraction de seconde, en les compilant avec celles des autres dans une feuille de calcul Excel.

Bien que le formulaire en ligne ou électronique du questionnaire comporte plusieurs avantages, il ne convient pas à certains participants. Par conséquent, la seconde

version du questionnaire en format Word offre l'option de répondre à même le logiciel ou de l'imprimer, pour ensuite le remplir de façon manuscrite. Il offre aussi la possibilité aux participants de consulter, au préalable, l'ensemble des questions pour y répondre dans l'ordre désiré.

Enfin, deux variantes du questionnaire sont disponibles; la première cible les enseignants ou les conseillers pédagogiques qui sont familiers avec la terminologie du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b, 2006b, 2007c), et plus particulièrement avec le programme d'arts plastiques. La seconde vise des techniciens en éducation spécialisée.

3.6.1.5 Recrutement des participants au questionnaire

Un premier survol des écoles présentes sur le site Internet de l'Association Autisme Québec permet de constater que ce ne sont pas toutes les commissions scolaires qui accueillent des classes spéciales destinées aux élèves TSA. Afin d'identifier les établissements où sont offerts les cours d'arts plastiques par un spécialiste, la première étape consiste à solliciter la collaboration des conseillers pédagogiques de la région de Montréal et celle de Laval et de Lanaudière au début de l'année scolaire. Cette étape permet d'acheminer l'information relative au projet de recherche aux personnes concernées. La seconde étape de recrutement vise à informer les membres de l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQÉSAP), le RÉCIT national en art par le biais de leur infolettre de septembre, ainsi que les groupes d'enseignants en arts plastiques sur Facebook. Des contacts sont également établis avec des personnes avec lesquelles j'ai travaillé au ministère de l'Éducation. Ce réseau de partenaires favorise la diffusion du projet, augmente le nombre de participants et permet d'obtenir l'expertise de personnes provenant de différentes régions administratives du Québec.

3.6.1.6 Répondantes au questionnaire

Les participantes qui ont répondu au questionnaire destiné aux enseignants proviennent des régions de Laval, Lanaudière, Montréal, Mauricie, Montérégie et de la Capitale-Nationale (Tableau 3.1). Parmi les seize participantes, dix ont une expérience d'enseignement en arts plastiques au primaire, cinq au secondaire et deux dans les deux ordres. Une des enseignantes qui enseigne les arts plastiques est généraliste. Douze candidates dispensent des cours d'arts plastiques dans le réseau public, une est au secteur privé et une autre a œuvré dans les deux. Leur expérience varie d'une à vingt-huit années d'enseignement. Le nombre d'années auprès d'élèves autistes se situe entre une à dix années. L'expertise des répondantes auprès de cette clientèle varie; six enseignantes mentionnent n'avoir reçu aucune formation sur la clientèle TSA, trois participantes ont bénéficié de formations offertes par leur commission scolaire et cinq à l'université. Enfin, deux des répondantes sont également parents d'un enfant autiste. Afin de préserver la confidentialité des répondantes, chaque questionnaire reçu obtient un code composé de trois lettres suivies d'un nombre qui correspond à l'entrée des questionnaires puis du numéro correspondant à la question. Ainsi, PART-01-Q26 signifie que la participante est la première à avoir répondu au questionnaire et que la référence correspond à la question 26. Puis, un pseudonyme est attribué à chacune des répondantes afin de faciliter la présentation des résultats.

Tableau 3.1 Participantes au questionnaire (enseignantes)

Participant	Années d'expérience	Années d'expérience auprès d'élèves TSA	Ordre d'enseignement	Cycle	Type de classe	Formations reçues	Services
Évangeline PART-01	8	5	Primaire	2 ^e et 3 ^e cycles	Autre : classe spéciale en surdité avec élèves TSA intégrés	C. scolaire	Interprète
Morgane PART-02	27	8	Secondaire	1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycles	Classe spéciale TSA avec DI dans une école ordinaire	Non	Technicienne en éducation spécialisée
Jasmine PART-03	5	2	Secondaire	1 ^{er} et 2 ^e cycles	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés	C. scolaire Formation de base universitaire	Technicienne en éducation spécialisée
Joliane PART-04	10	3	Primaire et secondaire	1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycles	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés	À l'université dans le cours Adaptation scolaire et sociale	Technicienne sur demande Chien Mira (deux cas différents)
Marie-Soleil PART-05	10	4	Primaire	1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycles	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés, Classe spéciale TSA dans une école spécialisée	Formation superficielle	Technicienne en éducation spécialisée
Victoria PART-06	10	2	Primaire et secondaire	1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycles	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés	Non	TES, préposée, psychoéducatrice, TES pour les élèves intégrés, orthopédagogue
Pénélope PART-07	15	10	Primaire	1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycles	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés	Non	Technicienne en éducation spécialisée
Géraldine PART-08	15	8	Secondaire	1 ^{er} cycle	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés, Classe spéciale TSA avec DI dans une école ordinaire	Non	Éducatrice
Caroline PART-09	10	1	Primaire	1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycles	Classe spéciale TSA sans DI dans une école ordinaire	Non	Éducatrice

Tableau 3.1 Participantes au questionnaire (enseignantes) (suite)

Participantes	Années d'expérience	Années d'expérience auprès d'élèves TSA	Ordre d'enseignement	Cycle	Type de classe	Formations reçues	Services
Florence PART-10	22	6	Primaire	1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycles	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés, Classe spéciale TSA sans DI dans une école ordinaire, Classe spéciale TSA avec DI dans une école ordinaire	C. scolaire	Technicienne en éducation spécialisée
Samana PART-11	3	1	Primaire	1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycles	Classe spéciale TSA sans DI dans une école ordinaire, Classe spéciale TSA avec DI dans une école ordinaire	Non	Technicienne en éducation spécialisée Préposée à l'hygiène
Éliane PART-12	6	12	Secondaire	2 ^e cycle	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés	Non	Aucun
Nadine PART-13	11	10	Primaire	1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycles	Autre	Institut universitaire en DI et en TSA	Téléphone Éducateurs
Mathilde PART-14	2 ½	2	Secondaire	1 ^{er} cycle	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés, Classe spéciale TSA dans une école spécialisée	Université cours d'Organisation des écoles au Québec	Technicienne en éducation spécialisée (an 1) Année en cours (aucun)
Claudine PART-15	28	2-3	Primaire	1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycles	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés Autre : classe spéciale Soutien émotif avec élèves TSA intégrés	Formation SACCADÉ par Brigitte Harrisson, Cours sur l'approche TEACCH à la formation de 2 ^e cycle	Préposée aux handicapés Technicienne en éducation spécialisée
Simone PART-16	32	10	Primaire	1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycles	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés	Très générale	Éducatrice spécialisée et titulaire de classe

En parallèle, six techniciennes en éducation spécialisée ont répondu au questionnaire destiné aux intervenants qui accompagnent les élèves TSA (Tableau 3.2). Quatre d'entre elles proviennent du secteur primaire et une autre du secondaire. Ces répondantes travaillent dans des contextes variés : classe spéciale TSA sans déficience intellectuelle dans une école ordinaire, classe spéciale en soutien émotif avec des élèves TSA intégrés, classe spéciale TSA sans déficience intellectuelle (DI) dans une école ordinaire et un autre en classe ordinaire avec des élèves TSA intégrés. L'une des participantes n'a pas spécifié dans quel type de classe elle travaille, mais puisqu'elle est connue de la chercheuse, il est possible d'intégrer à la recherche les données générées par sa participation.

Tableau 3.2 Participantes au questionnaire (TES)

Participantes	Niveau	Type de classe	Fonction	Services offerts
Kelyane PART-EDU01	Primaire	Autre : classe spéciale en soutien émotif avec élèves TSA intégrés	Technicienne en éducation spécialisée	Présence en tout temps pour 7-8 enfants
Charlotte PART-EDU02	Secondaire	Classe spéciale TSA sans DI dans une école ordinaire	Technicienne en éducation spécialisée	Non spécifié
Giuliana PART-EDU03	Primaire	Autre : classe spéciale en soutien émotif avec élèves TSA intégrés	Technicienne en éducation spécialisée	Présence tout le long du cours
Marilou PART-EDU04	Primaire	Classe ordinaire avec élèves TSA intégrés	Technicienne en éducation spécialisée	Partagée (plus d'un enfant à accompagner)
Mély-Anne PART-EDU05	Primaire	Classe spéciale TSA sans DI dans une école ordinaire	Technicienne en éducation spécialisée	Accompagnement (1 adulte pour 3 enfants)
Johanne PART-EDU06	Primaire	Classe spéciale en soutien émotif avec élèves TSA intégrés	Technicienne en éducation spécialisée	Présence en tout temps pour 7-8 enfants

En somme, certaines des répondantes spécifient le temps d'accompagnement en classe d'arts plastiques auprès des autistes dont elles ont la charge. Parmi elles, celles qui accompagnent les élèves dans des classes spéciales sont présentes de manière permanente, tandis qu'une d'entre elles partage son temps d'accompagnement entre plusieurs élèves de l'école. Comme pour le questionnaire destiné aux enseignants, un code et un pseudonyme sont attribués à chacun d'eux. Cette fois-ci, les lettres EDU suivies d'un chiffre correspondant à l'arrivée du questionnaire sont ajoutées aux premières. Ainsi PART-EDU01-Q19 renvoie à la première éducatrice qui a répondu à la question 19. Un pseudonyme a aussi été assigné à ces personnes.

3.6.1.7 Traitement et encodage des données issues des questionnaires

Le traitement et l'encodage des données sont traités manuellement par l'élaboration d'un relevé de thèmes, puis par des outils technologiques. Le premier outil technologique provient de l'interface de *Google Drive* où un fichier Excel se crée de manière automatique en plaçant les questions dans les têtes de colonnes puis le nom des répondantes dans chacune des rangées, par date d'entrée. Ainsi, il est facile de retrouver l'ensemble des réponses pour chacune des participantes en fonction du numéro de la question. De plus, selon le type de questions demandées, le logiciel produit automatiquement des diagrammes à bandes ou des graphiques en secteurs donnant un accès immédiat aux résultats. Bien que le formulaire en ligne offre la possibilité de produire un fichier en format Excel, une copie de sauvegarde des réponses est exportée dans un document Word afin de permettre, éventuellement, de les annoter. D'autre part, l'exploitation du logiciel *NVivo* qui relève de QSR International, vient répondre à un autre besoin, soit celui de créer des thèmes et de les hiérarchiser dans un arbre thématique. Pour ce faire, quelques opérations doivent être faites au préalable, dont l'harmonisation des formulaires Excel avant de procéder à l'importation puis au codage de ces données. En parallèle, un relevé de thèmes se

réalise dans un logiciel de traitement de texte. Dans tous les cas, l'intervention de la chercheuse est requise afin de classer différemment les données, d'une part dans des tableaux de relevés de thèmes, et d'autre part dans un journal de thématisation (voir Annexe E) qui regroupe des ensembles de thèmes.

3.6.2 Entrevue semi-dirigée

Blais et Durand (2003) rapportent que le sondage à l'aide du questionnaire est surexploité et que les chercheurs ont avantage à diversifier leur démarche. En ce sens, l'entrevue semi-dirigée vient compléter les informations qui n'ont pas été abordées dans les questionnaires. Souvent, malgré une analyse approfondie des réponses aux questionnaires, des questions subsistent. Dans ce contexte, la rencontre avec des personnes significatives est susceptible de valider certaines interprétations et d'enrichir les données. Savoie-Zajc (2016) définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 295). Dans cette optique, puisque l'objectif de la recherche vise à connaître le savoir expérientiel des participantes, l'entrevue semi-dirigée donne la parole à des enseignantes qui travaillent auprès d'autistes en leur offrant l'opportunité de préciser certains concepts soulevés dans le questionnaire. En effet, certaines réponses sont incomplètes ou ne répondent que partiellement à la question de départ. Par exemple, à la question concernant les outils qui peuvent susciter une réaction chez les élèves TSA, une réponse comme « matériaux salissants » reste imprécise. En revanche, si cette même répondante participe à une entrevue semi-dirigée, il lui est possible de clarifier son idée et d'avoir une contribution à la recherche. Dans le même esprit, à la question 14 où il est demandé d'indiquer des propositions de création qui ont suscité un réel intérêt de la part des autistes, l'inscription « projet sur les insectes » demeure nébuleuse puisqu'elle ne précise pas la problématique de départ, ni la technique

exploitée ni s'il s'agit d'un projet bidimensionnel ou tridimensionnel. Par conséquent, l'entrevue semi-dirigée permet de faire émerger des informations plus complètes et nuancées.

3.6.2.1 Élaboration du schéma d'entrevue

La conception d'un schéma d'entrevue permet d'orienter les échanges entre les participantes et la chercheuse. Ainsi, les paramètres du cadre théorique servent de fil conducteur dans l'élaboration de l'entrevue auxquels s'ajoutent les interrogations soulevées par une première analyse des réponses aux questionnaires. Selon Paillé et Mucchielli (2016), « le canevas investigatif n'est pas un outil rigide et il évolue en cours d'investigation dans la mesure où une attention est accordée aux phénomènes émergents » (p. 227). En ce sens, lors de l'entrevue, le chercheur doit rester souple et ouvert au regard des questions ciblées. De cette façon, il accorde un espace à l'interviewé qui souhaite aborder un nouveau sujet ou à préciser des éléments périphériques au questionnaire. L'interviewé peut souhaiter relater des anecdotes relatives aux champs d'intérêt des autistes ou à leur expérience en tant que parent d'un enfant autiste. L'utilisation de questions ouvertes, courtes et neutres permet aux participantes d'approfondir, de valider ou d'invalidier certaines informations issues des questionnaires ou de s'exprimer ouvertement sur des problématiques soulevées par la chercheuse sur les élèves TSA en classe d'arts plastiques. Van der Maren (2014) constate qu'il est fréquent que l'interviewé oriente ses réponses vers ce qu'il croit le mettre en valeur; il se présente alors « comme une personne rationnelle et cohérente » (p. 86). Babbie et Benaquisto (2010) renchérissent en suggérant que les propos des participants tendent à les valoriser puisqu'ils « *answer through a filter of what will make them look good* » (p. 254). Voilà pourquoi le chercheur doit porter une attention particulière à l'élaboration des questions afin qu'elles ne soient pas embarrassantes pour les participants, qu'elles n'orientent pas le contenu des réponses et qu'elles ne les obligent pas à donner une réponse « enjolivée ».

La réussite d'une entrevue semi-dirigée dépend de plusieurs facteurs et repose sur l'imputabilité du chercheur. D'entrée de jeu, il doit faire preuve d'ouverture et d'empathie afin d'entrer en relation avec le répondant qui a accepté de collaborer à la recherche. L'engagement des personnes interviewées repose sur plusieurs paramètres : le lieu de rencontre, la dimension éthique, le climat de l'entrevue, de même que la relation entre l'intervieweur et l'interviewé.

Lors de l'entrevue, le chercheur porte un grand soin à la mise en place d'un climat propice au partage d'expériences en adoptant une posture d'ouverture et de gratitude, en montrant un intérêt authentique pour les composantes et les caractéristiques du lieu d'accueil (p. ex. : organisation de la classe, réalisations d'élèves, etc.). Il demeure alerte quant à d'éventuels signes de fatigue de la part de l'interviewé, tant dans le langage non verbal que dans sa posture en proposant par exemple une pause. Savoie-Zajc (2016) recommande de ne pas hésiter à reformuler une réponse, car cela démontre une attitude de respect envers ce que le participant livre comme témoignage. Cette auteure poursuit en précisant que « cette stratégie a pour fonction d'indiquer à l'interviewé que ses propos ont de la valeur » (Savoie-Zajc, 2016, p. 310). De plus, le sentiment de confiance entre les interlocuteurs incite à leur engagement. En effet, il est plus facile de donner accès à son expérience et à ses idées si la personne ne se sent pas jugée. L'intervieweur doit prioriser les propos de son interlocuteur en se montrant intéressé et en adoptant la position d'apprenant. Cette attitude augmente chez l'interviewé le sentiment d'avoir une réelle contribution à la recherche (Lofland *et al.*, 2006).

The investigator assumes the role of socially acceptable incompetent is likely to be accepted. In being viewed as relatively incompetent [...] the investigator easily assumes the role of one who is to be taught. Such persons have to be told and will not take offense at being instructed about "obvious" things or at being "lectured to". (p. 69-70)

3.6.2.2 Enregistrement et transcription des entrevues semi-dirigées

Les entrevues sont réalisées à l'aide d'une tablette numérique avec l'application *Recorder* et d'un enregistreur portatif Zoom H2N. L'insertion d'un cordon électrique déroulant et d'un fil de raccordement dans la trousse de la chercheuse fait partie des incontournables afin de s'assurer d'un enregistrement en toute quiétude puisque la tablette est liée à une prise de courant en cas d'insuffisance de chargement de l'appareil. Des essais préalables permettent à la chercheuse de se familiariser avec l'application. L'écoute des entrevues est faite à l'aide d'un casque d'écoute de marque Plantronics et la transcription des entrevues est réalisée à l'aide du logiciel de traitement de texte *Microsoft Word*.

3.6.2.3 Participantes aux entrevues semi-dirigées

Parmi les vingt-deux participantes qui ont répondu au questionnaire, neuf d'entre elles ont manifesté le désir de participer à une rencontre pour préciser certains points (Tableau 3.3).

Parmi les personnes intéressées, cinq ont été retenues pour les entrevues semi-dirigées. Les critères de sélection sont la fonction, l'expertise et la disponibilité des participantes, la qualité des réponses au questionnaire, l'assurance de leur contribution à la recherche et la représentativité des ordres primaire et secondaire, des secteurs public et privé, de l'enseignement au régulier et en adaptation scolaire. Ainsi, parmi les candidates retenues, quatre d'entre elles travaillent au primaire et une au secondaire; trois participantes œuvrent dans une école publique et deux dans un établissement privé. Une des cinq candidates est aussi parent d'un enfant autiste. Enfin, sur ce nombre de participantes, trois sont des spécialistes en arts plastiques, une est une enseignante généraliste qui enseigne les arts plastiques. La dernière candidate est une technicienne en éducation spécialisée qui exploite le langage conceptuel SACCADÉ (Harrisson et Saint-Charles, 2010) auprès des autistes qu'elle accompagne.

Tableau 3.3 Participantes aux entrevues semi-dirigées

Nom fictif	Profession	Niveau d'enseignement	Expérience TSA Secteur	Type de classe
Mathilde ENS01	Enseignante	Secondaire	Public/Privé	Régulière avec élèves TSA intégrés
Nadine ENS02	Enseignante	Primaire	Privé	Régulière avec élèves TSA intégrés et classes spécialisées
Évangeline ENS03	Enseignante	Primaire	Public	Classe spécialisée
Marie-Soleil ENS04	Enseignante	Primaire	Public	Régulière avec élèves TSA intégrés et classes spécialisées
Marilou EDU01	Éducatrice spécialisée	Primaire	Public	Régulière avec élèves TSA intégrés

3.6.2.4 Contexte et conduite des entrevues semi-dirigées

Au début de la rencontre, la chercheuse fait un rappel des objectifs de la recherche ainsi que des règles concernant l'éthique, notamment en ce qui a trait à la confidentialité des réponses divulguées et au respect de l'anonymat des répondantes. La participante est aussi avisée qu'en tout temps, elle peut mettre fin à l'entrevue ou reformuler sa réponse si elle lui semble insatisfaisante. Le choix du lieu de l'entrevue relève de la participante, car il permet de créer un climat favorable, principalement dans leur école respective. La position des personnes impliquées est similaire dans chacun des cas, assis côte à côte ou face à face; cette proximité favorise le partage de documents, d'images, de réalisations d'élèves, etc.

Les participantes retenues font partie du réseau professionnel de la chercheuse. Elles sont reconnues pour leur ouverture et leur souplesse. Pour la première rencontre, le fait de bien connaître la candidate permet de valider notamment la compréhension des questions et de confirmer la durée estimée de ce type d'entretien. La deuxième

rencontre est marquée par la perte de l'enregistrement de l'entrevue lors du transfert dans le disque dur. De cette entrevue, seul subsiste un résumé rédigé le jour suivant l'incident, à l'aide du guide d'entretien; le résumé fut révisé par l'enseignante interviewée. Par conséquent, pour les entrevues suivantes, en plus de la tablette numérique, un enregistreur portatif Zoom H2N est utilisé afin d'obtenir une copie de sauvegarde en format fichier WAV. Parmi les impondérables, lors de la troisième rencontre, la participante engagée dans le partage d'expériences transforme rapidement l'entrevue semi-dirigée en entrevue non dirigée. La richesse de ses propos laisse entrevoir de nouvelles avenues à explorer, malgré le fait qu'elle soit sortie du schéma d'entrevue, la chercheuse demeure ouverte aux propos divulgués. La dernière rencontre a lieu à l'école de la chercheuse avec une technicienne en éducation spécialisée.

3.6.2.5 Codage des participantes aux entrevues semi-dirigées

Dans un premier temps, une transcription des entrevues s'effectue manuellement par la chercheuse qui prend soin d'inscrire toute trace relative au climat de l'entrevue par l'indication de rires, l'instauration de pauses, l'inscription de la tonalité marquant la gêne ou l'enthousiasme de la participante concernée. En moyenne, selon le débit des participantes, une heure d'entrevue produit approximativement une quarantaine de pages. Un pseudonyme est attribué à chacune des participantes afin de préserver leur anonymat. Chacun des fichiers est nommé par les trois premières lettres de leur fonction, par exemple ENS pour enseignante, suivi d'un numéro correspondant à l'ordre de passation des entrevues. Ainsi ENS01 signifie qu'elle a été la première enseignante à être rencontrée. Les chiffres suivants correspondent à la date de passation de l'entrevue : ENS01_20170123. Les personnes interviewées ont conservé le même pseudonyme que celui attribué pour le questionnaire.

Une lecture approfondie des transcriptions fait émerger une première classification des données. Puis, chacune des données est subdivisée en segments ou unités de sens

qui sont respectivement identifiés par un code et un sous-thème. Comme le mentionne Paillé (1994), « ces termes peuvent provenir tant du chercheur que des participants eux-mêmes » (p. 154). Chaque énoncé reçoit un code qui permet de retracer l'entrevue, son auteur et la question à laquelle il réfère. Ainsi, le code ENS01-1.1 réfère au segment de la première enseignante interviewée, l'énoncé est extirpé de la question 1.1. Les lectures subséquentes permettent de raffiner les données en les resserrant à l'aide de thèmes plus globaux.

3.6.3 Journal de bord

L'observation participante s'inscrit dans l'approche de la recherche qualitative puisqu'elle permet au chercheur d'être partie prenante de l'expérience tout en observant ce qui se passe dans un lieu précis. Savoie-Zajc (2011) évoque qu'elle « permet au chercheur de vérifier au fur et à mesure ses interprétations auprès des personnes avec lesquelles il est en interaction dans leur vie quotidienne » (p. 135). Le chercheur doit s'assurer d'une présence constante dans un lieu afin d'observer des comportements, des événements et de consigner ses observations. Pour ce qui est de cette recherche, la présence de la chercheuse est garantie puisque l'observation se déroule dans le local d'arts plastiques dans lequel elle enseigne. Son rôle est celui de « participant complet » (Martineau, 2005) où le chercheur observe de manière incognito, en vaquant à ses activités habituelles.

Le journal de bord constitue l'outil de consignation privilégié pour inscrire les informations liées au projet de recherche. Il permet notamment au chercheur « d'objectiver la subjectivité afin d'éviter que celle-ci nuise à la nécessaire position en retrait de l'observateur » (Martineau, 2005, p. 10). Il sert notamment à y laisser des traces affectives qui relèvent du domaine privé. Dans le cadre de cette recherche, la tenue du journal s'est effectuée de septembre 2016 à mai 2017. Concrètement, les annotations sont faites de manière manuscrite dans la première partie de l'année; elles

apparaissent chronologiquement dans le temps. Puis, dans la deuxième partie de l'année, elles sont retranscrites dans un logiciel de traitement de texte, permettant de placer les observations pour chacun des autistes dans des fichiers distincts, facilitant la recherche de mots-clés au moment de l'analyse. Dans ce journal, on retrouve des notes de terrain qui donnent des informations plus générales telles que la date, la période de la journée, les personnes présentes et le lieu. Les traces consignées définissent le contexte dans lequel se réalisent les apprentissages ainsi que les outils visuels utilisés. Elles décrivent les interventions faites par les personnes qui œuvrent auprès d'élèves autistes et permettent de découvrir ces élèves pour qui la recherche est destinée. Le journal de bord est utilisé principalement pour consigner des réflexions, la recherche de concepts ainsi que des références à des auteurs comme Harrisson et Saint-Charles (2010) avec le langage conceptuel SACCADE et Jacquith et Hathaway (2012) avec l'approche orientée vers l'apprenant. En amont, on y trouve notamment des références de Huesmann (2010, p. 36) sur les liens à faire entre la neurobiologie et le choix de stratégies efficaces en classe d'arts plastiques, celui de Guay (2010, p. 112) sur la collaboration des partenaires dans la classe, etc. Cet exercice permet au chercheur de saisir des aspects qui suscitent de nouvelles hypothèses ou qui créent des relations entre les différents paramètres tels que la température et la réceptivité des élèves TSA, la présence ou non d'un technicien en éducation spécialisée, le déroulement du cours, etc.

Comme l'affirme Martineau (2005) : « L'observation en situation demande du temps, beaucoup de temps, car elle tient compte de la complexité du réel » (p. 13). La persévérance du chercheur est importante, car elle peut faire émerger des éléments inédits. En effet, de belles découvertes jaillissent des traces observées; elles témoignent notamment de l'évolution de la relation entre l'élève autiste et l'enseignant d'arts plastiques, ce qui peut difficilement être perçu dans les questionnaires et les entrevues semi-dirigées.

La prise de notes est accentuée lors de la présence de stagiaires, où la chercheuse dispose d'un contexte plus favorable à la prise de notes.

3.6.3.1 Participants observés dans le journal de bord

Les autistes qui apparaissent dans le journal de bord sont des élèves qui fréquentent l'école de la chercheuse au moment de l'observation, à qui les parents ont accordé l'autorisation de participer à cette recherche (Tableau 3.4). Ils proviennent d'une école primaire du secteur public, en banlieue de Montréal. Certains d'entre eux sont intégrés dans une classe ordinaire ou dans une classe d'adaptation scolaire. Tous les autistes dont les parents ont signé le formulaire de consentement sont donc pris en considération dans les notes de terrain insérées dans le journal de bord, et ce, peu importe le niveau d'atteinte. Afin de préserver leur anonymat, un nom fictif est attribué à chaque élève.

Tableau 3.4 Portrait des élèves TSA

Nom fictif	Âge	Niveau	Type de classe	Type de soutien	Présence d'un TES en classe d'arts plastiques	Capacités
Angélie	6	1 ^{re} année	Classe ordinaire	Technicien en éducation spécialisée	Non	Parle très peu; Respecte les règles et les consignes; Aime apprendre; Grande motivation; En apprentissage du langage conceptuel SACCADE
Carlos-Eduardo	8	3 ^e année	Classe ordinaire	Accompagnateur partagé entre plusieurs élèves	Brèves apparitions	Respecte les consignes; Intérêt pour les jeux vidéo (<i>Mario Bros</i> , <i>Pokémon Go</i>); Grande imagination; Invente des histoires avec les matériaux; En arts plastiques : préférence pour le modelage avec la pâte à modeler, aime la couleur rouge
Émeric	6	1 ^{re} année	Classe ordinaire	Technicien en éducation spécialisée	Non	Parle très peu; Dessine constamment; Intérêt pour <i>Mario Bros</i> , pour les Lego; Grande imagination; En apprentissage du langage conceptuel SACCADE; En arts plastiques : préférence pour le dessin aux crayons feutres.
Julio	7	2 ^e année	Classe spécialisée	Technicien en éducation spécialisée	En permanence	Capable d'exprimer ses préférences; Répond bien lorsque les étapes sont claires; Accepte l'aide de l'adulte; Intérêt pour les dinosaures; En arts plastiques : préférence pour le modelage avec la pâte à modeler, l'impression; aime la couleur rouge
Lucciano	8	3 ^e année	Classe spécialisée	Technicien en éducation spécialisée en tout temps	En permanence	Respecte les règles et les consignes; Aime dessiner
Mika	7	2 ^e année	Classe ordinaire	Aucun	Non	Intérêt pour les poissons et la pêche
Ouriel	10	5 ^e année	Classe ordinaire	Aucun	Non	Intérêt pour la guerre

3.6.3.2 Codage des données issues du journal de bord

Premièrement, chaque fichier concernant les élèves autistes est enregistré avec les initiales JB pour « journal de bord », et du pseudonyme de l'élève afin de respecter la confidentialité de ceux-ci ainsi que des autres personnes concernées (p. ex. : JB_Julio). Un grand soin est également apporté à la substitution du nom d'origine de toutes les personnes impliquées dans chacun des fichiers. Les informations consignées dans le journal de bord permettent de dresser le portrait de sept élèves autistes en classe d'arts plastiques au primaire. Dans la première colonne, on retrouve le pseudonyme attribué à chacun, dans les colonnes suivantes figurent l'âge et le niveau scolaire au début de l'observation en 2016, suivis de l'information relative au soutien reçu ainsi que les capacités observées.

L'étape suivante consiste à importer tous les fichiers relatifs aux notes de terrain dans le logiciel *NVivo* : photos des référentiels utilisés et de réalisations d'élèves, fiches d'appréciation, feuilles de consignes. Puis, les énoncés sont transférés dans l'arbre thématique construit lors du traitement des données issues des entrevues. Chaque phrase fait l'objet d'une codification et des thèmes sont attribués aux segments significatifs au regard de la question de recherche.

Une relecture plus fine permet de procéder à d'autres regroupements ou à la création de nouveaux nœuds. Lors de cette étape, il s'agit de faire appel à la requête de mots, une des nombreuses fonctionnalités du logiciel *NVivo* qui permet de retrouver dans les fichiers des passages spécifiques sur un thème donné. Cette démarche permet de prendre connaissance du sens que détiennent les données.

3.7 Traitement des données

3.7.1 Traitement des données issues des questionnaires

Suite à la réception de la totalité des questionnaires, les réponses sont regroupées dans un fichier Word puis imprimées sur des feuilles de format 11 po x 17 po; cela favorise l'annotation directe par des mots-clés qui émergent de cette deuxième lecture. Ces annotations prennent la forme d'encadrés, de marquages dans les marges, de flèches, de surlignages ou de pictogrammes. On y remarque également des essais de liens entre les questions, des transferts dans l'expérience de la chercheuse, des interrogations relatives à la formulation de la question et de la réponse obtenue et des observations sur la qualité des réponses. Ces thèmes sont ensuite regroupés dans un tableau pour ensuite en arriver à des rubriques telles que zone proximale de développement, durée des explications, outils, réactions, etc.

Comme mentionné précédemment, les données des questionnaires sont regroupées dans deux versions : celle d'origine produite par *Google Drive* et celle traitée dans le logiciel *NVivo*.

3.7.1.1 Traitement des données dans *Google Drive*

Le logiciel *Google Drive* a comme fonction de classer les réponses des questionnaires dans un fichier de calcul Excel qui permet d'accéder aux réponses pour chaque question, et ce, pour l'ensemble des participants. Il génère également des diagrammes à bandes ou des graphiques en secteurs. La lecture est simple, plus la bande est longue, plus la valeur est grande. L'avantage du diagramme à bandes horizontales est celui d'inscrire des mots plus longs, de faciliter la lecture des résultats et de comparer la fréquence d'apparition d'une variable. À titre d'exemple, la Figure 3.1 détermine les matériaux préférés des autistes. Dix enseignantes identifient le crayon feutre

comme le médium le plus apprécié. En deuxième place, on retrouve l'argile, le papier et la pâte à modeler. À première vue, tout laisse croire que les élèves autistes préfèrent dessiner avec des crayons feutres, au même titre que de faire du modelage avec de l'argile et de la pâte à modeler.

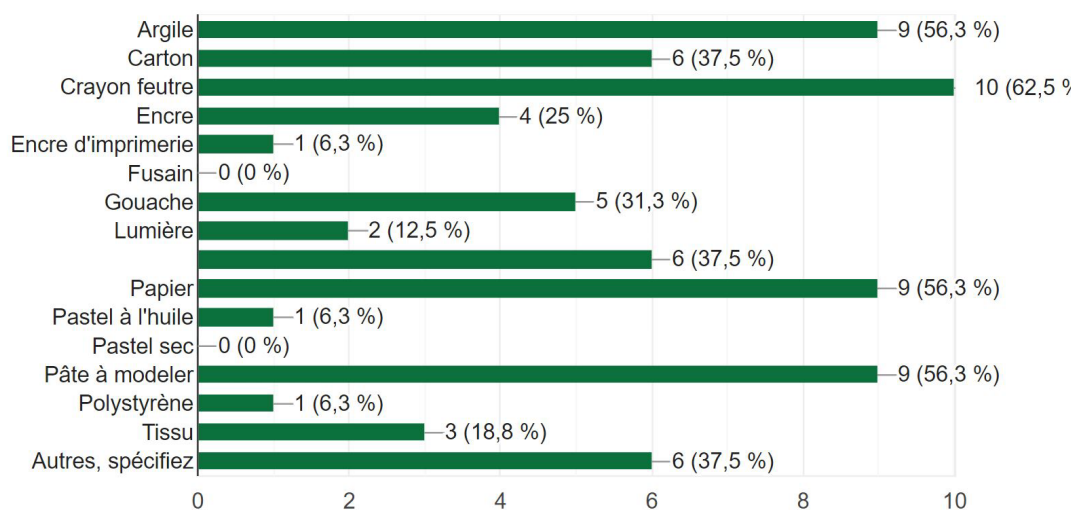


Figure 3.1 Matériaux préférés des élèves TSA, selon les enseignantes

Le logiciel *Google Form* permet aussi d'organiser les données recueillies par des graphiques en secteurs de couleur qui présentent ces dernières en pourcentage. Dans le cas présent, le nombre accru de données à comparer rend sa lecture plus difficile, car les segments sont trop rapprochés. De plus, le pourcentage ou l'élément qu'il représente ne peut se lire à cause de l'espace exigü. Les graphiques peuvent aussi servir à consulter des variables représentées, par exemple les techniques préférées des autistes. Il est intéressant de constater que le dessin arrive en première position selon les enseignantes avec un pourcentage de 18,9 % (Figure 3.2), mais en deuxième place selon les techniciennes en éducation spécialisée, avec un pourcentage de 17,6 % (Figure 3.3). Un autre élément qui attire l'attention est que la technique d'assemblage

arrive en seconde place selon l'observation des enseignantes (15,1 %) (Figure 3.2), mais en première selon les TES avec 23,5 % (Figure 3.3). Il est probable que les techniciennes en éducation spécialisée aient vu des éléments non relevés par les enseignantes et vice-versa. Par ailleurs, il devient intéressant de trouver la signification de l'écart entre la position du modelage qui varie selon les personnes interrogées, 13,2 % chez les enseignantes (Figure 3.2) et 5,9 % chez les TES (Figure 3.3).

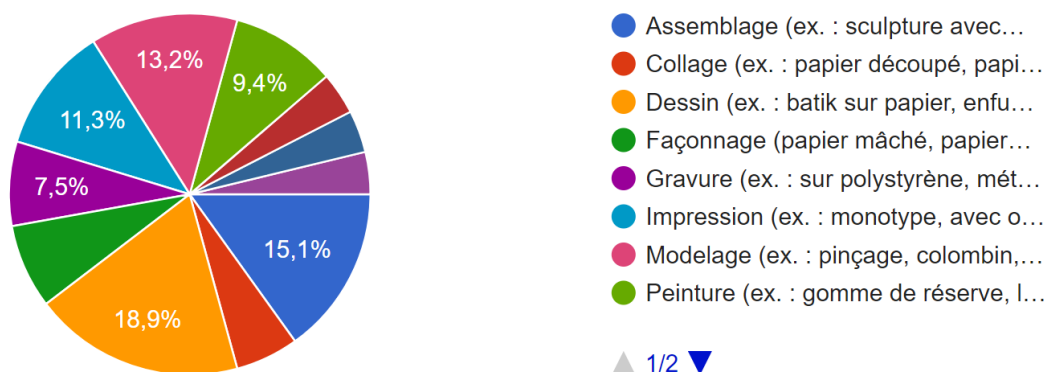


Figure 3.2 Techniques préférées des élèves TSA selon les enseignantes

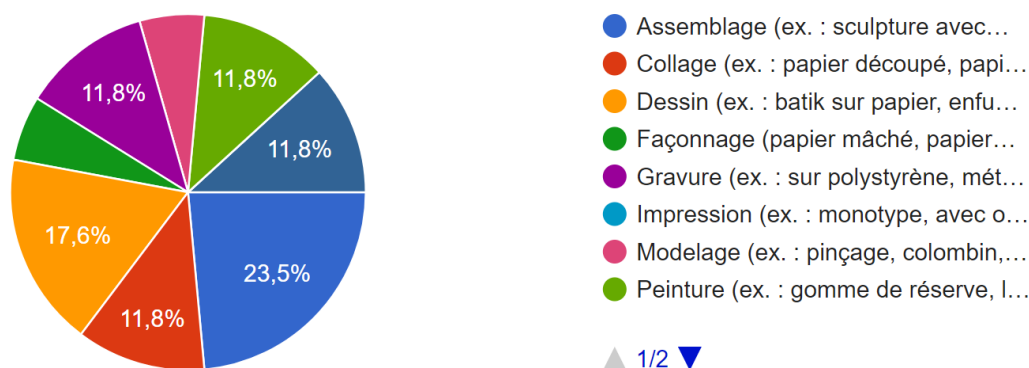


Figure 3.3 Techniques préférées des élèves TSA selon les techniciennes en éducation spécialisée (TES)

Afin de comparer les informations obtenues, les réponses des techniciennes en éducation spécialisée sont combinées à celles des enseignantes à l'intérieur d'un diagramme à bandes (Figure 3.4) à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Ainsi, les bandes noires sont associées aux matériaux préférés des autistes et les bandes grises aux matériaux qui suscitent une réaction.

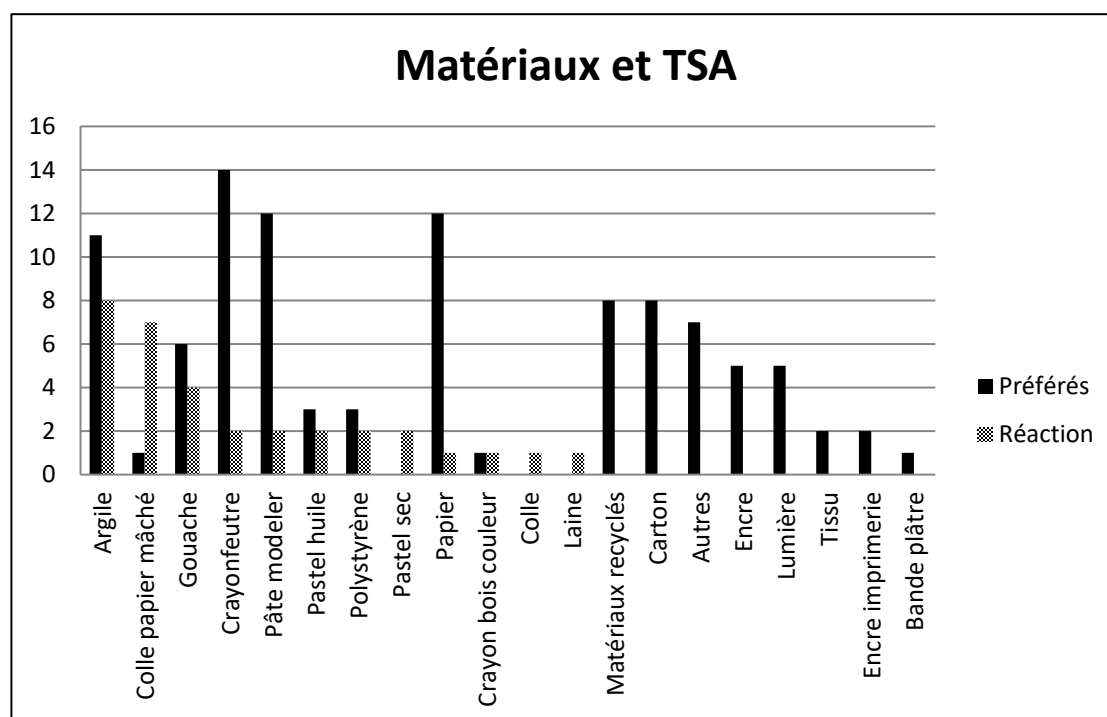


Figure 3.4 Attitude des élèves TSA face aux matériaux

La Figure 3.4 démontre que la majorité des participantes (enseignantes et techniciennes en éducation spécialisée) mentionne le crayon feutre, le papier, la pâte à modeler ainsi que l'argile comme étant des matériaux qui attirent les élèves autistes au cours d'arts plastiques. L'argile se retrouve également parmi les matériaux qui suscitent des réactions; elle se joint à la colle de papier mâché et à la gouache. Une minorité de répondantes a remarqué des réactions pour le crayon feutre (2), la pâte à modeler (2), le pastel à l'huile (2) ou sec (2) et le polystyrène (2).

3.7.1.2 Traitement des données dans *NVivo*

À ce stade de la démarche, des pistes d'investigation apparaissent d'un grand intérêt et compte tenu du grand nombre de données, le logiciel *Google Drive* est limité. Le recours au logiciel *NVivo* s'est imposé suite aux recommandations d'un autre chercheur qui considère cet outil tout indiqué à cette étape de la recherche, car il a la capacité de traiter des données provenant d'une variété de fichiers tels que du texte, des vidéos ou des images. De surcroît, il offre la possibilité de produire un arbre thématique par le réseautage de thèmes (nœuds parents) et de sous-thèmes (nœuds enfants), de faire des requêtes spécifiques, des recherches par fréquence de mots et de comparer des données. Enfin, à ce moment de la recherche, le regard d'un expert dans le traitement de données permet de valider l'arborescence et la terminologie dans le travail de hiérarchisation. Ainsi, quatre rencontres avec un formateur expert de ce logiciel ont permis de confirmer la hiérarchisation des thèmes issus du corpus.

L'exploitation du logiciel *NVivo* peut donner l'impression qu'il traite efficacement l'ensemble des données. Néanmoins, le travail de classement et d'analyse se réalise prioritairement par le chercheur. Premièrement, ce dernier doit uniformiser le contenu des cellules des fichiers de calcul Excel avant d'être traité dans le logiciel *NVivo*. C'est également le chercheur qui crée les liens entre les thèmes, les fusionne ou les projette dans différents contextes. Dans cette optique, les nœuds sont construits de manière émergente séparément de l'arbre thématique. Trois catégories, similaires à celles du questionnaire, émergent de cet exercice, comme les intérêts et les habiletés des TSA, l'organisation et la gestion de classe et le programme d'arts plastiques. Dans un premier temps, l'analyse de chaque question permet de relever des sous-thèmes ou « nœuds enfants » qui sont insérés sous chacun des thèmes généraux appelés « nœuds parents ». Au fur et à mesure du travail, un nouveau regard est porté sur le corpus jusqu'à ce que l'on arrive à un terme plus global : la rubrique. À la fin de ce processus, les nœuds créés suite à l'analyse des réponses des questionnaires se fusionnent à ceux des entrevues.

Les autres données relatives au programme d'arts plastiques, aux forces et aux habiletés des autistes, à la gestion de classe sont traitées différemment puisqu'elles découlent de questions ouvertes. En effet, la diversité des réponses oblige la chercheuse à employer d'autres stratégies pour relever les thèmes importants. Pour ce faire, les questions sont traitées de manière individuelle, les réponses des répondantes sont analysées, puis fusionnées aux nœuds de l'arbre thématique créé dans *NVivo*. Cet exercice permet entre autres d'enrichir l'arbre thématique créé à partir des données issues des entrevues. La création de mémos pour les nœuds principaux permet d'inscrire les thèmes abordés, des citations ainsi que le nom des participants qui traitent de ce sujet.

Enfin, pour les questions qui s'y prêtent, des nuages de mots sont créés dans *NVivo*. Ils permettent d'avoir une vue d'ensemble sur un sujet donné, comme le nuage de mots suivant qui reflète les champs d'intérêt des élèves autistes observés par les répondantes (Figure 3.5). Les mots de plus grande dimension signifient qu'ils apparaissent plus fréquemment dans les réponses. Ainsi, les répondants observent la présence marquée des jeux vidéo et des super-héros chez les élèves TSA; les animaux semblent également avoir une bonne cote auprès de ces élèves.

Enfin, comme le démontre la Figure 3.6, les éléments de réponses au regard des élèves autistes face aux propositions de création sont d'ordre différent; certaines concernent un matériau, d'autres une technique ou un champ d'intérêt. Certaines réponses sont regroupées dans des catégories appropriées puisque l'interprétation des répondantes diffère. C'est aussi le cas pour la question 26 où il est demandé de décrire l'aménagement approprié de la classe pour enseigner aux autistes. Certaines répondantes indiquent qu'il est nécessaire d'offrir un coffre à outils personnalisé à l'élève; puisque cette information est importante, elle est replacée à un autre endroit afin d'être traitée.

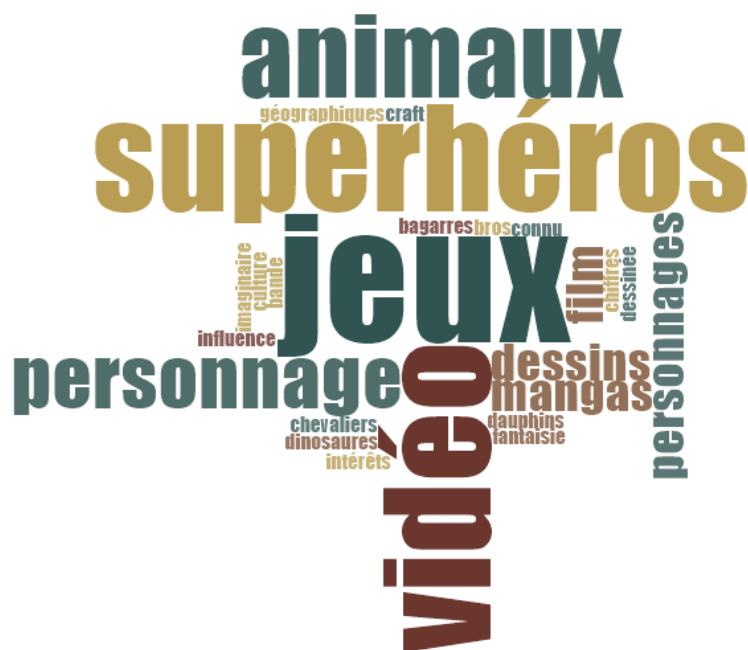


Figure 3.5 Nuage de mots sur les champs d'intérêt des autistes

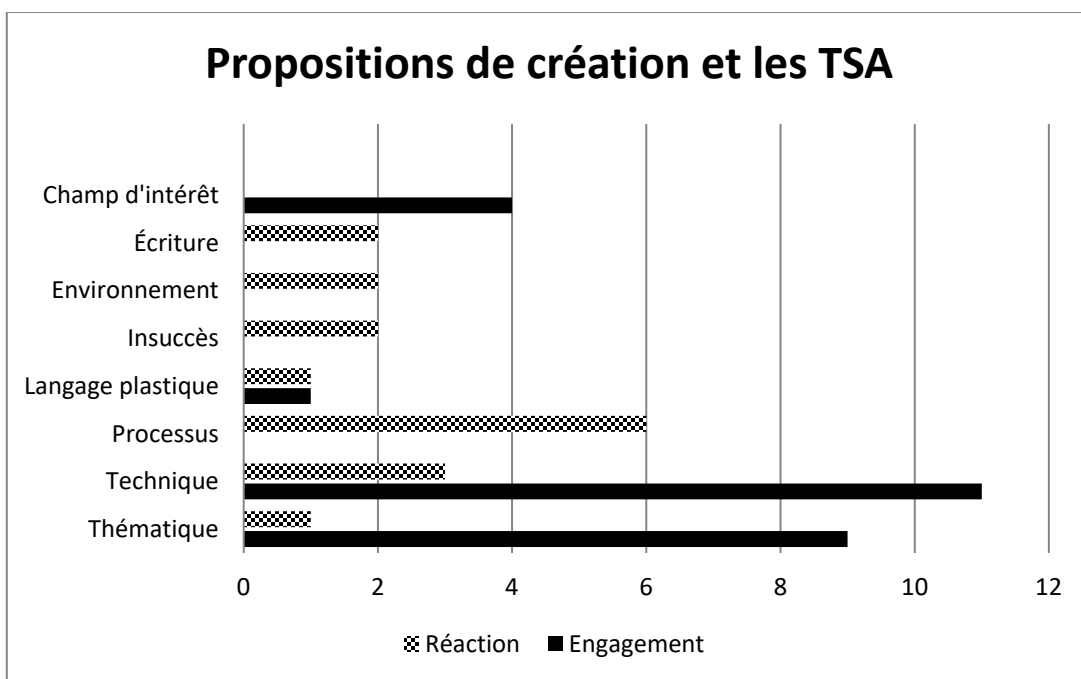


Figure 3.6 Réceptivité des élèves TSA face aux propositions de création

3.7.2 Traitement des données issues des entrevues

L'étape suivante consiste à organiser les données provenant des entrevues. Les tableaux qui regroupent les unités de sens issues des verbatim sont imprimés et découpés afin de pouvoir manipuler plus aisément les énoncés qui sont fixés temporairement sur des affiches placées au mur (voir Annexe F). Des essais sont faits pour regrouper, fusionner ou dissocier les thèmes. Par exemple, l'énoncé « les élèves gardent leur place année après année » (ENS04-90.1c), peut être relié à la gestion de classe ou à la différenciation pédagogique. Dans le même sens, l'énoncé « l'enseignante apprécie les productions de ces élèves passionnés » (ENS03-38.1) peut faire référence à l'attitude de l'enseignante, à la relation positive de l'enseignement ou à l'engagement des élèves autistes. Les éléments qui n'apportent rien à la recherche, comme les phrases incomplètes ou incompréhensibles, sont exclus. Ce travail de classification des données permet de préciser des idées et de vérifier le sens de certains termes tels qu'approche, stratégie, différenciation pédagogique et gestion de classe.

À la fin de l'été 2017, sept thèmes surgissent de cette démarche : gestion de classe, flexibilité pédagogique, attitude positive des enseignants, irritants ou conditions de travail, concertation de partenaires, particularités et forces des autistes et compétences relatives à la création et à l'appréciation (voir Annexe G). Le travail de regroupement des thèmes se poursuit afin de raffiner le sens des différents concepts abordés. En décembre 2017, un retour dans la littérature permet de clarifier certains concepts et aboutit à quatre grandes catégories : l'approche positive de l'enseignement, l'individualisation de l'enseignement en éducation, les élèves TSA et la gestion de classe (Figure 3.7).

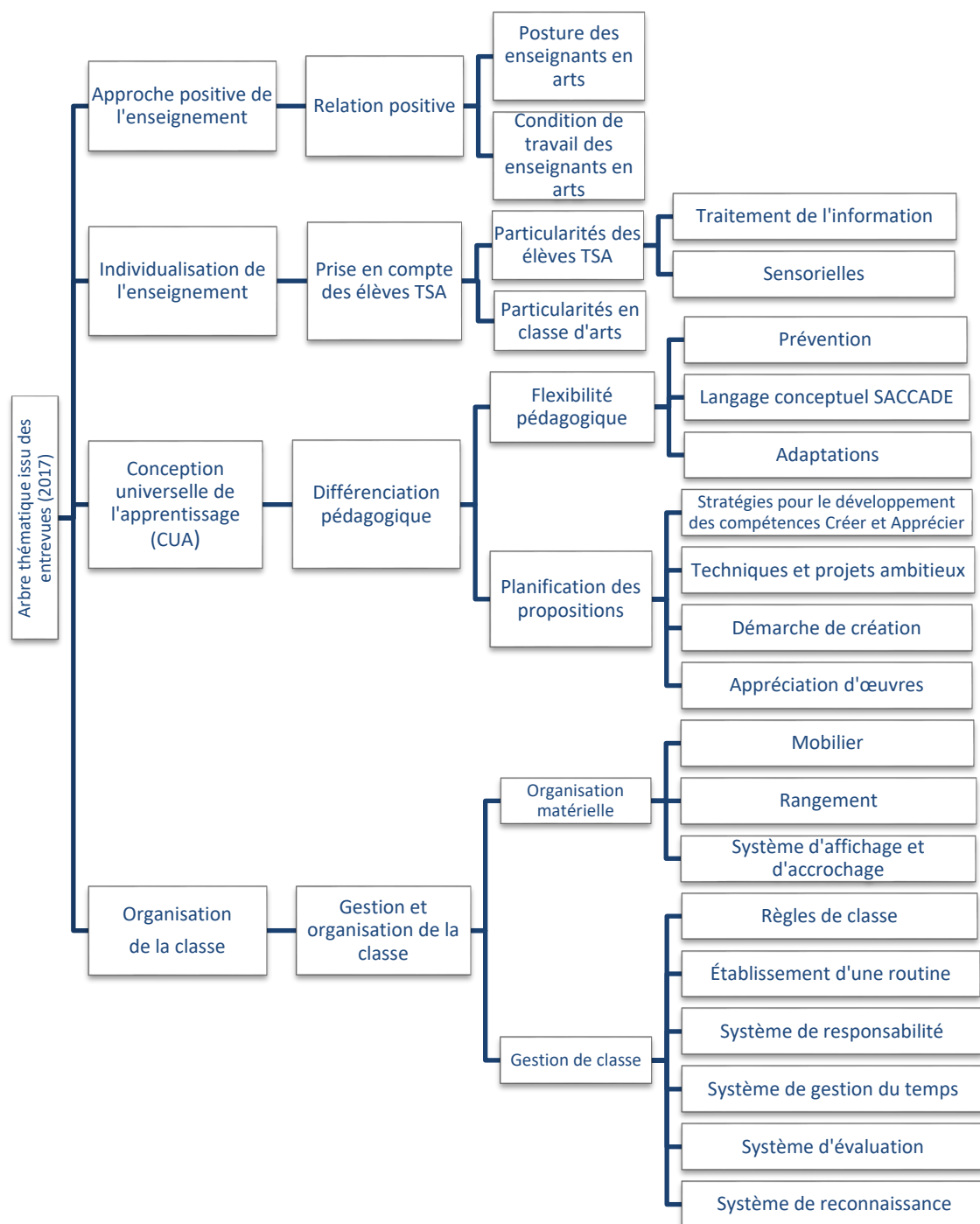


Figure 3.7 Arbre thématique issu des données d'entrevues en date du 30 décembre 2017

3.7.3 Traitement des données issues du journal de bord

Le traitement des données issues du journal de bord s'effectue principalement par le logiciel *NVivo*. Il débute par l'importation de chacun des fichiers correspondant aux sept élèves TSA. Elle inclut les images, les carnets d'appréciation et les outils visuels utilisés par la chercheuse. Les nombreuses traces favorisent la prise en compte du contexte de la classe, mais dévoilent également l'évolution de chacun des projets pour les élèves concernés. Puisque la chercheuse a un nombre excessif de données, elle choisit d'en garder certaines pour d'éventuelles recherches. Ainsi, les données qui sont traitées sont principalement les inscriptions au journal et quelques images qui peuvent appuyer celles-ci.

Une relecture fréquente des nœuds créés permet de fusionner certains thèmes. Par exemple, lorsqu'il s'agit de coder des extraits du journal à propos d'Émeric : « Voit ses doigts sales et les essuie sur le papier devant lui. Replace la jaquette de papier sur la craie de pastel », le thème qui apparaît est une réaction à la saleté des mains. Cet extrait s'apparente à l'affirmation de Marie-Soleil lorsqu'elle évoque lors de son entrevue que « les pastels sont irritants ». Au premier abord, ces matériaux sont placés sous le nœud « hypersensibilité », mais les termes « déclencheurs », « provocation » ou « stimuli » auraient pu tout aussi bien convenir. Ce n'est que plus tard dans le processus, notamment lors de lectures subséquentes que des regroupements se font dans le but d'obtenir des termes plus globaux qui à leur tour aboutissent à des rubriques, comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2016). À cette étape, il est décidé de regrouper les éléments sensoriels et ce qui a trait au traitement de l'information dans le même nœud, puis les imprévus et les transitions sous la catégorie « éléments déclencheurs ». Enfin, des annotations plus théoriques laissent deviner l'émergence d'hypothèses permettant d'expliquer certains phénomènes. Ainsi, l'inscription « Aujourd'hui, j'ai avec moi une modélisation de la confection d'un couteau et d'une fourchette, que j'ai fait la veille [...] à l'aide d'un carton noir. Brigitte Harrisson

recommande le noir et blanc pour enseigner un concept» (JB_Julio_26 septembre 2016) fait référence à l'essai du langage SACCADE, mais à partir d'un collage. Le fait de présenter un référentiel produit au préalable plutôt que de le dessiner en temps réel devant l'autiste, comme le propose Harrisson, peut-il mener à des résultats similaires quant à la compréhension de la tâche ? La technique avec laquelle le référentiel est produit peut-elle affecter la compréhension de la tâche ?

Afin de valider les informations recueillies dans le journal de bord, il s'avère pertinent d'aller vérifier s'il existe une concordance dans ce qui a été observé en classe et le reste du corpus. Pour ce faire, le recours à la triangulation des modes de collecte de données est indispensable puisqu'elle « consiste à utiliser plusieurs outils de collecte de données pour observer un même objet et tenter de faire ressortir les recoupements et les nuances qui s'en dégagent » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 204). L'ajout du journal de bord permet de confronter les données qu'il génère à celles qui proviennent des questionnaires et des entrevues semi-dirigées. Ainsi, il est possible d'observer l'application d'approches soulevées dans le chapitre portant sur le cadre théorique, susceptibles de répondre aux besoins des autistes dans le contexte d'un cours d'arts plastiques comme le langage conceptuel SACCADE, l'approche TEACCH ou la différenciation pédagogique.

3.8 Modèle inspiré d'un neurone

L'analyse des différents outils de cueillette de données induit le constat qu'il est essentiel de prendre en considération plusieurs facteurs pour que les autistes aient des retombées positives en classe d'arts plastiques. Par conséquent, afin de saisir la relation dynamique entre les différents éléments de l'arbre thématique, il est nécessaire de le représenter de façon systémique. Dans cette optique, le modèle de fonctionnement d'un neurone est retenu pour illustrer l'interaction dynamique des rubriques. Il rappelle les recherches en neuroscience pour comprendre comment

pensent les autistes et aux recherches en neuroéducation pour comprendre les activités cérébrales au moment des apprentissages. Le neurone transmet les informations reçues à l'organisme, ainsi chacune de ses parties sert à illustrer le rôle des stimuli sur les apprentissages de l'élève TSA. En bref, le modèle inspiré d'un neurone considère l'autiste, l'enseignant d'arts plastiques, le contexte de la classe et les apprentissages artistiques comme des parties essentielles qui supportent les autistes dans les cours d'arts plastiques (Figure 3.8).

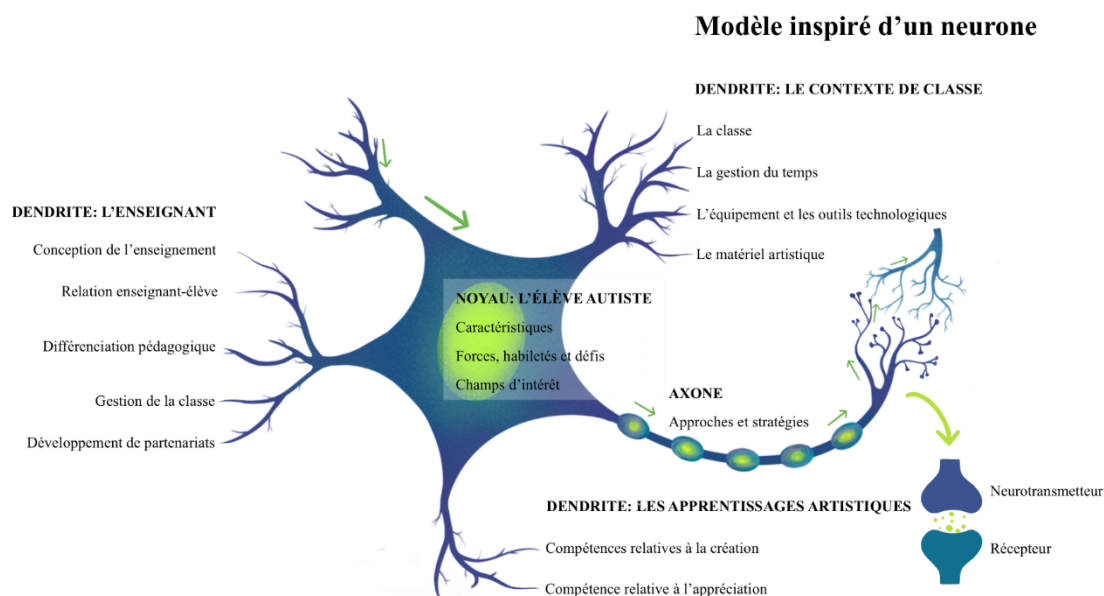


Figure 3.8 Modèle inspiré d'un neurone

Les neurones sont des cellules nerveuses du système central dont la fonction est de traiter et d'acheminer l'information dans l'organisme. Ils sont situés particulièrement dans le cerveau et la moelle épinière puis se prolongent jusque dans les nerfs, les ganglions et les terminaisons nerveuses du système nerveux périphérique. C'est principalement par le biais des sens que se transmettent les informations via la moelle épinière jusqu'au cerveau qui traite les données en vue d'effectuer une action. Chaque neurone est unique, leur aspect et leur taille varient; l'apparence du corps cellulaire

peut, entre autres, avoir une forme conique, étoilée ou pyramidale. Cependant, la structure générale d'un neurone est semblable pour tous. D'abord, il comporte des dendrites dont les ramifications rappellent des branches d'un arbre. Les dendrites recueillent les informations et les acheminent vers le corps cellulaire. Ensuite, on retrouve l'axone qui conduit les informations du corps cellulaire vers les autres neurones. Les connexions entre deux neurones, les synapses, se produisent entre les terminaisons de l'axone et les dendrites d'un autre neurone. La myéline est une gaine protectrice qui empêche la perte d'influx nerveux. Le corps cellulaire possède une membrane qui recouvre un cytoplasme ainsi que le noyau dans lequel se produisent des protéines. Enfin, les protéines qui se déplacent dans cette région contribuent à modifier la structure du neurone, soit à augmenter le nombre de terminaisons nerveuses ou à prolonger les dendrites.

Des recherches en neuroéducation s'intéressent de plus en plus aux liens entre le cerveau et les apprentissages, mais également entre le cerveau et l'enseignement. Les chercheurs utilisent principalement l'imagerie cérébrale pour visualiser les changements qui découlent des apprentissages, nommée neuroplasticité. Masson (2015) suggère qu'il est pertinent de connaître l'architecture du cerveau afin de faire de meilleurs choix pédagogiques pour favoriser les apprentissages des élèves. Dans cette optique, il faut savoir que le cerveau est composé de différentes cellules, dont les cellules neuronales. Des centaines de milliards de neurones se trouvent ainsi dans le cerveau; chaque cellule neuronale est reliée à des dizaines de millions d'autres. À chaque fois qu'un apprentissage est fait, des ramifications s'ajoutent au bout de l'axone. En contrepartie, lorsque des connaissances ne sont pas suffisamment réactivées, les ramifications peuvent diminuer en nombre ou même disparaître.

Une analogie peut ainsi être faite entre cette cellule nerveuse et les éléments principaux qui ressortent du traitement des données de cette recherche. D'abord, le noyau, point central du neurone, est sans contredit l'élève autiste puisqu'il est celui pour qui la recherche est ciblée. L'autiste se caractérise par des aptitudes, des forces, des habiletés

et des champs d'intérêt qui lui sont propres. Les forces et les habiletés varient d'un autiste à l'autre; certains aiment classer, d'autres aligner des objets et d'autres ont une propension pour le dessin. À cela s'ajoutent les champs d'intérêt des autistes qui influencent leurs apprentissages puisqu'ils sont des sources d'inspiration intarissables, qu'ils suscitent l'engagement et la persévérance, qu'ils procurent du plaisir et qu'ils peuvent devenir un prétexte pour saisir le contenu disciplinaire et même surmonter des réticences. Les élèves autistes ont également des défis à relever en ce qui a trait à la socialisation, au traitement de l'information, aux particularités sensorielles ou aux apprentissages artistiques. De plus, quelques-uns sont autonomes et d'autres ont besoin d'un accompagnement plus soutenu. Quoiqu'il en soit, il apparaît important de prendre connaissance de ce qui fait de ces élèves des êtres uniques.

Les stimuli situés à l'extérieur du corps cellulaire, en substitution aux dendrites, sont d'autres éléments de la structure neuronale qui sont considérés. D'abord, l'enseignant en arts plastiques est celui qui joue un rôle essentiel dans la mise en place de stratégies afin de favoriser la sécurité et le bien-être de l'élève, mais aussi l'appropriation du contenu disciplinaire. Les valeurs pédagogiques auxquelles il adhère ont une incidence sur les approches qu'il préconise et sur sa relation avec l'élève. Elles orientent sa vision de l'enseignement et sa gestion de classe qui ont un impact sur l'engagement des élèves. De plus, l'enseignant est celui qui maîtrise le mieux le programme d'arts plastiques et peut donc mettre en place des approches favorisant les apprentissages artistiques. Il s'assure également de développer des partenariats avec des professionnels qui gravitent autour de l'élève autiste. Ainsi, le technicien en éducation spécialisée représente une personne significative dans la vie scolaire de l'autiste. Son attitude face aux tâches demandées en classe d'art influence directement l'élève; le type d'accompagnement apporté à ces élèves est aussi garant de leur implication. Les autres professionnels de l'école et les parents ont aussi un rôle à jouer afin de soutenir l'autiste, notamment lors de l'élaboration du plan d'intervention de l'élève.

Le second stimulus représente le contexte de la classe, là où se déroulent les apprentissages. En effet, une classe équipée de mobilier adéquat, un aménagement pensé en fonction des élèves TSA, une gestion du temps adéquate et l'accès à des outils qui mesurent le temps sont des éléments qui soutiennent les élèves TSA dans leurs apprentissages. L'accès et l'exploitation de l'équipement et des outils technologiques ainsi que des matériaux de qualité sont aussi des facteurs qui contribuent à l'engagement et à la motivation des autistes en classe d'arts plastiques.

Le troisième stimulus concerne les apprentissages artistiques relevant des compétences à créer et à apprécier des œuvres. C'est par le biais de situations d'apprentissage significatives que l'élève développe sa capacité à rechercher des idées et à trouver une idée authentique à la proposition de création. L'élève s'approprie la démarche de création, les gestes transformateurs ainsi que le langage plastique lui permettant de matérialiser ses idées. L'élève développe aussi ses compétences à apprécier une image, notamment en exprimant son opinion, en faisant des liens entre ce qu'il a vu et ressenti; il acquiert aussi le vocabulaire disciplinaire pour soutenir ses propos.

Enfin, l'axone qui mène aux terminaisons nerveuses est remplacé par les stratégies d'accompagnement qui sont mises en place pour que l'élève autiste réussisse à rendre à terme sa création ou son appréciation. C'est à l'extrémité que des liens ou des ramifications de dendrites peuvent se multiplier, notamment lorsque les apprentissages sont réinvestis. Ils deviennent comme des protéines servant à la création de nouveaux apprentissages. Il est intéressant de savoir qu'une quantité incommensurable de stimuli risque de briser les terminaisons nerveuses. Il faut donc porter une attention particulière à ne pas surcharger l'autiste par un trop grand nombre d'informations provenant de chacun des stimuli. Voilà pourquoi il est important que les personnes qui gravitent autour de l'élève autiste travaillent dans le même sens.

« L'enseignement et l'éducation c'est important puisqu'ils ont une influence sur le fonctionnement du cerveau », exprime Masson lors d'une conférence donnée à

Nantes en 2015. Ainsi, les conditions dans lesquelles l'enseignant offre les cours d'arts plastiques ont une incidence sur les apprentissages des élèves autistes. En effet, la mise en place d'un local d'art adéquat, un nombre limité d'élèves par classe, du temps de libération pour planifier et bâtir des supports visuels ou l'engagement de techniciens en éducation spécialisée ont un effet direct sur la qualité de l'accompagnement de ces élèves en classe d'arts plastiques. À cet effet, ces conditions sont assurées par la direction de l'école, qui sert de gaine protectrice pour assurer le bien-être de l'élève. De plus, le soutien offert par le milieu scolaire dans lequel l'élève autiste progresse favorise le maintien du courant afin que se fassent les transferts dans d'autres contextes.

En somme, la structure du neurone concorde parfaitement avec les données recueillies lors de cette recherche. Le schéma rejoint également les tendances actuelles pour la neuroscience et l'éducation. Comme mentionné précédemment, les terminaisons nerveuses peuvent se multiplier ou s'éliminer graduellement selon le cas; il importe donc d'analyser chaque élément qui apparaît dans le schéma pour faire ressortir les approches gagnantes issues des questionnaires, des entrevues semi-dirigées ainsi que du journal de bord.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS

4.1 Introduction

L'objet de cette recherche consiste à déterminer les approches à privilégier auprès d'élèves autistes en classe d'arts plastiques. Le présent chapitre fait état des résultats découlant de l'analyse des données issues des questionnaires, des entrevues semi-dirigées et du journal de bord de la chercheuse. La présentation des résultats adopte le modèle inspiré d'un neurone, soit la représentation d'une cellule nerveuse, dont la fonction est de transmettre l'information à l'organisme. Comme l'explique le schéma présenté au chapitre précédent (Figure 3.8), le noyau principal du neurone représente l'élève autiste (TSA) pour qui cette recherche est destinée. Autour de ce noyau se trouvent des ramifications, les dendrites, dont le rôle consiste à acheminer les informations recueillies vers le corps de la cellule. Les dendrites représentent les stimuli qui favorisent le développement des compétences artistiques de l'élève TSA. L'analyse repose sur trois stimuli : l'enseignant en arts plastiques, le contexte de la classe ainsi que les apprentissages artistiques. Les résultats pour chacun des thèmes sont présentés à partir des trois outils de cueillette des données.

Le chapitre débute par la divulgation des résultats concernant le noyau de cette recherche, l'élève autiste. En premier, on y présente des informations au regard des caractéristiques propres à ces élèves, des particularités sensorielles et du traitement de

l'information. Puis on expose les forces, les habiletés ainsi que les défis rencontrés par les élèves TSA au cours d'arts plastiques. On aborde également les champs d'intérêt des autistes et leur impact sur les apprentissages artistiques.

Le chapitre se poursuit par la présentation des résultats pour chacune des dendrites du schéma du neurone. La première dendrite concerne les enseignants en arts plastiques et aborde les différents facteurs qui fondent le choix d'approches pour accompagner les élèves TSA dans leurs apprentissages artistiques, tels que la conception de l'enseignement, la relation enseignant-élève, la différenciation pédagogique, la gestion de la classe ainsi que le développement de partenariats. Puis on y présente le rôle des différents partenaires qui collaborent avec les enseignantes en arts, notamment lors des cours d'arts plastiques.

Les résultats de la deuxième dendrite présentent le contexte de la classe et permettent de dégager des stimuli en lien avec l'organisation de la classe, la gestion du temps, l'équipement et les outils technologiques ainsi que le matériel artistique. On y révèle comment l'environnement de travail influence l'engagement des élèves autistes dans les situations d'apprentissage et d'évaluation qui leur sont proposées.

Les résultats de la troisième dendrite portent sur les apprentissages artistiques. On y dévoile les ancrages sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour stimuler les élèves TSA dans le développement des compétences relatives à la création et à l'appréciation. Parallèlement aux savoirs essentiels du primaire, le contenu de formation au secondaire contient des éléments à prendre en considération. Parmi eux, on retrouve l'exploitation des propositions de création et d'appréciation, des stratégies chez l'élève, des gestes transformateurs, des matériaux et des outils. On traite ensuite de la démarche/dynamique de création, du répertoire visuel et de l'exploitation des repères culturels. Enfin, l'apprentissage des éléments du langage plastique au primaire, ou celui des notions et concepts au secondaire ainsi que l'acquisition du vocabulaire disciplinaire s'ajoutent aux éléments précédents.

4.2 Résultats en lien avec l'élève TSA : le noyau

Les résultats dévoilés pour chaque outil permettent de découvrir ce qui caractérise les élèves autistes à travers le regard d'une vingtaine de participantes qui les accompagnent en classe d'arts plastiques. On y apprend des aspects liés au traitement de l'information ainsi que sur les particularités sensorielles des autistes relatives à la vue, au toucher, à l'ouïe et à l'odorat. Puis on distingue les forces et les habiletés ainsi que les champs d'intérêt qui rendent ces élèves uniques (Figure 4.1).

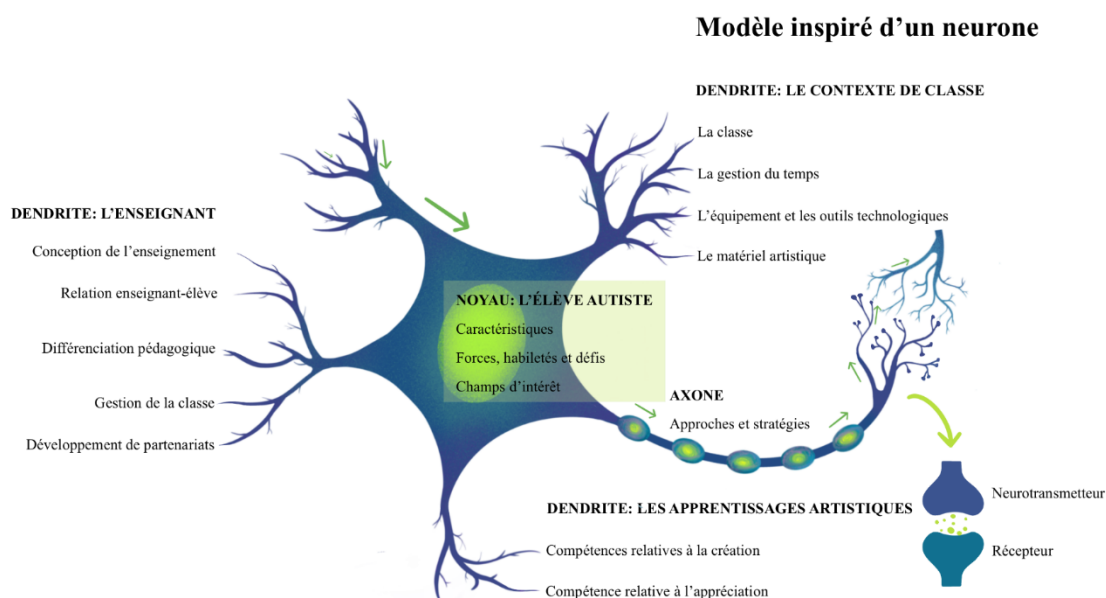


Figure 4.1 Schéma du neurone, l'élève TSA : le noyau

4.2.1 Caractéristiques

Parmi les caractéristiques de certains élèves TSA, on remarque des particularités au niveau du traitement de l'information. Comme le soulèvent Harrison *et al.* (2017) : « le cerveau des autistes ne déduit pas. Il imite les comportements mais pas les intentions. Il ne fait aucun sous-entendu et n'en capte pas non plus » (p. 124). Ainsi,

les autistes peuvent sembler comprendre le message qui leur est transmis, mais ce n'est pas toujours le cas. De surcroît, on signale des particularités au regard de l'hypersensibilité ou de l'hyposensibilité.

On dénote chez certains autistes des troubles associés, dont le trouble anxieux. Dès le début de son existence, l'humain développe des mécanismes de défense aux dangers réels qui provoquent de l'anxiété. Le trouble anxieux se caractérise par des réactions excessives devant un danger anodin qui empêche un individu de fonctionner normalement. Les personnes qui ont cette condition peuvent notamment développer des phobies spécifiques ou sociales ou un trouble obsessionnel compulsif. Les réponses aux questionnaires indiquent que l'anxiété de performance qui se manifeste dans certains troubles d'anxiété généralisée semble aussi faire partie des caractéristiques des élèves TSA. Ce trouble se caractérise par le taux élevé d'exigences de l'individu face à lui-même, associé à une peur de l'échec; la personne a des pensées négatives récurrentes envers son travail et elle-même, ressent des malaises physiques et est effrayée par la nouveauté.

4.2.2 Forces, habiletés et défis : quelques définitions

Puisque les forces, les habiletés et les défis sont des facteurs importants dans cette recherche, il est essentiel de bien distinguer ces termes. Dans le dictionnaire de Legendre (2005), le terme « force » représente « la capacité d'action et de réaction d'une personne » (p. 681), et dans celui d'*Usito*, le terme « force » est défini comme « un ensemble de ressources morales ou intellectuelles qui permettent à une personne de s'imposer ou de réagir ». Le mot « habileté », selon Legendre, signifie une « capacité acquise de pouvoir de se livrer avec adresse, dextérité, savoir-faire, maîtrise, intelligence, facilité » (p. 731) rejoignant celle du dictionnaire en ligne *Usito*. Le « défi », selon Legendre (2005), se définit comme « un obstacle pédagogique perçu par le sujet comme un écart stimulant entre l'état de ses connaissances et le

nouvel objet à atteindre » (p. 351). Un défi se situe ainsi dans la zone proximale de développement élaborée par Vygotski (1997). Lorsque l'élève vit des apprentissages qui se situent dans cette zone, il est plus autonome dans la tâche et demeure motivé. Par contre, si la difficulté est trop grande, il a besoin d'un support accru afin de ne pas vivre un échec.

4.2.3 Champs d'intérêt

Lorsqu'il est question de champs d'intérêt, il est important de rappeler qu'ils font partie des critères du DSM-5 qui caractérisent l'autisme. Ils se définissent comme des préoccupations anormales pour un sujet que la majorité des personnes considèrent comme inutiles. Ils peuvent être hors du commun comme la passion pour les balayeuses Hoover, des statistiques d'une équipe sportive ou les types de piles. Dans certains cas, ce n'est pas le sujet qui est anormal, mais plutôt le temps alloué à cette passion. En effet, il est commun qu'un enfant s'intéresse aux dinosaures, mais lorsque le temps passé à lire sur le sujet et que ses conversations concernent uniquement ce dernier, il peut être considéré comme un champ d'intérêt restreint. Les champs d'intérêt sont susceptibles de réduire l'anxiété, être une source de plaisir ou de relaxation ou permettre de développer son identité. À l'instar de Winter-Messier (2007), les champs d'intérêt sont des outils puissants que les enseignants et les parents doivent exploiter. Ainsi, il s'avère primordial d'interroger les gens du milieu au sujet de l'exploitation de ces champs d'intérêt en classe d'arts plastiques.

4.2.4 Élève TSA : résultats des questionnaires

4.2.4.1 Caractéristiques

4.2.4.1.1 Particularités sensorielles

L'hypersensibilité relative à certains matériaux artistiques est l'élément qui ressort de l'analyse des réponses aux questionnaires; elles proviennent surtout du toucher, de la vue, de l'odorat ainsi que de l'ouïe. Plus de la moitié des répondantes soulignent la réticence de quelques autistes face à la viscosité d'un matériau qui peut être huileuse ou gluante; la dureté d'un matériau provoque également une réaction. Il semble que les matériaux salissants soient problématiques pour certains élèves TSA, mais pas pour tous. Au niveau de la vue, l'apparence inhabituelle de certains matériaux comme ceux périmés ou qui ne réagissent pas tels que conçus font réagir certains élèves (p. ex. : pâte à modeler avec des objets incrustés [papier, poils, etc.], crayons feutres séchés ou tachés). En amont, l'apparence d'une couleur qui n'a pas la bonne teinte, de craies de pastels sales ou des pastilles de gouache trouées peuvent aussi importuner certains élèves. L'hypersensibilité à certaines odeurs et aux bruits est peu soulevée; celles qui en parlent font référence à l'odeur de certains crayons feutres et au bruit qu'ils occasionnent lorsqu'ils sont en contact avec le papier. On indique aussi des réactions causées par le bruit du polystyrène lorsque l'élève le grave et celui causé par la pâte à modeler frappée contre une table, notamment lorsque les élèves la réchauffent.

4.2.4.1.2 Traitement de l'information

Les résultats démontrent une vive réaction chez les élèves autistes lorsqu'un projet est trop complexe, trop flou ou que le niveau de difficulté est trop élevé ou qu'il comporte trop d'étapes. On remarque « [...] un manque de persévérance lorsqu'il s'agit de terminer un travail au dessin ou à la peinture lorsque les consignes et les

exigences sont plus élevées. La réaction se manifeste en un refus de travailler» (PART05-Q11). Il est souligné que lorsque les étapes ne sont pas clairement annoncées ou que la technique est trop longue à effectuer, cela peut aussi poser problème. L'incohérence dans une image peut aussi provoquer des réactions comme celui de voir un animal d'une couleur inhabituelle. La persistance d'un enseignant à demander à l'élève TSA « d'ajouter de la texture pour obtenir une meilleure note ne signifie rien pour lui car il est incapable de faire des liens » (PART-EDU06-Q16). La répondante ajoute que l'incompréhension de l'autiste devant la demande de l'enseignante le mène à se buter devant le travail. Enfin, les crises sont souvent en lien avec l'environnement immédiat : nombre excessif de consignes, bruits ambiants, commentaires et interactions avec les pairs. « *Trying to make sense of all the stimuli would create memory traces of potentially extraordinary size containing all sorts of information at the same level of importance* » (Huesmann, 2010, p. 46). Puisque le cerveau de l'élève TSA ne peut distinguer ce qui est important de ce qui l'est moins dans la classe et que pour lui tous les stimuli sont valables, il est incapable de se concentrer sur l'essentiel. Selon Huesmann (2010), l'amalgame de ces éléments provoque une surcharge cognitive chez l'élève autiste, et par conséquent, son retrait de l'activité ou de la tâche.

4.2.4.1.3 Troubles anxieux

Près de la moitié des répondantes observent de l'anxiété de performance chez les élèves TSA. Parmi les comportements observés, elles mentionnent le refus de travailler et la destruction de leur production artistique. Les élèves autistes sont conscients de leurs forces et de leurs limites. La complexité d'une tâche ou les projets de type « dessin à reproduire » font réagir les élèves TSA, car ils requièrent des habiletés en dessin qui ne sont pas toujours développées chez tous les élèves (PART-EDU02-Q8). Reproduire un dessin devient un vecteur de stress pour plusieurs élèves,

car le résultat obtenu confirme la vision qu'ils ont d'eux-mêmes, celle de leur incompétence en dessin. De plus, la place à l'erreur est absente puisque le but est de reproduire exactement l'image présentée, ce qui provoque de l'exaspération et de la frustration chez certains élèves autistes. Il est souligné que lorsqu'un élève termine avant eux, cela augmente leur niveau de stress, provoque un sentiment d'insatisfaction et une faible estime de soi.

Être en mesure de matérialiser une idée peut aussi générer de l'anxiété. Les malaises se font remarquer davantage au moment où l'autiste réalise de manière finale l'idée de départ qui se trouve sur son croquis. Faire un croquis consiste à dessiner rapidement les grands traits d'une idée sans détails. Ce concept est difficile à saisir pour les élèves autistes et même pour les élèves du régulier. Les croquis demandés se rapprochent davantage de dessins dont le but est de représenter une idée avec un matériau précis. Ainsi, selon cette enseignante, il peut être incohérent pour l'élève autiste de faire une deuxième fois la même image, ce qui risque de causer une réaction.

Enfin, une seule répondante indique les changements de place dans la classe et le fait d'intervenir sur la réalisation de l'élève comme vecteurs de stress chez ces élèves.

4.2.4.1.4 Phobies

La phobie, qui fait partie de la famille des troubles anxieux, est soulignée par une des répondantes. Elle indique que la phobie d'un autiste pour les araignées a suscité de vives réactions dans un projet touchant les arthropodes. Cette répulsion de l'élève oblige l'enseignante à apporter des ajustements à la proposition de départ en montrant des images moins effrayantes et en proposant une alternative afin de lui permettre de réaliser le projet comme les autres. Deux autres mentionnent la phobie envers les objets pointus comme les paires de ciseaux ou les couteaux.

4.2.4.2 Forces et habiletés de l'élève autiste

Certaines particularités des autistes engendrent une grande admiration de la part des autres élèves. Une répondante précise qu'ils admirent leur « capacité d'observation, leur vision des choses, leur ingéniosité, leur discipline, leur ténacité à vouloir réussir et ce, même si c'est par des chemins beaucoup plus sinueux que ceux montrés au départ » (ENS02-Q29). Une autre souligne de manière positive la façon dont les autistes voient le monde qui les entoure. « Ils ont une façon de réagir et de penser souvent très différente de celle des gens non TSA. Ils voient des détails que nous ne voyons pas et ont généralement une imagination débordante dont on peut tirer profit » (PART-EDU05-Q19). Il s'avère pertinent de réinvestir les forces et habiletés des élèves autistes, notamment au regard du classement d'objets, de la mémoire et du talent. Demander à l'autiste de classer les crayons feutres ou des pastels correctement dans leur boîte lui permet de mettre à profit sa propension à classer les objets. Ce type d'activité peut aussi servir à laisser le temps nécessaire à un élève TSA de se déposer avant de se mettre à la tâche liée à la proposition de création. La mémoire visuelle et les talents artistiques de certains élèves TSA peuvent aussi être exploités, notamment dans la réalisation d'affiches qui appuient la gestion de classe de l'enseignant.

Une autre force concerne l'aptitude à se dépasser dans un travail et à dépasser les exigences de l'enseignant. L'une d'elles mentionne : « La plupart du temps, [...] ils amènent plus loin un projet qu'un enfant neurotypique. L'approfondissement du détail et de la texture est souvent mieux travaillé » (PART-01-Q29). On décrit aussi le tempérament des autistes comme étant des élèves joyeux, qui détendent l'atmosphère et qui aiment aider. À ce propos, il est question de la proposition d'un autiste pour réorganiser le dépôt de son enseignante.

4.2.4.3 Défis de l'élève autiste

Les résultats des questionnaires dévoilent quelques défis rencontrés par certains élèves autistes. Le premier défi, soulevé par deux répondantes du troisième cycle du primaire et d'une au secondaire, concerne la difficulté de percevoir des éléments du réel tels que les proportions du corps humain ou la notion de volume. Le second défi concerne la compréhension du concept de masque, comme le démontre le commentaire suivant : « Il y en a des beaux dans les magasins » (PART-10-Q11). L'interprétation littérale du masque s'explique du fait qu'il s'appuie sur ses référents visuels, ceux de la culture immédiate qui correspond aux masques vendus pour la fête d'Halloween. En amont, les diverses significations que peuvent prendre les fonctions des masques peuvent rendre l'élève confus. Faire la distinction entre le masque comme objet de rituel ou funéraire et celui associé au divertissement ou au jeu représente un défi de taille, car il exige une analyse plus poussée. Le troisième défi concerne le processus par lequel l'élève TSA doit passer pour réaliser une tâche, et enfin, le quatrième est lié à la durée d'une tâche. Le manque d'encadrement lors de la réalisation d'un projet peut aussi s'ajouter aux autres défis.

4.2.4.4 Champs d'intérêt

Les résultats des questionnaires confirment la variété des champs d'intérêt chez les autistes et correspondent à ceux soulevés dans la littérature. Certains appartiennent au monde vivant, au monde des arts ou à la science, parfois à celui des jeux vidéo ou de films. La typographie, les motifs et les logos sont aussi soulevés. Les champs d'intérêt ne sont pas insolites comme l'attrait pour les statistiques sportives, les friteuses, la poussière, les pylônes électriques, les brosses de toilettes ou la liste des personnes à bord du Titanic comme l'ont remarqué certains chercheurs (Attwood, 1998, 2003; Frith, 1991, cité dans Winter-Messiers, 2007; Klin *et al.*, 2000). Il n'existe aucune indication sur le temps alloué à ces derniers.

4.2.5 Élève TSA : résultats des entrevues

4.2.5.1 Caractéristiques

4.2.5.1.1 Particularités sensorielles

Les personnes rencontrées relatent l'hypersensibilité des autistes devant certains matériaux, corroborant les résultats des questionnaires. Elles confirment que certains élèves TSA ont une intolérance à la viscosité de la colle à papier mâché, à l'onctuosité de l'argile, à la rugosité du papier ou même à la surface de bois d'un manche de pinceau, mais cela ne s'applique pas à tous les élèves TSA. La sensation peut être vraiment insupportable pour un élève et pour un autre, passer inaperçue. Une enseignante affirme que l'application de bandelettes de plâtre pour un élève TSA est intolérable, car cela lui rappelle une expérience médicale désagréable. Mathilde raconte que « malgré la participation active des [TES] pour ce projet, l'inconfort demeure insupportable ». À l'opposé, Marie-Soleil évoque que les bandelettes de plâtre sont devenues un matériau prisé par les élèves autistes.

Toutes affirment que les autistes n'aiment pas avoir les mains sales, par contre elles remarquent que lorsqu'un autiste est engagé dans un projet qui le passionne, il fait fi de la saleté de ses mains, notamment en impression. Winter-Messiers (2007) observe des retombées positives lorsque les élèves TSA réalisent une création en exploitant leurs champs d'intérêt : « *Intense sensory stimuli, usually a challenge for children and youth with AS, became tolerable as participants persevered with their SIA in spite of heightened negative sensory stimulation* » (p. 150). En revanche, dans d'autres contextes, la vue d'une tache sur la main peut faire précipiter l'élève autiste au lavabo. Évangeline confie : « Quand on n'a aucun lavabo en classe, cela devient plus problématique ». Harrison *et al.* (2017) rappellent que chez l'autiste, « l'information entre par les yeux » (p. 77). Elles expliquent comment une simple égratignure sur la peau peut changer à tout jamais la configuration que l'autiste avait de celle-ci : « L'enfant au doigt égratigné ne fonctionne plus, il est obnubilé par son

nouveau doigt, par la nouvelle image qu'il doit construire de son corps. Il pleure non pas en raison de la douleur de l'égratignure, mais parce qu'il a peur du changement qui vient de s'opérer» (Harrisson *et al.*, 2017, p. 77). Parallèlement, il est probable qu'une tache de peinture ou de colle sur la peau provoque des réactions similaires puisque pour l'élève TSA, l'image de sa main vient d'être modifiée par cette tache.

Il n'y a aucune mention de réactions causées par l'odeur de certains matériaux. Cependant, en réponse à une question posée par la chercheuse au sujet de la gomme arabique, Évangeline constate que le peu de réactions de la part de ses élèves TSA s'explique du fait qu'elle leur offre de la gomme de réserve neuve dont l'odeur est moins prononcée, en les prévenant de ce qu'elle sent et en utilisant l'humour.

Outre les sensations liées au toucher et à l'odorat, on soulève celles provoquées par la manipulation d'un matériau comme le frottement d'un pastel sec sur du papier. L'association du crissement d'une craie causé par son frottement sur un papier ou un tableau à l'image de cette craie de pastel peut aussi décourager l'élève TSA d'en faire l'utilisation.

Au sujet de la désensibilisation, Marilou, la TES rencontrée, explique que « les textures sont des sensations difficiles à neutraliser ». Selon elle, il est possible de le faire, mais parfois la sensation est tellement intense qu'il est impossible pour l'autiste de passer outre; l'élève peut avoir associé un bruit externe dérangeant qui se produit lors de la consommation d'un aliment, ce qui peut l'empêcher de le manger.

4.2.5.1.2 Traitement de l'information

Un des phénomènes observés dans les réponses des personnes interviewées se situe au niveau du traitement de l'information. Cette incompréhension se reflète dans les productions artistiques des élèves, car elles ne correspondent pas à la proposition de création, comme l'explique Marie-Soleil lorsqu'elle introduit ses élèves aux piñatas

de papier mâché que les enfants frappent à l'aide d'un bâton pour faire sortir des bonbons lors d'anniversaires. Elle leur propose d'en réaliser une dont la forme représente une chose que l'élève n'aime pas et sur laquelle il veut frapper. Les sculptures démontrent l'incompréhension des élèves TSA, car ils ont représenté des éléments qu'ils aiment, par exemple des animaux ou des monstres issus de l'univers *Minecraft*. Les réponses peuvent sembler inadéquates ou incomplètes pour l'enseignant, mais pour l'élève, elle le satisfait. Dans ce contexte, il est souvent difficile de faire retoucher la réalisation de l'élève TSA.

Un autre élément qui met au défi l'élève TSA est l'incohérence dans une image. La suggestion de combiner deux parties d'animaux pour en créer un nouveau est insensée pour l'autiste; un cheval avec une tête de poule soulève un grand défi cognitif dans le traitement de l'information. Ce concept est aussi soulevé en ce qui a trait à l'appréciation d'une image, si ce que l'autiste voit est incohérent, cela provoque chez lui des réactions comme certaines œuvres abstraites, installations illogiques ou œuvres surréalistes comme celles de Magritte ou de Dali.

Les résultats laissent entrevoir des pistes de solutions pour remédier aux problèmes de compréhension en classe d'arts plastiques, par exemple identifier les étapes d'une tâche ou d'un projet de façon claire et succincte et les appuyer d'un support visuel.

4.2.5.1.3 Troubles anxieux

Les résultats divulguent très peu d'information sur les troubles anxieux. On mentionne l'extrême inconfort d'un autiste devant l'imperfection d'une ligne tracée à main levée, imparfaite de par son épaisseur ou sa légère difformité. Puis, même si la tablette tactile semble donner de bons résultats chez certains autistes, pour un autre, seul le fait de présenter cet outil fait réapparaître des tics nerveux, des gémissements et la demande incessante de la retirer en disant non à maintes reprises (ENS03-12.7). Enfin, Marilou rappelle que les autistes réagissent beaucoup à la nouveauté.

4.2.5.2 Forces et habiletés de l'élève autiste

Les résultats des entrevues confirment les qualités présentes dans la littérature au sujet des particularités des autistes, entre autres une mémoire visuelle phénoménale et un sens aigu de l'observation (Blennerhassett Eren, 2010; Frith, 1989; Harrisson et Saint-Charles, 2010; Kellman, 2001; Winner, 1996), notamment dans les dessins d'observation réalisés au crayon à mine. On soulève cette capacité de reproduire fidèlement la typographie observée sur un objet, la précision avec laquelle est réalisé chaque maillon de la cote de mailles de chevaliers. Selon Marie-Soleil, « le fait de bien connaître son sujet assure une précision dans le rendu et de meilleurs résultats ».

Parmi les autres forces, on remarque une grande capacité de concentration lorsque les autistes exploitent leurs champs d'intérêt. Les élèves autistes démontrent également une grande ouverture aux propositions de création. Ils font preuve de dépassement de soi et ils ont la capacité de faire un retour réflexif sur leur démarche de création et de constater leurs forces. De surcroît, on perçoit chez ces élèves la capacité de reconnaître leurs limites respectives. Enfin, des habiletés liées à la représentation de l'espace sont abordées (Kellman, 2010; Winner, 1996), notamment lors de la réalisation de paysages où un élève TSA commence par la représentation des détails des toitures de maisons. Il termine son dessin en les reliant ensemble pour constituer le reste du paysage. Marie-Soleil affirme que certains autistes ont un sens esthétique très développé et une facilité à organiser l'espace et les couleurs de manière authentique.

4.2.5.2.1 Préférences dans les créations libres

Les résultats des entrevues dévoilent que le dessin occupe une très grande place dans les temps libres ou lors des moments de détente des élèves autistes durant lesquels ils exploitent abondamment leurs champs d'intérêt sans se lasser, comme le remarque Winner (1996, p. 120). Le dessin permet à certains élèves d'extérioriser des situations

difficiles vécues comme une querelle avec des pairs. On relate l'aptitude des autistes pour la bande dessinée. Marie-Soleil souligne que « les élèves maîtrisent le langage de la bande dessinée et peuvent réaliser des personnages aplatis au sol », c'est-à-dire minces comme du papier, comme il est possible de voir dans les animations de type *Road Runner*, où le coyote se fait écraser comme une crêpe dans diverses situations et se regonfle aussitôt dans une autre séquence. Les bandes dessinées des autistes sont souvent réalisées au crayon à mine.

Les personnes rencontrées s'accordent pour dire que les autistes affectionnent les outils technologiques; selon les ressources du milieu, ils sont utilisés comme outil de création ou comme récompense.

4.2.5.3 Défis de l'élève autiste

Les résultats des entrevues font la démonstration que les défis varient d'un autiste à l'autre. Selon les personnes rencontrées, surmonter leur réticence à un matériau peut s'avérer ardu pour un élève TSA et pour un autre, c'est de respecter la proposition de création sans la moduler au profit de son champ d'intérêt ou encore de maîtriser la qualité de ses gestes. L'organisation de l'espace, plus précisément l'incapacité d'un autiste à exploiter la superficie d'une feuille fait partie des défis rencontrés par certains autistes où les éléments sont représentés en miniature. Enfin, on relate la représentation de l'espace comme dernier défi; il apparaît difficile pour le fils autiste d'une enseignante à représenter dans ses dessins la perspective et le volume suggéré habituellement présents dans les représentations à l'adolescence.

4.2.5.4 Champs d'intérêt

Les résultats des entrevues sont similaires à ceux recueillis dans les questionnaires au niveau des champs d'intérêt. En effet, la plupart des domaines touchés sont conventionnels. En revanche, les enseignantes spécifient l'intensité dans leur exploitation. Certains des champs d'intérêt semblent inhabituels comme les Creepy pastas, les papiers, l'écriture et les logos. De toute évidence, il est difficile pour les élèves de se départir de leur champ d'intérêt, tellement cela les habite.

4.2.6 Élève TSA : résultats du journal de bord

4.2.6.1 Caractéristiques de l'élève TSA

4.2.6.1.1 Particularités sensorielles

Les résultats du journal de bord mènent au constat que les élèves autistes observés ne démontrent pas de particularités sensorielles majeures. Certains passages révèlent des gestes démontrant une légère réticence comme celui de travailler du bout des doigts, de gratter la paume de sa main, d'enlever la pâte à modeler sous les ongles. Dans le journal du 13 janvier 2017, on peut d'ailleurs en prendre connaissance : « Il semble ennuyé par le gras sur ses doigts. Il essaie d'enlever la saleté en frottant avec ses ongles [...] » (JB_Émeric). À une seule reprise, il est mention d'un élève qui refuse de prendre de la colle à papier mâché, car le contenant est taché. La texture de la colle pour le papier mâché n'est pas appréciée par tous les élèves observés, mais ne cause pas de vives réactions ou un refus catégorique de travailler; un linge humide près du plan de travail répond au besoin de nettoyer leurs mains. Une seule réaction relative au son d'un outil contre un support est soulevée. Aucune réaction majeure n'est décelée dans le journal à propos de l'aspect et de la présentation des matériaux.

4.2.6.1.2 Traitement de l'information

Les résultats du journal de bord nous informent sur l'incompréhension des autistes au moment d'une démonstration, plus précisément lors de la période de questions. On apprend que lors de la modélisation du nettoyage d'une brosse, l'enseignante interroge les élèves sur les raisons pour lesquelles il est préférable d'éviter de frapper sa brosse contre le côté du contenant rempli d'eau. L'élève autiste explique que le contenant pourrait se briser. La plupart des élèves neurotypiques auraient nommé les éclaboussures sur un autre élève ou sur les réalisations à proximité. De toute évidence, l'élève TSA ne saisit pas le sous-entendu de la question.

Les difficultés liées au traitement de l'information se reflètent dans les productions d'élèves, comme les résultats des entrevues le confirment. Dans une proposition de création qui exploite les valeurs claires et foncées, constater l'absence de ces éléments du langage plastique dans la réalisation d'un élève TSA démontre son incompréhension face à la tâche. En amont, on découvre que la plupart des autistes intégrés dans les classes ordinaires ne divulguent pas leur incompréhension face à une tâche donnée. Ils se mettent au travail sans poser de questions, même si leur réalisation ne correspond pas tout à fait aux concepts enseignés.

Enfin, il apparaît que le nombre excessif de consignes ou d'informations nuit à la compréhension d'une notion ou d'un concept. Un passage du journal raconte les essais d'un stagiaire pour définir la nature d'un croquis : « un croquis [ce n'est] pas un dessin final, mais un dessin rapide ! En montrant la pile de croquis [...] Le croquis, [...] c'est pour nous rappeler ce que l'on doit dessiner. [...] Un croquis, c'est un répertoire visuel » (JB_Angélie). Le cerveau de l'autiste doit assimiler que le croquis est à la fois un dessin rapide, un dessin final, un répertoire visuel, et que visuellement il ressemble à une pile de feuilles. Dans cette situation, la confusion de l'élève ne lui permet pas de comprendre ce qui lui est enseigné. Angélie, compte tenu de la

situation, tourne son attention vers l'appareil qui indique le taux de décibels dans la classe, plutôt que de se centrer sur la compréhension de l'élément enseigné.

Les résultats dévoilent que la plupart du temps, c'est l'enseignante qui détecte les difficultés dans la compréhension de la proposition de création, dans l'exploration de gestes transformateurs ou dans l'exploitation d'éléments du langage plastique. À d'autres occasions, ce sont les élèves à proximité de l'autiste qui prennent de manière naturelle le rôle de parrain, en informant l'enseignante d'une problématique.

Lors de l'appréciation d'images, l'enseignante doit être vigilante afin de s'assurer que les élèves comprennent bien les questions. Parmi les signes d'incapacité de répondre, on retrouve des questions sans réponse, des dessins épars sur les fiches d'appréciation ou des réponses préformulées par l'enseignante. Le journal indique que c'est en voyant la TES préciser le sens d'une question de la fiche d'appréciation de Luciano, que l'enseignante s'est aperçue de l'incompréhension de cet élève devant la tâche demandée : certaines questions étaient en lien avec sa propre réalisation tandis que d'autres portaient sur l'appréciation d'une murale de Hebru Brantley, ce qui a créé une confusion chez l'élève.

4.2.6.1.3 Troubles anxieux

L'analyse du journal suggère que les élèves TSA qui requièrent un soutien plus important (niveau 3) sont des enfants anxieux. La surveillance accrue de l'indicateur de décibels, les gémissements observés lors de longues explications, les nombreuses plaintes entendues ou les tortillements sur leur tabouret démontrent le niveau de stress. Pour un des élèves observés, la possibilité d'arriver en retard à son autobus est si intense qu'il a l'autorisation de partir dix minutes avant la fin du cours. Pour un autre, la transition de la récréation vers le cours d'arts plastiques est plus problématique.

Aucun comportement stéréotypé, restreint ou répétitif n'est souligné chez les élèves observés.

4.2.6.2 Portrait d'Angélie

4.2.6.2.1 Forces et habiletés d'Angélie

Angélie est une autiste verbale, intégrée dans une classe ordinaire; le journal indique que sa voix est pratiquement inaudible. À quelques reprises, le journal nous apprend qu'il lui arrive de battre des mains (*flapping*), notamment lorsqu'elle est contente. Du préscolaire jusqu'en deuxième année, elle bénéficie de l'accompagnement d'une TES afin de lui apprendre à utiliser le langage conceptuel SACCADE. Néanmoins, cet accompagnement n'est pas assuré durant les cours d'arts plastiques. Angélie est décrite comme une fillette souriante et respectueuse. Le journal indique que lors des récréations prises à l'intérieur, le coin des poupées est ce qui l'attire le plus. Ses forces et ses habiletés se situent au niveau de la qualité de sa motricité fine, de sa capacité à se concentrer sur une tâche et de son respect des règles de la classe. Elle lève la main pour répondre aux questions posées par l'enseignante, attend le signal avant de se mettre au travail et tient compte des recommandations de l'adulte. Angélie fait preuve de persévérance lors de la création; si la consigne est de remplir tout l'espace de sa feuille, elle poursuit son travail jusqu'à ce qu'il ne reste plus de blanc. Elle participe avec enthousiasme aux périodes de récupération et collabore aux projets réalisés en équipe. Elle est aussi capable de faire des choix.

4.2.6.2.2 Défis d'Angélie

Un défi qu'Angélie doit relever est celui de solliciter l'aide de l'enseignante. Il lui semble difficile de communiquer tant oralement que par écrit. De plus, on découvre dans le journal qu'elle semble avoir des difficultés au niveau du traitement de

l'information, plus précisément lors des appréciations où elle hésite à exprimer une réponse dans une phrase. Les notes du journal ne font pas état de difficultés au niveau sensoriel ou de réactions majeures face à des accidents de parcours comme celui où Angélie remarque, lors d'un collage, que les yeux qu'elle a découpés sont trop gros pour la grandeur du visage de son personnage. La seule réaction inscrite à propos des gouttes d'eau laissées sur un autre projet en peinture (Figure 4.2), est celle de sourire. Bien que persévérante, elle a besoin de temps supplémentaire pour compléter ses réalisations.



Figure 4.2 Peinture d'Angélie *J'ai peur des ours* (Crédit photo : Auteure)

4.2.6.3 Portrait de Carlos-Eduardo

4.2.6.3.1 Forces et habiletés de Carlos-Eduardo

Carlos-Eduardo est un autiste verbal, intégré à une classe ordinaire. C'est un garçon réservé, très calme et respectueux des règles. Il possède une bonne motricité fine. Il reçoit le soutien occasionnel d'une accompagnatrice lors des cours d'arts plastiques jusqu'en troisième année. Les forces et habiletés de cet élève sont sans contredit l'authenticité de ses réalisations, le respect des règles ainsi que sa persévérance dans les tâches proposées. Le journal indique que même si le temps est écoulé, il préfère terminer une exploration incomplète plutôt que de faire une activité spéciale en lien avec la période d'Halloween. Il réagit bien lors des moments de transition, et ce, même s'il n'a pas terminé le travail. Il est très imaginaire; la vue de retailles de papier construction se transforme rapidement en une histoire impliquant Mario Bros ou un dinosaure. Il réagit bien devant l'humour de son enseignante en arts plastiques. Il préfère les matériaux en bon état, mais il peut, la plupart du temps, poursuivre le travail même si leur état n'est pas optimal. Un autre segment du journal témoigne d'un arrêt temporaire de travail dû à un trou au centre d'une pastille de gouache.

4.2.6.3.2 Défis de Carlos-Eduardo

Les défis de cet élève se situent davantage au niveau du traitement de l'information, il est indiqué que si les consignes ne sont pas claires, il ne sait pas quoi faire. L'incompréhension de certains concepts est visible dans la réalisation en lien avec une situation d'apprentissage « Mon pouvoir animal » où il devait dans un premier temps faire en papier mâché la tête de l'animal qui le représente, soit un chat. Puis dans un deuxième temps, il devait illustrer la qualité qu'il aimerait avoir de cet animal, comme la rapidité, la vision nocturne, etc. En réponse à cette proposition de création, il réalise le croquis d'un chat qui se fait flatter par un personnage à neuf mains

(Figure 4.3). Les notes du journal indiquent qu'il explique cette image par le fait qu'il aime se faire gratter le dos. Il semble ne pas être attaché à son croquis, car il modifie légèrement son idée de départ dans sa peinture; il choisit de peindre à l'horizontale et le personnage comporte moins de mains par rapport à son croquis. En arts plastiques, dans ses moments libres, il préfère le modelage avec de la pâte à modeler, de préférence rouge.



Figure 4.3 Croquis et peinture du chaton qui se fait flatter le dos
(Crédit photo : Auteure)

4.2.6.4 Portrait d'Émeric

4.2.6.4.1 Forces et habiletés d'Émeric

Émeric est un autiste verbal qui parle peu et dont le langage se caractérise par un léger accent français. Émeric est intégré dans une classe ordinaire. C'est un garçon très calme et silencieux. Une TES le guide dans l'apprentissage du langage conceptuel SACCADE depuis le préscolaire. Néanmoins, elle ne l'accompagne pas au cours d'arts plastiques. On découvre dans le journal qu'il aime peindre et préfère le dessin aux crayons feutres, plutôt que la pâte à modeler. Son enseignante et ses parents constatent qu'il se consacre entièrement au dessin dans ses temps libres et au service de garde; il peut créer des dizaines de dessins par jour que ses parents conservent précieusement. Il dessine souvent au crayon feutre noir ou au stylo bleu. Bien que la plupart du temps il reparte avec ses dessins libres, il lui arrive d'en jeter aux poubelles sans se soucier des réactions des autres, comme le remarque Winner (1996, p. 122). Lors des récréations prises à l'intérieur, il crée habituellement des structures en blocs Lego. Au cours d'arts plastiques, il est plutôt autonome face aux tâches à accomplir. Les forces et les habiletés de cet élève autiste concernent son sens de l'observation, sa mémoire visuelle et l'authenticité de ses images. Il possède une excellente motricité fine et une imagination débordante. Lors du travail, il est très minutieux et concentré. Lors des explications, il joue souvent avec les matériaux; la vue d'un pigment coloré dans l'eau ou celui d'un pastel à l'huile se transpose rapidement en histoires de combat auxquelles se greffent des sons et des commentaires.

4.2.6.4.2 Défis d'Émeric

Au regard des défis d'Émeric, l'analyse du journal indique son incapacité à demander de l'aide devant une difficulté; devant un incident de parcours comme une mine de crayon brisée, il cesse de travailler jusqu'à ce que l'enseignante le remarque ou qu'un

pair le souligne. Les observations du journal de bord n'indiquent pas de réaction vive aux matériaux, et ce, même lorsque la variété des couleurs proposées est limitée ou que la colle en bâton est trop molle. Cependant, il n'hésite pas à commenter tout haut ses problèmes. Les matériaux salissants le dérangent, mais il gère cette situation de manière autonome en essuyant rapidement ses doigts sur un papier ou en les lavant au lavabo. Lors de longues explications, il lui arrive de se coucher sur son tabouret ou de fixer la fenêtre extérieure ou les affiches autour de lui.

4.2.6.5 Portrait de Julio

4.2.6.5.1 Forces et habiletés de Julio

Julio est un autiste verbal intégré dans une classe de soutien émotif. Son groupe-classe bénéficie d'une TES qui accompagne les élèves au cours d'arts plastiques. Julio joue dans une équipe de hockey et aime les dinosaures. Un segment rapportant les propos de la psychologue indique qu'il est un apprenant kinesthésique et apprend mieux en faisant, en bougeant et en participant. Il est souvent de bonne humeur, mais il lui arrive d'émettre des sons qui s'apparentent à des lamentations lorsque les explications paraissent longues ou pas claires pour lui. Il est parfois difficile de comprendre ce qu'il dit puisqu'il parle très vite et n'articule pas toujours bien. Il apporte souvent des objets qu'il peut manipuler tels un Tangle, objet dont les segments peuvent être tortillés à volonté, un bracelet à maillons fait d'élastiques ou une balle antistress. Les forces et les habiletés de cet autiste se situent dans sa persévérance au regard de la tâche lorsqu'elle est bien comprise, dans sa réceptivité aux idées proposées par l'adulte lorsqu'une relation est établie entre eux et dans sa capacité à négocier des efforts supplémentaires en échange de matériaux artistiques. En arts plastiques, il apprécie l'impression et le modelage; il a une préférence pour la couleur rouge et préfère les matériaux en bon état. Aucune réticence à la colle n'est remarquée, car il s'en met plein les doigts, il demande cependant une lingette pour en essuyer le surplus.

4.2.6.5.2 Défis de Julio

Un des défis de cet élève se situe principalement au moment des transitions et du temps. Le début des périodes est souvent une source de déstabilisation, ce qui provoque son exclusion temporaire du cours d'arts plastiques. Les imprévus comme un changement de place, la présence d'un suppléant, d'une stagiaire ou des accidents de parcours font aussi réagir vivement Julio. Devant les difficultés, il se plaint et gémit. Lors du traçage en creux sur du polystyrène, il va même jusqu'à mentionner des douleurs dans les mains qui l'empêchent de poursuivre le travail. Enfin, le journal indique quelques observations qui relèvent du traitement de l'information (inférences).

4.2.6.6 Portrait de Luciano

4.2.6.6.1 Forces et habiletés de Luciano

Luciano est un autiste verbal intégré à une classe spécialisée en soutien émotif. Il présente des difficultés au regard de la motricité fine et de l'écriture. C'est un élève timide, calme, souriant et réservé. Les forces et habiletés de cet élève concernent sa participation en classe et l'authenticité de ses réalisations. Il répond positivement aux propositions de création et ne semble pas avoir de réticences face aux matériaux. Il n'hésite pas à emporter ses réalisations incomplètes afin de les parfaire dans sa classe; il est aussi ouvert à venir en récupération. Luciano vérifie auprès de l'enseignante ce qui doit être fait avant de se mettre au travail. Souvent, une modélisation à côté de l'élève suffit pour le sécuriser, comme l'indique le passage concernant la démonstration du découpage de formes simples par l'enseignante pour réaliser son personnage de Batman. Devant les crises vécues par d'autres élèves de sa classe, il montre une grande empathie en aidant à ramasser les matériaux jetés par terre. De surcroît, lors de la désorganisation d'un compagnon de classe, il est capable de faire fi de ce qui se passe et de poursuivre son travail. Le dessin aux crayons feutres le

réconforte lorsqu'il ne va pas bien ou qu'il démontre des signes de fatigue. Il n'y a aucune trace de champ d'intérêt concernant Luciano dans le journal de bord.

4.2.6.6.2 Défis de Luciano

Le principal défi de cet élève concerne la demande d'aide lorsqu'il ne saisit pas la tâche à réaliser. En effet, son comportement exemplaire et sa tranquillité font en sorte que l'enseignante ne se rend pas toujours compte que le travail est arrêté à cause d'une incompréhension. Un segment du journal indique qu'il peut rester figé et sans rien faire devant une petite difficulté comme le fait remarquer son enseignante à deux reprises. L'une d'elles cible la technique de gravure où il éprouve de la difficulté à essuyer l'encre de Chine pour réaliser la patine sur l'aluminium à repousser; une autre concerne le découpage réalisé avec une paire de ciseaux non adaptée à sa main motrice. L'analyse des notes démontre également une progression positive de cet aspect au cours de l'année. Avec l'appui de la TES, cet élève est maintenant capable de demander de l'aide à l'adulte lorsqu'il en a besoin. Même si un support visuel est accessible, le soutien de l'enseignante est nécessaire pour le guider dans la séquence de travail.

4.2.6.7 Portrait de Mika

4.2.6.7.1 Forces et habiletés de Mika

Mika est un autiste verbal intégré dans une classe ordinaire. C'est un garçon souriant et enjoué. Sa motricité fine est bien développée. Au moment de la cueillette des données, aucun soutien externe ne lui est accordé, car il reçoit son diagnostic de TSA seulement à la fin de sa deuxième année. Les forces et les habiletés de cet élève se situent dans l'application des règles. Ses champs d'intérêt passent des dinosaures aux

roches et minéraux jusqu'à la première année du primaire et depuis, son domaine d'expertise relève de la pêche. Il peut expliciter aisément les différences entre les espèces de poissons, indiquer les endroits où il est possible de les pêcher ou décrire en détail l'équipement requis pour aller pratiquer ce sport. Il connaît le nom de tous les accessoires qui se trouvent dans son coffre à pêche. Ses parents ont même accepté de décorer sa chambre sous cette thématique. Il a de la facilité à trouver des idées et accepte bien les incidents de parcours comme une ligne gravée qui comporte des encoches, causées par un geste saccadé ou imprécis comme celui d'appuyer trop fort sur le polystyrène ou la vue de traits au marqueur permanent qui traversent le papier (p. ex. : nom écrit au verso du dessin qui apparaît sur le recto ou même les traits qui passent à travers un personnage).

4.2.6.7.2 Défis de Mika

Parmi les défis les plus importants à relever par Mika, les observations du journal ciblent les moments de transition ainsi que la socialisation. En effet, son anxiété augmente, plus particulièrement dans les minutes qui précèdent les récréations et la fin de la journée. La proximité des élèves qui s'affairent à se changer près de son casier et les groupes d'élèves qui se déplacent dans ce même corridor rendent ce moment insoutenable. De plus, la crainte de ne pas être à temps dans son autobus le hante une bonne partie du temps. En ce qui a trait à la socialisation, le journal indique qu'il essaie de trouver des alliés parmi ses pairs et les adultes de l'école susceptibles de partager sa passion de la pêche, bien que ce soit difficile. Un seul segment indique une réaction sensorielle causée par le bruit du rouleau qui étend l'encre d'imprimerie, ce qui l'oblige à se boucher les oreilles, car il déteste ce bruit. Enfin, devant des difficultés d'exécution de ses idées, lorsqu'il considère que son idée est trop difficile à concrétiser, il préfère la modifier afin qu'elle soit plus facile à exécuter.

4.2.6.8 Portrait d'Ouriel

4.2.6.8.1 Forces et habiletés d'Ouriel

Ouriel est un autiste verbal intégré dans une classe ordinaire; il obtient son diagnostic en cinquième année et ne reçoit aucun accompagnement particulier. Il s'exprime avec une certaine facilité. Il aime bien venir au cours d'arts plastiques; il aime dessiner et génère des idées facilement. Son champ d'intérêt touche l'histoire de la Nouvelle-France; il souhaite intégrer des armes de combat utilisées pendant cette guerre à condition que l'enseignante l'approuve. Il a une bonne relation avec son enseignante en arts plastiques dont le parfum plaît à l'élève; un extrait indique qu'il peut partir de l'autre bout du corridor pour lui faire un câlin et lui dire qu'elle sent bon. Le journal rapporte également qu'à quelques reprises, il vient se réfugier dans le local d'arts plastiques lors de fugues. L'appareil qui mesure les décibels dans la classe attire souvent son attention; il n'hésite pas à surveiller les élèves qui font grimper le nombre de décibels au lieu de faire son travail.

4.2.6.8.2 Défis d'Ouriel

Le journal indique que les premiers cours de l'année sont problématiques pour Ouriel qui reste difficilement assis et fait des fugues. Bien qu'il ait une certaine facilité à communiquer ses opinions, le journal indique que ses propos et ses chansons lors des cours d'arts plastiques génèrent souvent des conflits avec les pairs, plus particulièrement en sixième année, ce qui fait obstacle à ses apprentissages.

4.2.6.9 Champs d'intérêt

Les résultats du journal de bord dévoilent des champs d'intérêt spécifiques pour une minorité d'élèves TSA de cette école, soit moins de la moitié des élèves. Il est

possible que la difficulté pour la chercheuse à identifier des champs d'intérêt des élèves TSA intégrés dans les classes ordinaires soit due au fait que le niveau de sévérité de ces élèves est léger.

4.3 Résultats en lien avec la première dendrite : l'enseignant

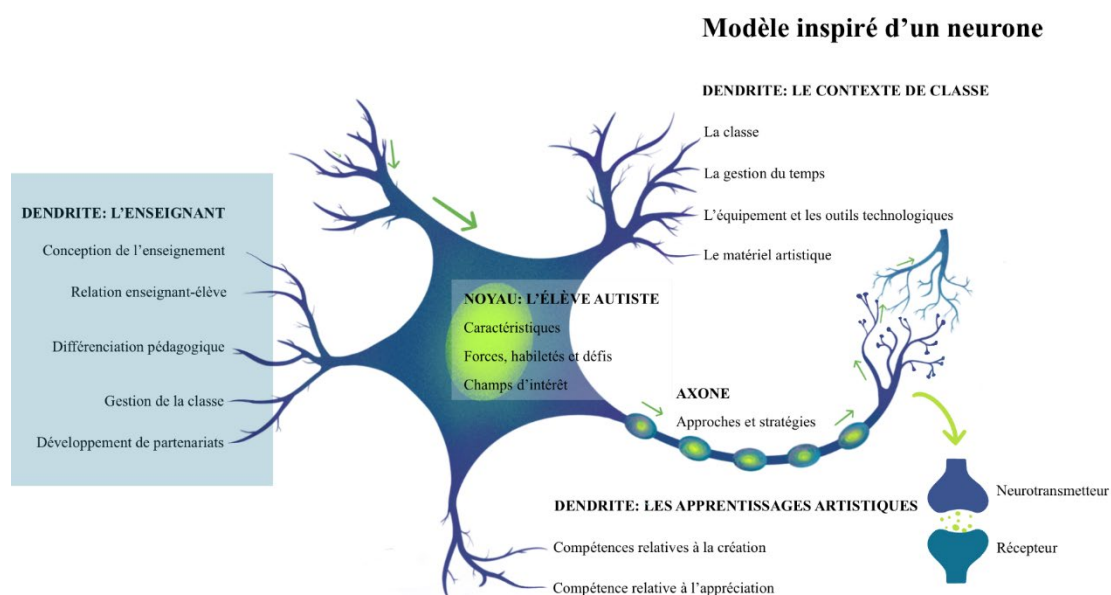


Figure 4.4 Schéma du neurone, dendrite de l'enseignant (Auteure, 2019)

Dans le schéma du neurone, la dendrite de l'enseignant représente la première source de motivation et d'engagement pour l'élève autiste (Figure 4.4). Son rôle est comparable à celui d'un concepteur de jeux vidéo qui développe un programme dans lequel se vivent des aventures dans un environnement préconçu. C'est le concepteur qui établit les règles, met en place des obstacles pour les joueurs, anticipe les actions possibles des personnages. Il laisse l'opportunité aux joueurs de créer leur propre personnage, avec les forces et les habiletés qui le caractérisent. À ces pouvoirs s'ajoute un choix d'accessoires qui permettent de surmonter les défis proposés et de faire des alliances avec d'autres joueurs. Le concepteur propose, dans chaque tableau

du jeu, différents défis qui permettent au joueur d'amasser des points en vue, d'accéder au niveau supérieur, et éventuellement de gagner la partie.

De manière similaire, l'enseignant en arts plastiques conçoit des situations d'apprentissage et d'évaluation variées dans un environnement favorable aux apprentissages et propose des défis en tenant compte des forces et des défis respectifs de ses élèves. Les propositions de création sont suffisamment ouvertes pour favoriser des réponses divergentes, et ce, en concordance avec les intérêts des élèves. Il sélectionne les moyens qui permettent à l'élève autiste de bien saisir la tâche demandée en créant des outils pédagogiques qui permettent de développer son autonomie. L'enseignant favorise les échanges entre les pairs et le partage d'expertises. Enfin, il gère tout ce qui se passe dans sa classe.

Le temps passé ensemble, des stratégies pédagogiques valorisantes, des qualités personnelles chez l'enseignant empreintes de respect, de justice et de gentillesse et des agirs de la part de l'enseignant caractérisés par l'authenticité, sont autant de façons décrites par les jeunes susceptibles de contribuer au développement des liens de confiance. (Rousseau *et al.*, 2009, p. 208)

Chez l'enseignant, c'est sa conception de l'enseignement qui guide le choix des approches et qui lui permet d'offrir à l'élève des défis dans sa zone proximale de développement. Quoique non traitée dans les questionnaires, la manière d'inciter l'élève autiste à s'engager dans le jeu est primordiale, comme le démontre l'analyse des entrevues et du journal de bord. Les résultats qui concernent l'enseignant témoignent de l'importance du développement de la relation enseignant-élève, de l'intégration de la différenciation pédagogique dans la planification et d'une gestion de la classe qui place les élèves dans des conditions propices au développement des compétences artistiques. Le développement de partenariats avec des professionnels qui côtoient les élèves TSA fait également partie des éléments à considérer dans la mise en place d'approches pour accompagner adéquatement les élèves TSA dans leurs apprentissages artistiques.

4.3.1 Enseignant : résultats des questionnaires

4.3.1.1 Conception de l'enseignement

Les résultats des questionnaires dévoilent peu d'éléments au regard de la conception de l'enseignement des répondantes. Toutefois, l'analyse des réponses suggère que le bien-être de l'élève autiste est pris en compte puisqu'il est mention à plusieurs reprises qu'elles répondent aux besoins spécifiques des autistes, selon leur propre compétence. La prise en considération des forces, des habiletés ainsi que des défis dans la classe d'arts plastiques fait partie de leur pratique pour une grande majorité. Les défis proposés respectent leur zone proximale de développement. L'une d'elles mentionne : « J'aime les sortir de leur zone de confort » (PART-14-Q8).

4.3.1.2 Relation enseignant-élève

Les questionnaires laissent d'infimes traces au sujet de la relation enseignant-élève. Cependant, la façon dont les répondantes parlent de leurs élèves est toujours faite de manière respectueuse et positive. Les commentaires démontrent également de la fierté et de la bienveillance à leur égard. Les répondantes ont une bonne connaissance de la singularité des élèves TSA. Plusieurs connaissent ou exploitent leurs champs d'intérêt, d'autres reconnaissent leurs forces et leurs habiletés. La majorité conserve des traces des réalisations, ce qui témoigne de leur intérêt envers ces élèves.

4.3.1.3 Différenciation pédagogique

Les résultats montrent que le soutien continu de l'élève TSA assure un accompagnement personnalisé; demeurer à proximité ou s'asseoir près de lui sont d'excellents moyens pour y parvenir. De plus, on apprend que les difficultés doivent être anticipées au moment de la planification. Cela permet de prévoir les adaptations

à faire, notamment au regard des attentes, des matériaux et des outils. Ensuite, il est plus facile de cibler les stratégies qui favorisent les apprentissages disciplinaires et développent l'autonomie de l'élève TSA. Parmi les outils pédagogiques exploités, il est question de référents visuels qui identifient les étapes à suivre ou qui modélisent les gestes transformateurs et la démonstration de techniques artistiques, soit par le biais de matériaux réels ou d'une tablette tactile.

4.3.1.4 Gestion de la classe

Les résultats des questionnaires indiquent qu'un climat de classe calme, sécurisant, respectueux et accueillant est au cœur de la réussite des élèves autistes. L'instauration d'une routine dans la classe d'arts plastiques est essentielle à son bon fonctionnement; elle apporte un sentiment de sécurité chez l'élève TSA, tout comme l'établissement d'un endroit spécifique et permanent pour les matériaux et les référentiels. Il est également question des facteurs qui nuisent à la concentration des autistes comme le bruit causé par la manipulation d'objets, de matériaux ou de bruits ambiants (p. ex. : tabouret qui craque, élèves qui parlent fort, etc.). Puis s'ajoutent le mouvement ou la circulation dans la classe, tout comme l'agitation d'un groupe comme vecteurs de stress auprès des élèves TSA. Enfin, l'instabilité d'un tabouret ou d'une table dont les pattes sont inégales peut aussi affecter le bon déroulement d'un cours.

Au regard de la formation des équipes de travail, certains privilégient l'emplacement des élèves seuls à une table, d'autres la formation en dyade ou en triade. La formation des équipes est faite selon le tempérament des élèves TSA. Une répondante se questionne sur cette façon de placer les élèves, car le travail risque d'être ralenti si les élèves sont placés par affinité. Une enseignante mentionne qu'au secondaire, les élèves « n'aiment pas se retrouver seuls si tout le monde semble être en groupe » (PART-14-Q26). L'observation des élèves TSA permet d'apporter des ajustements temporaires ou permanents comme le jumelage avec un autre élève ou le port d'un casque antibruit.

Une répondante affirme que « certains peuvent nous l'exprimer, [pour] d'autres, on doit le deviner en observant l'élève » (PART-16-Q26). Dans ce contexte, le jugement professionnel de l'enseignant est prioritaire. Il est recommandé de laisser suffisamment d'espace, voire même plus d'espace à l'autiste afin qu'il ne se sente pas envahi et, par conséquent, d'éviter les conflits potentiels. En ce qui concerne le plan de travail, quelques répondantes soulèvent l'importance d'offrir à chaque élève TSA des outils et des matériaux afin d'éviter les déplacements ou les crises causés par le partage.

Pour les activités d'appréciation, le positionnement central des élèves est privilégié pour la projection d'images sur le tableau blanc interactif (TBI) ou, dans d'autres cas, les élèves sont placés face au tableau. Une seule personne mentionne la formation en cercle; une autre garde les élèves à leur place habituelle. Une répondante ajoute qu'elle met à la disposition des élèves qui le désirent un isoloir, par exemple un paravent de carton qui permet de se mettre à l'abri des regards. Une seule évoque une table de coopération et une autre place les élèves seuls lors de l'appréciation d'images.

4.3.1.5 Développement de partenariats

Les données recueillies par les questionnaires donnent peu de détails sur le soutien qu'apportent les partenaires qui travaillent avec les enseignantes en arts plastiques. Les informations transmises sont d'ordre général et seulement deux répondantes mentionnent le soutien des techniciens en éducation spécialisée pendant leur cours d'arts plastiques. Par contre, l'une d'elles laisse une note à la fin de son questionnaire qui permet de comprendre l'état dans lequel elle se sent devant les situations où elle enseigne à cette clientèle. Dans la section des commentaires, elle inscrit : « L'appui des TES est primordial. Nous les enseignants n'avons pas la formation nécessaire pour aider ces élèves, on fait de notre mieux avec le bagage que l'on a ainsi que nos valeurs » (PART15).

4.3.2 Enseignant : résultats des entrevues

4.3.2.1 Conception de l'enseignement

Les résultats des entrevues dressent le portrait d'enseignantes qui croient au potentiel des élèves, ce qui favorise la mise en place d'approches efficaces dans un contexte de classe motivant qui laisse place à l'erreur; cela assure le développement d'une relation enseignant-élève franche. L'attitude positive de ces dernières amène les élèves les plus rébarbatifs à s'engager dans l'expérience de création ou d'appréciation, et ce, en leur proposant des défis qui sont accessibles. L'une d'entre elles laisse travailler les élèves avec de la musique. « Ici, rien ne me stresse, il n'y a pas de pression », déclare Nadine.

4.3.2.2 Prise de risques

L'analyse des réponses aux entrevues dévoile que la prise de risques fait partie de la pratique des enseignantes rencontrées, notamment par le choix de différentes approches qui sollicitent l'engagement des élèves TSA. C'est par des essais-erreurs qu'elles découvrent des façons novatrices de les accompagner. Parmi les risques, celui d'exploiter abondamment et en profondeur l'appréciation d'images avant une proposition de création a des retombées positives. En effet, plusieurs enseignantes craignent les activités d'appréciation, car elles exigent du temps et les ressources visuelles et technologiques sont souvent inadéquates.

Parmi les autres façons de prendre des risques, on mentionne l'enseignement des rudiments de base en arts plastiques telle que la manière d'utiliser les pastilles de gouache, la façon de manier les outils de base et même le nettoyage du matériel et de son espace de travail. « Les apprentissages de base doivent être enseignés avant même de penser à leur présenter des situations d'apprentissage complexes », déclare

Marie-Soleil. Puis accepter que les élèves TSA réalisent des projets personnels s'ajoute aux autres exemples mentionnés par les enseignantes rencontrées.

Prendre des risques se traduit aussi en faisant fi des ouï-dire concernant les réactions vives des TSA à propos de certains matériaux; la combinaison de techniques intégrée dans des projets issus de la culture immédiate des jeunes est concluante et donne d'excellents résultats. Une des enseignantes rencontrées constate que « plusieurs profs vont avec la facilité [...] avec [la] force [des autistes] qui est justement le dessin et donc, pour éviter des batailles, ils vont cibler le dessin puis le coloriage, mais au final, quand on pousse un peu plus, on réalise qu'ils sont capables de faire vraiment plus » (ENS01-13.4). Dans ce contexte, l'improvisation ne peut faire partie des conditions à mettre en place.

De la même manière, passer outre la difficulté des autistes à travailler à proximité les uns des autres en proposant des projets collectifs comme la réalisation de murales, conduit à de belles réussites. Le succès de ces projets est attribuable au choix de la thématique, au processus de réalisation, à la technique ainsi qu'au choix des matériaux. En effet, la thématique portant sur les personnages de jeux vidéo est signifiante pour les élèves TSA. De plus, le fait de voir chacun de leurs dessins se joindre à ceux des autres pour réaliser une grande image renforce l'estime de soi. La technique de dessin, l'animation image par image ou le collage avec du ruban électrique sont très appréciés des élèves. L'engagement des élèves TSA dans ces projets collectifs est sans doute dû au fait que certains matériaux sont connus, facilement repositionnables et non salissants (p. ex. : marqueurs noirs, rubans électriques de couleurs, papiers, etc.). Les résultats laissent entrevoir de petites réussites en ce qui a trait à la socialisation puisque les élèves sont demeurés engagés dans ce projet commun et ils n'ont pas été importunés par la proximité des autres. Enfin, visionner la performance d'artistes urbains et concevoir une murale qui s'apparente à la démarche de ces artistes contribuent à l'engagement des élèves.

4.3.2.3 Maîtrise du contenu disciplinaire

Les résultats des entrevues apportent le constat que la maîtrise du contenu disciplinaire du programme d'arts plastiques est essentielle pour assurer l'engagement des élèves. « Avoir confiance en ce que l'on fait est important car ces élèves ont des petites antennes : ils savent quand on ne les aime pas, ils savent qu'on ne connaît pas notre matière ! » affirme Mathilde. L'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes est primordiale, notamment en tirant parti de la culture immédiate des jeunes comme la malbouffe ou le dépôt d'une animation d'élèves sur un site d'hébergement et de partage de vidéos comme YouTube. L'approche culturelle de l'enseignement privilégie la présentation d'œuvres d'art susceptibles de surprendre les élèves, dont quelques-unes sont utilisées pour amorcer une situation d'apprentissage et d'évaluation. Les résultats traitent aussi du développement de stratégies au regard de l'apprentissage de gestes transformateurs, des éléments du langage plastique et du vocabulaire disciplinaire comme gages de réussite. Enfin, la conception d'outils pédagogiques convient pour deux des personnes interrogées; elles exploitent le carnet de traces dans lequel les référentiels, les explorations, les croquis et les fiches d'appréciation sont insérés.

Deux enseignantes soulèvent la difficulté à concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation qui tiennent compte des particularités de chaque élève TSA, notamment pour les artistes plus jeunes, les non verbaux ou ceux qui sont plus atteints. Nadine confie : « Lorsque je [planifie], j'ai plus de 2/3 de traces de différenciation pédagogique ». Il n'est pas étonnant que la tâche de planification des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) puisse devenir un fardeau pour certains enseignants, voire mise de côté pour certains groupes de TSA.

4.3.2.4 Relation enseignant-élève

Les résultats confirment que la relation enseignant-élève figure au cœur de la pratique de l'ensemble des personnes rencontrées; elles s'accordent pour dire que cela a des retombées positives chez les élèves TSA. L'affection pour leurs élèves et leur attitude positive les amène à trouver des solutions ingénieuses pour engager les autistes dans leurs projets. Évangeline souligne l'impact qu'a eu la reconnaissance de l'enseignante en arts envers les efforts de son fils autiste qui a permis à l'adolescent de retrouver sa confiance et de se remettre au dessin, un moyen d'expression qu'il avait délaissé depuis sa petite enfance.

Le climat de confiance respectif laisse place aux compromis, tant chez l'autiste que chez l'enseignant. Pour l'autiste qui a développé un lien de confiance, il est plus aisé d'accepter de faire l'essai d'une technique même si elle provoque chez lui un certain inconfort. Pour l'enseignant en arts, il est plus enclin à autoriser le port de gants pour la manipulation de certains matériaux ou de l'usage d'une brosse pour appliquer la colle à papier mâché. À ces deuils pédagogiques, Marie-Soleil ajoute celui de fournir un modèle ou une feuille avec des dessins à recopier pour un élève en panne d'idées.

L'usage d'humour rallie la majorité des enseignantes rencontrées puisque les autistes aiment rire. L'humour est exploité au moment de l'enseignement de notions, lors d'échanges avec les élèves, mais est aussi présent dans les illustrations qui se trouvent dans les différents supports visuels. Pour Évangeline, « l'humour permet de diriger leur attention sur autre chose, cela dédramatise la situation et a pour effet d'apaiser l'autiste ».

Les résultats dévoilent également des facteurs qui nuisent à la relation enseignant-élève. La charge mentale de l'enseignant ainsi que la remise en question de son sentiment d'efficacité personnelle peuvent aussi avoir une incidence sur la qualité de sa relation avec l'élève. En effet, la planification de SAÉ significantes adaptées pour les élèves TSA et l'élaboration de documents complémentaires exigent des

recherches qui supposent un investissement important en temps pour réaliser ce travail. De plus, les tâches connexes des enseignants comme les suivis auprès des parents, la surveillance d'élèves, le partage du local d'arts avec le service de garde et les activités scolaires viennent aussi soutirer du temps et de l'énergie. Enfin, on indique que le temps d'accompagnement pour les élèves autistes, plus particulièrement au secondaire où ils sont intégrés dans des classes ordinaires, est insuffisant. « Je ne peux pas faire d'enseignement individualisé dans les classes régulières » mentionne Mathilde, compte tenu du nombre important d'élèves par classe, qui réduit d'autant le temps alloué à chacun d'entre eux. Dans ce contexte, la dimension temporelle affecte le développement d'une relation enseignant-élève de qualité, contrairement à la classe d'adaptation scolaire où il y a moins de dix élèves. Marilou, TES, abonde dans le même sens en reconnaissant que les enseignants en arts plastiques manquent de temps pour accompagner les élèves autistes. Elle ajoute qu'elle-même manque de temps pour aider les élèves autistes à s'approprier le langage SACCADE.

4.3.2.5 Différenciation pédagogique

Les résultats montrent que la majorité des enseignantes interviewées intègrent la différenciation pédagogique dans leur planification, tant au regard des contenus à enseigner que de la structure et du processus dans lesquels se vivent les situations d'apprentissage et d'évaluation. Certaines des personnes interviewées différencient leurs interventions au regard du type de productions, en permettant aux autistes d'exploiter leurs champs d'intérêt. Rares sont celles qui laissent une liberté totale dans les créations des élèves. L'intégration des champs d'intérêt dans les propositions de création est mitigée. Certaines le font en offrant un thème plus large qui laisse à l'élève l'opportunité d'y trouver son compte en incluant son sujet préféré, tout en tenant compte des exigences techniques proposées. Par exemple, les élèves autistes peuvent réaliser leur idée en peinture ou en papier mâché; le fait de demeurer ouvert à

l'intégration des champs d'intérêt des élèves donne des retombées positives quant à leur engagement et à leur motivation. La flexibilité pédagogique de la majorité des participantes va même jusqu'à l'adaptation d'outils ou à la substitution de matériaux. La technique de réserve peut être réalisée avec d'autres matériaux que la gomme arabique, comme les pastels à l'huile ou la craie de cire; pour la gravure, le linoléum peut être remplacé par une plaque en caoutchouc souple ou du polystyrène, ce qui favorise l'aisance du geste. Offrir une variété d'outils contribue à l'apprentissage de gestes transformateurs, notamment pour les élèves qui ont des difficultés motrices. Dans de rares cas, pour les élèves qui rencontrent des défis majeurs, l'aide de l'enseignante permet de garder l'élève engagé dans sa création comme l'explique le passage suivant : « [...] étant donné que c'est assez difficile pour eux, la motricité fine [...] je m'occupais, pour la plupart de couper leur gros carton, [...] afin que ce soit plus facile [...] ensuite je les laissais rembourrer leur structure de boules de papier » (ENS01-3.3).

4.3.2.6 Gestion de la classe

4.3.2.6.1 Règles de la classe

Les résultats indiquent la mise en place de règles en classe d'arts plastiques afin de favoriser un climat de travail harmonieux pour les élèves autistes. Certaines relatent le port du tablier, le droit de se déplacer dans le local de manière autonome et l'autorisation d'aller aux toilettes. Mathilde remarque que même s'ils ont le droit de parler en classe, les autistes préfèrent travailler en silence comme cela se fait dans leur classe ordinaire. Une répondante instaure des directives relatives aux élèves qui terminent avant les autres. En effet, afin d'éviter qu'un élève s'empresse de terminer son travail afin de pouvoir jouer avec de la pâte à modeler ou de faire un dessin, les élèves de Marie-Soleil connaissent la règle qui exige d'apporter des retouches à leur réalisation avant l'obtention de ce privilège, applicable seulement dix minutes avant

la fin de la période avec l'approbation de l'enseignante; la minuterie indique un temps minimal de travail. L'instauration de systèmes d'émulation n'a pas été soulevée par les personnes rencontrées.

4.3.2.6.2 Établissement d'une routine

Les résultats confirment l'instauration d'une routine dans les classes des enseignantes rencontrées. Pour Mathilde, la période débute par quinze minutes de temps personnel où les élèves choisissent de manière instinctive le dessin, soit au crayon à mine ou au crayon feutre. La consultation de livres sur un sujet d'intérêt est également autorisée. Ce moment est apprécié par les élèves TSA, car il leur permet, s'ils le désirent, d'exploiter leurs champs d'intérêt. Pour Nadine, l'accueil se fait à proximité d'une corde à linge, là où se trouvent les différents pictogrammes illustrant les étapes à suivre. Dans la classe de Marie-Soleil, le cours débute devant le tableau vert sur roulettes, une organisation de classe conservée de son stage au primaire; les élèves sont assis en demi-cercle par terre ou sur des tabourets, souvent très près du tableau.

Mathilde réserve un moment pour la présentation d'artistes qui se démarquent par leur approche ou par l'exploitation d'un procédé technique. Par la suite, l'enseignante annonce les activités qui sont prévues pour la période : enseignement, exploration de matériaux, réalisation d'un croquis et création. Puisqu'elle enseigne au secondaire, la prise de notes fait également partie de la routine. Selon les groupes, les matériaux peuvent être ou non déjà sur les tables; il arrive qu'ils soient distribués après les minutes de détente. Dans la classe de Nadine, aussitôt l'accueil terminé, les élèves retournent chercher le matériel nécessaire pour la réalisation de leur production en cours puis se dirigent à leur table de travail. Pour les élèves de Marie-Soleil, après les explications, chacun retourne à sa place où les matériaux sont déjà sur les tables de manière ergonomique, ce qui facilite le travail de l'élève. « Les pots bien placés par

rapport aux palettes de couleurs, déjà avec le papier, [...] quand ils s'assoient devant leur travail, il faut que tout soit déjà organisé, pré organisé pour eux ! », déclare-t-elle.

Les enseignantes soulignent le grand intérêt des autistes à participer activement au nettoyage des tables et des outils. Cependant, elles recommandent de revoir avec eux la procédure et les consignes reliées au nettoyage afin de développer leur autonomie. L'emploi de moyens mnémotechniques est aussi exploité par une enseignante afin d'aider les élèves à acquérir les habiletés nécessaires pour nettoyer correctement leurs outils. Marie-Soleil fait vivre « les guenilles maléfiques » qui ont le pouvoir d'enrayer la saleté en gobant les pinceaux. Ce jeu de personnification plaît aux autistes; ils semblent si engagés dans l'histoire qu'ils vont même jusqu'à demander à l'enseignante de donner un bain aux pinceaux, comme s'ils étaient de petits personnages. Marie-Soleil admet que cette période durant laquelle les autistes utilisent le nettoyeur en vaporisateur désorganise le groupe et cause du mouvement dans la classe. Cette situation mène parfois l'enseignante à ranger elle-même les matériaux utilisés.

4.3.2.6.3 Système d'évaluation et de reconnaissance

Les résultats concernant les systèmes d'évaluation et de reconnaissance sont pratiquement absents. L'évaluation est abordée surtout pour situer l'élève dans ses apprentissages par le biais de jeux-questionnaires; les savoirs essentiels et le contenu de formation du programme d'arts plastiques sont réinvestis de manière récurrente, mais ne sont pas nécessairement évalués. On apprend que l'évaluation d'une production d'un élève TSA est complexe, surtout lorsque le niveau scolaire ne correspond pas à l'âge physique. La moitié des enseignantes soulignent que la reconnaissance des élèves se fait davantage lors de l'exposition annuelle ou de l'expo-encan où le public prend connaissance des productions des élèves.

4.3.2.7 Développement de partenariats

Les entrevues permettent aux personnes interviewées de préciser le rôle des TES en classe d'arts plastiques. La majorité croit que les TES sont des partenaires incontournables puisqu'ils ont cette réciprocité avec l'élève autiste qui permet, entre autres, de leur lancer des défis. Néanmoins, il importe que ces collaborateurs aient les mêmes valeurs éducatives et humaines que l'enseignant et qu'ils croient au potentiel de chaque élève afin de favoriser le développement de leurs compétences. De son côté, Marilou, la TES rencontrée, réitère l'importance pour les enseignants et les professionnels d'avoir un langage commun afin d'aider l'autiste à développer son potentiel.

L'attitude des TES dans les cours d'arts plastiques influence notamment l'engagement des élèves puisqu'ils les côtoient tous les jours. « Elles sont des personnes significantes pour les élèves », déclare Mathilde. En revanche, si elles « vaquent à du travail personnel pendant le cours d'arts plastiques », poursuit Mathilde, les élèves s'en inspirent et peuvent eux aussi refuser de s'engager dans les projets. Lorsque le TES participe aux mêmes projets que les élèves TSA en adoptant une attitude positive, les élèves sont plus ouverts à se mettre en action. Il arrive même aux élèves de rire en les voyant rencontrer de petits accidents de parcours, ce qui dédramatise certaines situations. La douceur, le tempérament calme et l'attitude non confrontante des TES sont soulevés par l'ensemble des personnes rencontrées. Évangeline précise qu'il est important que ce soit l'élève qui fasse le travail et non le TES.

Parmi les partenaires cités, les orthopédagogues peuvent également collaborer, notamment à l'élaboration d'outils visuels comme l'ont vécu deux personnes interrogées. En amont, l'appui de la direction d'école assure d'une part la présence de TES dans la classe d'arts plastiques et soutient le spécialiste en encourageant la formation continue, en offrant du mobilier qui répond aux besoins des élèves TSA et autorisant l'achat de matériel artistique de qualité. Si les conditions de travail sont

facilitantes, l'enseignant en arts plastiques est plus enclin à se dépasser. La connivence entre les employés de soutien et les élèves TSA est aussi soulignée, Nadine affirme que « les élèves adorent aider le concierge à plier les tabliers et les guenilles ».

Les différents témoignages indiquent l'importance de mettre en place une communication efficace entre les partenaires et les enseignants en arts afin d'uniformiser les approches.

4.3.3 Enseignant : résultats du journal de bord

4.3.3.1 Conception de l'enseignement

Les résultats du journal de bord concernant la conception de l'enseignement corroborent ceux obtenus par le questionnaire et les entrevues. On y découvre une enseignante qui croit au potentiel de ses élèves et qui cherche continuellement à trouver des solutions aux problématiques qui surgissent dans la classe d'arts plastiques. On y décèle également l'importance d'intégrer l'humour dans son enseignement, en s'inspirant des champs d'intérêt des élèves dans ses mises en situation. Les résultats apportent un nouvel élément qui n'est pas traité dans les autres outils de cueillette de données, on soulève l'intérêt marqué de cette enseignante pour les recherches probantes en éducation et leur implantation en classe.

4.3.3.2 Prise de risques

Les résultats dévoilent la mise à l'essai d'approches et d'outils pédagogiques qui relèvent de recherches probantes en éducation et en autisme. Il semble qu'aussitôt la formation reçue, des essais sont faits dans la classe. De plus, la diversité d'outils pédagogiques présents dans le journal montre un renouvellement constant des propositions de création et d'appréciation qui varient d'une année à l'autre.

4.3.3.3 Relation enseignant-élève

Les résultats du journal de bord témoignent des efforts déployés par l'enseignante pour mettre l'élève TSA au centre de son enseignement et pour développer une relation significative avec lui. Une attention particulière porte sur la mise en place de conditions gagnantes pour le bien-être de l'élève. À plusieurs endroits, il est possible de percevoir des signes de bienveillance qui reposent sur le désir d'amener l'élève à bien comprendre la tâche proposée. Le journal mentionne aussi que la présence en continu de l'enseignante rassure les élèves TSA. On y découvre une enseignante attentive qui demeure à l'affût de tout ce qui peut provoquer une réaction chez les élèves TSA, comme l'état ou la texture des matériaux offerts, les mains sales, l'incompréhension de la tâche, l'aspect temporel ou autre.

4.3.3.4 Différenciation pédagogique

Les résultats du journal de bord démontrent que l'enseignante tient compte des problématiques susceptibles de se présenter pendant un cours; elle a un inventaire varié de matériaux et d'outils de rechange. Elle réalise des ressources documentaires et pédagogiques pour chacune des propositions de création et d'appréciation. Parmi les outils destinés aux élèves TSA, certains s'inspirent du langage conceptuel SACCADE; ils sont transposés dans un contexte d'enseignement artistique afin de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves. L'enseignante dessine en temps réel sur le tableau blanc la séquence visuelle prévue pour la période, soit avant ou durant le cours. Le journal indique la mise en application de suggestions faites lors de formations reçues sur le langage conceptuel SACCADE, comme celle d'encadrer les phrases ou les mots importants. On y apprend également que l'enseignante fait des tentatives pour réaliser des séquences visuelles en fonction des matériaux exploités par les élèves, comme le carton ou la peinture. D'autres outils sont également présents dans le journal, soit l'outil Marguerite qui illustre différentes manières de

représenter un même élément, cette fois-ci en collage, comme l'exige la proposition de création en cours de production (Figure 4.5).

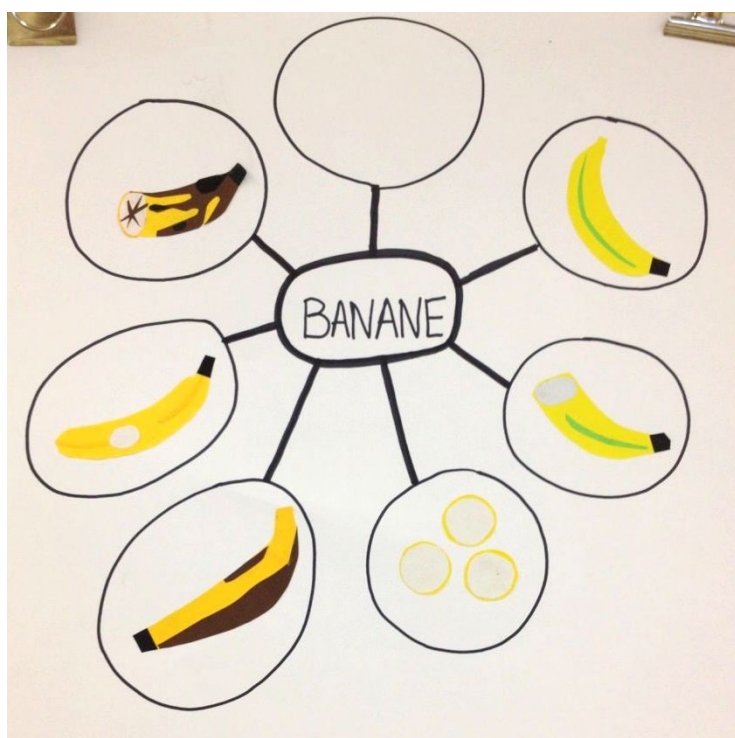


Figure 4.5 Outil Marguerite en collage inspiré du langage conceptuel SACCADE
(Auteure, 2016)

Les séquences visuelles dessinées au tableau sont généralement accompagnées d'outils visuels sur papier. Cela permet à l'élève TSA d'avoir accès aux étapes à suivre en tout temps; une copie est aussi laissée à chaque équipe, et ce, dans une pochette plastifiée. L'analyse du journal suggère que l'enseignante propose aux élèves des défis suffisamment atteignables, et ce, même si cela demande l'utilisation de matériaux pour lesquels des réticences sont soulevées. L'arrivée d'une stagiaire permet à l'enseignante de vérifier des hypothèses au sujet de la clarté et du choix des

outils d'accompagnement qui ont une incidence sur la compréhension de l'élève TSA au regard de la tâche à accomplir.

Les résultats indiquent qu'il est bénéfique pour l'élève TSA que l'enseignant soit au courant des intérêts ou des préférences des élèves. Les traces du journal démontrent que l'enseignante exploite abondamment ces champs d'intérêt dans ses propositions de création et d'appréciation, à différents moments (mise en situation, réalisation et retour réflexif).

4.3.3.5 Gestion de la classe

4.3.3.5.1 Règles de la classe

Des photos intégrées au journal montrent des pictogrammes illustrant les règles de la classe : un tabouret pour rappeler de bien s'asseoir, une oreille avec des traits pour rappeler d'écouter les consignes, un élève de profil qui regarde son travail afin de susciter la concentration, puis un dernier représentant des produits de nettoyage pour signifier le moment du rangement. Les observations du journal témoignent aussi de la mise en place d'un système d'émulation par l'exploitation d'un décibelmètre en forme de feu de circulation tricolore. La lumière verte indique que le niveau est excellent, le jaune signifie qu'il faut faire attention et la couleur rouge prévient que le taux de décibels est dépassé. C'est l'enseignante qui établit le niveau de décibels tolérables dans la classe d'arts plastiques. L'appareil cumule le nombre de fois que les élèves dépassent le taux permis et des points sont attribués au groupe selon ce chiffre. Ce panneau de signalisation est important pour les autistes pour qui le respect des règles est primordial; les élèves TSA fixent l'appareil, d'autres rappellent à l'enseignante de redémarrer le compteur, une autre se replace en position de silence en regardant le décibelmètre. Il est aussi question d'un autre système d'émulation individuel; une fois dans l'année, le nom d'un élève est pigé au hasard pour devenir

l'assistant pour la période. Ce privilège lui permet notamment d'aider l'enseignante dans la distribution de matériaux, l'attribution de points ou l'opportunité de terminer le nettoyage durant la récréation. Ce privilège est très prisé des élèves.

4.3.3.5.2 Établissement d'une routine

L'analyse du journal de bord identifie l'établissement d'une routine dans la classe d'arts plastiques. Les cours débutent généralement par la description de ce qui est prévu pour la période, soit par des phrases écrites sur le tableau blanc ou par l'illustration d'une séquence visuelle qui rappelle les étapes importantes de la situation d'apprentissage; des affiches sont utilisées pour conserver de manière permanente les étapes principales de la SAÉ. Puis l'enseignante pige le nom de l'assistant pour la période.

Au début d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignante présente le langage plastique à exploiter qui est généralement suivi d'un jeu ou de la manipulation de matériaux. Les mises en situation débutent souvent par une présentation visuelle sur le TBI, mais peuvent aussi prendre la forme d'une histoire, d'une tempête d'idées collective, de questions ou de croquis dans le carnet de traces de l'élève. La modélisation des gestes est toujours faite par le biais de démonstrations; chaque geste est expliqué à voix haute. Les élèves enchaînent généralement le travail par des expérimentations supervisées ou par une création autonome. Le son de la minuterie visuelle ou d'une alarme indique le moment du rangement. L'enseignante rappelle les consignes relatives au nettoyage et au rangement puis les élèves s'affairent, de manière autonome, à leur tâche. Les élèves attendent que leur équipe soit nommée pour la prise de rang.

4.3.3.5.3 Supports visuels

L'analyse du journal permet de découvrir que l'enseignante utilise une variété d'outils visuels dans les SAÉ. Elle recourt parfois à l'affiche ou à la feuille de suivi qui décrit les étapes du projet, accompagnée de dessins ou d'exemples. Elle accompagne ses explications d'un prototype, terminé ou semi complété afin d'aider l'élève à comprendre ce qui est attendu de lui. L'idée retenue pour le prototype vise à surprendre les élèves par une réponse inusitée et authentique en lien avec la culture immédiate de l'enseignante. De cette manière, l'élève est moins susceptible de la réutiliser, et par conséquent, enclenche chez lui le désir de trouver également une idée authentique et originale. Le journal relate aussi d'autres moyens visuels utilisés pour engager les élèves dans la création : exposition des jouets d'enfance des deux enseignants en arts plastiques présents cette année, panneaux de découverte de textures réelles, repères culturels en lien avec les propositions de création, etc.

4.3.3.5.4 Système d'évaluation et de reconnaissance

La chercheuse utilise des grilles d'évaluation pour chacune des SAÉ. Elle exploite également des fiches ou des carnets d'appréciation afin de porter un jugement sur le développement de la compétence relative à l'appréciation. Le journal présente uniquement des traces d'évaluation formative qui est présente tout au long des situations d'apprentissage et d'évaluation. L'enseignante donne des rétroactions régulières aux élèves pendant les cours et apporte de l'aide supplémentaire lorsqu'elle perçoit des lacunes. Elle vérifie également la maîtrise des compétences en posant des questions aux élèves au début du cours et réajuste son enseignement en fonction des besoins.

4.3.3.5.5 Attribution de places

L'analyse du journal montre que le regroupement en équipe semble convenir pour la majorité des élèves TSA intégrés dans les classes ordinaires. Les élèves sont placés en équipe de quatre élèves, garçons et filles en alternance; l'emplacement des élèves est choisi par l'enseignante qui les regroupe selon leurs forces respectives. Le journal indique que pour deux élèves TSA, la proximité des pairs cause de vives réactions. Parfois, ce sont les paroles et les gestes posés par l'élève TSA qui les déclenchent, et à d'autres moments, le déclencheur provient des pairs, comme le démontre l'extrait suivant tiré du journal de Mika :

C'est au moment de la démonstration, lorsque je montre comment rouler l'encre que ça se corse. Mika a de la difficulté à se trouver une place autour des 2 tables d'encrage. On entend les autres chialer pendant que lui dit qu'il ne voit rien. Je lui demande de s'approcher près de moi à ma gauche. [...] J'aperçois un autre ami qui lui fait des mimiques avec ses yeux, il semble vouloir faire choquer Mika. Je regarde cet ami et lui fais de gros yeux afin qu'il comprenne que c'est assez. Des plaintes viennent ensuite de tous côtés au sujet des mauvais mots que Mika dit. Mika vient aussi à quelques reprises se plaindre des autres et ça fait boule de neige. (6 mars 2017)

4.3.3.6 Développement de partenariats

Le journal nous apprend que les TES de cette école sont attitrés aux groupes d'adaptation scolaire dans lesquels sont intégrés quelques autistes. Leur présence n'est pas permanente puisqu'ils doivent demeurer disponibles pour gérer des crises potentielles dans les autres groupes de soutien émotif. Il arrive également qu'ils aient à s'absenter du cours; si c'est le cas, l'enseignante reçoit un appareil émetteur-récepteur pour demander de l'aide au besoin. Pour les élèves autistes, intégrés en classe ordinaire, les cours d'arts plastiques se déroulent sans TES.

Le journal de bord indique que les TES interviennent principalement au début d'une crise; leur support est davantage en lien avec des arrêts d'agir. Dans d'autres situations, ils proposent des solutions à l'élève afin qu'il se remette au travail. Le seul fait qu'un TES soit à côté de l'élève TSA peut lui redonner le goût de poursuivre son projet. L'analyse du journal précise les retombées positives d'un soutien adéquat auprès des élèves TSA. Ainsi, un élève a appris à demander de l'aide, un autre a surmonté son intolérance à la colle, un autre a complété son appréciation. Le support accordé ne relève pas des apprentissages artistiques; cependant, il leur arrive de proposer d'intervenir sur la réalisation de l'élève ou à d'autres occasions d'apporter des solutions comme la création d'une séquence visuelle. L'accompagnement du TES consiste aussi à signifier à l'enseignant des situations problématiques relatives aux apprentissages artistiques que l'élève vit afin que l'enseignant puisse apporter l'aide nécessaire afin qu'il puisse poursuivre sa tâche de manière autonome.

L'analyse du journal montre qu'à l'inverse, certaines décisions prises par des TES peuvent nuire aux apprentissages; par exemple, dans le cas de Julio qui est sorti de la classe d'arts plastiques à maintes reprises après des moments de déstabilisation, ce qui a eu pour effet de lui faire manquer des explications importantes. De telles situations occasionnent un stress supplémentaire tant pour l'élève que pour l'enseignant. À une autre occasion, la sortie de cet élève de la classe provient d'un geste posé par la TES comme le démontre l'extrait du journal du 22 septembre 2016 : « La TES avait dans ses mains le couteau de papier de Julio. Elle tentait de lui montrer comment faire en découpant sur le travail de l'élève debout à côté de lui » (JB_Julio). Le fait qu'elle découpe directement dans la réalisation de l'élève a déclenché une vive réaction.

Il arrive aussi que les TES soient convoquées à des réunions lors des périodes d'enseignement des spécialistes, ce qui prive ces derniers d'un accompagnement complémentaire des élèves TSA.

La collaboration des TES et des enseignantes généralistes pour le spécialiste en arts plastiques est essentielle, plus particulièrement lorsqu'ils parlent de manière positive de la discipline ou qu'ils participent aux projets. La souplesse et le travail d'équipe des différents partenaires qui gravitent autour des élèves TSA, soit les enseignantes, les TES, l'ergothérapeute et les accompagnateurs, montrent aux élèves qu'ils sont là pour leur réussite. Ce partenariat est possible lorsque tous les intervenants se respectent et mettent à profit leur expertise respective.

4.4 Résultats en lien avec la deuxième dendrite : le contexte de la classe

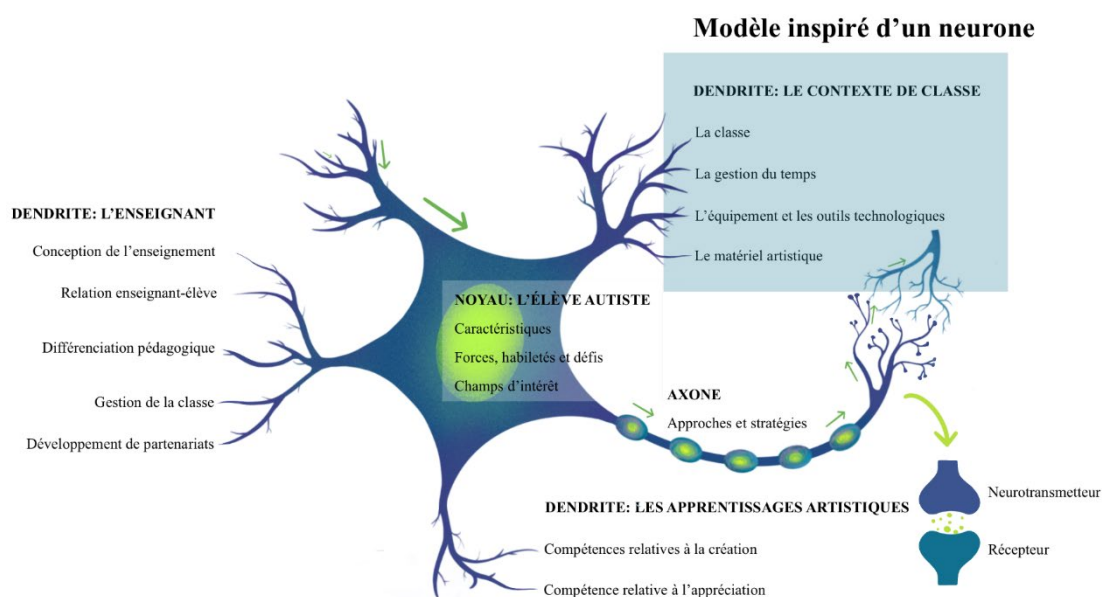


Figure 4.6 Schéma du neurone, dendrite du contexte de la classe (Auteure, 2019)

La seconde dendrite concerne le contexte de la classe dans lequel se déroulent les cours d'arts plastiques (Figure 4.6). Tout comme l'enseignant, il joue un rôle important dans l'engagement des élèves au regard des situations d'apprentissage et d'évaluation. L'aménagement physique de la classe, la gestion du temps, l'équipement et les outils

technologiques ainsi que le matériel artistique représentent des facteurs essentiels qui contribuent au bien-être des élèves et favorisent leurs apprentissages artistiques.

4.4.1 Contexte de la classe : résultats des questionnaires

4.4.1.1 Classe

L'analyse des questionnaires montre que les répondantes aménagent leur classe selon leurs propres critères. La manière de disposer le mobilier ne fait pas l'unanimité. Pour certaines, l'aménagement standard de la classe convient très bien, pour une autre, la disposition du mobilier « doit être réfléchie en fonction des classes TSA en adaptant l'environnement à ces élèves : placer les tables pour que tout le monde soit autour. Apprendre à travailler ensemble et non pas toujours de façon individuelle » (PART-11-Q25). L'aménagement d'ateliers rotatifs est également suggéré, par exemple deux tables pour le dessin, deux autres pour la pâte à modeler. Ainsi, il est possible de faire une rotation avec les élèves ou de les laisser choisir leur atelier quand ils ont terminé un projet. L'aménagement d'un coin de détente est aussi proposé. Enfin, il est suggéré de ne pas surcharger les murs et les babillards de la classe d'affiches et de réalisations, car elles peuvent devenir une source de distraction pour les autistes. La classe d'art doit être à l'image des élèves par l'affichage de leurs réalisations et de reproductions artistiques qui reflètent leurs intérêts. Enfin, une répondante affirme que certains facteurs peuvent influencer le positionnement des élèves, notamment la présence d'un chien guide dans la classe.

La luminosité de la classe semble faire partie des facteurs qui affectent les apprentissages selon quelques répondantes; elles suggèrent d'avoir un éclairage adéquat, car les lumières fortes peuvent déranger l'élève TSA.

Le rangement systématique des matériaux et des outils en classe d'arts plastiques est également abordé par des répondantes qui soulignent l'importance de les ranger toujours au même endroit.

L'état du mobilier est abordé par une seule répondante; elle rappelle l'importance de vérifier avant le cours que « la surface de travail soit intacte, sans trou, sans bosse de colle séchée ou non abîmée car ces éléments suffisent pour déstabiliser les autistes » (PART-15-Q25).

4.4.1.2 Gestion du temps

L'analyse des questionnaires laisse peu de traces sur le facteur temporel. Une répondante mentionne la durée d'une présentation qui donne des indications sur l'attention des élèves TSA. Il semble que des explications trop longues provoquent un désintéressement chez l'élève TSA. Une répondante indique que lorsqu'elle n'a pas d'outil pédagogique à sa portée, cela affecte les élèves TSA, car ils se désorganisent et ne savent pas par où commencer, ce qui affecte le temps de travail. Une autre aborde le morcellement des étapes dans le temps qui a des retombées positives chez les élèves TSA. Enfin, la gestion des moments de transition est problématique, notamment à la fin d'une période qui annonce le moment de ranger, car il génère de l'anxiété chez les élèves TSA.

4.4.1.3 Équipement et outils technologiques

L'analyse des questionnaires indique la présence d'équipement et d'outils technologiques dans les classes. Les outils technologiques servent à photographier les réalisations des élèves, à projeter des images et des vidéos en lien avec les propositions de création, l'appréciation d'œuvres d'art et les artistes au travail.

L'analyse des données indique que les tablettes tactiles sont fort appréciées des autistes et favorisent des apprentissages de leur part. Une répondante souligne l'attrait des autistes pour les projets réalisés à l'ordinateur. Elle indique que ces élèves « aiment tout ce qui est interactif et lumineux » (PART-EDU04-Q6). Une autre mentionne la technique d'animation image par image comme un facteur d'engagement sans toutefois indiquer les outils technologiques utilisés. Il est précisé que ces outils peuvent être utilisés pour réduire l'anxiété des élèves TSA.

4.4.2 Contexte de la classe : résultats des entrevues

4.4.2.1 Classe

Les entrevues montrent que l'organisation et l'aménagement de la classe d'arts plastiques varient d'un enseignant à l'autre. Au primaire, les deux enseignantes spécialisées bénéficient d'un local dédié aux arts plastiques.

Mathilde, au fil des années, a travaillé dans différents locaux d'arts plastiques au secondaire. Dans l'une de ses écoles, elle partage le local avec une collègue. Ce local est doté de grandes tables carrées avec des tabourets ajustés à la hauteur du mobilier. Cette configuration favorise le travail d'équipe et peut accueillir facilement quatre adolescents. Le local le moins adapté est celui aménagé dans un ancien local où l'on dispensait les cours d'économie familiale dans les années 1980-1990. En plus des îlots munis de cuisinières et de lavabos, le local dispose d'une section comportant un regroupement de petites tables et de chaises droites délimitant la section réservée à la création artistique. La surface de travail est ainsi plus viable. Un mur entier est recouvert d'armoires de rangement, dont certaines sont vitrées. On y retrouve aussi de petits babillards qui permettent l'affichage d'œuvres d'art ou de réalisations d'élèves. Comme plusieurs écoles secondaires, ces locaux sont munis de fenêtres scellées qui ne peuvent s'ouvrir. Ce local est également utilisé par d'autres membres du personnel,

notamment pour réchauffer des repas ou pour cuisiner des petits plats pour des activités spéciales. Pour Mathilde, la proximité des élèves due à l'espace restreint de la classe suffit à les sécuriser. De plus, il est rassurant pour les autistes de savoir que seules des personnes connues, comme leur enseignante en arts plastiques, leur enseignant généraliste et les techniciennes en éducation spécialisée sont autorisées à y pénétrer.

Le local d'arts plastiques de Nadine, spécialiste au primaire, est situé dans un espace lumineux dans lequel sont aménagés un coin atelier, une aire de détente ainsi qu'une zone pour le bureau de l'enseignant. Des cubes de bois de couleur ainsi qu'une énorme corde à linge divisent physiquement l'espace; c'est à cet endroit que s'effectue l'accueil au début du cours ainsi que l'enseignement. La corde à linge sert à fixer les pictogrammes qui illustrent la procédure à suivre durant la période. Le coin atelier, muni de tables en forme de trapèze placées en demi-cercle, permet un meilleur accompagnement des élèves. L'aire de détente est accessible aux élèves en tout temps. Des contenants de plastique transparents permettent aux élèves de repérer aisément les matériaux dont ils ont besoin, ce qui a pour effet de développer leur autonomie. Un énorme bac en bois à roulettes permet de recueillir les matériaux de récupération. L'aménagement du mobilier laisse suffisamment d'espace pour accéder aux matériaux en ligne droite, sans obstacle. L'emplacement des autistes diffère dans la classe. L'un d'eux se trouve près de la porte d'entrée de la classe. Selon Nadine, la porte ouverte a pour effet de réduire l'anxiété de cet élève; il y voit une issue de secours, advenant qu'il ait besoin de quitter rapidement le local.

Évangeline offre ses cours d'arts plastiques dans une minuscule salle de classe attitrée à une clientèle en adaptation scolaire où toutes les matières y sont enseignées. L'aire de travail peut accueillir au plus huit élèves. On y retrouve des pupitres ainsi que des tables en forme de trapèze qui permettent le travail en petits groupes. Un coin est réservé pour le bureau de l'enseignant. Des étagères sont fixées aux murs et sont remplies de livres, de jeux éducatifs et de matériaux divers. Le local n'a pas d'évier, le plus près se trouve dans la salle de toilette avoisinante.

Marie-Soleil enseigne dans un local d'arts plastiques vaste et largement pourvu de fenêtres. Il est équipé de tables carrées et rectangulaires solides ainsi que de tabourets de bois. Deux armoires métalliques fermées servent au rangement du matériel d'arts plastiques et de livres; des tablettes et des cubes fixés au mur servent à remiser les travaux des élèves. On retrouve une étagère contenant des matériaux libre-service, tels de la pâte à modeler et des planchettes de bois, des crayons feutres, des pastels à l'huile ou de la gouache en pastilles. Au fond du local, un grand tableau vert sur roulettes sert à l'affichage. Des fils métalliques fixés aux murs permettent l'accrochage ou le séchage de travaux de plus grandes dimensions. La salle de classe est dotée d'un comptoir surélevé muni d'un petit évier. Dans cet espace sont rangés des brosses et des pinceaux, des contenants pour l'eau, des gants et des linges pour le nettoyage. Le local est aussi muni d'un dépôt pour y entreposer les accessoires de ménage et des éléments divers.

4.4.2.2 Gestion du temps

L'analyse des entrevues dévoile que la minuterie visuelle est un outil incontournable pour la majorité des enseignantes interrogées ainsi que l'utilisation d'outils qui décortiquent les tâches en étapes. La minuterie visuelle sert à indiquer la durée d'une activité et à garder les élèves concentrés sur la tâche pendant un certain temps. Une enseignante indique que les élèves peuvent eux-mêmes la régler lorsqu'ils vont dans le coin de repos. Une seule enseignante mentionne l'utilisation du sablier. Évangeline précise que les SAÉ qu'elle propose peuvent s'échelonner jusqu'à trois mois.

4.4.2.3 Équipement et outils technologiques

L'analyse des résultats mène au constat que les classes ne sont pas toutes bien équipées technologiquement. Trois des enseignantes confirment avoir à leur portée un

ordinateur portable pour elles-mêmes, mais aucun n'est accessible pour les élèves en classe d'arts plastiques. Mathilde utilise son téléphone cellulaire pour faire des montages d'animation. Évangeline est privilégiée puisque sa classe est équipée d'un TBI et de tablettes tactiles pour chacun de ses élèves.

4.4.2.4 Matériel artistique

L'analyse des entrevues montre que les enseignantes offrent aux élèves TSA des matériaux diversifiés. Marie-Soleil mentionne l'usage de pastels secs, de pâte à modeler, de plâtre, de papier mâché et de gouache en pastilles. Mathilde exploite les crayons feutres, le métal repoussé, les pastels à l'huile, l'argile, le ruban électrique, le plâtre et le papier mâché. Évangeline exploite davantage les matériaux bidimensionnels tels que la gomme de réserve, les plaques de caoutchouc souple, l'encre à imprimer et le métal à repousser en plus de la tablette numérique; elle mentionne aussi un projet en argile. Enfin, Nadine exploite la pâte à modeler, l'argile et les matériaux récupérés.

4.4.3 Contexte de la classe : résultats du journal de bord

4.4.3.1 Classe

Les cours d'arts plastiques se déroulent dans un local réaménagé en 2015 suite à l'ajout d'une classe d'adaptation scolaire dans l'école. La relocalisation permet notamment de rectifier des lacunes au regard de l'espace restreint de rangement et d'espace de vie.

Le nouveau local est muni d'un grand puits de lumière, mais aucune fenêtre ne s'ouvre. Le local comporte différentes aires consacrées au travail, aux démonstrations et à la distribution des matériaux, aux présentations technologiques, au rangement et

au séchage et un espace réservé à l'enseignante. L'espace de travail est équipé de huit îlots de travail constitués de tables rectangulaires, dont sept qui peuvent accueillir jusqu'à quatre élèves. Le huitième îlot est constitué de deux tables rectangulaires jointes ensemble, utilisées pour des démonstrations ou l'accueil de six élèves supplémentaires. Des cartons suspendus au plafond identifient les numéros des équipes. Pour l'affichage, le local possède un seul babillard de liège et un tableau blanc aimanté sur lequel il est possible d'afficher des images. L'éclairage est assuré par le puits de lumière ainsi que des néons.

Dans les aires réservées au rangement, on retrouve des meubles fabriqués sur mesure pour insérer les portfolios des élèves, pour ranger les cartons et les papiers et les mallettes de reproductions des Éditions L'image de l'art. Pour l'entreposage des matériaux récupérés et de réalisations d'élèves, la classe est munie de grandes armoires qui s'alignent sur un mur complet de la classe. Pour le rangement et le séchage des réalisations, le local dispose d'un séchoir à papier, de deux armoires métalliques fermées ainsi que deux grandes étagères fixées au mur.

Dans l'aire réservée à l'enseignante, on retrouve un bureau, un classeur, une bibliothèque et une table de coupe munie d'espaces supplémentaires pour ranger le papier; l'accès au dépôt de matériel s'y trouve.

L'aire de nettoyage comporte une grande cuve ainsi qu'un lavabo double. L'armoire sous le lavabo contient des contenants de plastique et de la gouache en pastilles et celle du haut contient des produits dangereux hors de la portée des enfants.

La classe affiche en permanence des travaux. Certains sont suspendus au plafond, d'autres placés au-dessus des armoires ou sur les murs. On y retrouve aussi les règles de la classe; des pictogrammes illustrant la routine du cours d'arts plastiques et des affiches identifiant les étapes des projets en cours.

4.4.3.1.1 Aire de travail

L'analyse du journal donne des pistes sur l'aménagement de l'aire de travail de l'élève autiste. La plupart du temps, le matériel n'est pas sur la table puisque la présence de matériaux, d'outils ou de journaux représente une source de distraction pour certains autistes.

4.4.3.2 Gestion du temps

La durée des cours d'arts plastiques est de 54 minutes. Cependant, plusieurs facteurs peuvent influencer sa durée tels que la météo, la stabilité du groupe, l'âge des élèves ou les moments de la journée ou de l'année (p. ex. : fêtes saisonnières, congés spéciaux, etc.). L'analyse du journal permet de détecter le pouls du groupe dans lequel les élèves autistes sont intégrés et de comprendre ce qui aide ou nuit à leur réceptivité. La température extérieure, les débuts de semaine et l'approche des fins de semaine semblent affecter l'ambiance générale des groupes dans lesquels les élèves autistes sont intégrés, et par conséquent, la durée d'un projet. L'instabilité du groupe n'affecte pas tous les autistes puisque certains continuent de demeurer en position d'écoute comme Luciano, Angélie et Carlos-Eduardo. Ces élèves sont conscients que le respect des consignes mène à un privilège de groupe et ils n'hésitent pas à le rappeler aux autres, alors que pour Mika et Julio, cela augmente leur anxiété. L'enseignante utilise une minuterie visuelle pour signifier le temps alloué à chacune des tâches.

4.4.3.3 Équipement et outils technologiques

La classe est dotée de deux ordinateurs fixes (VDI), d'un projecteur sur chariot ainsi que d'un TBI. La classe est également équipée d'une table lumineuse, d'un rétroprojecteur, d'un numériseur ainsi que de quatre vieux ordinateurs portables

MacBook et de tablettes numériques de première et de deuxième génération prêtés par un mécène. Un ordinateur portable est également attribué à l'enseignante en arts plastiques. Une zone est réservée aux outils technologiques.

4.4.3.4 Matériel artistique

L'analyse du journal de bord indique que l'enseignante exploite avec ses élèves une variété de matériaux, tels que le crayon feutre, la gouache en pastille et la gouache liquide, les pastels à l'huile, l'encre de couleur, la gomme de réserve, le métal repoussé, les matériaux récupérés, la pâte à modeler et le papier mâché. Dans cette classe, les élèves se partagent le matériel artistique. La manière de présenter les matériaux semble être un facteur d'engagement chez les autistes. Ils apprécient avoir à leur disposition des outils fonctionnels et variés. Du côté des élèves, le fait de réutiliser de la pâte à modeler ne semble pas les déranger puisqu'aucune trace de refus de travailler n'est inscrite dans le journal.

L'organisation matérielle concerne la manière de présenter et de ranger les matériaux d'arts plastiques dans la classe. Le journal indique que les matériaux sont tous présentés dans des contenants transparents afin d'en faciliter le repérage et le rangement (Figure 4.7). De plus, chaque boîte, chaque paire de ciseaux et bâton de colle sont identifiés à l'aide du numéro correspondant à celui de l'équipe. L'étiquetage identifie certains outils ou matériaux placés dans des plateaux temporaires pour chaque équipe.



Figure 4.7 Boîte de matériaux de base pour chaque équipe

4.5 Résultats en lien avec la troisième dendrite : les apprentissages artistiques

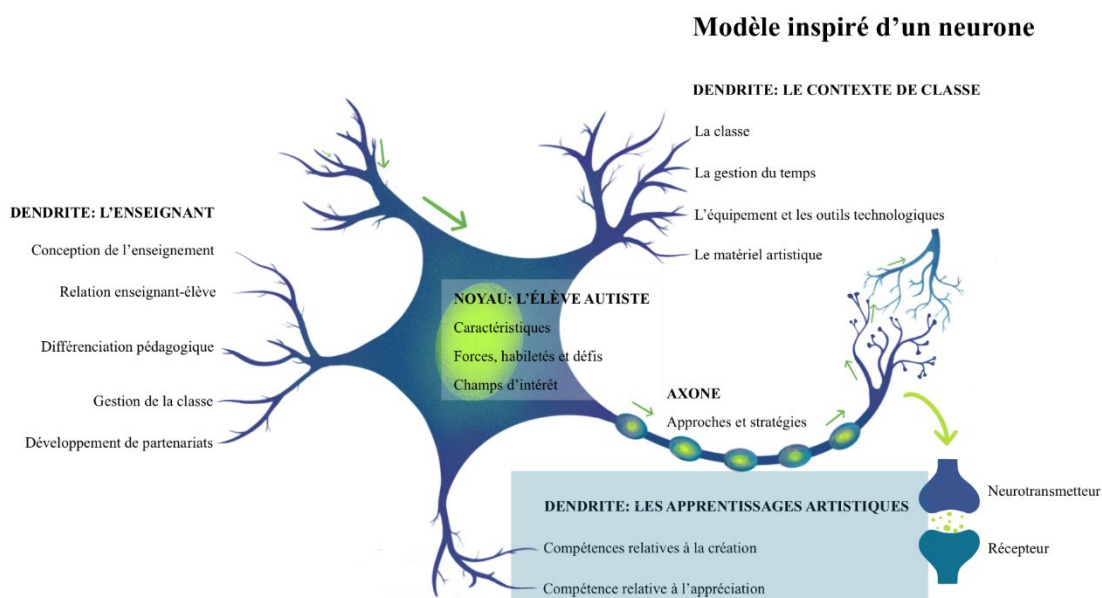


Figure 4.8 Schéma du neurone, dendrite des apprentissages artistiques (Auteure, 2019)

La troisième dendrite du schéma (Figure 4.8) concerne les apprentissages artistiques qui sont issus du programme d'arts plastiques, partie intégrante du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b, 2006b, 2007c). Ce dernier représente une porte d'entrée vers la création et l'appréciation pour les élèves autistes, car il leur permet de vivre des expériences artistiques significatives qui s'ancrent dans leur culture immédiate et qui tissent des liens avec la culture artistique.

4.5.1 Compétences relatives à la création plastique personnelle et médiatique : quelques précisions

Les compétences relatives à la création prévues dans le programme d'arts plastiques peuvent être personnelles ou médiatiques. Dans la création personnelle, l'élève est invité à exprimer une réponse à la proposition de départ liée à sa propre expérience, sans clichés et sans emprunts. Dans une création médiatique, l'élève réalise une image comportant un message univoque pour un public cible; ce type d'image s'apparente au travail d'un graphiste.

4.5.2 Compétence relative à l'appréciation : quelques précisions

L'appréciation d'œuvres d'art et d'objets culturels est bénéfique pour les élèves autistes. Lorsqu'elle est combinée à une création, elle permet de préciser les attentes, de susciter l'engagement de ces élèves et de stimuler leur créativité. Les œuvres permettent de voyager et d'observer les différences entre les époques et les cultures. L'appréciation permet aux élèves TSA d'émettre leur opinion et de justifier leur point de vue. Que ce soit par le biais d'objets issus de différentes cultures, de projections qui témoignent du contexte social et historique de l'œuvre ou qui illustrent la démarche de création d'un artiste, elle permet aux élèves d'accéder à un répertoire varié d'œuvres d'art incluant des objets culturels du patrimoine artistique et des images médiatiques.

4.5.3 Savoirs essentiels et contenu de formation : quelques précisions

Au primaire, les savoirs essentiels qui doivent être pris en compte sont la proposition de création, les aspects affectifs ainsi que les actions et les stratégies associées à la démarche de création, éléments communs aux quatre disciplines artistiques. Dans le programme d'arts plastiques du primaire, on retrouve les gestes transformateurs et leurs prolongements, les outils; le langage plastique comprenant les éléments, l'organisation et la représentation de l'espace, ainsi que le vocabulaire disciplinaire. Au secondaire, le contenu de formation cible la dynamique de création incluant les phases et les mouvements, les stratégies, les gestes transformateurs, les matériaux et les outils, auxquels s'ajoutent les notions et les concepts relatifs au langage plastique et le vocabulaire disciplinaire. Pour les programmes du primaire et du secondaire, on retrouve aussi les repères culturels et le répertoire visuel.

4.5.4 Apprentissages artistiques : résultats des questionnaires

4.5.4.1 Compétences relatives à la création

L'analyse des questionnaires montre que la majorité des créations proposées aux élèves TSA relèvent de la compétence relative à la création plastique personnelle. On y retrouve des idées de thématiques générales et la description de la technique exploitée qui suggèrent que la proposition exige une réponse personnelle. On retrouve une seule mention à propos d'une proposition de création en lien avec le Mois de l'autisme qui laisse présager l'intégration d'un message ou d'un public cible, mais pas de manière explicite.

4.5.4.2 Compétence relative à l'appréciation

Les données des questionnaires révèlent des informations pertinentes au regard de la compétence relative à l'appréciation. Elles permettent de prendre connaissance des facteurs qui déterminent le choix des œuvres, du type d'activités et des outils qui permettent aux élèves TSA d'apprendre à lire une image et à exprimer une opinion sur elle afin de faire ressortir ses qualités esthétiques. Outre l'intérêt pour ce qui touche l'architecture, on retrouve des indications au regard des œuvres qui sont susceptibles d'intéresser les élèves TSA, notamment celles qui proviennent de la période de l'Antiquité et de la Préhistoire. On apprend que la cause que défend l'artiste ou le message de l'œuvre interpelle l'élève TSA; parmi les thèmes évoqués, on cite la pauvreté, l'aspect humanitaire, l'environnement et la surconsommation. Les artistes contemporains et actuels éveillent l'intérêt des élèves TSA; on remarque que plusieurs exploitent les technologies dans leur art ou dans leur mise en marché (p. ex. : vidéo d'art, réseaux sociaux, animation, etc.). Peu importe les artistes, l'exploitation de la technologie rend les élèves TSA plus intéressés.

Les résultats dévoilent des données sur les œuvres que les enseignantes ont choisies d'exploiter. Le taux de popularité n'est pas un bon indicateur des goûts des autistes, mais traduit plutôt la réceptivité des autistes face aux œuvres présentées en classe d'arts plastiques. Il faut préciser qu'il est difficile de généraliser le niveau d'intérêt pour un type d'art si les élèves n'ont pas été exposés à ce dernier. De la même manière, le fait qu'une seule répondante observe une préférence pour l'artiste hollandais Van Gogh ne peut être généralisé pour l'ensemble des autistes. L'ouverture de certains élèves TSA face aux œuvres d'art dépend aussi de leur niveau de culture qui varie d'un individu à l'autre.

4.5.4.3 Savoirs essentiels et contenu de formation

Parmi les savoirs essentiels et le contenu de formation issus du programme d'arts plastiques, les résultats des questionnaires traitent de manière plus générale de l'attitude positive ou négative au regard des propositions de création, des gestes transformateurs, des matériaux et des outils exploités par les répondantes. On retrouve également quelques pistes d'accompagnement lors de créations ou d'appréciations d'images.

4.5.4.3.1 Propositions de création

En ce qui concerne les propositions de création, l'analyse des réponses montre que les enseignantes s'inspirent de problématiques qui touchent les jeunes de leur âge, comme la nourriture de restauration rapide, l'univers des super-héros et les problématiques environnementales. La création d'objets en lien avec la science ou le monde animal ainsi que la fabrication d'objets ayant un mécanisme mobile intéressent aussi les élèves TSA, comme le décrit une des répondantes :

Le projet de heurtoir de porte a beaucoup interpellé les élèves, dont les artistes. Ils devaient d'abord modeler la base [...] à l'aide de pâte à modeler, puis le recouvrir de papier mâché. Le fait qu'il y ait une pièce amovible, un anneau (comme les vrais heurtoirs) a ajouté un intérêt supplémentaire. Ce projet s'est échelonné sur plusieurs cours et ils ont été très persévérants dans la tâche. (PART-15-Q14)

En définitive, l'analyse des questionnaires présente les retombées positives de l'intégration des champs d'intérêt des élèves TSA dans les propositions de création. On dénote une meilleure concentration dans la tâche et une ouverture à faire l'essai de nouveaux matériaux.

4.5.4.3.2 Gestes transformateurs, matériaux et outils

En ce qui a trait aux gestes transformateurs, aux matériaux et aux outils, les résultats confirment que, pour la majorité des répondantes, le choix des techniques est déterminant à l'adhésion des autistes au projet. Tout laisse croire qu'il est gagnant de préconiser des situations d'apprentissage qui exploitent la technique du dessin, tant prise par les élèves TSA. Cependant, les projets tridimensionnels sont très appréciés puisque l'assemblage captive ces élèves. Quoique peu mentionné, il semble que les projets en peinture intéressent également les élèves TSA.

4.5.4.3.3 Langage plastique, notions et concepts

Au regard du langage plastique, les résultats dévoilent très peu d'informations sur les éléments du langage plastique exploités en classe d'arts plastiques. L'exploitation des motifs et de la répétition semble être un gage de réussite, mais ne rallie pas toutes les répondantes.

4.5.4.3.4 Stratégies

Les résultats au regard des stratégies sont liés au soutien apporté aux élèves TSA lors de la création et de l'appréciation. En ce qui a trait à la création, différents moyens sont mis en place, comme le jumelage d'élèves, la modélisation de gestes transformateurs, l'utilisation de la tablette tactile ou l'élaboration de feuilles de consignes. Au moment d'une appréciation, afin de permettre aux élèves TSA de partager leur opinion, certaines exploitent différentes façons de présenter les artistes, d'autres travaillent à varier le type d'activités. Pour la majorité des répondantes, les présentations doivent comporter beaucoup d'aspects visuels. Les activités d'appréciation peuvent se réaliser à l'oral ou à l'écrit ou faire l'objet de discussions de groupe ou d'entretiens individuels. Le carnet d'appréciation et l'usage de pictogrammes sont également mentionnés.

4.5.4.3.5 Répertoire visuel

L'analyse des réponses permet de constater que le choix des œuvres est décisif pour une expérience d'appréciation réussie. On apprend qu'il est pertinent d'encourager l'élève autiste à décrire en détail l'histoire qui entoure une œuvre lorsqu'elle touche un sujet qui le fascine, notamment ce qui touche les mythes et les légendes. Il est suggéré de montrer des images faciles à interpréter, car si elles sont trop surchargées ou abstraites, cela risque de perturber certains élèves TSA. Enfin, le fait de présenter des œuvres en lien avec les propositions de création est signifiant pour l'élève; des liens avec l'expérience personnelle de l'élève TSA peuvent ainsi se faire. Une répondante souligne que des œuvres peuvent effrayer certains autistes et les insécuriser, ce qui suppose un choix judicieux du répertoire visuel.

4.5.4.3.6 Repères culturels

Les résultats confirment que l'intégration des repères culturels est essentielle pour éveiller la curiosité des élèves autistes. Cette intégration peut se réaliser par une visite au musée, la présence d'un artiste à l'école ou même être introduite au moment de présenter la proposition de création ou d'appréciation, mais aussi lors de l'utilisation des matériaux et des outils utilisés. Il est souligné que l'intérêt des élèves autistes s'accroît lors des rencontres avec des artistes, et par conséquent, ils s'engagent intensément dans les ateliers proposés. Le choix de l'artiste invité est aussi précurseur d'engagement et leur pratique innovante captive les élèves TSA. De plus, l'appréciation d'œuvres qui dépassent le format usuel aiguise l'attention de l'élève autiste. Les objets culturels du patrimoine artistique peuvent aussi servir d'éléments déclencheurs ou complémentaires à la proposition de création tels que des jouets, des sculptures, des réceptacles ou des bijoux.

4.5.5 Apprentissages artistiques : résultats des entrevues

4.5.5.1 Compétences relatives à la création

Les résultats de l'analyse des entrevues démontrent que les élèves développent majoritairement la compétence relative à la création plastique personnelle. Les personnes interviewées relatent des SAÉ qui demandent une réponse personnelle, comme celle qui concerne la malbouffe, les poissons ou un animal des fables de La Fontaine. On remarque toutefois des traces de créations médiatiques comme le dessin réalisé pour le jour du Souvenir, la création d'une piñata qui représente quelque chose que l'élève veut frapper ou le fond marin où les élèves représentent une action pour enrayer la pollution marine. Néanmoins, les enseignantes n'identifient pas explicitement la compétence ciblée pour chaque projet mentionné.

4.5.5.2 Compétence relative à l'appréciation

L'analyse des entrevues montre que l'appréciation d'images est importante dans la formation artistique des élèves. Cependant, les conditions ne sont pas toujours favorables à la mise en place d'activités d'appréciation. La difficulté d'obtenir un projecteur numérique, le fardeau lié à la conservation des traces des appréciations et les particularités de certains autistes (p. ex. : difficulté à écrire, déficience intellectuelle, troubles praxiques, etc.) rendent la tâche plus complexe et peuvent mener à la diminution voire la cessation des activités d'appréciation.

On apprend que les modes de présentation des œuvres et des images varient selon le contexte propre à chacun. Le tableau blanc interactif ou le projecteur demeurent des outils efficaces pour soutenir l'intérêt des élèves. Ces outils numériques permettent une meilleure visibilité de l'image, et surtout donnent l'opportunité aux élèves de visionner des vidéos d'artistes à l'œuvre tel le collectif *En masse* qui a charmé les

autistes de deux enseignantes rencontrées. Pour d'autres, l'absence d'équipement technologique rend plus difficile le développement de cette compétence puisque les enseignantes doivent trouver d'autres façons de présenter le répertoire visuel, comme la manipulation d'objets culturels tangibles, l'utilisation de reproductions imprimées ou de livres d'art. Le babillard de la classe est également exploité afin de laisser des traces des œuvres qui ont fait la manchette dans la semaine.

Les résultats démontrent que le fait d'avoir la même structure dans le déroulement d'une appréciation permet à l'élève TSA de participer aux activités et de donner plus facilement son opinion. Évangeline exprime qu'au début, les élèves TSA se limitaient à « je me sens content ou je me sens drôle » et que maintenant, plusieurs élèves sont capables de verbaliser des émotions jamais prononcées auparavant.

Les carnets d'appréciation décrits comportent habituellement l'image reprographiée de l'œuvre en noir et blanc, des éléments à cocher avec des choix de réponses en fonction de l'âge; pour les élèves à l'aise à l'écrit, les fiches contiennent des questions ouvertes qui favorisent la communication d'une opinion à partir de critères prédéterminés. Ce type d'outil répond aux besoins de toutes les personnes interrogées. Pour l'élève TSA, il facilite l'expression de son opinion, et pour l'enseignant, cela facilite ses interventions et son évaluation. En résumé, l'analyse des résultats mène au constat que malgré la pertinence de ces outils, ils demeurent fastidieux à concevoir puisqu'il n'existe pas de banque d'outils simples et adaptés à cette clientèle.

4.5.5.3 Savoirs essentiels et contenu de formation

L'analyse des entrevues permet de préciser les défis que rencontrent les élèves TSA au regard de l'acquisition des savoirs essentiels (primaire) et du contenu de formation (secondaire). Elle permet également de dégager les stratégies mises en place par les personnes interviewées pour remédier aux problématiques des élèves TSA reliées à

leur motricité fine et globale, à leur difficulté à faire des choix ou à comprendre la tâche. Les résultats permettent de comprendre comment la démarche de création du primaire, appelée au secondaire la dynamique de création, est exploitée tout en tenant compte des forces et des défis des élèves TSA.

4.5.5.3.1 Propositions de création

Les résultats des entrevues indiquent que les propositions de création qui s'inspirent de la culture populaire des adolescents, plus particulièrement celle des garçons, sont susceptibles d'engager les élèves TSA comme une animation image par image d'aéronefs qui volent dans le ciel, versé ensuite sur la chaîne YouTube de l'enseignante, ou celle qui traite des cyborgs où les élèves sont amenés à créer une partie mécanique ou électrique qui sera greffée à un personnage pour pallier à ses faiblesses; la présentation de l'artiste Sterlac a suscité une très grande curiosité chez les élèves. L'engagement marqué des autistes dans une SAÉ se reflète dans la qualité des productions, mais également dans le souci de la présentation de celles-ci. Par exemple, pour présenter la nourriture réalisée en argile, les élèves ont créé des accessoires et des petits électroménagers de cuisine, tels une friteuse, un petit four avec une grille et un autre avec des boutons amovibles et même un barbecue. Plusieurs élèves TSA dépassent les attentes de leur enseignante lorsque la proposition de création les interpelle. En plus d'engager les élèves TSA, le tressage de tapis à partir de sacs de lait destinés à des enfants du Burkina Faso met à profit leur dextérité dans la coupe des bandes de sacs de lait pour confectionner ces derniers.

4.5.5.3.2 Gestes transformateurs, matériaux et outils

Concernant les gestes transformateurs, les matériaux et les outils, les résultats des entrevues permettent de confirmer que tous les types de matériaux et outils peuvent être utilisés lorsque les élèves TSA sont bien préparés et guidés. Les techniques

présentées sont variées et sont choisies afin de répondre aux intérêts des élèves. Les informations reçues à propos de la réticence de certains autistes à la colle n'empêchent aucune des enseignantes de faire des projets en papier mâché. Un autre fait intéressant montre que les élèves TSA sont absorbés dans leur travail lorsqu'ils font des essais de gestes transformateurs et ils ne se préoccupent plus des accidents de parcours. Concentré, l'autiste ne parle pas et demeure fasciné par les traits et les couleurs, le travail l'habite. « L'expérience sensorielle et esthétique prévaut sur le résultat », déclare Marie-Soleil. Elle constate également que les élèves TSA ont une grande capacité de concentration, qu'ils sont dans leur « *flow* » et que même si la cloche sonne, ils poursuivent leur travail, rejoignant ainsi l'idée de Csikszentmihalyi (2008), lorsqu'il décrit cet état de grâce.

4.5.5.3.3 Stratégies

L'analyse des entrevues fait découvrir quelques stratégies relatives à la création d'images. L'observation du chien d'accompagnement d'une élève TSA permet de dépasser le schéma de base du chien qu'elle dessine. L'exploration de matériaux est utilisée de manière récurrente pour aider l'élève TSA à s'approprier les gestes et pour susciter des idées. Pour soutenir l'élève TSA devant les difficultés liées à l'organisation de l'espace, l'usage de la tablette tactile, du photocopieur et de la table lumineuse permet à l'élève de résoudre ce problème. Le fait d'agrandir son image permet à l'élève TSA de préciser par exemple les traits de ses personnages.

4.5.5.3.4 Répertoire visuel

Le répertoire visuel est également présent dans les résultats; on apprend que les élèves TSA font preuve d'un intérêt pour différents types d'œuvres, entre autres l'art contemporain. Parmi les œuvres citées lors des entrevues, on retrouve des peintures,

des sculptures, des installations et même des photos. En peinture, on retrouve *Cabeza* de Basquiat (1982), *La fiesta del corazón* de Guillaume Maccabé (2004); en sculpture ou en installation figurent l'araignée *Maman* de Louise Bourgeois (1999) qui permet d'observer de près les matériaux qui ont servi à la construire et les personnages *Touristes II* de Duane Hanson (1988) dont l'hyperréalisme suscite une multitude de questions. Dans la catégorie de la photographie, la présentation de *Miss Mitt* de William Wegman (1993), réalisée à partir d'une mise en scène qui intègre un chien habillé en humain a fait beaucoup rire les élèves TSA. Le visionnement d'artistes émergents à l'œuvre capte l'attention des élèves TSA, une enseignante souligne que les adolescents reviennent après les cours demander les références de l'artiste pour le montrer à leurs parents. Une mise en garde est faite au regard du choix des œuvres à faire apprécier, car certaines peuvent susciter un grand malaise auprès de certains élèves TSA, comme ce fut le cas avec *Loup-table* de l'artiste surréaliste Victor Brauner (1939-1947) qui fait réagir suite à l'utilisation d'un animal empaillé pour réaliser la table.

4.5.5.3.5 Repères culturels

Les résultats dévoilent que les repères culturels exploités proviennent principalement des œuvres d'art, notamment en les situant dans leur contexte historique auprès des élèves. À l'occasion, certains événements comme le *Jour du Souvenir*, l'art engagé ou les objets culturels apportés de voyage de l'enseignante (p. ex. : bracelets, statuettes, etc.) permettent d'aborder la culture sous une autre facette. Une mappemonde exposée au mur permet de situer le contexte dans lequel proviennent les œuvres d'art, les objets culturels du patrimoine artistique et les images appréciées.

4.5.5.3.6 Démarche de création et dynamique de création

La démarche de création (primaire) ou la dynamique de création (secondaire) est également prise en considération par les participantes aux entretiens. Différents moyens sont mis en place pour soutenir les élèves lors des différentes phases. En ce qui a trait à la recherche d'idées, on recommande la consultation de livres d'art, d'images en ligne ou de livres pour enfants, ce qui permet à l'élève TSA d'apprécier chacun des médias et de varier ses modes de recherche. À cet effet, Mathilde considère que les élèves autistes sont trop souvent devant un écran d'ordinateur. Selon cette enseignante, mettre à la disposition des élèves une diversité de médias ne peut qu'être bénéfique pour les autistes.

Au primaire, l'élève est invité à rechercher des idées, selon le cycle visé, à réaliser un ou des croquis et représenter l'idée qui lui plaît le plus. Au secondaire, cette phase est plus complexe, car l'émergence d'idées se poursuit dans un mouvement continu tout au long de la démarche et peut continuellement être modifiée. Cette phase d'inspiration est problématique pour l'élève TSA, car elle requiert qu'il fasse des choix. Évangeline émet l'hypothèse que ce problème peut être relié au surplus d'activités cérébrales chez l'autiste qui se manifeste lors du démarrage d'un projet. Les résultats nous apprennent qu'il est avantageux de limiter les choix à deux, par exemple, ce qui a pour effet de réduire l'anxiété de l'élève TSA. Dans de rares cas, un modèle à copier est proposé à l'élève TSA qui est incapable de faire un choix, et ce, même si ce moyen va à l'encontre des valeurs pédagogiques de l'enseignant. Parmi les outils exploités afin de susciter l'émergence d'idées, on retrouve le carnet de traces qui est utilisé par deux enseignantes.

Les personnes interviewées abordent le rôle des expérimentations techniques et langagières qui supposent des essais de gestes transformateurs à partir de divers matériaux, le maniement d'outils et l'exploration d'éléments du langage plastique incluant l'organisation de l'espace. Les résultats démontrent que ces expérimentations,

appelées exercices de base, sont importantes et préparent les élèves à créer. La proximité de l'enseignant est primordiale lors de cette phase, car elle permet d'apporter l'accompagnement nécessaire pour acquérir ou réajuster les gestes de l'élève; il favorise la modélisation et, au besoin, l'accompagnement main sur main. On apprend également que lorsque l'enseignante fait les essais en même temps que les élèves et en nommant à voix haute ce qu'il fait, cela les aide à saisir et à mémoriser la façon de faire.

4.5.5.3.7 Vocabulaire disciplinaire

L'analyse des entrevues ne donne pas d'information sur les façons mises en place relative à l'acquisition du vocabulaire disciplinaire. Lorsqu'il est traité, c'est au moment d'échanger sur les expérimentations où les élèves du secondaire sont invités à inscrire sur leurs essais, le vocabulaire relatif aux apprentissages artistiques visés (p. ex. : ligne courbe, ligne droite). Le babillard de la classe sert également à afficher des images d'outils avec le mot correspondant à ces derniers.

4.5.6 Apprentissages artistiques : résultats du journal de bord

4.5.6.1 Compétences relatives à la création

L'analyse du journal de bord indique que les élèves développent les compétences à créer des images personnelles et des images médiatiques. Le dessin de placement fait partie de la pratique de l'enseignante. Il lui permet de situer l'élève dans son stade graphique et d'identifier les éléments à améliorer, comme la représentation du schéma corporel, l'exploitation du langage plastique, de l'organisation et de la représentation de l'espace. Dans ce cas-ci, elles sont choisies en fonction d'une thématique annuelle que l'école se donne et qui génère des situations d'apprentissage touchant à des problématiques en lien avec celle-ci.

4.5.6.2 Compétence relative à l'appréciation

Les résultats dévoilent que la compétence relative à l'appréciation occupe une place de choix dans la pratique de l'enseignante. Outre les œuvres présentées lors de la mise en place des SAÉ, on compte deux appréciations annuelles qui durent une période complète. Les œuvres appréciées sont toujours en lien avec les SAÉ vécues en classe d'arts plastiques; on y traite des éléments du langage plastique exploités par les élèves. Les outils servant à recueillir l'opinion des élèves sont élaborés par l'enseignante. Elle en conserve d'ailleurs des traces : cartes postales, fiches ou carnets d'appréciation. La structure et le contenu des carnets sont similaires, mais se complexifient d'un cycle à l'autre. Les élèves qui ont de la difficulté à écrire ont une version où ils doivent encercler, cocher des éléments ou faire des dessins; les élèves qui ont plus de facilité à écrire ont des outils avec des questions ouvertes. Pour les élèves plus jeunes ou qui ont de la difficulté à exprimer une opinion ou une émotion, l'enseignante intègre des pictogrammes d'émotions ou offre des choix de réponses dans les carnets.

En ce qui concerne les activités d'appréciation, les résultats du journal révèlent qu'elles débutent par la présentation des œuvres d'un artiste; l'enseignante pose des questions similaires à celles du carnet d'appréciation. Des présentiels, préparés par l'enseignante, incluent des vidéos montrant les artistes en action, ce qui suscite un intérêt instantané, car les élèves demandent à les voir à nouveau. Lors de l'appréciation, l'emphasis est mise sur le partage des émotions relatives aux éléments qui touchent les élèves TSA et qui provoquent chez eux une émotion ou une réaction. Pour les aider, l'enseignante utilise généralement des pictogrammes ou le nom des émotions que l'élève peut encercler. Ces appréciations donnent le goût aux élèves TSA de se mettre en mode de création.

4.5.6.3 Savoirs essentiels et contenu de formation

Les résultats du journal de bord ouvrent la porte vers la classe d'arts plastiques de la chercheuse et montrent les actions que l'élève TSA pose pendant le cours d'arts plastiques; on découvre ce qui interpelle l'élève TSA. Dans plusieurs cas, il est possible de suivre pas à pas l'évolution de chacune de leurs réalisations. Les réflexions de la chercheuse permettent de découvrir les ajustements apportés d'un cours à l'autre afin d'arriver à des résultats concluants. Les résultats décrivent les stratégies mises en place pour accompagner les élèves TSA dans la démarche de création, mais aussi pour développer leurs compétences à apprécier par l'accès à un répertoire visuel varié et à la présentation de repères culturels signifiants en lien avec les propositions de création.

4.5.6.3.1 Propositions de création

L'analyse des résultats dévoile la présence de SAÉ qui touchent des problématiques actuelles reliées à la santé et au bien-être, à l'environnement et à la consommation, aux médias, à l'orientation et à l'entrepreneuriat, au vivre-ensemble et à la citoyenneté. Ces problématiques relèvent des domaines généraux de formation qui servent de levier pour rendre les apprentissages signifiants pour l'élève. En ce qui a trait aux propositions de création, les résultats montrent que l'enseignante les renouvelle chaque année. La thématique annuelle de l'école sert de prétexte pour explorer les différentes facettes de celle-ci, toujours dans le but de surprendre et d'éveiller la curiosité des élèves.

4.5.6.3.2 Gestes transformateurs, matériaux et outils

Les techniques exploitées par l'enseignante sont le dessin, la peinture, la gravure, l'impression, le collage, le modelage et l'assemblage. Les résultats confirment qu'il est avantageux d'avoir un inventaire de matériaux diversifiés qui permet de répondre aux besoins des cours d'arts plastiques.

Parmi les appareils incontournables à considérer, la table lumineuse représente un outil facilitateur qui permet de diminuer l'anxiété de l'élève TSA devant certaines tâches. L'analyse du journal indique que les outils technologiques sont surtout réservés à la projection d'images et ne sont pas exploités pour la création.

4.5.6.3.3 Stratégies

Outre les exercices de base, les prototypes et les outils visuels, l'enseignante met en place des activités pour aider les élèves à résoudre leur difficulté à exploiter certains éléments du langage plastique dans leur création. Pour ce faire, l'enseignante réunit les élèves autour d'une table et met à la disposition des élèves des morceaux de carton afin qu'ils fassent des essais d'organisation de l'espace en exploitant la superposition, la juxtaposition, la répétition, etc. (Figure 4.9). Puis, pour aider l'élève TSA à résoudre des accidents de parcours, l'enseignante présente des exemples en provoquant des incidents et fait la démonstration de comment les réparer.

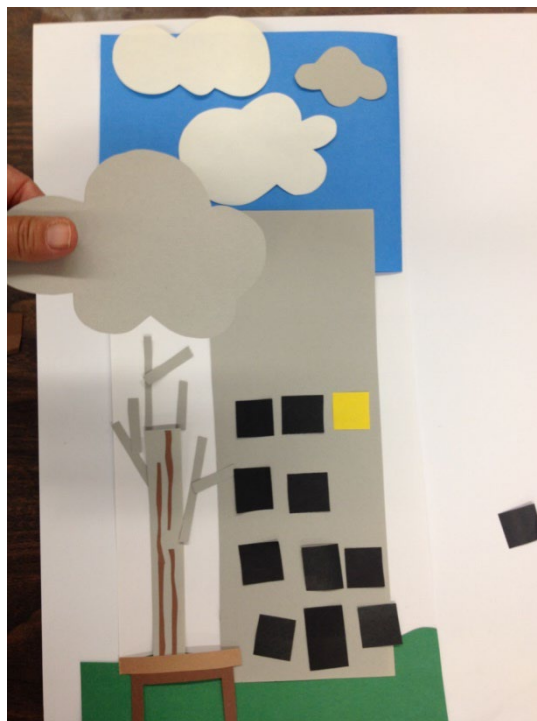


Figure 4.9 Activité pour l'apprentissage de l'organisation de l'espace (Auteure, 2016)

Les résultats démontrent les bienfaits de l'utilisation de supports visuels au cours d'arts plastiques qui favorisent une meilleure compréhension de la tâche lorsqu'ils sont employés. Ces supports visuels, très appréciés des élèves TSA, peuvent comporter une définition du langage plastique exploité, l'historique de l'outil ou du matériau utilisé ainsi qu'une photo de ce dernier. Enfin, les étapes relatives au projet sont écrites dans des phrases simples et sont accompagnées d'images qui illustrent chacune des actions à effectuer (Figure 4.10).

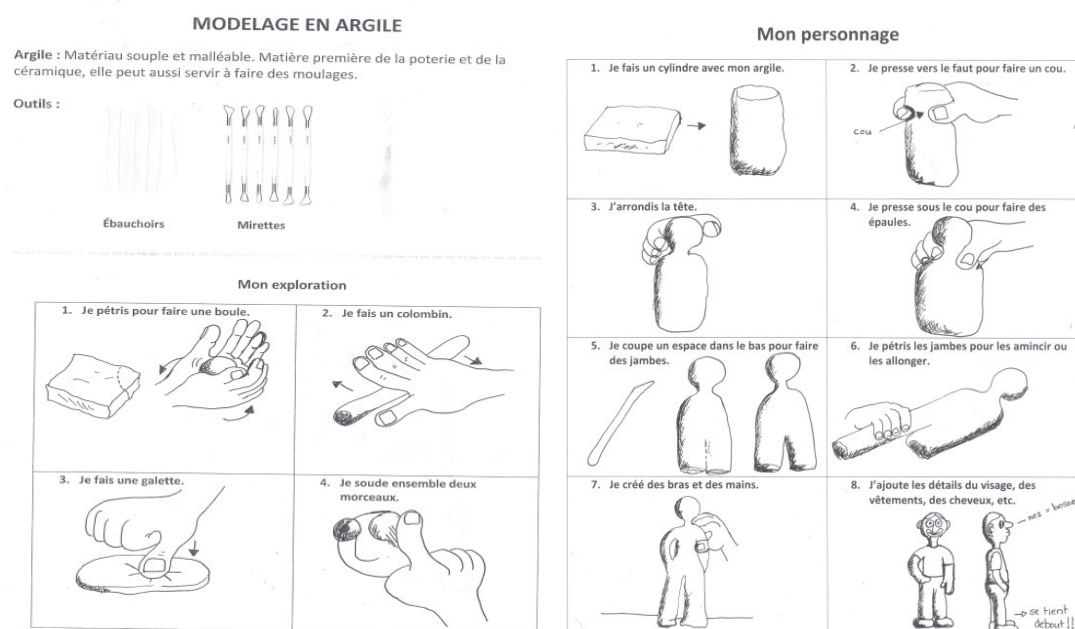


Figure 4.10 Outil visuel pour le modelage d'un personnage (recto verso)

4.5.6.3.4 Répertoire visuel

Pour le répertoire visuel, l'analyse du journal indique que les œuvres présentées en classe sont toujours en lien avec les propositions de création. L'année où la thématique annuelle de l'école cible *La ville à l'école*, l'appréciation d'une installation réalisée par leur enseignante ou par Alfredo et Isabel Aquilizan a conscientisé les élèves sur la pauvreté et la pénurie de logements. L'année suivante, la thématique qui porte sur les super-héros permet de faire découvrir les illustrations loufoques des super-héros d'Alex Solis, les photographies de Martin Beck qui mettent en scène des super-héros à la retraite ainsi que des images médiatiques provenant de revues et journaux.

4.5.6.3.5 Repères culturels

Les résultats révèlent que la thématique annuelle conduit inévitablement à découvrir divers repères culturels. Dans la thématique de *La ville à l'école*, la présentation de la collection de heurtoirs de porte de la TES aiguise la curiosité des élèves TSA. La médiatisation de la pénurie de logements pour les réfugiés syriens accueillis dans notre pays nourrit les échanges entre l'enseignante et ses élèves qui réalisent une maison pour ces derniers. Des photos journalistiques du déluge au Saguenay ou des pannes d'électricité causées par le verglas permettent de comprendre la détresse de certaines personnes devant les dangers et leur permettent de saisir comment une personne par un simple geste peut devenir un héros. Les illustrations de l'œuvre *Le chandail de hockey* de Sheldon Cohen amène les élèves à comprendre la vie d'autrefois; elle est présentée dans la version papier ainsi qu'en film d'animation. Enfin, l'exposition de jouets d'enfance des enseignantes provoque un succès instantané auprès des élèves TSA.

4.5.6.3.6 Démarche de création

L'analyse du journal montre que l'enseignante vit en même temps que les élèves chaque phase de la démarche de création. En réalisant elle-même le projet, elle souhaite apprendre aux élèves ce qui se produit à chaque étape en nommant tout haut ses questionnements, ses difficultés et en demandant l'avis de ses élèves. Étant artiste, l'enseignante apporte à l'occasion des peintures en cours d'exécution; elle écoute les commentaires des élèves et leur apprend que les artistes aussi doivent faire des choix et vivent des accidents de parcours et des difficultés, tout comme eux.

4.5.6.3.7 Vocabulaire disciplinaire

Pour l'apprentissage du vocabulaire disciplinaire, l'analyse du journal dévoile la présence d'affiches qui rappellent les termes disciplinaires exploités. Pour l'apprentissage du vocabulaire disciplinaire, il est mention de jeux de mémoire ou de catégorisation (Figure 4.11).

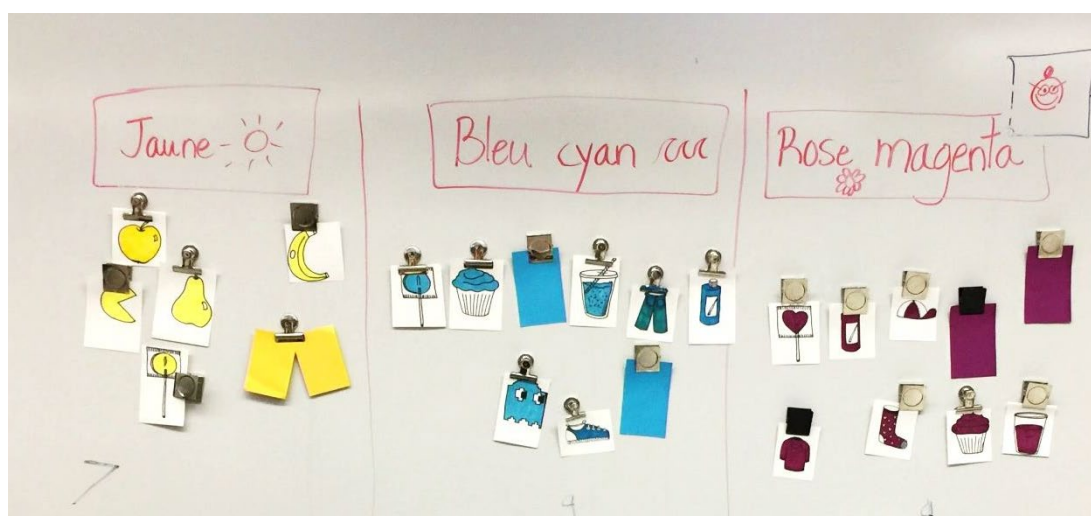


Figure 4.11 Jeu de catégorisation

En somme, le présent chapitre confirme l'intérêt sincère des enseignants en arts plastiques pour l'enseignement auprès des élèves TSA. L'analyse des résultats corrobore plusieurs caractéristiques soulevées dans la littérature au sujet de ces élèves. Cependant, certaines forces et habiletés se sont greffées, notamment l'aptitude des élèves TSA en classe d'arts plastiques et dans leurs créations libres. Certains ont une préférence pour le dessin et d'autres pour les réalisations tridimensionnelles. En ce qui concerne les défis, les résultats confirment également que chaque élève TSA est unique et qu'il ne faut pas généraliser les réactions sensorielles puisqu'elles diffèrent d'un élève à l'autre, tant par leur intensité que par le sens concerné.

La valeur ajoutée par la triangulation des méthodes de collecte des données assure une validité à la recherche. Les questionnaires soulèvent des faits intéressants qui sont approfondis lors des entrevues semi-dirigées et dans les observations du journal de bord. Les entrevues semi-dirigées font émerger de nouvelles données, notamment au regard des réalisations des élèves et des outils pédagogiques mis en place. Elles décrivent le contexte dans lequel évoluent les élèves TSA au moment des apprentissages et confirment l'importance de la collaboration entre les différents partenaires pour la réussite des élèves. De plus, les résultats aident à mieux comprendre les conditions dans lesquelles les enseignantes exercent leur profession, et comment elles surmontent les défis qui se présentent dans leur quotidien, notamment au regard de l'élève TSA, du contexte de la classe et des apprentissages artistiques.

Le journal de bord dresse le portrait de sept élèves TSA, dont deux en classe spéciale. Il permet de découvrir que ce ne sont pas tous les autistes qui ont un champ d'intérêt. Le psychologue Attwood (2010) affirme que, selon les recherches, 5 à 15 % des enfants et adultes Asperger n'ont pas d'intérêt particulier. Depuis la dernière édition du DSM-5 (2013), les Asperger sont considérés comme ayant une forme légère du trouble du spectre de l'autisme et ne requièrent pas un soutien important. Il est probable que les élèves TSA intégrés dans les classes ordinaires de la chercheuse se situent à ce niveau, ce qui explique la difficulté pour la chercheuse de déceler leur champ d'intérêt.

L'ensemble des données démontrent que la conception de l'enseignement et la relation enseignant-élève ont un impact fondamental sur les apprentissages artistiques des élèves TSA. Les résultats concernant le contexte de la classe témoignent de l'importance de l'aménager de manière à ce que les élèves TSA se sentent en sécurité et disponibles aux apprentissages artistiques. La mise en place d'une routine est aussi susceptible de sécuriser l'élève TSA. Enfin, les données recueillies montrent l'importance d'utiliser une variété de supports visuels pour développer l'autonomie des élèves TSA dans la réalisation du travail et pour les aider à se situer dans le temps.

CHAPITRE V

APPROCHES ET STRATÉGIES À PRIVILÉGIER AUPRÈS DES AUTISTES EN CLASSE D'ARTS PLASTIQUES

5.1 Introduction

Les chapitres précédents dressent un portrait de l'élève autiste en classe d'arts plastiques; ils relatent les observations recueillies par les enseignantes et les techniciennes en éducation spécialisée qui les côtoient tous les jours, et ce, pour chacun des outils de cueillette des données. L'organisation des données provenant des questionnaires, des entrevues semi-dirigées ainsi que du journal de bord de la chercheuse présente chaque élément qui constitue le neurone. Le noyau représente l'élève autiste et les dendrites les trois stimuli : l'enseignant, le contexte de la classe ainsi que les apprentissages artistiques.

Dans ce chapitre, il est question des approches et des stratégies à mettre en place dans la classe d'arts plastiques qui se trouvent dans la zone de l'axone, soit dans la gaine et ses terminaisons. En effet, c'est grâce à une concertation des stimuli que naissent des stratégies qui permettent à l'élève TSA de développer des savoir-faire et d'acquérir des connaissances qui le font progresser dans ses apprentissages. La mobilisation des stimuli a pour effet de favoriser des transferts de connaissances dans d'autres contextes. Le rôle de la gaine, soit le milieu scolaire, fournit les conditions idéales pour soutenir l'élève en lui offrant un contexte sécurisant qui favorise son bien-être tout au long de son parcours scolaire.

5.2 Approches et stratégies, des définitions

De manière générale, une approche se définit comme une manière de voir les choses ou les idées, d'aborder un projet ou de solutionner une problématique; elle sert de cadre de référence et oriente les interventions qui en découlent. Selon Legendre (2005), « l'approche est adoptée avant la détermination de la stratégie. Définir la stratégie, c'est déterminer quels actes, conformes à l'approche, permettent le plus efficacement l'atteinte d'un résultat valorisé » (p. 1261). Une approche pédagogique est mise en œuvre par une stratégie pédagogique ou un modèle pédagogique. C'est l'enseignant qui détermine les interventions qui correspondent le mieux aux styles d'apprentissage et aux caractéristiques des élèves TSA. Dans le cadre de cette recherche, l'approche pédagogique inclusive est préconisée; la stratégie qui relève de cette approche est la conception universelle de l'apprentissage (CUA) qui soutient l'inclusion et l'apprentissage de l'ensemble des élèves, notamment en anticipant les besoins variés de chacun et en rendant l'environnement accessible à tous.

Dans la Figure 5.1, les stratégies se retrouvent dans la zone de l'axone, une sorte d'autoroute qui permet à l'autiste qui y chemine de faire de nouveaux apprentissages artistiques. Les flèches représentent le mouvement que procure la mise en place de celles-ci dans la classe d'arts plastiques. Ainsi, en prenant en considération les caractéristiques de l'élève TSA, du contexte de la classe et des apprentissages artistiques, l'enseignant est en mesure de mieux orienter ses interventions et de choisir les stratégies qui répondent aux besoins de l'ensemble des élèves, y compris les élèves TSA. C'est dans les terminaisons que se font les transferts entre les apprentissages artistiques vers d'autres contextes; plus elles sont exploitées, plus de ramifications se créent.

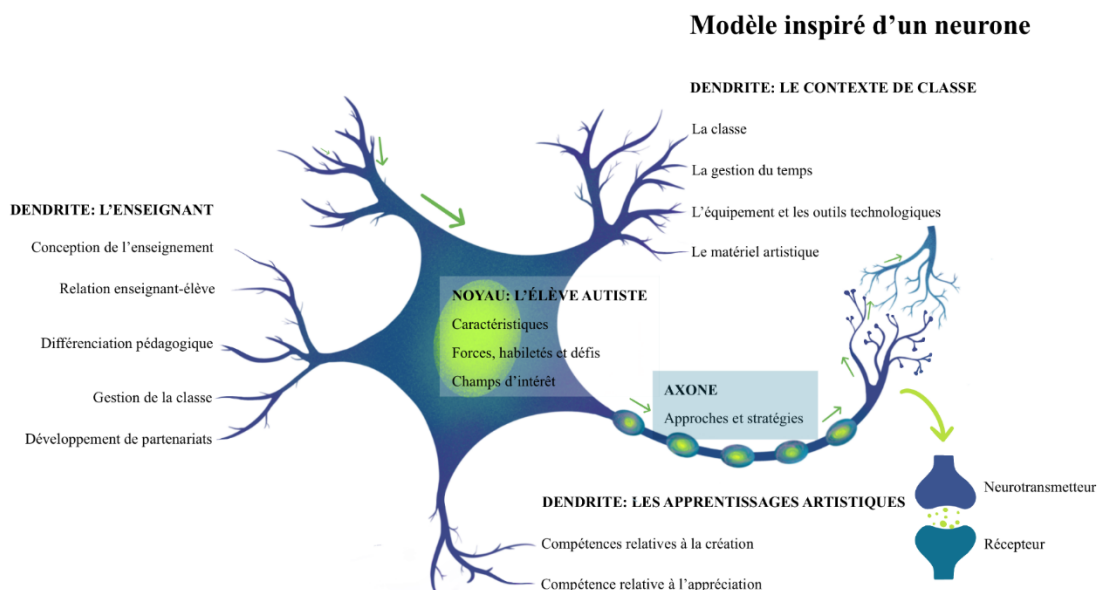


Figure 5.1 Emplacement des approches et des stratégies

5.3 Approches et stratégies en lien avec la première dendrite : l'enseignant

5.3.1 Conception de l'enseignement

5.3.1.1 Adopter une approche pédagogique inclusive

Pour un enseignant, sa perception de l'enseignement s'appuie sur différents concepts tels que les croyances, les représentations sociales ainsi que la conception qu'il se fait de l'éducation. Les croyances se fondent sur ce que l'enseignant croit être vrai, indépendamment des faits alors que « la valeur est plus qu'une croyance. Elle ne laisse que peu de place au doute; elle est une adhésion totale de l'esprit à un objet considéré comme absolument vrai » (Legendre, 2005, p. 1429) qui peut se fonder sur l'équité, l'égalité et la justice que l'on retrouve dans plusieurs documents produits par le ministère de l'Éducation. À ces valeurs s'ajoutent « l'authenticité, le jugement, l'humilité de reconnaître les limites de son savoir, le courage d'aller à l'encontre des idées reçues, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et

l'imagination » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 20). Les représentations sociales se définissent comme « une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale » (Jodelet, 1992, cité dans Deslandes *et al.*, 2011, p. 409). Pour un enseignant, la construction d'une représentation sociale sur les autistes en classe d'arts plastiques se réalise en collaboration avec les personnes qui gravitent autour de ces élèves; il les insère dans son cadre de référence et les réinvestit dans sa pratique. La conception se définit comme un processus cognitif par lequel un individu analyse une situation ou un problème par rapport à ses connaissances antérieures; elle se construit de manière individuelle en interagissant avec son environnement. Par exemple, en ayant des interactions avec des élèves autistes et des professionnels qui gravitent autour d'eux, l'enseignant acquiert de nouvelles informations qui lui permettent d'enrichir sa perception de ces élèves en classe d'arts plastiques. Ces concepts influencent la manière d'aborder l'enseignement, mais aussi les élèves. « En considérant chaque enfant comme une personne née pour apprendre, nous pourrions commencer à modifier notre approche pour passer d'un modèle axé sur les déficits (mettant l'accent sur ce que les élèves ne peuvent faire) à une formule qui tire parti des points forts de chaque élève » (Beaudoin, 2013, p. XV). Ainsi, l'enseignant qui croit au potentiel des élèves est plus enclin à adopter une approche positive de l'enseignement, et ce, même si la tâche est de plus en plus lourde et exigeante. L'intérêt de l'enseignant pour les recherches probantes en éducation ou pour la formation continue contribue à le garder à jour dans son domaine et actif dans son milieu. Selon Bandura, l'enseignant qui partage son expertise, mais aussi les difficultés qu'il rencontre avec d'autres collègues, lui permet de devenir un meilleur enseignant, et par conséquent, augmente son sentiment d'efficacité personnelle (Rondier, 2004).

5.3.1.2 Favoriser le plaisir d'apprendre

Poliquin et Ouellet (2013) affirment que le concept d'apprendre dans le plaisir est précurseur d'engagement et de concentration pour les élèves. Pour l'enseignant, « sa capacité à jouer ou à “jongler” avec les notions et les concepts favorise un plaisir d'enseigner et un plaisir d'apprendre pour lui aussi » (p. 105). Le ton enjoué, la posture et le dynamisme de l'enseignant lorsqu'il aborde les apprentissages artistiques ont pour effet de susciter le goût d'apprendre chez l'élève. L'enseignant, tout en demeurant un guide, doit conserver cette posture d'apprenant ou de chercheur en démontrant à ses élèves qu'il s'intéresse aux nouvelles connaissances et qu'il demeure curieux. Par sa façon d'être, il peut aussi montrer qu'il est permis d'apprendre tout en s'amusant et que les erreurs font partie de l'expérience. L'accident de parcours fait donc partie des défis que l'élève TSA risque de rencontrer. La présentation d'un support visuel rassure l'élève TSA dès le départ; il est prévenu que quoiqu'il arrive, il existe une solution. De plus, il permet à l'élève TSA de visualiser ce qui peut se produire et démontre des moyens de s'en sortir, par exemple lorsque l'on peint sur une surface mouillée ou foncée, avec une brosse gorgée de peinture et d'eau ou lorsqu'on soulève son papier et que ce geste fait couler la peinture. L'élève peut apprendre comment réparer une tache de peinture en l'estompant à l'aide d'une brosse propre remplie d'eau et en l'asséchant avec du papier essuie-tout.

Selon Connac (2010), les élèves doivent sentir que l'espace leur appartient et qu'ils peuvent prendre des initiatives pour se sentir engagés dans les différents projets de la classe. Cet auteur recommande de valoriser la prise de risques, même si elle mène à des erreurs. Il suggère également de repenser la façon de communiquer l'évaluation aux élèves qui a une incidence directe sur leur motivation et leur estime de soi. En effet, savoir que sa réalisation ne vaut qu'un 72 % peut décourager certains élèves. Connac (2010) recommande aux enseignants de privilégier une appréciation qui se

fonde sur le degré de maîtrise des compétences ou d'acquisition de connaissances plutôt qu'une note. Ainsi, indiquer à l'élève où se situent ses forces et ses défis peut lui faire réaliser qu'il a des capacités plus marquées, par exemple dans la recherche d'idées, dans l'exécution de gestes transformateurs, dans l'exploitation du langage plastique ou dans l'organisation et la représentation de l'espace.

5.3.1.3 Susciter la curiosité

La curiosité sert à allumer le moteur de la motivation. Ou alors est-ce l'inverse. Difficile à dire, mais une chose est sûre : les deux sont liées et conduisent à l'envie d'apprendre, ce qui les rend essentielles en contexte scolaire. Un enseignant curieux et des élèves curieux, c'est un bon début. Il existe mille et une attitudes pour éveiller/réveiller la curiosité scientifique, littéraire, artistique... Il faut juste oser l'inattendu. Enfin juste, c'est vite dit. (Connac, 2010, p. 3)

L'enseignant dispose de plusieurs moyens pour éveiller la curiosité des élèves, et ce, à différents moments. Lors de la mise en situation, varier la manière de présenter les propositions de création et les activités d'appréciation est susceptible de capter l'attention des élèves. La mise en place d'énigmes à résoudre, de jeux et d'histoires suscite rapidement leur engagement. Ainsi, l'enseignant peut mettre en scène une histoire avec des objets mystères, comme un amas de cartes empilées à un endroit stratégique au sol; l'enseignant se montre stupéfait devant cette étrange situation et demande l'aide de ses élèves pour les ramasser pour ensuite découvrir qu'elles cachent des énigmes à résoudre (p. ex. : éléments du langage plastique, proposition de création, etc.). Ensuite, inspiré de la chaise musicale, le dessin musical est idéal pour faire une tempête d'idées de groupe; à l'arrêt de la musique, les élèves illustrent sur de grandes feuilles des éléments en lien avec les catégories relevant de la proposition de création (p. ex. : lieu, personnages, objets, etc.). Enfin, l'anecdote ou l'histoire, accompagnée de preuves truquées comme le courriel d'un expéditeur mystère ou une

lettre inventée de toute pièce, mobilise à chaque fois les élèves. Par exemple, l'histoire d'Alfred, le concepteur de gadgets de Batman, amené d'urgence à l'hôpital à cause d'un grave accident; puisqu'il est en congé de travail, Batman est à la recherche d'un remplaçant. L'utilisation de ce super-héros motive les élèves à s'investir dans la proposition de création qui leur demande, dans un premier temps, de réfléchir à une aventure probable de ce super-héros, puis dans un deuxième temps, d'inventer un gadget permettant à ce dernier de résoudre le problème. D'autres stratégies permettent d'éveiller la curiosité des élèves, telle que la présentation d'une vidéo montrant un artiste à l'œuvre ou l'observation d'objets culturels ou d'animaux qui sont susceptibles de capter l'intérêt des élèves TSA, tout comme l'écoute de musique ou de sons mystères. Dans ce contexte, la qualité des approches et des stratégies repose sur la créativité de l'enseignant.

Lors de la phase de réalisation, il est aussi possible de nourrir ce besoin de découverte. Au moment de la démonstration technique, l'attitude enjouée de l'enseignant est gage de motivation pour les élèves TSA et les incite à participer activement à celle-ci. Pour conserver cet intérêt, l'enseignant poursuit la démonstration en exagérant sa stupéfaction devant ce qui se passe; il interpelle les élèves en leur demandant de donner leur hypothèse sur ce qui peut se passer en anticipant les gestes à venir.

Pendant l'exploration de gestes et de notions du langage plastique, de la création ou de l'appréciation, l'enseignant demeure à proximité de l'élève afin de donner des rétroactions. L'enseignant doit demeurer attentif à ce qui enclenche chez l'élève le désir de se surpasser et qui contribue à conserver sa curiosité et son intérêt. Connac (2010) recommande aussi de valoriser le travail coopératif en classe; l'élève doit sentir qu'il peut demander de l'aide à un pair ou même pouvoir lui-même en accompagner un autre « pour qu'il puisse tenter de dépasser un problème qui fait obstacle, d'un autre côté, pouvoir soi-même mettre à disposition de la collectivité ses propres acquis » (Connac, 2010, p. 5). Ainsi, permettre qu'un élève montre à un autre

comment il s'y prend pour dessiner un objet en trois dimensions ou pour obtenir une couleur est valorisant pour celui qui le montre et pour celui qui reçoit l'information.

5.3.2 Développer une relation significative avec les élèves

Dans les recherches de Marzano (2011), la relation positive entre l'enseignant et les élèves représente la variable la plus citée. Il affirme qu'une relation significative mène vers une meilleure efficacité des stratégies éducatives mises en place par l'enseignant. Selon Marzano (2011), cette relation provient de la perception de l'élève face à son enseignant et non l'inverse; ce sont les actions de l'enseignant qui sont les précurseurs de cette perception. L'enseignant doit donc être cohérent entre ce qu'il dit et ce qu'il fait. Une étude conduite par le ministère de l'Éducation, portant sur les stratégies exploitées par les enseignants pour motiver les élèves du primaire, indique que la perception positive du soutien obtenu d'un enseignant augmente le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, et par conséquent, son engagement.

La perception qu'a l'élève de la qualité de sa relation avec son enseignante ou son enseignant importe davantage à ses yeux que son jugement sur l'utilité des stratégies qu'utilise ce dernier pour le motiver. Le sentiment d'efficacité personnelle est quant à lui un puissant prédicteur du rendement des élèves, qu'ils soient jeunes ou plus âgés et qu'ils aiment ou non l'école. (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 8)

5.3.2.1 Faire preuve de bienveillance

La relation enseignant-élève est essentielle dans l'engagement des élèves autistes dans leurs apprentissages, mais elle requiert du temps. Le respect de l'intégrité psychologique et de la vie privée de l'élève représente la première valeur à mettre de l'avant. Le fait de croire à la réussite des élèves leur permet de prendre le risque de s'engager dans une tâche. De plus, faire preuve de bienveillance envers les élèves ne

peut qu'enrichir cette relation, par exemple saluer les élèves dans le corridor par leur prénom, les interpeller de manière positive ou simplement leur sourire permet aux élèves de prendre conscience de la valeur qu'ils ont aux yeux de l'enseignant. Le fait de manifester un réel intérêt pour les activités scolaires et parascolaires de l'élève contribue à créer des liens entre l'enseignant et l'élève. Prendre quelques minutes pour s'intéresser au tournoi de hockey ou à une activité de pêche peut favoriser le développement d'une relation significative entre l'enseignant et l'élève. Savoir rassurer ce dernier lorsqu'il devient anxieux en lui démontrant qu'il existe toujours une solution à un problème l'aide à surmonter la difficulté qu'il vit. Tenir ses promesses, s'assurer de faire le suivi à une question ou chercher la réponse avec lui représentent des stratégies susceptibles de valoriser l'engagement de l'élève TSA dans les activités proposées. L'enseignant qui garde le sourire lorsqu'il enseigne, témoigne de sa fierté d'être avec ses élèves à ce moment précis et favorise un meilleur climat pour faire réaliser des apprentissages.

5.3.2.2 Valoriser le dépassement de soi

Une autre valeur importante consiste à promouvoir le dépassement de soi qui se manifeste par la valorisation des efforts déployés par les élèves devant les défis qui se présentent comme les sensations insupportables, le partage de l'espace de travail ou de matériaux ou tout simplement des incidents de parcours. Ce dépassement de soi peut se vivre par le biais d'objectifs réalistes qui leur permettent de vivre fréquemment de petites réussites, tout en maintenant des exigences élevées pour tous les élèves afin de favoriser l'engagement et la motivation.

5.3.3 Adopter l'humour

L'humour détient le pouvoir considérable d'enrichir la vie des personnes autistes. Il peut arrondir les angles de leur dure existence et de celles de leurs parents et soignants. Il peut même être utilisé dans l'éducation des enfants atteints d'autisme. Cultiver leur sens de l'humour peut être utile pour accroître leur flexibilité et leur empathie sociale. (Vermeulen, 2014, p. 11)

Dans sa recherche, Dion (2006) constate que

[l]e rire et l'humour sont appréciés comme des outils capables de soutenir l'investissement nécessaire à la tâche, en raison notamment du plaisir qui en découle et de l'appréciation positive qui peut en résulter, deux facteurs qui consolident la confiance, maintiennent l'attitude et favorisent la réussite. (p. 257)

St-Amand (2018) présente l'humour sous différentes facettes : il peut être absurde ou non verbal; il peut être exploité par l'imitation de personnages, de blagues et de jeux de mots; il peut exploiter le jeu de rôle ou autre. Selon cet auteur, l'humour peut également servir à dédramatiser ou à apaiser les émotions négatives. Dion (2006) constate que, de manière générale, les garçons donnent une meilleure cote aux enseignants qui pratiquent l'humour. Le recours à l'humour détend l'atmosphère, réduit l'anxiété, favorise un climat plus harmonieux et encourage les apprentissages.

Puisque la majorité des autistes sont des garçons, il importe de tenir compte de la présence de l'humour dans les pratiques éducatives puisqu'il représente une source de motivation pour ces derniers. Beaucoup d'autistes apprécient les plaisanteries, surtout les jeux de mots, pour autant que « le manque d'harmonie entre une plaisanterie et la réalité reste très visuel et bizarre » (Vermeulen, 2014, p. 10). Ainsi, le fait de faire parler une guenille pour montrer aux élèves comment nettoyer une brosse, faire parler des taches de couleurs pour montrer lesquelles s'harmonisent entre elles, changer sa voix ou chanter pour attirer l'attention des élèves sont des moyens qui créent un climat positif susceptible de favoriser les apprentissages.

Vermeulen (2014) affirme que les autistes plus compétents, c'est-à-dire ceux qui ont une bonne capacité de raisonnement, peuvent mieux saisir les subtilités d'un humour verbal et abstrait. Selon lui, la difficulté des autistes à saisir le sens des métaphores et de l'ironie s'explique par leur style cognitif. Par contre, certains autistes de haut niveau peuvent montrer des compétences dans l'interprétation de l'ironie quand ils n'ont pas à répondre de manière verbale (Pexaman *et al.*, 2011). Il faut tout de même préciser que l'élève TSA peut détecter la présence d'ironie, mais il est possible qu'il ne puisse saisir le sens de l'énoncé qui requiert la capacité de faire des inférences et de comprendre les clés de lecture sociale. De la même manière, les calembours et les blagues sont complexes à saisir. Newson (2000) soutient qu'il faut demeurer prudent devant un autiste qui rit d'une blague; il est possible qu'il réagisse de la même manière qu'une personne neurotypique qui ne la saisit pas. Newson (2000) est d'avis qu'il est important d'apprendre aux autistes à les comprendre, car les retombées sociales en valent la peine.

5.3.4 Individualisation de l'enseignement

5.3.4.1 Enseigner de façon proactive

Dans les classes, il est de plus en plus fréquent de retrouver des classes hétérogènes composées d'élèves issus de cultures différentes ou ayant des profils d'apprenant diversifiés. Comme chaque empreinte digitale, chaque élève se distingue par une manière différente d'apprendre. Ainsi, l'enseignant doit tenir compte de l'unicité de chacun des apprenants afin de favoriser des apprentissages significatifs. La conception universelle de l'apprentissage mise en place en 1990 par Meyer et Rose s'inspire des principes du design en architecture qui préconisent un environnement accessible pour tous en suggérant des modifications aux lacunes du milieu scolaire plutôt que sur le handicap ou les difficultés des élèves. En effet, l'ajout de rampes d'accès, de portes automatiques ou de logos dans certains lieux publics est utile pour

plusieurs personnes, pas seulement pour les personnes handicapées. En éducation, offrir la possibilité à un élève de compléter son appréciation à l'ordinateur ou lui permettre d'utiliser la table lumineuse ou le rétroprojecteur pour réaliser son image peut s'avérer bénéfique pour l'ensemble des élèves. Après avoir réduit les barrières et avoir fixé les apprentissages à atteindre, l'enseignant doit aussi varier ses présentations, donner des options aux élèves pour réaliser la tâche et susciter l'engagement de l'élève. L'enseignant doit être conscient des difficultés de certains élèves autistes au regard de la communication, de la lecture, de la motivation, des fonctions exécutives, des défis sensoriels ou du traitement de l'information. Il peut ainsi être en mesure de planifier ses interventions et les outils pédagogiques en fonction des besoins spécifiques de chaque élève.

5.3.4.2 Privilégier l'enseignement explicite

L'enseignement explicite contribue à développer l'autonomie de l'élève dans la réalisation d'une tâche donnée. Elle débute par une modélisation de l'enseignant devant le groupe, puis se poursuit par une pratique guidée pour enfin placer l'élève dans une pratique autonome afin qu'il réalise seul la tâche. En arts plastiques, la modélisation se rapproche de la démonstration d'une technique où l'enseignant explique tous les gestes qu'il pose. Quant à la pratique guidée, elle représente le moment où se produit l'exploration de gestes transformateurs et de notions du langage plastique. Enfin, la partie plus autonome concerne l'élève, seul devant sa création ou son appréciation.

L'enseignement explicite demande toutefois d'être planifié. Il est suggéré de faire à rebours chacune des étapes à réaliser, c'est-à-dire de la production finale à la mise en situation afin de cibler les apprentissages à faire, en décortiquant chaque étape et en préparant le matériel pédagogique nécessaire pour développer l'autonomie de l'élève. La pratique guidée est faite simultanément avec les élèves afin de leur permettre de

réaliser chaque étape, et c'est à l'enseignant de vérifier la compréhension des apprentissages visés. Pour certains, la pratique guidée exige une aide kinesthésique en faisant de la main sur main. Selon Cantin et Mottron (2004), l'élève autiste « peut avoir beaucoup de difficulté à suivre une consigne lorsqu'elle ne lui est pas adressée individuellement » (p. 103). En ce qui concerne le déroulement de la pratique autonome, des outils pédagogiques tels qu'un référentiel, une feuille de suivi ou une séquence visuelle peuvent appuyer l'élève autiste dans le développement de son autonomie.

5.3.4.3 Soutenir les apprentissages des élèves

L'enseignant qui prend le temps de porter un regard sur ce que fait l'élève pendant ou après l'apprentissage est bénéfique tant pour l'élève que pour l'enseignant. Il permet à l'élève de se faire confirmer la pertinence de sa démarche ou de ses gestes et, à d'autres occasions, d'être redirigé dans la bonne voie. Pour l'enseignant, ce temps d'arrêt permet de prendre conscience du degré de compréhension des élèves au regard des apprentissages réalisés en classe et de planifier ses interventions de manière à favoriser leur réussite. Le regard porté sur le travail de l'élève peut même mener l'enseignant à trouver des similarités entre la réalisation de l'élève TSA et des artistes en arts visuels, notamment dans l'exploitation de la proposition de création, dans la qualité des gestes employés ou dans le traitement remarquable des éléments du langage plastique. Pour un élève TSA qui exploite abondamment la répétition dans sa composition, la présentation des œuvres de Yayoi Kusama ou d'Andy Warhol est susceptible d'être révélatrice pour lui. L'enseignant peut ainsi surprendre l'élève au cours suivant en lui présentant une œuvre qui démontre les liens entre celle-ci et sa réalisation, ce qui a pour effet de renforcer l'estime de soi.

5.3.4.4 Offrir des solutions de rechange

Les réactions sensorielles font partie des défis qu'un bon nombre d'élèves TSA doivent relever quotidiennement. L'enseignant doit avoir une banque de solutions susceptibles de diminuer leur anxiété. En création, le recours à un matériau de remplacement peut s'avérer positif, car il permet à l'élève TSA de surmonter une sensation négative liée au toucher, à une odeur, à un son ou à la vue. En appréciation, l'enseignant doit prévoir différents moyens pour amener les élèves à diminuer leur anxiété au regard de la communication de leur opinion sur une œuvre d'art; que l'activité se fasse à l'oral ou à l'écrit. Pour l'élève du primaire, l'important est qu'après avoir observé une image, l'élève fasse des liens entre ce qu'il a ressenti et ce qu'il a examiné et qu'il puisse donner son opinion sur celle-ci. Pour l'élève du secondaire, il doit d'abord analyser l'image, pour ensuite être en mesure de construire son interprétation et porter un jugement d'ordre critique et esthétique sur celle-ci. Que ce soit au primaire ou au secondaire, l'élève doit être capable de rendre compte de son expérience d'appréciation. La conception d'une fiche d'appréciation simplifiée avec des cases à cocher ou des éléments à encercler peut répondre aux besoins des élèves autistes ayant une déficience intellectuelle, des difficultés en lecture ou en écriture. Cette façon de planifier concorde avec la conception universelle des apprentissages qui donne l'accessibilité des apprentissages à tous les élèves. Il importe que l'élève demeure engagé cognitivement en tout temps par le biais de mesures mises en place par l'enseignant afin qu'il accomplisse lui-même « les actions cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser les apprentissages prévus ou d'en faire la démonstration de façon autonome » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 4). Selon Loesl (2012), il est important pour le spécialiste en arts plastiques de déterminer l'apprentissage visé dans le projet en cours, comme le contrôle des gestes transformateurs propres aux matériaux ou aux outils, l'acquisition des notions du langage plastique ou, dans des cas extrêmes, de gérer la participation de l'élève à une activité ou de l'amener à demeurer en classe d'arts plastiques pendant une période.

De telles situations supposent que l'enseignant puisse décider de changer temporairement les visées pédagogiques de l'activité en fonction de l'élève concerné.

Ainsi, si l'intention est de faire réaliser une création en exploitant le volume réel, l'élève peut démontrer la maîtrise de ses apprentissages par le biais de l'argile, de la pâte à modeler plus malléable ou même à l'aide d'une application pour tablette tactile qui exploite le modelage. En effet, la manipulation d'une pâte à modeler virtuelle peut amener l'élève TSA à développer une ouverture à toucher le matériau réel. D'autres applications peuvent aussi appuyer l'apprentissage d'éléments du langage plastique, comme le mélange de couleurs primaires pour obtenir une couleur secondaire. Le mélange de couleurs peut être diffusé simultanément de la tablette sur le TBI, ce qui permet de saisir la notion de façon virtuelle. Il existe donc une panoplie de moyens pour permettre aux élèves TSA de réaliser des apprentissages artistiques. Que le changement de matériau ou d'outil soit dû à une réticence tactile ou à une faible motricité d'un élève autiste, l'essentiel est de le rendre disponible à s'engager dans la création comme les autres élèves, sans que l'enseignant diminue ses exigences.

Pour plusieurs élèves TSA, le fait de mettre à leur disposition un linge humide afin de les aider à surmonter le lavage excessif des mains est souvent suffisant pour qu'ils poursuivent leur création. Pour les réticences à la colle, il est possible de permettre à l'élève TSA de l'appliquer à l'aide d'une brosse ou de porter des gants si le contact avec ce matériau est insoutenable.

Pour contrer les agressions sonores comme le bruit ambiant, l'alarme de feu ou celui causé par certains appareils, le port d'un casque antibruit peut s'avérer utile. Pour les sons produits par le frottement de certains matériaux comme les pastels secs ou les marqueurs, l'enseignant peut donner l'option à l'élève de dessiner à l'aide de pastels à l'huile ou d'une tablette tactile. Pour éviter les réactions causées par la gravure du polystyrène récupéré du commerce, il est possible de choisir celui offert par les fournisseurs de matériaux d'arts plastiques. Enfin, avoir en réserve des isoloirs

permet à l'élève TSA d'atténuer les distractions visuelles et lui permet également de se centrer sur la tâche.

5.3.4.5 Détourner l'attention de l'élève TSA vers un autre objet

Certains élèves autistes n'ont pas une attirance naturelle pour certaines techniques ou certains matériaux, sans toutefois réagir de manière excessive devant la tâche qui les exploite. Pour l'un, le découpage peut devenir une torture, pour l'autre, c'est la peinture ou le papier mâché. Parfois, le fait de faire miroiter l'étape qui suit avec un ton enjoué peut suffire à ce que l'élève poursuive sa création, même si cela ne lui plaît pas. De plus, faire preuve d'empathie en lui signifiant que l'on comprend que, pour lui, cela n'est pas son activité préférée, mais que ses efforts sont très appréciés peut aussi donner de bons résultats. Il est rassurant de savoir que l'étape suivante sera plaisante et de se faire dire que l'on est près du but à atteindre.

L'enseignant qui détourne l'attention de l'élève vers autre chose telle une image dans le local ou l'action d'une autre personne peut désamorcer une réaction découlant de la vue d'une gomme à effacer usée, d'une mine de crayon cassée ou de la couleur d'un marqueur.

5.3.5 Gestion de classe

5.3.5.1 Mettre en place une routine : rendre les événements prévisibles et constants

Blennerhasset Eren (2010) considère que les autistes apprécient la routine et les corvées ménagères et que cela fait partie de leurs forces. La mise en place d'une routine rassure l'élève autiste. Bien que la routine diffère d'un enseignant à l'autre, le cours d'arts plastiques débute habituellement par l'accueil des élèves, la présentation du contenu de la période, le rappel des éléments abordés lors de la période précédente,

le moment de création et le rangement. Pour l'élève autiste, connaître l'ordre dans lequel se déroulent les séquences d'un cours d'arts plastiques réduit le stress et l'anxiété. Cantin et Mottron (2004) suggèrent également de « maintenir une stabilité et une régularité dans l'environnement » (p. 103), notamment en réservant une aire de travail pour l'élève autiste pour toute l'année, sinon pour tout son parcours scolaire. Le fait de ranger les matériaux d'arts plastiques toujours au même endroit rassure l'élève autiste. Harrisson (2016, notes personnelles) suggère de placer les consignes au même endroit dans la classe en s'assurant qu'elles soient dans le champ de vision des élèves. De plus, l'enseignant, lors des explications, doit faire en sorte que l'autiste puisse voir sa bouche, et ce, en demeurant à l'avant de la classe à la vue des élèves TSA. Enfin, la mise en place de règles de fonctionnement dans la classe d'arts plastiques offre aux élèves TSA une constance qui les sécurise. Dans ce contexte, les attentes et les explications doivent être claires et explicites. L'accès et l'accueil des autistes en classe d'arts plastiques par l'enseignant représente un autre facteur susceptible de rassurer les élèves autistes et d'assurer une forme de stabilité, et ce, même si un nouvel adulte est présent dans le local.

5.3.6 Développement de partenariats

Minutes spent engaging with, getting to know, and training a paraeducator pay back in hours of competent assistance and student learning. Learning from and with our paraeducators, we invite questions and share understandings. As mentors, we often learn more than the one we train and counsel. Students, art teacher, and paraeducator are all essential-we are in this together. (Guay, 2010, p. 122)

Dans le milieu scolaire, les enseignants côtoient tous les jours des professionnels qui ont développé des expertises dans différents domaines. Il est avantageux pour l'enseignant en arts plastiques de s'assurer qu'il y ait un réel partenariat entre ces intervenants afin d'assurer un encadrement optimal des élèves TSA.

5.3.6.1 Planifier et participer à des rencontres

Beaupré et Bouchard (2014) suggèrent que «sur le plan organisationnel, des intervenants devraient être disponibles pour aider l'enseignant. On peut prévoir du temps pour des rencontres hebdomadaires afin de déterminer les objectifs et les interventions à implanter auprès des élèves» (p. 83). Ainsi, la planification d'une rencontre en début d'année entre les différents intervenants et le spécialiste en arts plastiques permet d'avoir le portrait global des élèves TSA, au regard de leurs forces et habiletés, de leurs champs d'intérêt ainsi que les défis qu'ils rencontrent. Elle permet également de partager les objectifs ciblés pour chaque élève et les stratégies susceptibles d'avoir un impact significatif sur lui. De surcroît, des informations sur la motricité fine des élèves TSA sont importantes pour le spécialiste en arts plastiques afin qu'il puisse planifier des stratégies et des outils pédagogiques susceptibles de les aider à développer cette habileté. Les informations transmises lors de ces rencontres incitent l'enseignant à faire l'acquisition d'outils ou de matériaux qui répondent aux besoins identifiés. Enfin, ces rencontres peuvent aussi permettre au spécialiste de partager les réussites vécues par certains élèves et de trouver ensemble des solutions pour les obstacles rencontrés (Blennerhasset Eren, 2010, p. 65).

5.3.6.2 Établir les rôles spécifiques de chacun

Ce type de rencontres peut aussi permettre à l'enseignant en arts plastiques de partager ses attentes face aux techniciens en éducation spécialisée, notamment en ce qui a trait au type d'accompagnement et d'interventions à privilégier. L'enseignant souhaite-t-il que le technicien en éducation spécialisée participe aux activités au même titre que les élèves ? Est-il à l'aise lorsque le TES découpe à la place de l'élève ou lorsqu'il sort l'élève de la classe ? L'enseignant en arts plastiques demeure l'expert de sa discipline, alors que le TES est l'expert dans l'accompagnement de l'élève lorsqu'il rencontre des obstacles qui l'empêchent de réaliser une tâche. Le rôle des

TES est de « favoriser le développement intégral de l'élève » (Dupré-Duguay *et al.*, 2018, p. 7). Les actions qu'ils entreprennent quotidiennement les amènent à jouer le rôle de motivateurs, d'entraîneurs et de facilitateurs auprès des élèves qu'ils accompagnent (Dupré-Duguay *et al.*, 2018, p.12). Puisque les TES sont présents lors de l'élaboration des plans d'intervention, ils représentent cette courroie de transmission entre le spécialiste en arts plastiques et les autres personnes impliquées.

5.3.6.3 Développer une relation positive avec les partenaires

Afin que les élèves autistes puissent recevoir l'accompagnement nécessaire, l'enseignant en arts plastiques doit exercer une forme de mentorat auprès des TES, plus précisément en ce qui concerne les apprentissages artistiques visés. Guay (2010) rapporte les témoignages de plusieurs enseignants qui lui avouent que les pauses des TES se prennent lors des cours d'arts plastiques, ce qui laisse les élèves TSA sans accompagnement; d'autres rapportent l'impatience des TES face à la lenteur d'exécution des élèves qui les amène à faire le travail à leur place. Selon cette auteure, il est essentiel que les enseignants en arts démontrent l'importance de l'éducation artistique dans la formation des élèves du primaire et du secondaire, TSA ou non, et partagent leurs valeurs pédagogiques auprès de ces intervenants. Les spécialistes doivent également informer les TES des compétences développées dans le cours d'arts plastiques et leur proposer des manières d'accompagner les élèves afin de les rendre plus autonomes lors des tâches à réaliser.

Néanmoins, afin de préserver une relation de confiance avec le TES, le spécialiste doit faire preuve de diplomatie, notamment en prenant soin de l'accueillir à son arrivée en classe, en lui résumant ce qui est prévu pour la période, en lui rappelant au besoin les consignes de sécurité et en lui suggérant des façons d'aider les élèves TSA dans le respect des valeurs pédagogiques mises en place. L'enseignant peut même encourager le TES à participer aux activités proposées aux élèves, tout en ayant l'œil sur ces

derniers; il devient alors un modèle de persévérance pour les élèves. Il est aussi important pour l'enseignant de remercier le TES pour l'aide apportée, de lui donner des rétroactions constructives et, s'il y a lieu, de lui demander conseil. Il peut aussi être pertinent d'établir un moyen de communication afin de partager d'autres informations.

5.4 Approches et stratégies en lien avec la deuxième dendrite : le contexte de la classe

5.4.1 Classe

5.4.1.1 S'assurer que la classe soit sécuritaire

Le sentiment de sécurité et le bien-être des élèves autistes en classe d'arts plastiques représentent des conditions préalables à l'apprentissage. Le lieu d'enseignement des arts plastiques varie d'une école à l'autre. Dans ce contexte, le spécialiste doit s'adapter aux caractéristiques positives ou négatives de ce lieu, soit tirer parti de l'espace, du mobilier et du rangement disponible. Peu importe la qualité du lieu et de l'équipement du local d'arts plastiques, l'enseignant est le premier responsable de la sécurité des élèves et il doit souvent faire preuve d'ingéniosité pour faire de ce local un lieu sécuritaire et favorable aux apprentissages.

Premièrement, l'emplacement du matériel dangereux doit être placé à l'abri des élèves TSA, particulièrement le massicot; l'enseignant en assure la sécurité en tout temps. Les produits de nettoyage sont placés hors de la portée des élèves. Toutefois, ce qui leur est autorisé, comme le matériel artistique et les outils de base, est placé à leur portée. De plus, un autre facteur déterminant concerne l'aménagement stratégique du mobilier qui favorise l'interaction positive entre l'enseignant et l'élève TSA afin de lui permettre de travailler dans un espace favorable aux apprentissages. Jones et Jones (2007) expliquent que la classe se divise en zones de proximité. La zone verte est celle où l'élève est le plus éloigné de la vision de l'enseignant, la jaune est la médiane où les élèves sont plus accessibles et la rouge est celle où les élèves

sont tout près de l'enseignant et peuvent ainsi obtenir une aide rapide. La zone rouge a un rayon d'environ deux mètres soit l'équivalent de 4 à 6 élèves. Afin d'assurer un meilleur accompagnement et avoir l'œil sur l'ensemble des élèves, l'enseignant doit circuler dans la classe afin que cette zone rouge couvre le plus d'élèves possible. Toujours selon Jones et Jones (2007), l'élève TSA devrait toujours être placé dans la zone rouge ou jaune pour que l'enseignant puisse lui donner des rétroactions immédiates si la situation le requiert. Enfin, il faut s'assurer que la table de travail et le tabouret de l'élève TSA soient en excellent état.

Deuxièmement, la mise en place en classe d'arts plastiques de règles, d'attentes claires et d'une routine contribue à rassurer l'élève TSA. Comme l'ensemble des élèves, l'élève TSA participe aux activités de création et d'appréciation et partage les responsabilités concernant le rangement et le ménage. La prise en compte des particularités de chaque élève permet de détecter et de reconnaître des signes d'anxiété. Pour l'un, le fait que l'enseignant le prévienne lorsqu'il doit s'occuper d'un autre élève peut être rassurant. Pour un autre, le fait d'être avisé par l'enseignant lorsqu'il souhaite éteindre la lumière réduit l'effet de surprise et d'inattendu. L'appui des TES est important, entre autres, dans le respect des règles de la classe qui peut se réaliser notamment par l'utilisation des outils conceptuels SACCADÉ qui permettent de situer l'élève TSA dans le temps et de le rassurer.

Troisièmement, la présence du TES pendant les cours d'arts plastiques contribue à développer chez l'élève un sentiment de sécurité et de bien-être, car c'est une personne de confiance. La collaboration et la communication entre l'enseignant en arts plastiques et le TES assurent une certaine cohésion dans les interventions auprès de l'élève TSA.

5.4.1.2 Privilégier des matériaux non toxiques et non agressants

Santé Canada (2012) recommande aux enseignants d'arts plastiques « d'être bien au fait des techniques et des produits ainsi que des risques afférents » (p. 2). On recommande aux enseignants de sensibiliser les élèves à reconnaître les dangers et des façons de réagir.

Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, qu'ils soient au primaire ou au secondaire, sont les plus vulnérables face aux produits nocifs, car ils peuvent être tentés de porter des objets à leur bouche ou de mettre leurs mains au visage lors de leur création. De plus, il peut arriver que certains autistes aient aussi un trouble alimentaire, le pica, qui consiste à manger des substances comme le papier, l'argile, la craie ou des éclats de peinture. De surcroît, il est probable que certains élèves TSA ne savent pas lire ou soient incapables de comprendre les étiquettes de sécurité sur les emballages des matériaux d'arts plastiques. L'achat de matériaux non toxiques et inodores contribue non seulement à contrer les fortes odeurs, mais permet d'éviter que les enfants les hument ou les ingèrent. Dans l'impossibilité de substitution, comme la gomme arabique, verser une plus petite quantité de liquide dans un petit pot peut diminuer les risques en cas d'ingestion. Il est à noter que l'odeur de la gomme arabique est atténuée lorsqu'elle est nouvelle. Il va de soi que tous les produits transvidés dans d'autres pots que ceux d'origine doivent être identifiés correctement.

Bien que Santé Canada (2012) recommande aux enseignants d'éviter d'utiliser des solvants ou des produits à base de solvant, il arrive qu'au secondaire on trouve « des produits chimiques présentant différents niveaux de toxicité, ce qui peut représenter un risque caché » (p. 2). Les élèves qui ont un handicap physique ou une déficience intellectuelle sont plus à risque; il faut éviter de les mettre dans des situations qui dépassent leur capacité, telles que découper à l'aide d'un couteau rétractable, graver à l'aide d'une gouge ou faire l'usage de produits qui peuvent affecter leur santé comme

les solvants, les pulvérisateurs en aérosol ou les adhésifs à forte odeur, notamment lors de réalisations de décors pour certains événements. À cet effet, McCann (1987) affirme que les élèves qui prennent certains médicaments reconnus pour leur interaction avec le système nerveux central ne doivent pas être exposés aux solvants organiques tels que la peinture à l'huile, les marqueurs permanents ou la colle de caoutchouc, à moins que le local soit doté d'une hotte de ventilation.

5.4.1.3 Placer les élèves TSA à un endroit stratégique

Il est recommandé que l'enseignant choisisse la place de l'élève TSA en classe d'arts plastiques, de manière à ce qu'il puisse toujours voir les outils visuels présentés. Tel que mentionné précédemment, l'élève peut conserver cette place au cours de l'année et même tout au long de son parcours scolaire si cela est possible, afin de garder ce sentiment de sécurité qui doit se prolonger dans son espace de travail. Il est aussi conseillé de placer l'élève TSA dos à une fenêtre ou loin de la porte de la classe afin de réduire les sources de distraction. Dans ce contexte, l'enseignant demeure vigilant quant au respect de cet espace par les autres élèves. Lors des présentations, il s'assure de ne pas bloquer la vue de l'élève TSA et il évite de se placer devant les outils visuels présentés ou d'obstruer la vision de l'élève TSA par du mobilier ou du matériel. Afin de ne pas déstabiliser l'élève TSA, les démonstrations, la distribution et le rangement des matériaux doivent être effectués loin de la table où il est assis. Enfin, il peut être avantageux de placer l'élève autiste près du tableau où l'enseignant anime son cours; cette proximité favorise de meilleures interventions auprès de l'élève, car l'enseignant peut rapidement observer des traces d'incompréhension face à une tâche (p. ex. : arrêt ou destruction du travail, gémissements, plaintes, etc.), qu'elles soient liées à la création ou à l'appréciation.

5.4.1.4 Aménager l'espace de travail de manière invitante

L'espace de travail de l'élève TSA doit être propre, exempt de taches, de bosses ou de trous et organisé de manière à susciter l'engagement et à favoriser les apprentissages. Il est conseillé de disposer le matériel requis pour le cours dans des contenants transparents de manière à ce que le contenu soit visible. Les contenants pour l'eau doivent être suffisamment larges pour éviter les déversements; ils peuvent aussi être fixés sur un plateau, un morceau de « coroplast » ou de polystyrène à l'aide de gomme bleue ou de ruban. Au besoin, il est possible de fixer le support sur lequel l'élève travaille à l'aide de gomme bleue ou de ruban adhésif afin de faciliter ses gestes. Il est important d'offrir aux élèves TSA des matériaux et des outils propres et attirants et les disposer, si possible, de manière ergonomique. Le fait de déposer une feuille de suivi à proximité de l'espace de travail permet à l'élève TSA d'avoir accès aux étapes du projet en cours, ce qui favorise son autonomie.

5.4.2 Temps

5.4.2.1 Accorder du temps à l'élève TSA

Le temps recommandé pour l'enseignement des arts plastiques varie d'une école à l'autre. Au primaire comme au secondaire, ce temps est réduit par le déplacement des élèves, les conflits à régler et d'autres facteurs. La gestion du temps fait partie du quotidien de l'enseignant en arts plastiques, il est primordial de l'exploiter de façon judicieuse afin de permettre aux élèves TSA de réaliser des apprentissages artistiques susceptibles d'être transférés dans d'autres contextes. Ainsi, sachant que les autistes ont besoin de temps pour assimiler les informations reçues, il faut éviter de précipiter les explications, même si cela exige d'échelonner une situation d'apprentissage sur plusieurs périodes. Harrisson (2016, notes personnelles) explique qu'il est important d'accorder du temps à l'élève TSA pour traiter l'information reçue; l'enseignant doit

demeurer silencieux pendant ce processus d'intégration, car il peut causer une perte de renseignements stratégiques. De plus, elle suggère à l'enseignant de parler lentement lorsqu'il s'adresse à l'élève TSA.

Le facteur temporel est aussi abordé par Bouchard et Girard (2017), notamment en ce qui a trait à l'exploitation de la propension des élèves TSA à trouver des régularités dans les informations reçues, ce qui favorise les apprentissages. Ces chercheuses précisent que ce processus requiert du temps et suggèrent de faire une présentation visuospatiale prolongée afin de laisser le temps aux autistes d'observer et d'organiser les informations qu'ils reçoivent en prenant soin de communiquer l'ensemble des informations. En classe d'arts plastiques, afin de faire comprendre la différence entre un pinceau et une brosse, il est pertinent de réserver du temps pour la manipulation de ces outils. Avec l'accord de l'élève TSA, l'enseignant peut positionner les poils de chaque outil sur la main de l'élève et le faire glisser de manière à ce qu'il perçoive la différence. Par la suite, l'enseignant peut montrer les différentes variantes d'un même outil, par exemple la longueur variable du manche et des poils, les catégories (p. ex. : rondes, plates, etc.), les différents types de poils (p. ex. : crins de cheval, poils de porc ou d'écureuil, synthétiques, etc.). Ensuite, il pourrait préciser à quoi sert le numéro inscrit sur celui-ci. Une activité de classement pourrait être aussi réalisée afin de vérifier la maîtrise des connaissances. Mottron et Soulières (2019) affirme que la disponibilité et l'abondance du matériel aident les autistes dans la découverte des principes de régularité et de structure dans l'agencement des caractères, des chiffres ou des notes. Selon ce chercheur, la capacité de trouver des régularités dans l'environnement pourrait même expliquer les talents exceptionnels de certains autistes, appris de manière autodidacte comme le calcul, la lecture ou le piano.

5.4.2.2 Organiser et visualiser le temps

Le concept du temps est difficile à saisir pour les personnes autistes, par exemple capter le début, le milieu et la fin d'une activité représente un réel défi, surtout si aucun repère temporel n'est disponible. Pour l'autiste, la différence entre cinq minutes et cinq secondes n'existe pas. Ainsi, lorsque l'enseignant dit à l'élève TSA que « cela ne sera pas long » ou que ce sera terminé dans quelques minutes, cela ne signifie rien pour lui. Dans ce contexte, l'enseignant doit prévoir des outils visuels pour aider l'élève TSA à se situer dans le temps, comme la minuterie visuelle, le sablier, la séquence visuelle ou même une ligne du temps. La Figure 5.2 illustre une séquence visuelle où l'adulte aide l'élève TSA à se situer dans la tâche à l'aide d'un papier film jaune.

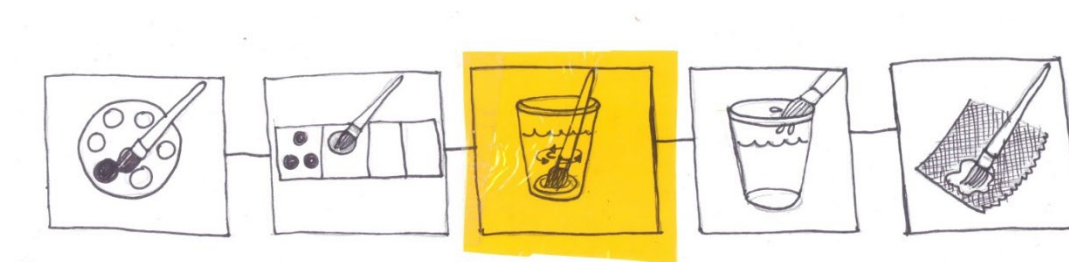


Figure 5.2 Séquence visuelle pour situer l'élève TSA dans la tâche (Auteure, 2018)

5.4.3 Équipement et outils technologiques

5.4.3.1 Exploiter l'équipement audiovisuel

L'équipement et les outils technologiques prennent de plus en plus de place dans la réalité scolaire, néanmoins les appareils qui les ont précédés sont encore utiles. En effet, leur particularité respective peut contribuer à supporter les apprentissages de l'élève TSA et à enrichir sa créativité. La table lumineuse est l'un de ces appareils;

elle permet de réduire l'anxiété vécue par certains élèves autistes devant la difficulté à réaliser leur idée dans la production finale. Devant le défi de réaliser un lavis en peinture, l'élève peut simplement placer son croquis sous sa feuille principale puis peindre directement sur la table lumineuse. Ce type d'intervention peut être utilisé avec d'autres techniques artistiques bidimensionnelles. Le photocopieur peut également être exploité pour agrandir des croquis ou des segments de croquis, plus particulièrement pour l'élève qui a de la difficulté à utiliser tout l'espace de sa feuille. Le numériseur peut être utile pour conserver des traces, mais également pour réaliser des créations, notamment en faisant glisser ou pivoter des objets tout en les numérisant; dans ce contexte, les possibilités sont infinies. Le rétroprojecteur quant à lui peut servir à agrandir des images au mur ou sur une surface quelconque, à explorer la transparence et la translucidité par le biais de créations plastiques. Il peut même être exploité pour la technique d'animation image par image.

5.4.3.2 Mettre l'équipement et les outils technologiques à la disposition des élèves

L'équipement et les outils technologiques, sans remplacer les matériaux artistiques tangibles, contribuent à faciliter certains apprentissages. Ils peuvent être exploités, notamment lors de la recherche d'idées, mais également pour l'appréciation d'œuvres d'art ou d'objets culturels ou même lors de la création. La tablette tactile peut contribuer à désensibiliser l'élève TSA devant certains matériaux, mais également à leur apprendre des gestes transformateurs et le langage plastique; elle peut être exploitée pour favoriser l'expression d'une opinion sur une image. En somme, l'équipement et les outils technologiques font partie des éléments incontournables et ne s'adressent pas qu'aux enseignants; ils doivent être mis à la disposition des élèves et ils requièrent parfois un accompagnement spécifique.

5.4.4 Matériel artistique

5.4.4.1 Tenir un inventaire varié de matériaux et d'outils

Le spécialiste en arts plastiques doit pouvoir offrir aux élèves TSA, en plus des supports visuels, des matériaux de remplacement de qualité ainsi qu'une variété d'outils qui leur permettent de diminuer leur anxiété, de se sentir importants et de nourrir la relation enseignant-élève. Le fait pour l'enseignant d'être prêt à toute éventualité garantit un accompagnement adéquat en classe d'arts plastiques. Il est souhaitable par exemple de proposer différents types de pâte à modeler, de crayons ou de contenants de colle afin de répondre aux besoins qui se présentent. Par exemple, pour le dessin, il existe des crayons feutres et des pastels à l'huile aux pointes larges et minces, des craies de pastels secs rondes et carrées, des crayons de cire ronds, triangulaires, empilables et même effaçables. Dans cette optique, l'enseignant choisit des outils qui facilitent l'apprentissage du geste comme une paire de ciseaux d'entraînement pour permettre à l'enseignant de faire le geste avec l'élève, des brosses surdimensionnées ou autres. Loesl (2006) suggère fortement de se procurer des paires de ciseaux utilisées pour l'entretien du bonsaï, car leur poignée large est plus confortable et la lame plus courte réduit les incidents de parcours lors du découpage. De plus, il peut être pertinent d'identifier le nom des couleurs sur certains matériaux comme le plateau de gouache en pastilles, car il arrive que certains élèves soient daltoniens. En plus des crayons feutres réguliers, ceux qui présentent des couleurs métalliques sont motivants et peuvent être exploités dans différents types de projets, voire permettre de retoucher un travail par l'ajout de quelques éléments avec ce matériau. Selon Loesl (2006),

[d]evelopping adaptations actually makes the task easier for students, both with and without physical disabilities. Students who do not require adaptive scissors, for example, often find that the loop or spring scissors are really more comfortable and cut better than those usually provided in the art class. (p. 125)

5.5 Approches et stratégies en lien avec la troisième dendrite : les apprentissages artistiques

5.5.1 Compétences relatives à la création et à l'appréciation

5.5.1.1 Planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives

« Une situation d'apprentissage est un ensemble de conditions et de circonstances complexes susceptibles d'amener une personne à construire de nouvelles connaissances » (Courchesne *et al.*, 2016, p. 151). Dans le programme d'arts plastiques, la situation d'apprentissage et d'évaluation doit être significative et riche pour l'élève; sa complexité s'accroît au fur et à mesure que l'élève s'approprie le contenu disciplinaire. Une situation d'apprentissage et d'évaluation complète propose aux élèves

[...] un défi qui mobilise des savoir-faire adaptés à ses capacités psychomotrices et cognitives, des savoirs disciplinaires pertinents ainsi que des attitudes telles que l'ouverture, le respect et le goût de la réussite et du dépassement. Le fait de relever ce défi l'aide aussi à développer sa connaissance et son estime de soi. (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 402)

Dans ce contexte, l'enseignant en arts plastiques doit prendre en considération les différentes composantes telles que les apprentissages artistiques à acquérir, leur présentation et les actions à effectuer pendant l'apprentissage. De plus, Courchesne *et al.* (2016) affirment que la manière dont un enseignant présente la tâche a des retombées positives sur les apprentissages des élèves TSA, car elle leur permet de mobiliser leurs capacités.

5.5.1.2 Intégrer les champs d'intérêt aux propositions de création

Les champs d'intérêt se regroupent en deux catégories : les collections et l'acquisition de savoirs et d'expertises. En plus d'être des sources d'inspiration, ils peuvent encourager la personnalisation des réponses en permettant aux élèves TSA d'intégrer leur champ d'intérêt ou leur passion.

Sur la porte d'Apollinaire, douze timbres-poste souriaient à pleines dents, puisqu'il avait douze ans. Dans sa chambre, tout était aujourd'hui amoureusement aligné. Les BD rangées par ordre alphabétique. Les bibelots disposés en fonction de leur taille. Le bouquet mauve bien au centre de la commode, cire et lavande nouant leurs odeurs. (Serres, 1991, p. 55)

L'intérêt de plusieurs autistes envers les collections peut donner lieu à de nombreuses thématiques. Outre le volet affectif qui englobe les collections, il est possible de se questionner sur les raisons qui attirent l'attention d'un collectionneur, incluant la manière de les conserver, la valeur d'une collection, les clubs qui se créent, etc. On peut y traiter des lieux comme le musée et le zoo dont le mandat est de conserver, exposer et éduquer la population. D'autres éléments plus ludiques peuvent aussi servir à engager les autistes, comme les jouets provenant de la restauration rapide en misant sur le lieu, le mode de fabrication et leur mise en marché susceptibles d'interpeller les élèves TSA et de susciter des échanges prometteurs.

L'exploitation des phénomènes liés à la science représente une autre voie à explorer auprès de l'élève TSA qui lui donne l'opportunité de faire valoir un domaine pour lequel il possède une expertise. Par exemple, présenter les espèces animales en voie de disparition ou aborder le réchauffement climatique et la surconsommation sont des sujets susceptibles d'engager les élèves TSA dans des activités artistiques. Plusieurs thèmes en périphérie de ces derniers peuvent être mis à profit tels que la récupération et la réutilisation, les mouvements de masse créés pour défendre différentes causes environnementales comme celui de la jeune Greta Thunberg ou d'Équiterre.

Il peut y avoir une fascination pour un personnage donné, mythologique, historique ou réel. [...] L'intérêt pour la littérature, les personnages et les figures fantastiques peut être si intense que la personne développe ses propres jeux de rôles et des capacités approfondies de dessin fondées sur l'intérêt spécial. (Attwood, 2007, p. 206)

L'attrait des autistes pour les super-héros peut rejoindre un questionnement sur les personnes qui marquent le monde par leur contribution dans le quotidien de milliers de personnes et qui participent à l'enrichissement des connaissances dans leur domaine respectif, soit la science, la mathématique, l'histoire et l'art pour n'en nommer que quelques-uns. L'enseignant peut s'inspirer des visées de l'école orientante pour présenter les différents métiers liés aux arts, soit la création de films d'animation, de jeux vidéo ou de bandes dessinées. Dans ce contexte, l'élève TSA s'initie aux différentes carrières, ce qui favorise une meilleure connaissance de soi et lui permet de se projeter dans l'avenir.

L'intérêt des autistes pour les technologies peut donner lieu à des situations d'apprentissage et d'évaluation qui traitent, entre autres, de l'avancée technologique et de son impact sur la vie quotidienne. Il est possible d'y puiser des thèmes sous-jacents tels que l'évolution des jeux vidéo et des différents accessoires, les codes et le langage informatique, la programmation, etc.

L'attraction des autistes pour les objets qui tournent ou qui brillent peut être réinvestie dans des situations d'apprentissage qui exploitent les déplacements et le mouvement (p. ex. : l'eau qui coule sur une fenêtre ou qui gicle d'un boyau, le feu d'une bougie ou celui d'un feu d'artifice, le mécanisme d'une montre ou d'une horloge, etc.). Sur le plan culturel, l'histoire de la roue, des cabinets de curiosités et de certains musées peuvent donner lieu à des échanges riches qui mènent vers des créations significantes.

Dans la même optique, l'enseignant peut présenter des artistes contemporains qui exploitent le « *light painting* » ou qui utilisent la lumière comme source d'inspiration

(p. ex. : installations, architecture, etc.). Il peut également présenter des œuvres publiques qui utilisent le mouvement, le vent pour faire bouger leur sculpture ou un mobile, etc.

5.5.1.3 Tirer avantage de la culture immédiate des élèves

Ce chapitre se clôt sur la dimension culturelle relative à l'enseignement des arts plastiques puisqu'elle représente une assise sur laquelle reposent la motivation et l'engagement des élèves TSA. Les résultats de la recherche démontrent que les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées à ces élèves doivent se fonder sur leur culture immédiate afin de leur permettre de développer leur culture générale et, plus spécifiquement, leur culture artistique. L'enseignant peut ainsi capter leur attention en puisant par exemple dans les émissions de télévision jeunesse, les jeux, les sports et les activités qui les attirent. Il peut intégrer aux repères culturels choisis des notions disciplinaires du programme de formation. Selon Falardeau et Simard (2004), l'enseignant doit davantage impliquer les élèves dans leur rapport à la culture en les amenant à se questionner sur ce qu'ils voient ou ce qu'ils entendent dans leur environnement immédiat, car

[l]a culture occupe une place centrale dans la vie de l'individu, qui s'investit dans des pratiques régulières, diversifiées, réflexives; elle est liée à ses intérêts, à ses désirs, à son histoire de vie. Il envisage donc son rapport à la culture de façon dynamique où l'autre joue un rôle important, comme médiateur de significations et de savoirs. (Falardeau et Simard, 2004, p. 16-17)

Ainsi, permettre aux élèves de comparer leur point de vue à celui d'un autre, « à adopter une distance critique à l'égard de leurs actions, de leurs opinions et de leurs valeurs » (Falardeau et Simard, 2004, p. 17) leur permet de développer leur identité culturelle et de mieux comprendre le monde qui les entoure et d'y trouver leur place.

En classe d'arts plastiques, la prise en compte de la culture immédiate de l'élève pour l'engager dans ses apprentissages représente une approche à privilégier. Premièrement, le fait de puiser dans les intérêts de l'élève rend les apprentissages pertinents et significatifs pour lui. Lorsqu'il est engagé, il devient disponible à enrichir ses connaissances et à s'ouvrir à l'autre (p. ex. : individu, texte, œuvre d'art, objet) et au monde qui l'entoure. Deuxièmement, cette approche contribue au développement de liens authentiques entre l'enseignant et l'élève; ce dernier devient ainsi un acteur, responsable de ses apprentissages, et non plus simplement un spectateur passif.

5.5.1.4 Avoir un plan B

Selon Cantin et Mottron (2004), certains élèves TSA présentent des maladroresses motrices. Pour quelques-uns, c'est la motricité globale qui est affectée, pour d'autres c'est la motricité fine. Les défis liés à la motricité fine se manifestent notamment dans l'écriture par la macrographie. En arts, c'est à travers les gestes transformateurs tels que découper, tracer en creux ou peindre que ces difficultés peuvent être observées. Selon l'intention pédagogique, l'enseignant priorise le défi sur lequel il souhaite que l'élève TSA s'attarde comme la maîtrise des gestes transformateurs (p. ex. : découper, coller, peindre, etc.), l'acquisition des éléments du langage plastique (p. ex. : lignes longues et courtes, organisation et représentation de l'espace, etc.), l'utilisation du vocabulaire disciplinaire ou l'expression d'une opinion. Puis il décide ce qui est incontournable dans la SAÉ. Que ce soit pour une création ou une appréciation, l'élève TSA doit faire la démonstration qu'il a saisi ce qui a été enseigné. L'enseignant en arts plastiques cible l'élément sur lequel le soutien doit être apporté selon l'apprentissage visé dans la SAÉ proposée aux élèves.

When working with a child who has difficulty cutting and the task is to create a collage of mixed materials, the adaptive art specialist needs to decide whether to work on cutting skills or deciding which materials will go into the collage. If the goal of the activity is to work on cutting skills, then the student should have both the appropriate tools and time to practice cutting a variety of materials and choices for his collage.
(Loesl, 2012, p. 66)

5.5.1.5 Produire des supports visuels

Certains autistes ont de la difficulté à exercer leurs fonctions exécutives au moment de réaliser une tâche; ils peuvent cesser ou refuser de travailler parce qu'ils ne savent pas comment amorcer le travail. Le fait de décortiquer la tâche en plusieurs segments aide l'élève à réaliser une étape à la fois par l'entremise d'outils tels que la séquence visuelle, l'affiche, la feuille de suivi ou la bande dessinée. La vidéo explicative et le prototype représentent des vecteurs de motivation pour les élèves TSA.

5.5.1.5.1 Séquence visuelle

La séquence visuelle représente une série d'illustrations qui montrent les étapes requises pour l'accomplissement d'une tâche, d'un cours ou d'un projet. Chaque étape comporte un énoncé clair, selon les besoins, accompagné d'une image qui illustre le geste attendu. La séquence visuelle est représentée dans l'ordre d'exécution, de gauche à droite ou de haut en bas. En revanche, devant des autistes qui savent lire, Harrisson (2016, notes personnelles) suggère de mettre de côté les pictogrammes. Les étapes peuvent être écrites au tableau directement devant les élèves ou sur une feuille distribuée à chaque équipe. La séquence visuelle vise à diminuer l'anxiété causée par l'incompréhension de la tâche ou par le surplus d'informations à traiter simultanément. Selon Beaupré et Bouchard (2014), « la séquence consiste à “micrograder” les étapes afin de faire vivre des succès aux élèves et, surtout, de les rendre plus autonomes face à une tâche » (p. 96). Les séquences visuelles peuvent

être utilisées, notamment pour l'apprentissage des mélanges de couleurs, du nettoyage des outils et du rangement des matériaux. L'exemple suivant s'inspire de celle proposée dans le langage conceptuel SACCADÉ et a pour but d'aider l'autiste à se situer dans la tâche ou dans le temps. Le dessin dans chacune des cases illustre les étapes d'un projet ou d'un cours : explications de l'enseignante, échange avec le groupe, jeu, peinture et partage de l'expérience de création. La ligne qui relie chacune des cases rappelle le lien qui les unit et la progression des actions (Figure 5.3).

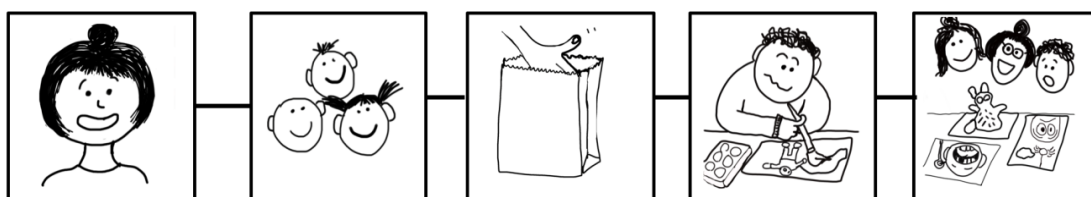


Figure 5.3 Séquence visuelle d'un cours d'arts plastiques (Auteure, 2017)

De façon similaire, les nouvelles notions telles que les couleurs primaires ou secondaires, les commentaires « j'aime » ou « je n'aime pas », doivent être expliquées au fur et à mesure en laissant des traces écrites.

Les outils tirés du langage conceptuel SACCADÉ sont habituellement dessinés au crayon à mine par l'intervenant en temps réel devant l'autiste. Pour un enseignant en arts plastiques, il est difficile de le faire puisqu'il requiert du temps d'accompagnement individualisé, et pendant ce temps, les autres élèves sont laissés à eux-mêmes, ce qui peut affecter la gestion de classe (Jones et Jones, 2007). Dans ce contexte, le marqueur effaçable sur le tableau blanc peut offrir un résultat similaire, car les dessins peuvent se faire en temps réel, seul l'outil change. La présentation d'une séquence visuelle bénéficie donc à l'ensemble des élèves. Elle peut être réalisée à l'aide des mêmes matériaux que les élèves utilisent, comme celle réalisée à l'aide de papier construction pour un collage (Figure 5.4).

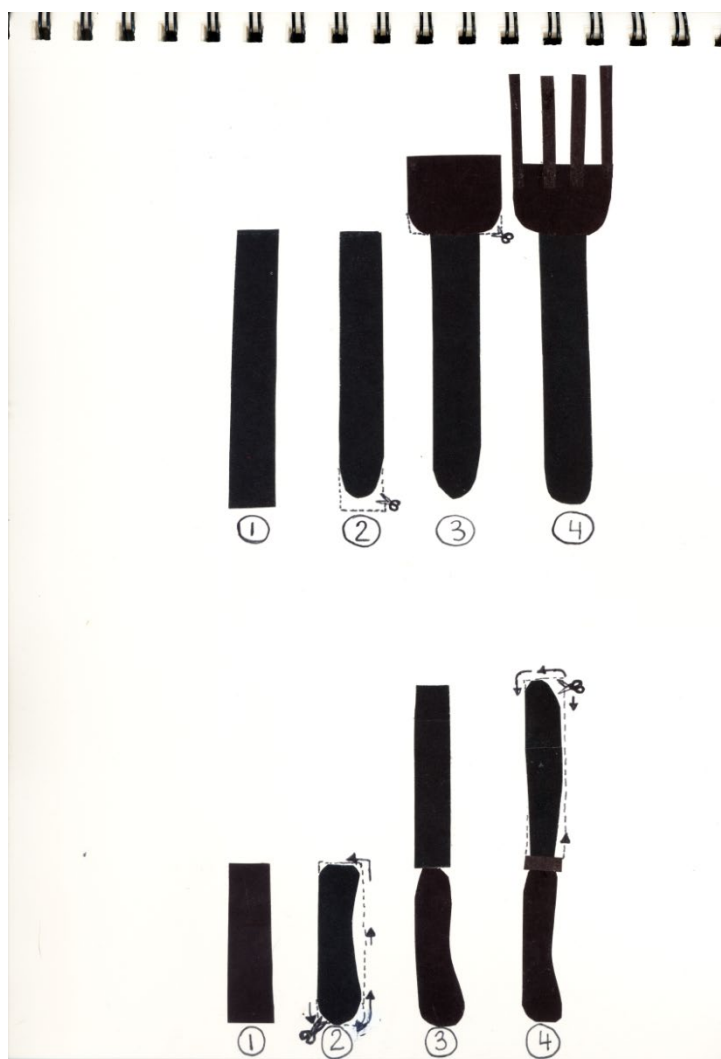


Figure 5.4 Séquence visuelle de la construction d'ustensiles (Auteure, 2016)

5.5.1.5.2 Affiche

L'affiche est un outil visuel qui s'adresse à tous les élèves de la classe. Elle est généralement placée sur le tableau ou sur le babillard de la classe. On y retrouve généralement le titre de la SAÉ suivi des différentes étapes de celle-ci. Des exemples d'essais et de croquis peuvent être intégrés, afin d'aider l'élève TSA à mémoriser ce qui est attendu lorsqu'il est en pratique guidée ou en travail autonome. Dans

l'exemple qui suit (Figure 5.5), un rappel d'éléments qui peuvent être insérés dans leur réalisation ainsi que les personnages qui proviennent d'un film d'animation sont susceptibles d'aider l'élève TSA à faire des choix et à s'engager. Pour faciliter le repérage, l'enseignant attribue une couleur pour chaque cycle, par exemple toutes les affiches qui sont destinées aux élèves du premier cycle sont réalisées sur un carton rouge, le deuxième cycle en jaune et le troisième cycle en vert.

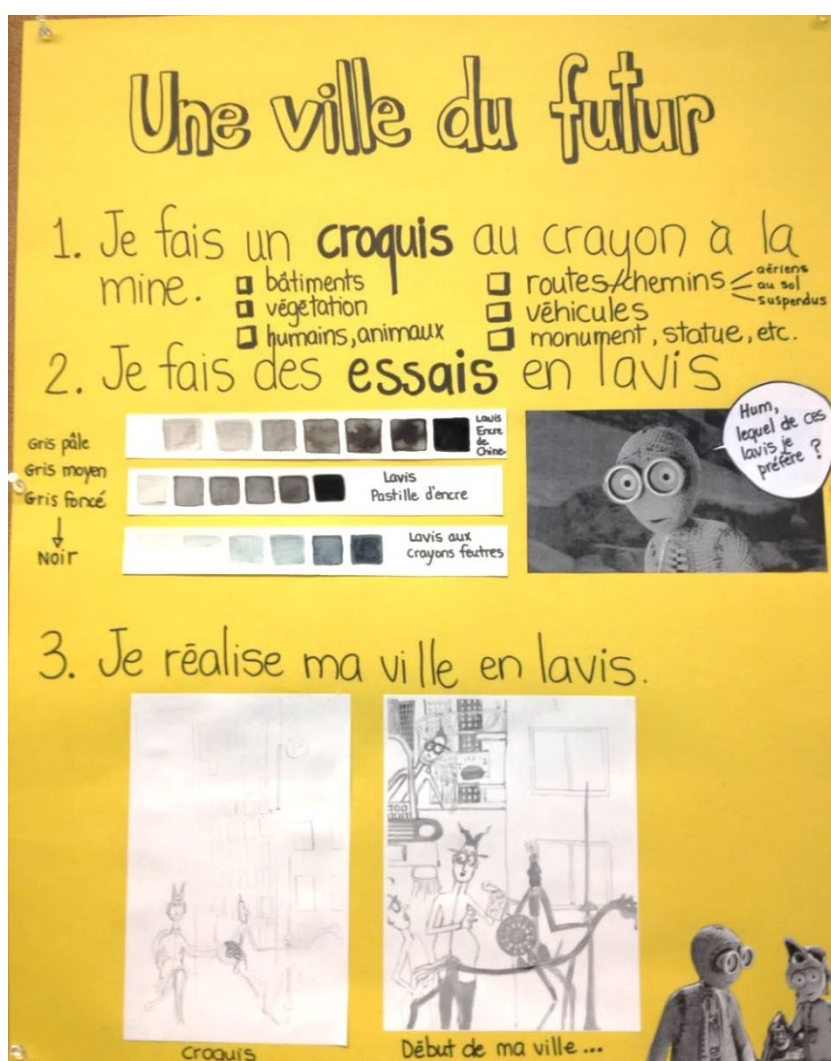


Figure 5.5 Affiche pour la SAÉ *La ville du futur* (Auteure, 2016)

5.5.1.5.3 Feuille de suivi

La feuille de suivi (Figure 5.6) s'utilise principalement pendant la réalisation d'une tâche et est attribuée à l'élève ou à chaque équipe afin que tous puissent s'y référer au besoin. Elle comporte des cases contenant des énoncés débutant par le « je », qui sont accompagnés d'illustrations guidant les élèves à travers chaque étape; des numéros indiquent l'ordre d'exécution.

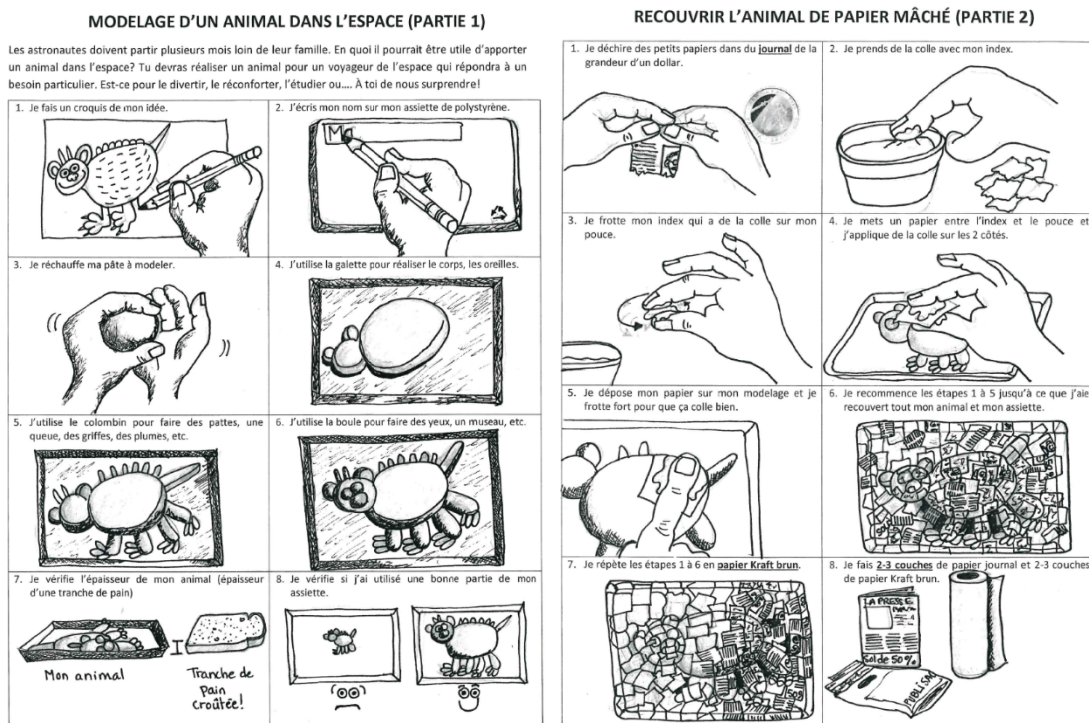


Figure 5.6 Feuille de suivi pour la SAÉ *Un animal dans l'espace* (Auteure, 2018)

5.5.1.5.4 Vidéo explicative

L'exploitation de la vidéo éducative en classe est de plus en plus présente. Pour être efficace, elle doit être courte, car « dans une étude récente, il a été suggéré que la durée médiane maximale pendant laquelle les étudiants maintiennent leur attention,

pour des vidéos de n'importe quelle durée, est de six minutes » (Awad *et al.*, 2017). Le ton de la voix est un facteur d'engagement. L'enseignant adopte celui d'une conversation plutôt qu'un ton neutre, ce qui aide l'élève à développer un lien avec le narrateur. Pour captiver les élèves, ce dernier parle avec enthousiasme et de manière rapide. Ses propos doivent être illustrés par des images pertinentes. La vidéo éducative permet de voir les gestes en temps réel et d'éliminer les conflits causés par la proximité des élèves lors des démonstrations. De plus, si un élève est absent lors du visionnage, l'enseignant peut présenter la vidéo à cet élève sans avoir à tout répéter.

Cependant, la conception et la réalisation de vidéos demandent, de la part de l'enseignant, des notions et des savoir-faire technologiques. Habituellement, le tournage se réalise à l'aide d'un téléphone intelligent, d'une tablette ou de tout autre outil technologique ayant cette fonction. L'appareil doit être placé au-dessus de la main de l'enseignant; il peut être fixé à l'aide d'un support prévu à cet effet ou à l'aide d'un séchoir à linge. Le montage se fait, par la suite, à l'aide d'une application ou d'un logiciel.

5.5.1.5.5 Bande dessinée

Dans un article diffusé sur Internet, Detournay (2012) affirme que « la bande dessinée peut être un vecteur bien plus important que le langage oral pour les autistes, peu ou très enfermés dans leurs univers intérieurs ». Dans cette optique, plusieurs personnes qui côtoient des autistes remarquent un intérêt marquant pour les bandes dessinées, plus particulièrement les mangas. Les mangas sont des histoires presque uniquement visuelles et ne comportent que peu de texte. L'apparence similaire des personnages joue certainement en faveur de leur popularité auprès des autistes. Les recherches par imagerie mentale de Grelotti *et al.* (2005) démontrent que les autistes semblent avoir plus de facilité à lire les expressions faciales des personnages de bandes dessinées qui touchent à leur champ d'intérêt que celles des visages humains ou d'autres illustrations.

Les personnages des mangas, contrairement aux bandes dessinées américaines, ont presque tous le même schéma facial avec de gros yeux, un menton pointu et un petit nez; seuls les cheveux les distinguent. Cohn (2010) constate que le langage visuel des mangas et des animations japonaises possède ses propres conventions esthétiques. Selon cet auteur, les émotions contenues dans ce type d'histoires sont limitées : la colère, la tristesse, la peur, le dégoût, la joie et la surprise. Pour l'autiste, la lecture de l'émotion du personnage est sans équivoque : l'abondance de larmes sur le visage du personnage démontre clairement sa tristesse et les gouttes de sueur géantes représentent la nervosité. Des éléments graphiques additionnels contribuent aussi à accentuer le sentiment de colère par l'ajout de crocs et de griffes pointues et la représentation, à l'arrière-plan d'un incendie, de lignes suggérant le mouvement. Les histoires comportent aussi une structure récurrente et prévisible, soit un protagoniste et un antagoniste qui s'affrontent, un personnage principal souvent rejeté des autres, un événement déclencheur, des alliances qui se font et la victoire du protagoniste.

Il est ainsi possible de s'inspirer de cet intérêt des élèves TSA pour bâtir des outils pédagogiques qui supportent l'enseignement des arts plastiques. L'exemple suivant (Figure 5.7) est réalisé à l'aide de l'application *Book Creator* et illustre une courte histoire qui explique le processus mental suite à la présentation de la proposition de création. Les cases représentent chacun des moments; on retrouve des phylactères, des photos et des dessins. Elle permet à l'élève autiste de visualiser ce qui se passe dans la tête de l'enseignante lorsque la démarche de création est enclenchée. L'outil sur lequel l'enseignante dessine est identique à celui de l'élève. À la deuxième page, on aperçoit l'outil Marguerite inspiré du langage conceptuel SACCADE qui permet à l'élève de réfléchir à une réponse personnelle qu'il peut intégrer dans son projet.

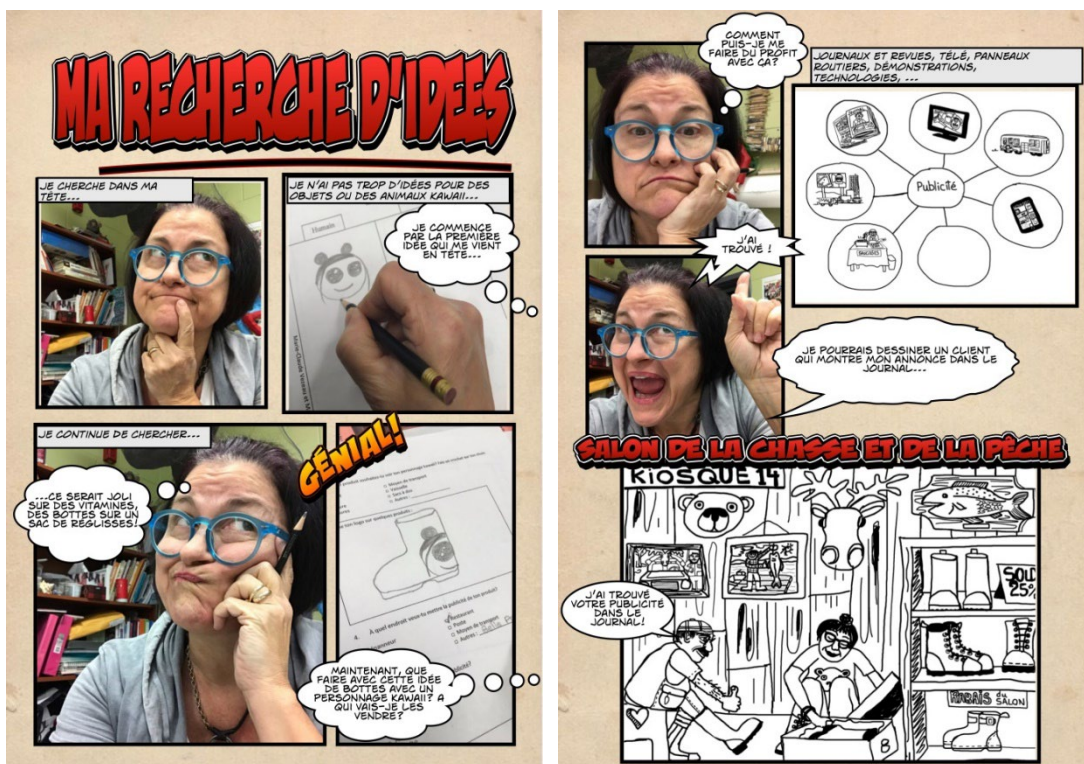


Figure 5.7 Bande dessinée pour expliquer la recherche d'idées (Auteure, 2019)

5.5.1.5.6 Prototype

Pour aider l'élève TSA à structurer les tâches et les travaux, Tréhin (2001, cité dans Cantin et Mottron, 2004) suggère de montrer un exemple du travail à exécuter en identifiant clairement les différentes étapes et leur hiérarchie. En arts plastiques, cela peut prendre la forme d'un prototype qui peut être présenté finalisé ou en voie de l'être. Selon le type de création, la présentation visuelle du prototype à chaque étape de création est suffisante pour que l'élève TSA visualise ce qui est attendu de lui. La présentation visuelle de chaque étape est plus rapide à réaliser pour les prototypes bidimensionnels que ceux en trois dimensions dont le processus requiert plus de temps à concevoir. Par exemple, pour un bas-relief en papier mâché, il faut compter l'étape du modelage en pâte à modeler, l'application du papier encollé, le temps de

séchage et la peinture. Représenter un prototype à chaque étape de manière tangible requiert que l'enseignant fasse plusieurs exemplaires de la même forme, l'une à l'étape du modelage, la suivante avec le papier mâché par-dessus et la dernière avec le papier mâché peint. Dans ce contexte, il est préférable de faire le prototype en même temps que les élèves en s'assurant d'être un peu en avance sur eux pour les garder motivés. Ainsi, ils y verront un défi à relever, celui d'arriver à la même étape que celle de l'enseignant. Enfin, l'enseignant peut aussi permettre de laisser les élèves prendre de l'avance sur lui, cela aura pour effet d'augmenter leur estime de soi.

La présentation partielle du prototype comporte certains avantages puisqu'il évolue en fonction des étapes que vivent les élèves et qu'il permet de rendre la tâche moins stressante. Il permet aussi de voir que même l'adulte peut faire des erreurs, ce qui favorise des échanges intéressants entre les élèves et l'enseignant.

5.5.1.6 Créer des jeux d'association

Selon une étude sur les habiletés exceptionnelles des autistes, celle qui se démarque le plus est la mémoire exceptionnelle avec un taux de 52,5 %, soit 127 sur 242 des autistes ayant participé à cette recherche (Meilleur *et al.*, 2015, p. 1359). Dans la classe d'arts plastiques, cette capacité peut être exploitée par la création de jeux d'association pour l'apprentissage des notions et des concepts propres au langage plastique. Par exemple, pour vérifier les connaissances sur les formes arrondies ou angulaires, un jeu dans lequel l'élève doit placer les images dans la bonne catégorie peut s'avérer motivant. Certains jeux de cartes traditionnels peuvent aussi servir d'inspiration pour l'apprentissage du langage plastique et du vocabulaire disciplinaire. En plus de développer les compétences sociales, les jeux de pairage permettent à l'élève TSA d'acquérir du vocabulaire disciplinaire.

5.5.1.7 Utiliser des moyens mnémotechniques

Les moyens mnémotechniques consistent à combiner des éléments visuels ou sonores afin d'aider un individu à mémoriser une nouvelle information. Pour l'apprentissage du geste de peindre ou d'appliquer un pigment coloré dans un espace précis, la référence à l'image d'un enclos peut aider l'élève à mémoriser comment appliquer un pigment coloré à l'intérieur d'une forme sans qu'il s'en échappe. La référence à une chicane d'amis sert de métaphore aux résultats obtenus lorsque les élèves mélangent toutes les couleurs de gouache liquide, ce qui donne une teinte entre le gris vert et le brun.

L'expérience kinesthésique dans l'apprentissage du vocabulaire disciplinaire peut sembler inhabituelle, mais elle permet à l'élève de mieux saisir les notions disciplinaires et rend l'apprentissage plus agréable. L'utilisation du corps pour saisir certaines notions liées à l'organisation de l'espace peut s'avérer avantageuse. Par exemple, pour l'apprentissage de la répétition ou de l'alternance, demander à des élèves de prendre une position qui illustre ces notions : des élèves alignés en position debout pour démontrer la répétition ou des élèves en position debout et assise pour représenter l'alternance (Figure 5.8).

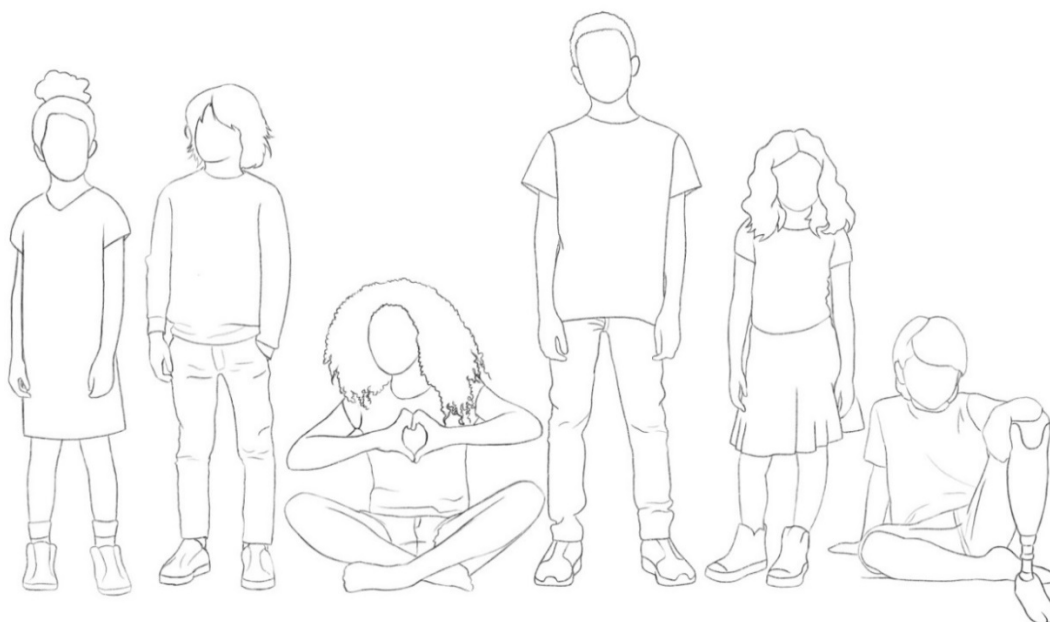


Figure 5.8 Alternance réalisée avec des élèves (Vezeau-Pauzé, 2019)

5.5.1.8 Faire manipuler des objets

Les recherches par imagerie cérébrale montrent que les autistes apprennent différemment. «Les régions plus actives chez les autistes sont celles liées à l'expertise visuelle, associées à l'élaboration, au maintien et à la manipulation d'images mentales visuelles» (Mottron et Soulières, 2019). À l'instar de ces chercheurs, le fait de présenter l'ensemble de l'information de manière organisée ou de donner, à ces élèves, l'opportunité de manipuler, de classer et d'organiser divers éléments favorise leurs apprentissages. Ainsi, la manipulation d'objets réels tels que des pailles en plastique avec embouts emboîtables ou des brochettes de bois assemblées à l'aide de mini guimauves semble être efficace pour l'apprentissage du volume réel, qui peut être ensuite réinvesti dans une ronde-bosse ou en dessin. La pâte à modeler, habituellement réservée pour le modelage, peut aussi contribuer à la compréhension de la ligne réelle, notamment en façonnant des colombins longs et courts, étroits et larges.

CONCLUSION

La curiosité amène la découverte.
Quand on découvre, on est ouvert.
Quand on est ouvert, l'autre peut
apparaître dans toute sa différence. La
découverte entraîne l'empathie, la
découverte entraîne la compassion, la
découverte entraîne la bienveillance. Si
on était tous curieux de l'autre, ça irait
tellement mieux ! (Bégin, 2019)

Ce mémoire rassemble les approches et des stratégies probantes en classe d'arts plastiques qui permettent aux élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) de développer leurs compétences artistiques et leur autonomie.

Cette recherche qualitative interprétative vise à trouver parmi les actions pédagogiques mises à l'essai par des enseignants spécialisés en arts plastiques celles qui donnent des résultats concluants. Afin que cette recherche soit représentative du territoire québécois, des contacts ont été effectués auprès des conseillers pédagogiques de Laval, des Laurentides et de Lanaudière ainsi que de la région de Montréal afin de trouver des enseignants intéressés à contribuer à cette recherche. Un article a aussi été publié dans les infolettres de l'AQÉSAP et du RÉCIT en arts. L'information a aussi été transmise lors d'une rencontre annuelle des spécialistes en arts plastiques de la commission scolaire de la chercheuse ainsi que dans certains réseaux sociaux. Au total, 22 participantes du primaire et du secondaire, des secteurs public et privé ont collaboré à cette recherche en répondant à un questionnaire; seize sont enseignantes, dont deux sont connues comme étant parents d'enfants TSA, et six

sont des techniciennes en éducation spécialisée (TES). Parmi les enseignantes, sept œuvrent dans les classes ordinaires avec des élèves TSA intégrés, six dans des classes spéciales de TSA avec ou sans déficience intellectuelle et quatre ont les deux types de groupes. Parmi ce nombre, quatre enseignantes et une TES sont sélectionnées pour approfondir certains aspects soulevés dans le questionnaire lors d'une entrevue semi-dirigée. L'apport de la chercheuse consiste à consigner dans un journal de bord ses observations au regard d'élèves TSA en classe d'arts plastiques.

Le premier chapitre décrit la problématique sur laquelle se fonde la présente recherche. Il relate la difficulté des enseignants spécialisés en arts plastiques à accompagner ces élèves particuliers. Il aborde les défis qu'exige l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) dans les classes ordinaires alors que peu d'informations leur sont divulguées quant aux particularités de ces élèves, ainsi qu'aux approches et aux stratégies à privilégier auprès d'eux. Le deuxième chapitre présente les fondements de cette recherche; il situe le concept d'autisme dans l'histoire, puis présente quelques approches utilisées en milieu scolaire pour les autistes tels que TEACCH, PECS et SACCADE. Il présente également des approches qui captent actuellement l'intérêt de plusieurs éducateurs puisqu'elles permettent d'individualiser l'enseignement. Il s'agit de l'approche artistique basée sur les choix (TAB), l'approche Reggio Emilia, la différenciation pédagogique ainsi que la Conception universelle des apprentissages (CUA). Le troisième chapitre présente la méthodologie retenue, les participants, ainsi que les outils de cueillette de données. Le quatrième chapitre aborde les stimuli à considérer auprès d'élèves TSA qui sont présentés sous le modèle d'un neurone. L'élément central concerne l'élève autiste qui représente le noyau à partir d'une description qui le caractérise en classe d'arts plastiques. On y aborde les caractéristiques des élèves TSA au regard des particularités sensorielles et du traitement de l'information ainsi que leurs forces, leurs habiletés, leurs défis et leurs champs d'intérêt. Le schéma du neurone comporte aussi les dendrites qui représentent

les stimuli propres aux apprentissages. La première porte sur l'enseignant en arts plastiques, la seconde sur le contexte de la classe et le dernier sur les apprentissages artistiques. Enfin, les approches et les stratégies qui se trouvent dans la gaine et l'axone sont répertoriées dans le cinquième chapitre.

Refus de travailler, gémissements et plaintes, destruction de réalisations artistiques sont quelques-unes des manifestations des élèves TSA observées dans plusieurs classes d'arts plastiques. Devant cette problématique, certains enseignants restent figés ne sachant pas comment intervenir; les plus audacieux vont chercher de l'aide externe et quelques-uns font des tentatives pour régler eux-mêmes le problème, bien que ces initiatives ne donnent pas toujours des résultats tangibles. Cette situation crée du désarroi chez les enseignants, explicable du moins en partie par l'absence ou l'inadéquation d'une formation au regard de la clientèle EHDAA. En effet, la plupart des formations ciblent rarement des applications concrètes en classe et présentent surtout les caractéristiques générales des élèves TSA, telles que leurs limitations au regard de la communication sociale, leurs comportements stéréotypés et répétitifs et leurs particularités sensorielles. Évidemment, cette illustration négative a pour conséquence d'effrayer les enseignants et certains se réfugient dans la planification d'activités de coloriage et de dessins à reproduire pour lesquelles les élèves ne trouvent pas de sens. Pourtant, des chercheurs ont remarqué que certains autistes font preuve d'innovation et d'expressivité (Winner, 1996) et ont la capacité de produire des œuvres puissantes de grande intensité (Burton, 2010). Dans ce contexte, comment est-il possible de porter un regard positif envers les élèves TSA lorsque les informations reçues sont surtout basées sur les difficultés plutôt que sur la valorisation de leurs forces et de leurs habiletés ? Pourquoi ne pas miser sur l'unicité de ces élèves en mettant à profit leurs capacités respectives pour solliciter leur engagement dans les situations d'apprentissage et d'évaluation significatives ? Ce changement de posture chez l'enseignant peut l'amener à s'ouvrir à des approches inclusives, différenciées et collaboratives avec ces élèves.

Le répertoire d'approches et de stratégies de cette recherche vise à accroître le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant par sa contribution significative au développement des compétences artistiques de ses élèves. Ces approches et stratégies exploitées par l'enseignant permettent à l'élève TSA de comprendre ce qui est attendu de lui, de réaliser les tâches de manière autonome et de diminuer son anxiété. Enfin, elles lui donnent l'occasion de mettre à profit ses forces et ses habiletés, et par le fait même, de faire des apprentissages et de rehausser son estime de soi.

Plusieurs approches sont reconnues pour leur apport auprès des autistes, plus particulièrement dans les classes homogènes de TSA. Actuellement, les enseignants en arts plastiques accueillent des groupes de plus en plus hétérogènes, issus de différentes cultures et caractérisés par des styles d'apprentissage et cognitifs différents. Sachant qu'au primaire, les enseignants accueillent plus de 500 élèves dans une semaine et qu'au secondaire des groupes peuvent aller jusqu'à 39 élèves, il serait pertinent de vérifier si les approches identifiées sont susceptibles de s'intégrer au contexte de classe actuel tout en permettant à l'enseignant de demeurer disponible à l'ensemble des élèves. Les approches et les stratégies définies dans la littérature sont-elles transférables en classe d'arts plastiques? Est-il possible d'exploiter ces approches avec les élèves TSA intégrés dans les classes ordinaires?

L'analyse des données recueillies permet de mieux saisir la réalité du milieu scolaire, plus particulièrement dans l'accompagnement d'élèves TSA dans des classes ordinaires et d'adaptation scolaire en arts plastiques. En plus des défis liés à cette clientèle, plusieurs enseignants doivent œuvrer dans plus d'une école, gérer et partager l'espace d'un local multifonctionnel ou même se déplacer dans les classes avec un chariot. De surcroît, l'utilisation d'un autre type de local implique parfois le réaménagement du mobilier et le déplacement du matériel, ce qui suppose une adaptation de la part de l'enseignant et des autres membres du personnel touchés. Les défis de l'enseignant en arts plastiques découlent du type de regroupement des élèves,

du temps dévolu à l'enseignement de cette discipline, de la présence ou non des TES en classe, mais aussi de la complexité de la tâche éducative. En définitive, les résultats démontrent une grande capacité de résilience des participants à la recherche et l'affection de ces personnes envers les élèves TSA. De plus, la prise en compte des besoins particuliers de ces élèves contribue à une meilleure intégration de ceux-ci et à leur réussite.

Les approches probantes en éducation visent à répondre aux compétences du 21^e siècle telles que la créativité, l'innovation, l'invention, la communication et la collaboration. Dans ce contexte, la recherche en présente quelques-unes qui relèvent des compétences du 21^e siècle et qui répondent aux besoins uniques des élèves TSA, dans un contexte d'enseignement par compétences. Premièrement, l'approche de l'enseignement basé sur les choix peut être réinvestie en offrant aux élèves des situations d'apprentissage et d'évaluation suffisamment riches et significatives pour permettre à l'élève TSA d'y trouver sa place et, si nécessaire, de personnaliser sa réponse en intégrant son champ d'intérêt lors de la réponse à la proposition de création. L'enseignant peut même proposer des matériaux alternatifs ou des outils adaptés à l'autiste afin qu'il réalise de manière autonome la tâche, tout en maintenant les attentes disciplinaires. L'approche Reggio Emilia offre quant à elle des incitatifs visuels qui favorisent l'émergence d'idées. La présentation judicieuse et invitante de matériaux suscite chez l'élève le désir de créer; l'usage de contenants transparents qui permettent aux élèves de voir les matériaux classés selon leur nature et leur couleur. L'exploitation de la lumière en classe conduit à des expériences motivantes qui amènent l'élève TSA à apprendre dans le plaisir. Ainsi, la table lumineuse, le rétroprojecteur et d'autres outils technologiques combinés à des éléments transparents, translucides et opaques projetés dans une pièce offrent des expériences sensorielles inoubliables. La présence dans la classe d'objets qui reflètent ou qui laissent transparaître la lumière assure l'implication de ces élèves, naturellement attirés par ce phénomène.

L'approche par différenciation pédagogique permet à l'enseignant d'offrir un soutien à l'élève ayant des besoins particuliers par la flexibilité pédagogique et les mesures d'adaptation. Elle requiert un accompagnement fréquent afin d'évaluer l'efficacité des moyens mis en place et la progression de l'élève. Dans la flexibilité pédagogique, l'enseignant peut ajuster ses stratégies d'enseignement, les modalités de travail, le type de support ou de production et la mise en place de supports visuels aux besoins de chaque élève TSA. Les mesures d'adaptation sont planifiées lors des plans d'intervention et permettent d'aider l'élève TSA à réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves en atténuant les obstacles. L'enseignant peut viser l'environnement de travail de l'autiste et les conditions de réalisation des activités en donnant plus de temps pour réaliser une tâche, en déterminant le moment où elle est réalisée (p. ex. : à la récréation, au dîner, en récupération), en divisant la réalisation en séquences ou en adaptant la production de l'élève. Les modifications sont aussi planifiées dans le plan d'intervention et visent à réduire les attentes par rapport aux exigences du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b, 2006b, 2007c). À la lumière des résultats, l'adoption de la flexibilité pédagogique donne lieu à des retombées positives chez l'élève TSA en le rendant disponible aux apprentissages. Elle permet de répondre à l'hétérogénéité des groupes d'élèves tout en tenant compte de leurs intérêts et de les garder engagés dans le travail en leur faisant vivre des réussites.

La dernière approche présentée est la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) qui vise à mettre en place les conditions favorables pour que tous les apprenants puissent réussir. Partant de la prémisse que les classes regroupent une diversité d'apprenants et que la construction du savoir relève de ces derniers, cette approche assure l'accessibilité des apprentissages au moment de la planification plutôt qu'en apportant des ajustements continuels en pleine action. Elle cible la manière de présenter l'information, les différentes modalités de communication des savoirs des élèves et mise sur la motivation et l'engagement de ceux-ci. L'enseignant

en arts plastiques qui applique cette approche augmente ainsi les chances de réussite de ces élèves et accroît ainsi son sentiment d'efficacité personnelle.

Résultats en lien avec les enseignants

Les résultats de la recherche démontrent le rôle important que l'enseignant joue en tant que facilitateur d'apprentissages chez les élèves TSA. Les principes d'équité et d'égalité des chances laissent présager un enseignement inclusif qui tient compte des particularités de chaque élève. L'enseignant a un impact considérable sur les apprentissages des élèves TSA lorsqu'il démontre de l'ouverture et qu'il les perçoit comme étant compétents. L'enseignant qui démontre du plaisir à apprendre et qui demeure curieux pousse l'élève TSA à s'investir dans les projets et à conserver son intérêt dans la tâche. L'enseignant qui démontre du plaisir à apprendre et qui demeure curieux pousse l'élève TSA à s'investir dans les projets artistiques et à conserver sa motivation. L'enseignant qui valorise l'élève TSA et qui prend en compte ses intérêts, ses forces et ses défis, contribue à sa participation dans les activités éducatives de la classe et favorise le développement de ses habiletés sociales et de ses talents, bien entendu, s'il a « accès au bon matériel avec une exposition répétée et au bon moment » (Meilleur et Jelenic, 2017, p. 4). L'attitude positive de l'enseignant et l'usage de l'humour conduisent inévitablement à une relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève TSA qui l'amène à surmonter les défis qui se présentent en classe d'arts plastiques. Cette réciprocité a pour effet de lui permettre de s'engager dans les expériences proposées. La proximité de l'enseignant permet de capter les signaux de fatigue ou d'incompréhension de l'élève TSA; elle lui permet d'évaluer le type d'intervention à choisir pour l'accompagner de manière à répondre à ses besoins. L'enseignant qui utilise un ton calme et rassurant atténue les événements anxiogènes de l'élève et démontre son ouverture.

Résultats en lien avec l'élève TSA

Cette recherche met en lumière les aspects positifs des élèves TSA sur lesquels les enseignants doivent miser. Les autistes sont des individus attachants qui ont une perception du monde différente de la nôtre. Comme ils perçoivent le monde d'une autre manière, il importe de leur laisser plus de temps pour assimiler les informations reçues. Leur acuité visuelle exceptionnelle leur permet de déceler des choses qui passent inaperçues pour la majorité des personnes. Ils ont une mémoire visuelle photographique et une capacité de concentration extraordinaire lorsqu'ils sont engagés dans un projet qui leur tient à cœur. Les autistes peuvent demeurer absorbés dans la tâche lorsqu'ils y trouvent du plaisir et qu'elle est signifiante pour eux; ils sont très persévérants. Certains chercheurs émettent l'hypothèse que cette capacité à demeurer dans cet état de *flow* pourrait s'expliquer par la théorie de l'esprit qui est déficitaire chez les autistes pour qui il est difficile, voire impossible, d'identifier leur propre représentation mentale et celle des autres (Csikszentmihalyi et Lefevre, 1989, cités dans Happé et Vital, 2010). Les autistes qui sont doués en arts réalisent plus de dessins que la majorité des enfants, sans démontrer de l'intérêt pour les montrer ou en parler. Ils dessinent pour eux-mêmes et montrent peu d'intérêt face aux réactions de leurs pairs comme l'observe Winner (1996). Les autistes suivent le même cheminement graphique que ceux qui ont le même âge mental, sauf quelques-uns qui sont considérés comme des surdoués ou des artistes savants. Les autistes qui ont un intérêt accru pour le dessin représentent des personnages provenant de mondes alternatifs et fantaisistes. Cette activité occupe une grande place dans leur vie et dans leurs activités créatives (Sacks, 1995). Ils ont aussi une grande capacité à s'attarder aux détails et à représenter des images de manière réaliste et photographique. S'ils exploitent la couleur, son utilisation peut être stupéfiante. On apprend qu'étonnamment, ce ne sont pas tous les autistes qui ont un champ d'intérêt; si l'élève n'en a pas, l'enseignant peut tenter de connaître ses intérêts et les activités qui le captivent, ce qui permet à l'enseignant de consolider sa relation avec l'élève et

d'intégrer, à diverses occasions en classe, les champs d'intérêt identifiés en créant un sentiment d'inclusion. L'enseignant qui laisse l'élève TSA exploiter son champ d'intérêt quelques minutes au début d'une période ou au moment des temps libres lui offre l'opportunité de se recentrer et d'obtenir du réconfort.

Résultats en lien avec la classe

La classe d'arts plastiques reflète les couleurs de l'enseignant; pénétrer dans ce lieu, c'est accéder aux valeurs pédagogiques auxquelles il adhère. Dans la classe, la stabilité et la prévisibilité sont des facteurs importants qui assurent le bien-être de l'élève TSA et lui offrent un sentiment de sécurité. Cette stabilité est assurée par la disposition immuable du mobilier de la classe qui conserve au même endroit les tables de travail ainsi que les outils pédagogiques afin de rassurer l'élève TSA. Advenant que des changements soient nécessaires, il est préférable de le faire devant l'élève ou de le prévenir en lui présentant l'ancien et le nouveau plan de la classe. L'emplacement de l'élève TSA dans la classe doit être stratégique, idéalement dans un endroit où il y a peu ou pas de circulation en s'assurant qu'il voit le tableau et la bouche de l'enseignant lorsqu'il parle. Privilégier une table de travail et un siège stable permet de garder l'élève attentif lors du travail. Si cela est possible, l'enseignant peut réserver pour l'élève TSA une place qui est la même d'une année à l'autre, ce qui est bénéfique pour lui. Il s'assure que l'espace personnel de l'élève TSA est propre et que le matériel mis à sa disposition soit présenté de manière invitante. Empruntée à l'approche Reggio Emilia et à TEACCH, la présentation attrayante des matériaux dans des contenants transparents facilite le repérage, mais surtout éveille la curiosité, l'imaginaire et encourage l'élève TSA à s'engager dans la création. La prévisibilité se traduit par l'instauration d'une routine et de règles de classe claires et a pour effet de diminuer l'anxiété de l'élève TSA. La routine peut être illustrée à l'aide d'une séquence visuelle. Curieusement, les distracteurs visuels

tels que les réalisations qui sèchent sur des étagères ou qui sont suspendues sur des fils, le matériel artistique qui demeure sur les tables ou près du lavabo ne semblent pas importuner l'élève autiste lorsqu'il est engagé dans une production qui l'intéresse; il demeure concentré sur son travail.

Résultats en lien avec les apprentissages artistiques

Au regard des apprentissages artistiques, les résultats font la démonstration que les élèves TSA ont la capacité d'acquérir des savoir-faire et des connaissances au même titre que les autres élèves. Ils sont en mesure de progresser comme les élèves du régulier, peu importe d'où ils partent. Pour y parvenir, la prévention demeure l'approche la plus efficace. C'est au moment de la planification qu'il est possible de prévoir des stratégies qui permettent aux élèves de faire valoir leurs forces et leurs habiletés. C'est aussi à ce moment qu'il est souhaitable d'anticiper des solutions aux divers scénarios qui peuvent survenir au regard du traitement de l'information ou des particularités sensorielles ou motrices. C'est lors de la planification que l'enseignant peut adapter les exercices de base, construire les outils pédagogiques et prévoir différentes façons d'amener les élèves TSA à rendre compte de leurs apprentissages selon la compétence visée. Le fait d'anticiper des moyens de soutenir l'élève dans ses défis réduit le nombre d'interventions d'urgence en classe. L'anticipation de situations problématiques permet à l'enseignant d'avoir une banque de solutions à sa portée et ainsi d'atténuer l'anxiété de l'élève dès qu'elle émerge. Elle permet d'offrir des choix aux élèves et de développer leur autonomie au regard de leurs apprentissages artistiques. Parmi les alternatives possibles, les choix peuvent cibler les dimensions du support, le type de matériaux, les outils adaptés et les modalités de réalisation (p. ex. : debout, assis, par terre). Avoir à la portée de l'élève TSA un linge humide peut souvent suffire à apaiser les sensations désagréables. L'usage de supports visuels permet aux élèves TSA de visualiser le travail et de comprendre ce

qui est attendu d'eux. Découper un projet en différentes étapes encourage l'élève TSA à persévérer dans les tâches de création et d'appréciation et atténue le sentiment de découragement et d'incompétence qu'il peut ressentir.

En somme, cette recherche présente des aspects à explorer dans d'éventuelles propositions de création et d'appréciation, notamment l'exploitation de la lumière, de la cinétique ou de la régularité dans l'organisation des formes et les couleurs dans une image. En effet, les propositions qui favorisent l'exploitation d'outils technologiques et analogiques sont porteuses de sens pour l'élève TSA. Dans un autre ordre d'idées, il est avantageux d'interroger les parents sur les forces, les habiletés et les intérêts de leur enfant puisque certains élèves TSA parlent peu. Il est aussi possible de demander l'avis des élèves TSA au regard du cours d'arts plastiques afin qu'ils apportent un angle nouveau sur leurs préférences et leur plus grand défi. Les autistes plus verbaux peuvent exprimer le type d'accompagnement qu'ils souhaiteraient avoir au cours d'arts plastiques, par exemple par l'identification d'actions efficaces de l'enseignant.

Recommandations

Parmi les recommandations ciblées par la recherche, l'enseignant en arts plastiques doit recourir à une approche inclusive en percevant les défis comme une occasion d'apprendre et de développer une meilleure tolérance aux risques et à l'imprévu. Il doit avant tout changer sa perception au regard de l'élève TSA afin de développer le plein potentiel de ce dernier. Il est recommandé de développer une relation enseignant-élève signifiante en s'intéressant aux activités des élèves TSA et en leur témoignant de l'affection. De plus, tirer profit de leurs forces, de leurs habiletés et de leurs champs d'intérêt favorise une meilleure réceptivité des élèves TSA au regard de leurs apprentissages. Il est avantageux, pour l'enseignant, de les exploiter comme un canal d'apprentissage et comme un tremplin pour stimuler leur curiosité et leur épanouissement (Beaudoin, 2013). Sachant que les rôles et les tâches qui relèvent des

TES ne sont pas toujours bien définis (Paquet *et al.*, 2009, cités dans Fahmi, 2013), il est recommandé que l'enseignant en arts ait une rencontre au début d'année afin d'aborder certains aspects relatifs à l'accompagnement des élèves TSA en classe. Cette rencontre donne la parole aux partenaires quant aux stratégies à mettre en place pour favoriser le bien-être de l'élève. D'autre part, elle permet à l'enseignant de communiquer ses attentes au regard du type d'accompagnement envisagé en classe d'arts plastiques dans le respect de ses valeurs pédagogiques et du développement des compétences disciplinaires. Une communication efficace entre les partenaires qui accompagnent ces élèves et l'enseignant en arts plastiques est essentielle puisqu'elle permet de préciser les attentes, et par conséquent, de clarifier la tâche et de rendre les défis atteignables et significatifs pour l'élève TSA (Burdick, 2011). La cohérence des propos des adultes et leur collégialité dans la mise en place de stratégies montrent aux élèves TSA qu'ils travaillent ensemble pour leur bien-être. Les deux partis doivent se considérer comme des alliés capables de donner des pistes de solution pour réduire l'anxiété des élèves dans les moments de découragement. Il est recommandé de prévoir un plan B afin de maximiser le temps consacré aux élèves. La planification permet d'anticiper les outils pédagogiques et les actions à poser afin de favoriser les apprentissages et le développement des compétences, encadrer les comportements et le travail. En ce qui concerne les pictogrammes utilisés dans les différents supports visuels, il est suggéré de faire valider auprès de certains collègues leur signification qui doit être univoque. Il est recommandé que les situations d'apprentissage et d'évaluation soient suffisamment larges pour favoriser des réponses divergentes de la part des élèves TSA et de permettre de traiter leurs champs d'intérêt si cela est possible.

Pistes de recherche

La générosité des participants a permis de recueillir une quantité étonnante de documents tels que des vidéos qui présentent des élèves TSA en classe d'arts

plastiques, des outils pédagogiques, des carnets de traces, des carnets d'appréciation, de réalisations d'élèves et de dessins libres et des photos de leur classe. À partir des réalisations recueillies, une analyse pourrait notamment permettre de vérifier si les élèves TSA suivent les mêmes stades graphiques que les enfants atypiques comme l'affirme Burton (2010). De surcroît, les centaines de dessins conservés par les parents d'un des autistes qui fréquente l'école de la chercheuse pourraient donner lieu à une recherche sur l'évolution de la représentation des schémas, de l'organisation de l'espace et de l'utilisation de la couleur chez cet enfant. De plus, l'analyse de ces réalisations pourrait permettre de vérifier les raisons qui mènent cet autiste à réaliser un nombre important de dessins dans une journée et de vérifier si le processus vécu est plus important, pour lui, que l'atteinte d'un résultat comme celui de plaire aux autres ou de recevoir des éloges comme le suggèrent Milbrath et Siegel (1996). Au regard de l'appréciation d'images, l'analyse des fiches et des carnets d'appréciation des élèves TSA permettrait d'identifier la structure à privilégier lors de cette activité ou de formuler des questions susceptibles d'amener des réponses personnelles de la part des élèves TSA. Il serait aussi pertinent de vérifier si la difficulté des élèves TSA à répondre de façon authentique est causée par la formulation de questions ouvertes comme le suggèrent Mottron et Soulières (2019).

En résumé, cette recherche démontre que la perception positive de l'enseignant envers les élèves TSA ainsi que la prise en compte de leurs forces et de leurs habiletés contribuent à l'inclusion de ces êtres uniques. De plus, les approches et les stratégies mentionnées dans la recherche ont des retombées positives, tant pour les élèves du régulier que pour les élèves TSA. Dans ce contexte, la recherche contribue au développement de l'éducation artistique en milieu scolaire en proposant des pistes de solution à différentes problématiques vécues par les enseignants en arts plastiques.

ANNEXE A

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

Maitrise en arts visuels et médiatiques (concentrations création et éducation)
ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE
DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET
DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de simplifier le questionnaire et n'a aucune intention discriminatoire.

IDENTIFICATION

Étudiant	Nom :	Vezeau	Prénom : Marie-Claude
----------	-------	--------	-----------------------

Directeur	Nom :	Gagnon-Bourget	Prénom : Francine
Codirecteur	Nom :		Prénom :

Collaborateurs / Partenaires		
Nom	Prénom	Fonction
<u>Établissement</u>		

Titre du projet : <i>Créer un répertoire d'approches pédagogiques adaptées aux élèves atteints du trouble du spectre de l'autisme en classe d'arts plastiques</i>			
Durée prévue du projet :	3 mois	Date de début : 10 septembre 2016	Date fin : de
12 décembre 2016			

DESCRIPTION MÉTHODOLOGIQUE DU PROJET

1. But de la recherche

Cette recherche souhaite répertorier des approches pédagogiques utilisées par les enseignants spécialisés en arts plastiques en contexte scolaire québécois. Quelles stratégies employer afin de tirer profit des forces, habiletés et intérêts des autistes? Comment adapter son enseignement pour favoriser de réels apprentissages chez ces individus? Sur quels éléments du programme d'arts plastiques est-il possible de différencier son enseignement? Quels sont les situations d'apprentissage, les outils et les matériaux à privilégier? Comment tenir compte des particularités de chacun des élèves autistes? Que créent les élèves autistes?

2. Méthodologie

a) Description des activités de recherche (nature et contenus des activités; fréquence, nombre et durée) :

La première étape consiste à dresser la liste des écoles de la région de Laval-Laurentides-Lanaudière qui accueillent la clientèle autiste. Ensuite, un premier contact auprès des directions d'écoles concernées sera fait par la chercheuse.

La seconde étape consiste à faire parvenir la documentation relative à la recherche : une lettre explicative, un échéancier de travail, un questionnaire à remplir par l'enseignant, une copie des formulaires de consentement ainsi qu'une enveloppe pré affranchie.

L'étape suivante permettra de valider ou de préciser certaines données recueillies dans les questionnaires par le biais d'une entrevue semi dirigée avec les enseignants volontaires. Une prise de photos des réalisations des élèves pourrait être faite à cette étape.

b) **Catégorie des participants et leur recrutement** (caractéristiques des participants; processus de recrutement; nature des rapports existant entre les participants, les intervenants et le chercheur) :

Les enseignants participants proviendront du 3^e cycle du primaire et du 1^e cycle du secondaire, puisqu'au niveau des apprentissages des élèves, il y a très peu de différence. Les participants proviendront principalement de la région de Laval-Laurentides-Lanaudière et enseignent à une clientèle TSA. Le choix se fera en fonction de leur disponibilité et de la proximité de ma résidence. Afin d'équilibrer les résultats, je tenterai qu'il y ait des participants des deux niveaux d'enseignement.

c) **Environnement où se déroulent les activités :**

Les activités se feront principalement au lieu de travail des enseignants.

d) **Méthodes de collecte de données** (description des moyens, outils et matériel employés, par exemple : questionnaires, entrevues, observation, documents d'archive, photographies, enregistrements audio ou vidéo, etc.; leur fréquence, nombre et durée) :

. En plus du questionnaire et de l'entrevue semi dirigée, d'autres documents pourront servir à l'analyse des données comme le journal de bord de l'enseignant ou le portfolio des élèves. Au besoin, des créations d'élèves pourraient être utilisées pour illustrer des aspects de cette recherche.

c) **Traitement des données et publication** (comment seront analysées les données relatives aux participants et quelle place prendront-elles dans la publication de la recherche? Qui est autorisé à consulter les données?) :

Afin d'apporter une vision différente de l'objet de recherche, la triangulation des données sera privilégiée. Un questionnaire servira à recueillir des données auprès de l'enseignant en arts plastiques. À partir des données, une validation ou une invalidation des théories avancées dans le cadre théorique pourra être faite. Des photographies de réalisations seront utilisées pour compléter la cueillette de données. La consultation des données sera faite par la chercheuse et sa directrice de recherche. La publication des données sera faite à des fins éducatives par l'entremise de congrès disciplinaires, revues ou toute autre formation en lien avec les partenaires qui soutiennent la clientèle autiste.

3. **Comment les participants seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?** (Exemples : protocole de consentement, réunion d'information, feuillet, etc.)

Par le formulaire de consentement.

4. **Comment sera obtenu le consentement?** (Joindre les formulaires de consentement proposé en fonction de participants majeurs, mineurs ou légalement inaptes à consentir)

Après avoir obtenu l'autorisation du CIEREH, de la direction de l'école, les formulaires de consentement seront envoyés à tous les parents des élèves concernés par l'étude. Pour les enseignants, un formulaire de consentement sera envoyé selon l'entente entre la chercheuse et chaque enseignant : en personne, par voie postale ou électronique.

5. **Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?** (Exemple : par le billet d'un protocole de consentement.)

Un appel téléphonique sera fait auprès de la direction d'école afin d'obtenir l'autorisation requise pour que l'enseignant en arts plastiques collabore à cette recherche.

6. Précautions prises pour assurer le bien-être des participants (Énumérer les risques ou avantages éventuels pour les participants. Si un problème lié à la recherche est détecté chez un participant, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide? (Exemples : intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)

À ma connaissance, cette recherche ne cause aucun risque pour les participants. Dans le cas où je devrais me rendre à l'école pour prendre quelques photos, je m'assurerai que les élèves soient à l'extérieur de la classe.

7. Utilisation scientifique, pédagogique et artistique des données

a) Les résultats de la recherche seront-ils communiqués aux participants ou aux organismes partenaires de la recherche? Si oui, comment? (par exemples : communiqué, exposition, document audiovisuel, etc.) :

Un communiqué par courriel sera envoyé aux parents des élèves concernés afin de leur donner accès au mémoire une fois qu'il sera publié sur le site de la bibliothèque de l'UQAM. Les résultats seront communiqués aux partenaires de la recherche par le biais de diverses communications ou ateliers, lors d'un congrès ou d'une présentation universitaire, la toile numérique ainsi que dans divers articles de revues.

b) Comment seront respectés l'anonymat des participants et la confidentialité des informations recueillies (lors du traitement et de l'analyse des informations? Lors de la diffusion des résultats de la recherche?) :

Afin que l'anonymat soit respecté, des noms fictifs seront donnés aux élèves ainsi qu'aux enseignants notamment lorsque certaines situations seront décrites. Le nom des écoles ne sera pas divulgué.

8. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les participants (photos, portraits, cassettes vidéo, audio, etc.)? Indiquez si certaines données seront conservées, et sous quelles modalités, pour des raisons de patrimoine ou d'archivages des données.

Étant donné la rareté des traces relatives aux arts plastiques et à la clientèle TSA, les documents servant à la recherche seront conservés pour des raisons de patrimoine et archivage des données. Au besoin, une photocopie couleur des réalisations pourra être faite; leur identification pourrait indiquer le prénom fictif de l'élève, l'âge réel, le type de classe ainsi que le niveau de l'élève.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

Date 12 juin 2016

Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu).

Date 15-06-2016

APPROBATION DU SOUS-COMITÉ D'ADMISSION ET D'ÉVALUATION DU PROGRAMME :
Direction du programme de maîtrise de l'ÉAVM

Date 15-06-2016

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE (ADULTES)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

ÉTUDIANT RESPONSABLE :

Marie-Claude Vezeau
Étudiante à la maîtrise à l'École des arts visuels et médiatiques, concentration éducation.
vezeau.marie_claude@courrier.uqam.ca

DIRECTEUR OU SUPERVISEUR DE LA RECHERCHE :

Francine Gagnon Bourget
Professeure, École des arts visuels et médiatiques concentration éducation
gagnon-bourget.francine@uqam.ca
(514) 987-3000 poste 7617

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

Créer un répertoire d'approches pédagogiques adaptées aux élèves atteints du trouble du spectre de l'autisme en classe d'arts plastiques

BUT DE LA RECHERCHE ET NATURE DE LA PARTICIPATION

En plus de faire avancer les connaissances sur l'éducation artistique auprès de la clientèle TSA au Québec, cette recherche vise à mettre à profit l'expertise des enseignants en arts qui travaillent auprès de la clientèle autiste. Cette recherche vise à ce que les élèves TSA puissent recevoir une éducation artistique de qualité dans le respect de chacun et en tenant compte de leurs forces et intérêts particuliers. Un questionnaire servira à recueillir des informations sur le type de projets, les techniques, les outils, les matériaux ou les sujets qui suscitent le plus leurs intérêts. Une entrevue sera faite auprès de quelques enseignants qui le désirent afin de préciser certains éléments relatifs à l'organisation de la classe, approches et flexibilité pédagogique. Dans le cadre de cette recherche, j'aimerais voir les réalisations d'élèves TSA ainsi que toutes autres traces pertinentes (photos de projets, journal de bord, planification, portfolio, situations d'apprentissage ou autres).

À notre connaissance, cette recherche ne comporte aucun risque et n'implique aucun dédommagement monétaire. Les personnes qui y participent le font sur une base volontaire. En tout temps, chacun des participants, peut choisir de ne pas fournir des documents ou de se retirer de la recherche sans pénalité d'aucune forme. Les données (photos et les informations tirées du questionnaire) seront traitées ou utilisées seulement par l'étudiante. Ces documents seront identifiés par la mention d'un code anonyme afin de préserver l'anonymat de chacun des participants. Les résultats feront l'objet d'une diffusion (mémoire, publications, conférences, site Internet ou autres), mais l'anonymat sera préservé.

Responsable du projet de recherche (signature) :

Date : 15 mai 2016

AUTORISATION

OUI NON

J'autorise l'utilisation anonyme de documents pour fins de recherche, de diffusion ou d'enseignement.

☐ ☐

Nom et prénom: _____

Statut : ☐ Parent ☐ Enseignant ☐ Autre (précisez) : _____

Date : _____

Signature

Établissement scolaire : _____ Commission scolaire : _____

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE (ÉLÈVES)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

ÉTUDIANT RESPONSABLE :

Marie-Claude Vezeau
Étudiante à la maîtrise à l'École des arts visuels et médiatiques, concentration éducation.
vezeau.marie-claude@courrier.uqam.ca

DIRECTEUR OU SUPERVISEUR DE LA RECHERCHE :

Francine Gagnon Bourget
Professeure, École des arts visuels et médiatiques concentration éducation
gagnon-bourget.francine@uqam.ca
(514) 987-3000 poste 7617

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

Créer un répertoire d'approches pédagogiques adaptées aux élèves atteints du trouble du spectre de l'autisme en classe d'arts plastiques

BUT DE LA RECHERCHE ET NATURE DE LA PARTICIPATION

L'enseignant d'arts plastiques de votre enfant fait partie de ma recherche qui vise à identifier des projets qui fonctionnent bien auprès des élèves TSA. Nous souhaitons ainsi que cette recherche permette aux élèves TSA de recevoir une éducation artistique qui mette à profit leurs forces et leurs intérêts particuliers. En plus de faire avancer les connaissances sur l'éducation artistique auprès de la clientèle TSA au Québec, cette recherche permettra aux autistes ainsi qu'à leurs intervenants, de mettre à profit leur expertise respective pour le bien-être de tous les autistes du Québec et d'ailleurs. Un questionnaire qui s'adresse aux enseignants en arts plastiques de votre enfant servira à recueillir des informations sur le type de projets, les techniques, les outils, les matériaux ou les sujets qui suscitent le plus leurs intérêts. Dans le cadre de cette recherche, j'aimerais voir les créations des élèves réalisées dans le cours d'arts plastiques. Cette consultation se fera en présence de leur enseignant en arts, et au besoin, je prendrai des photos pour illustrer certains aspects de la recherche.

À notre connaissance, cette recherche ne comporte aucun risque et n'implique aucun dédommagement monétaire. Les personnes qui y participant le font sur une base volontaire. En tout temps, chacun des participants, peut choisir de ne pas fournir des documents ou de se retirer de la recherche sans pénalité d'aucune forme. Les données (photos et les informations tirées du questionnaire) seront traitées ou utilisées seulement par l'étudiante. Ces documents seront identifiés par la mention d'un code anonyme afin de préserver l'anonymat de chacun des participants. Les résultats feront l'objet d'une diffusion (mémoire, publications, conférences, site Internet ou autres), mais l'anonymat sera préservé.

Responsable du projet de recherche (signature) :

Date : 15 mai 2016

AUTORISATION

OUI NON

Je confirme avoir discuté avec mon enfant du projet déjà abordé dans le formulaire et qu'il accepte volontairement d'y participer, avec mon autorisation.

☐	☐
--------------------------	--------------------------

J'autorise l'utilisation anonyme de documents pour fins de recherche, de diffusion ou d'enseignement.

☐	☐
--------------------------	--------------------------

Nom et prénom de l'élève : _____ Établissement scolaire : _____

Date : _____

Nom du titulaire de l'autorité parentale ou du tuteur légal (Lettres moulées)

Signature du titulaire de l'autorité parentale ou du tuteur légal si l'élève a moins de 18 ans :

ANNEXE D

PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE : LES AUTISTES EN CLASSE D'ARTS PLASTIQUES (VERSION ENSEIGNANTS)

**PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE :
LES AUTISTES EN CLASSE D'ARTS PLASTIQUES
(VERSION ENSEIGNANTS)**

Objectif : Le but de ce questionnaire est de déterminer quelles sont les stratégies utilisées par les enseignants en arts plastiques pour aider les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) à réussir dans la classe d'arts plastiques. Le succès dans ce sondage signifie : être capable de mener à terme un projet dans un temps raisonnable, mettre à profit ses intérêts et ses habiletés pour s'exprimer à travers des créations et des appréciations d'images.

Consignes : Veuillez écrire une réponse pour chacune des questions, selon votre expérience en tant qu'enseignant en arts plastiques ou de conseiller pédagogique. Toutes les questions sont liées aux élèves autistes dans la classe d'arts plastiques, certaines offrent des choix à cocher et d'autres nécessitent une réponse plus élaborée. Si une question ne s'applique pas à votre situation, veuillez inscrire "NA". Si vous êtes indécis ou incertain, veuillez inscrire «incertain». Ce sondage contient 30 questions et devrait prendre approximativement 30 minutes à compléter. Veuillez soumettre vos réponses pour le 30 novembre 2016.

Si vous avez des interrogations, n'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel ou par téléphone au 450-941-1394 ou au 514-516-3414.

Cordialement,
Marie-Claude Vezeau

Bien à vous,

Marie-Claude Vezeau

QUESTIONS¹

A. FORMATION PROFESSIONNELLE

1. Depuis combien de temps enseignez-vous les arts plastiques?
2. Combien d'années d'expérience avez-vous auprès des élèves TSA?
3. Quel est votre ordre d'enseignement? À quel(s) cycle(s) ?
4. Dans quel type de classe enseignez-vous? Précisez.
5. Avez-vous reçu de la formation sur la clientèle TSA? Si oui, veuillez préciser.
6. Quels sont les services dont vous disposez? (ex. : présence d'un TES, préposé aux handicapés, interprète ou autres)
7. Quel type d'équipement est mis à la disposition de vos élèves en classe d'arts? (ex. : ordinateur, tableau blanc interactif, tablette tactile, rétroprojecteur, etc.)

B. PROGRAMME D'ARTS PLASTIQUES ET LES ÉLÈVES AUTISTES

SECTION 1 : CRÉATION D'IMAGES

8. Quels sont les **matériaux** préférés utilisés par les élèves autistes? Veuillez cocher. Remarques.
9. Quels sont les **matériaux** qui suscitent davantage de réactions? (ex. : crise de non-sens, opposition ou autre). Expliquez.
10. Quelles sont les **techniques** et procédés préférés utilisés par les élèves autistes? Veuillez cocher. Précisez.
11. Quels sont les **techniques et procédés** qui suscitent davantage de réactions? (ex. : crise de non-sens, opposition ou autre). Expliquez.
12. Quels sont les **outils** préférés utilisés par les élèves autistes? Veuillez cocher. Remarques.

¹ Questionnaire adapté à partir de celui de Meneka Rosanna Thirukkumaran de l'Université Concordia de Montréal (2012).

13. Quels sont les **outils** qui suscitent davantage de réactions? (ex. : crise de non-sens, opposition ou autre). Expliquez.
14. Parmi les projets réalisés avec vos élèves TSA, quelles sont les propositions de création qui ont suscité le plus d'intérêt ou d'engagement? Expliquez.
15. Parmi les projets réalisés avec vos élèves TSA, quelles sont les propositions de création qui ont suscité le plus de réactions? (ex. : crise de non-sens, opposition ou autre). Expliquez.
16. De manière générale, qu'est-ce qui déclenche des crises de non-sens chez les élèves autistes dans le cours d'arts plastiques? Expliquez.
17. Selon votre expérience, est-ce que les élèves autistes apprécieraient avoir une liberté totale en ce qui a trait au choix de matériaux, d'outils ou thématiques? Expliquez.
18. Selon vos observations, quels sont les sujets qui se trouvent dans les dessins ou les créations libres chez vos élèves TSA?
19. Selon vos observations, quels sont les matériaux ou outils que vos élèves autistes choisissent pour leurs créations libres?

SECTION 2 : APPRÉCIATION D'ŒUVRES D'ART

20. Selon vos connaissances, quels types d'œuvres d'art sont susceptibles d'intéresser les élèves autistes que vous accompagnez ? (ex. : œuvres abstraites, figuratives, anciennes, contemporaines, 2D, 3D ou virtuelles, etc.). Expliquez.
21. Selon votre expérience, de quelle époque, mouvement ou période proviennent les œuvres d'art et les objets culturels qui sont susceptibles de plaire aux élèves autistes? Précisez.
22. Quelles sont vos stratégies pour éveiller la curiosité de vos élèves lors de l'appréciation d'une œuvre? (ex. : sortie au musée, invitation d'un artiste à l'école, utilisation de la technologie, création de jeux, choix des œuvres, etc.)
23. Parmi les stratégies ou moyens utilisés auprès de la clientèle TSA, quels sont ceux qui favorisent l'expression d'une opinion à propos d'une œuvre d'art? (ex. : outils, moyens, etc.)

24. Parmi les propositions d'appréciation, lesquelles ont suscité le plus d'intérêt ou de réceptivité? Expliquez.

25. Parmi les propositions d'appréciation, lesquelles ont suscité le plus de réactions? (ex. : opposition, désintéressement ou autre). Expliquez.

C. ORGANISATION ET GESTION DE LA CLASSE D'ARTS PLASTIQUES

26. Prenant en considération l'unicité de chacun de vos élèves TSA, comment faites-vous pour les aider à réaliser la tâche demandée? (ex. : substitution de matériaux, adaptation des outils, jumelage d'élèves, feuille de suivi, santé et sécurité, etc.)

27. Selon votre expérience, l'environnement de travail peut-il jouer un rôle dans l'apprentissage des élèves TSA en classe d'arts plastiques? Expliquez.

28. Selon votre expérience, quel type d'aménagement est plus fonctionnel avec les élèves TSA pour la création d'images? (ex. : disposition des aires de travail, attribution de places, position dans la classe, etc.)

29. Selon votre expérience, quel type d'aménagement est plus fonctionnel avec les élèves TSA pour l'appréciation d'œuvres?

D. INTÉRÊTS ET HABILÉTÉS DES ÉLÈVES TSA

30. À votre avis, comment est-ce possible de tirer profit des intérêts particuliers des élèves autistes en classe d'arts plastiques? Expliquez.

31. À votre avis, comment est-ce possible de tirer profit des forces ou habiletés des élèves autistes dans vos cours d'arts plastiques? (ex. : classement, mémoire, talent, etc.) Expliquez.

Autres commentaires, recommandations ou faits intéressants que vous aimeriez ajouter :

E. DOCUMENTATION

32. De quelle manière gardez-vous des traces des projets de vos élèves? Commentaires.

33. J'aimerais partager avec vous certains documents (ex. : plan de classe, photos, planification, SAÉ, etc.).

☐ Oui

☐ Non

☐ Peut-être

F. ENTREVUE (facultatif)

Selon vos disponibilités, seriez-vous intéressé à participer à une entrevue d'une heure afin d'approfondir quelques-uns des sujets traités dans ce questionnaire?

☐ Oui

☐ Non

☐ Peut-être

Si oui, comment puis-je vous contacter? Veuillez laisser vos coordonnées.

Nom et prénom : _____

Courriel : _____

Téléphone : _____ Cellulaire : _____

Coordonnées de l'école : _____

Direction de l'école : _____

Téléphone : _____ Fax : _____

Courriel : _____

REMERCIEMENTS

Merci d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire! Votre collaboration est très précieuse et contribuera à l'avancement de l'enseignement artistique auprès de la clientèle TSA. Plusieurs élèves bénéficieront de l'expertise d'enseignants œuvrant auprès de cette clientèle. Cette recherche permettra entre autres de développer l'estime de soi de ces élèves tout en développant les habiletés sociales nécessaires pour entrer en contact avec les autres et sortir de l'isolement.

Lorsque vous aurez terminé, vous pouvez retourner vos réponses de deux manières:

Par courriel (avec vos réponses et votre formulaire de consentement):
vezeau.marie_claude@uqam.ca

Par la poste (avec vos réponses et votre formulaire de consentement imprimés) :
Marie-Claude Vezeau
272 St-Antoine
Ste-Anne des Plaines, Québec
J0N1H0

ANNEXE E

EXTRAIT DE TRAITEMENT DE DONNÉES ISSUES DES QUESTIONNAIRES

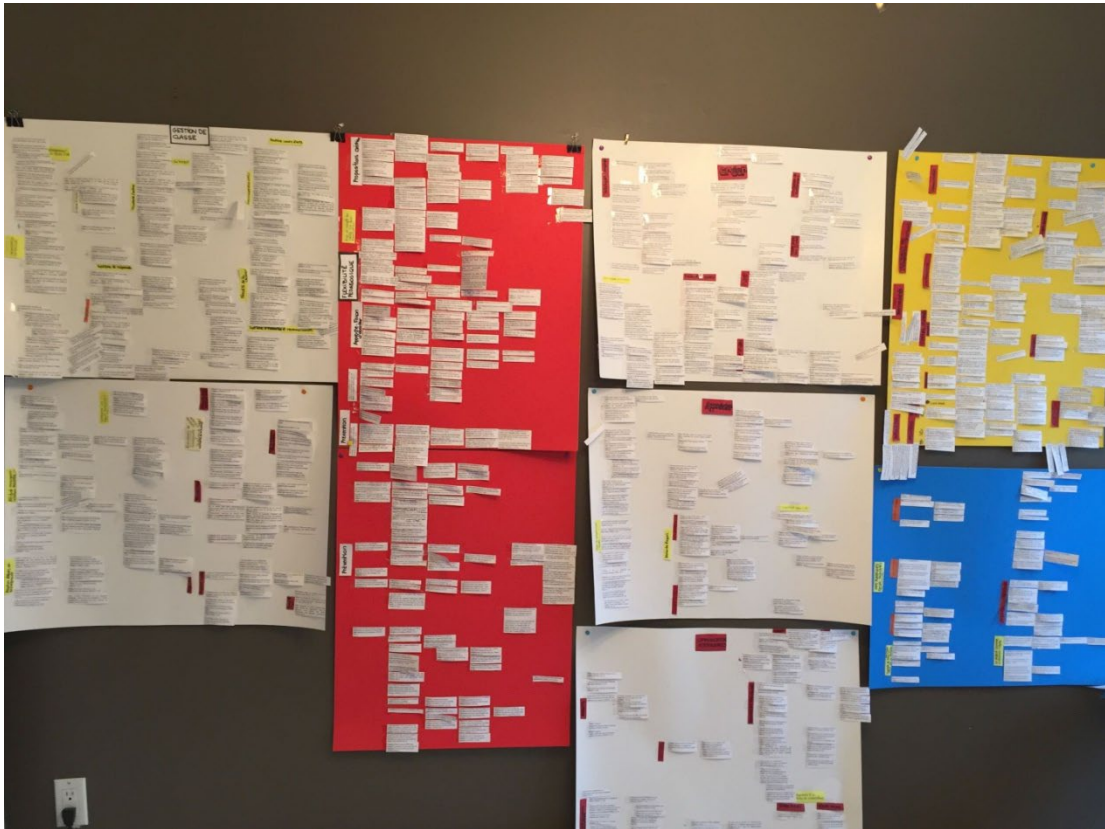
Extrait de traitement de données issues des questionnaires

11. Quels sont les techniques et procédés qui suscitent davantage de réactions? (ex. : crise de non-sens, opposition ou autre). Expliquez. (15 réponses)

Modelage	Texture huileuse ou visqueuse des matériaux	
Découpage Assemblage	Difficulté à contrôler le geste Peur des objets pointus (paire de ciseaux, couteau, etc.)	Précision (2) Motricité Trouble associé (TOC)
Peinture	Désir de précision Exaspération Frustration Abandon Taches sur les mains	Représentation non conforme à son idée Réactivité
Toutes les techniques	Pas clairement énoncées Étapes pas claires ou trop longues	Séquence de travail
Dessin / peinture	Manque de persévérance quand les consignes et les exigences sont plus élevées Refus de travailler	Zone proximale de développement Réactivité
Dessin	Trait non réussi	
Peinture	Éléments peints ne sont pas conformes au croquis initial Batik sur papier : ajout d'encre de couleur suscite grosse réaction/ refus	Image qui change Référence de Brigitte Harrison qui me vient en tête : mise à jour du disque dur
Papier mâché?	Colle gluante Texture gluante Mains dans la colle les dégoutent (aiment résultat final) sensation	
Techniques mixtes	Trop complexe	
Autre : Peaufiner un travail		

ANNEXE F

TRAITEMENT MANUEL DES DONNÉES ISSUES DES ENTREVUES



ANNEXE G

RELEVÉ DE THÈMES SUITE AUX ENTREVUES

Relevé de thèmes suite aux entrevues

• Posture des enseignants en arts	Relation positive	Approche positive de l'enseignement
• Condition des enseignants en arts		
• Particularité des élèves TSA • Traitement de l'information • Particularités sensorielles • Particularités en classe d'arts plastiques	Prise en compte des élèves TSA en classe d'arts	Individualisation de l'enseignement
• Flexibilité pédagogique (Prévention, langage conceptuel SACCADE, adaptations) • Planification des propositions - Stratégies pour le développement des compétences Créer et Apprécier - Techniques et projets ambitieux - Démarche de création - Appréciations d'œuvres	Différenciation pédagogique	Conception universelle de l'apprentissage (CUA) Intention pédagogique
• Organisation matérielle : mobilier, rangement, système d'accrochage/affichage • Gestion de classe : règles de classe, établissement d'une routine, système de responsabilité, système de gestion du temps (minuterie visuelle), système d'évaluation et reconnaissance	Gestion et organisation de la classe d'arts	Organisation de la classe

BIBLIOGRAPHIE

- Allard Gagnon, G. (2019). Entrevue avec Louis T : Apprenti autiste. *Télé-Québec*.
Récupéré de <https://www.telequebec.tv/documentaire/apprenti-autiste/>
- American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. Récupéré de <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/appi.books.9780890420331.dsm-i>
- American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (2^e éd.). Récupéré de <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/appi.books.9780890420355.dsm-ii>
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (3^e éd.). Récupéré de <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.books.9780521315289.dsm-iii>
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (3^e éd., révisée). Récupéré de <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.books.9780890420188.dsm-iii-r>
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (4^e éd.). Récupéré de <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.books.9780890420614.dsm-iv>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5^e éd.). Récupéré de <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asperger, H. (1944). Postencephalitische Persönlichkeitsstörungen. *Münch med Wschr.* 91, 114-117.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. Londres, Royaume-Uni : Jessica Kingsley Publishers.
- Attwood, T. (2003). *Le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau : approche comportementaliste*. Paris, France : Dunod.

- Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Londres, Royaume-Uni : Jessica Kingsley.
- Attwood, T. (2010). *Le syndrome d'Asperger : guide complet* (3^e éd.) Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Audet, M.-H. (2013). J'ai décroché. *MAtv*.
- Awad, E., Brouillette, Y., Cormier, C. et Turcotte, V. (2017). Planifier, réaliser et diffuser des vidéos éducatives : ligne directrice et suggestions à l'intention des enseignants. *Profweb : Ressources numériques et pratiques pédagogiques inspirantes*. Récupéré le 20 avril 2019 de <https://www.profweb.ca/publications/dossiers/planifier-realiser-et-diffuser-des-videos-educatives-lignes-directrices-et-astuces-pour-les-enseignants>
- Babbie, E. et Benasquito, L. (2010). *Fundamentals of social research*. Toronto, Canada : Éditions Nelson.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Baron, T., Gouvernement du Québec, Comité provincial de l'enfance inadaptée et Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec, Canada : Comité provincial de l'enfance inadaptée.
- Baron-Cohen, S. (1999). The extreme-male-brain theory of autism. Dans H. Tager-Flusberg (dir.), *Neurodevelopmental disorders* (p. 401-430). Cambridge, MA : The MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(6), 248-254. doi:10.1016/S1364-6613(02)01904-6
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/rse/2012/v/n1/1016748ar.html>
- Beaudoin, N. (2013). Préface. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école : histoires de passion* (p. XI-XVII). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Beaupré, P. et Bouchard, G. (2014). Interventions novatrices en classe primaire favorisant l'inclusion des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Dans P. Beaupré (dir.), *Déficiência intellectuelle et autisme : pratiques d'inclusion scolaire* (p. 75-120). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bégin, C. (2019). *Y'a du monde à messe* [émission de télévision]. Montréal, Canada : Télé-Québec.
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori. *Recherches qualitatives, Hors série, 11*, 40-50. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v11/RQ-HS11-benelli.pdf
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie, 39*(2), 87-104. doi:10.7202/1007729ar
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress: Infantile autism and the birth of the self*. Oxford, Royaume-Uni : Free Press of Glencoe.
- Blais, A. et Durand, C. (2003). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherches sociales : de la problématique à la cueillette de données* (p. 387-429). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives, 26*(2), 1-18. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blennerhasset Eren, R. (2010). Understanding and teaching children with autism disorders in the classroom: A special education perspective. Dans B. Levett Gerber et J. Kellman (dir), *Understanding students with autism through art* (p. 56-70). Alexandria, VA : National Art Education Association.
- Bleuler, E. (1993). *Dementia praecox ou groupe des schizophrénies* (A. Viallard, trad.). Paris, France : Epel Éditions (ouvrage original publié en 1911 sous le titre *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*).
- Bogdashina, O. (2016). *Sensory perceptual issues in autism and Asperger syndrome: Different sensory experiences-Different perceptual worlds*. Londres, Royaume-Uni : Jessica Kingsley Publishers.

- Bolduc, M. (2013). Nomenclature, étiologie, prévalence et diagnostic. Dans M. Poirier et C. Des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances* (p. 9-41). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bondy, A. et Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 25(5), 725-744. doi:10.1177/0145445501255004
- Bouchard, V. et Girard, D. (2017). S'adapter à l'intelligence autistique pour favoriser les apprentissages. *Sur le spectre*, 3, 11-12. Récupéré de <http://grouperechercheautismemontreal.ca/Magazine.aspx>
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différence entre garçons et filles selon les matières. *Enfance*, 58(4), 395-409. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2006-4-page-395.htm>
- Bryson, A. E. (2005). The autistic mind. Dans M. L. Bauman et T. L. Kemper (dir.), *The neurobiology of autism* (2^e éd., p. 34-44). Baltimore, MD : The John Hopkins Paperbacks.
- Burdick, C. (2011). *Old broken crayons: Adolescent artists with autism in art education* (thèse de doctorat). Université de Syracuse, New York. Récupéré de https://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1235&context=tl_etd
- Burton, J. M. (2010). Lassoing the world: Drawing along the spectrum. Dans B. Levett Gerber et J. Kellman (dir.), *Understanding students with autism through art* (p. 102-111). Alexandria, VA : National Art Education Association.
- Cantin, C. et Mottron, L. (2004) Pédagogie et réadaptation spécialisées pour les enfants avec trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle au niveau primaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 93-115. Récupéré de <https://images.sdm.qc.ca/fichiers/Public/2005/A552924.pdf>
- Carbonneau, K. J. et Marley, S. C. (2015). Instructional guidance and realism of manipulatives influence preschool children's mathematics learning. *The Journal of Experimental Education*, 83(4), 495-513. doi:10.1080/00220973.2014.989306
- Cohn, N. (2010). Japanese visual language: The structure of manga. Dans T. Johnson-Woods (dir.), *Manga: An anthology of global and cultural perspectives* (p. 187-203). New York, NY : Bloomsbury Academic.
- Connac, S. (2010). Apprendre aux élèves à surfer... sur leur curiosité. *Résonances*, 4, 4-5. Récupéré de <https://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-1988-20xx/2010-2011/994-n-04-decembre-eveil-reveil-de-la-curiosite/file>

- Courchesne, V., Nader, A., Girard, D., Bouchard, V., Danis, É. et Soulières, I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages : optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 141-173. doi :10.7202/1040041ar
- Commission des droits de la personne. (2007, 7 décembre). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963-1964). *Rapport Parent*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988a, 19 août). *Le sort des matières dites « secondaires » au primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0312.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988b, 19 août). *L'éducation artistique à l'école*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0366.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1989, 5 juillet). *Les régimes pédagogiques et la loi 107*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0372.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996, 23 août). *L'intégration des élèves handicapés et en difficulté*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0372.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001, 17 novembre). *Les élèves en difficulté de comportement au primaire : comprendre, prévenir et intervenir*. Récupéré de http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf
- Corbo, C. (2006). *Art, éducation et société postindustrielle : le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec (1966-1968)*. Sillery, Canada : Septentrion.
- Couture, M. (2003). La recherche qualitative : introduction à la théorisation ancrée. *Interactions. Chronique méthode*, 7(2), 127-134. Récupéré de <https://www.usherbrooke.ca/psychologie/recherche/publications/volume-7-no-2/>
- Cox, M. et Eames, K. (1999). Contrasting styles of drawing in gifted individuals with autism. *Autism*, 3(4), 397-409. doi:10.1177/1362361399003004006

- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY : Harper Collins.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110. doi:10.7202/012359ar
- Deslandes, R, Joyal, F. et Rivard, M.-C. (2011). Représentations sociales des parents et des enseignants du secondaire à propos des compétences transversales. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 403-422. doi:10.7202/1008992ar
- Desrosiers, R. (2012). La Congrégation de Notre-Dame de Montréal et la formation des enseignantes (1658-1970). *Incursions*, 7. Récupéré de <http://www.incursions.fr>
- Detournay, C.-L. (2012, 28 septembre). La bande dessinée ouvre les autistes au monde. *ActuaBD*. Récupéré de <https://www.actuabd.com/La-bande-dessinee-ouvre-les>
- Dion, C. (2006). *Le rire et l'humour dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde* (thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16475>
- Douglas, K. M. et Jacquith, D. B. (2009). *Engaging learners through artmaking: Choice-based art education in the classroom*. New York, NY : Teachers College Press.
- Drake, J. E. et Winner, E. (2012a). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition and Emotion*, 27(3), 512-520. doi:10.1080/02699931.2012.720567
- Drake, J. E. et Winner, E. (2012b). Predicting artistic brilliance. *Scientific American Mind*, 23(5), 42-48. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/10.2307/24942293>
- Duval, L., Tardif, M. et C. Gauthier. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke, Canada : Éditions du Centre de ressources pédagogiques.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Fahey, P. (2011). Préface. Dans D. B. Jaquith et N. E. Hathaway (dir.), *The learner-directed classroom: Developing creative thinking skills through art* (p. vii-ix). New York, NY : Teachers College Press.

- Fahmi, N. (2013). Le milieu scolaire. Dans N. Poirier et C. Des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances* (p. 139-158). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Falardeau, E. et Simard, D. (2004). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. *Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec, 26-28 août 2004*. Récupéré de http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/E_Falardeau-D_Simard.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2014). Les spécialistes au primaire : de bonnes conditions pour faire naître les passions. *La dépêche FSE*, 8(2), 1-2. Récupéré de <http://lafse.org/publications/la-depeche-fse/>
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2019). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. Québec, Canada : Auteur. Récupéré de <http://lafse.org/publications/publications-populaires/>
- Ferretti, L. (2009). Reynald Rivard, prêtre psychologue trifluvien, l'essor de l'éducation spécialisée au Québec et fin des orphelinats ordinaires (1947-1968). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(3-4), 533-564. doi:10.7202/038524ar
- Frazier, S. (2013, 18 mars). Report on Reggio Emilia Italy early childhood schools in the US. Dans CNN/Time (prod.), *Impact*. Récupéré de <https://youtu.be/XVv5ZL9nlgs>
- Frith, U. (1989). A new look at language and communication in autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 24(2), 123-150. doi:10.3109/13682828909011952
- Frith, U. et Happé, F. (1999). Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic? *Mind and Language*, 14(1), 82-89. doi:10.1111/1468-0017.00100
- Gaspardi, E. (2012). Teaching for innovation: Supporting diverse learning communities. Dans D. B. Jacquith et N. E. Hathaway (dir.), *The learner-directed classroom: Developing creative thinking skills through art* (p. 99-106). New York, NY : Teachers College Press.
- Gaspardi, E. et Douglas, K. (2010). *Art education for the 21st century*. Washington, DC : International VSA Festival. Récupéré de https://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/Gaspardi_Ellyn_Arts_Education_for_the_21st_Century.pdf
- Gauvreau, C. (2008, 20 novembre). Quand les profs décrochent. *Actualités UQAM*. Récupéré de <https://www.actualites.uqam.ca/2008/quand-les-profs-decrochent>

- Golomb, C. et Schmeling, J. (1996). Drawing development in autistic and mentally retarded children. *Visual Arts Research*, 22(2), 5-18.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Gouvernement de l'Ontario. (2007). *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de trouble du spectre autistique : guide pédagogique*. Toronto, Canada : Auteur. Récupéré de www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/autismSpecDisf.pdf
- Gouvernement du Québec. (1981). *Programme d'études : primaire. Art (art dramatique, Arts plastiques, danse, musique)*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1982). *Guide pédagogique : primaire. Arts plastiques*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle : rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Gouvernement du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec. (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formati on_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf
- Gouvernement du Québec. (2006a). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise- enseignement primaire- Rapport final de la table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/ site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Rapport_TablePilotage_ProgFormati onMAJAvril2007.pdf
- Gouvernement du Québec. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/ documents/dpse/formation_jeunes/prfrmsec1ercycle3.pdf
- Gouvernement du Québec. (2007a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Gouvernement du Québec. (2007b). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf
- Gouvernement du Québec. (2007c). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.education.gouv. qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/8-pfeq_gc_dom8.pdf
- Gouvernement du Québec. (2009). *La progression des apprentissages au primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.educationmonteregie.qc.ca/archives/jourpedag/2013/documentation/ AA102%20-%20Lavoie%20Louise/AA102%20-%20Lavoie%20Louise_10.pdf

- Gouvernement du Québec. (2014). *Document d'information. Précisions sur la flexibilité pédagogiques, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf
- Gouvernement du Québec. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures: My life with autism*. New York, NY : Vintage Books.
- Grandin, T. (2006). *Thinking in pictures: My life with autism* (2^e éd.). New York, NY : Vintage Books.
- Grelotti, D. J., Klin, A. J., Gauthier, I., Skudlarski, P., Cohen, D. J., Gore, J. C., . . . Schultz, R. T. (2005). fMRI activation of the fusiform gyrus and amygdala to cartoon characters but not faces in a boy with autism. *Neuropsychologia*, 43(3). doi:10.1016/j.neuropsychologia.2004.06.015
- Guay, D. M. (2010). Collaboration, constraints, and considerations: The paraeducator and students on the autism spectrum. Dans B. Levett Gerber et J. Kellman (dir.), *Understanding students with autism through art* (p. 112-133). Alexandria, VA : National Art Education Association.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Gude, O. (2013). New school art styles: The project of art education. *Art Education Journal*, 66(1), 6-15. doi:10.1080/00043125.2013.11519203
- Happé, F. et Frith, U. (2009). The beautiful otherness of the autistic mind. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364(1522), 1345-1350. doi:10.1098/rstb.2009.0009
- Happé, F. et Frith, U. (2010). *Autism and talent*. New York, NY : Oxford University Press.

- Happé, F. et Vital, P. (2010). What aspects of autism predispose to talent? Dans F. Happé et U. Frith (dir.), *Autism and talent* (p. 29-40). New York, NY : Oxford University Press.
- Harrisson, B. et Saint-Charles, L. (2010). *L'autisme, au-delà des apparences : le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique*. Rivière-du-Loup, Canada : Éditions Concept consultED.
- Harrisson, B., Saint-Charles, L. et Thúy, K. (2017). *L'autisme expliqué aux non-autistes*. Montréal, Canada : Trécarré.
- Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: "It's not about art!". *Early Childhood Research and Practice*, 3(1). Récupéré de <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/hertzog.html>
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Récupéré de <https://docplayer.fr/18812856-Historique-de-l-adaptation-scolaire-au-quebec.html>
- Howery, K., McClellan, T. et Pedersen-Bayus, K. (2013). "Reaching every student" with a pyramid of intervention approach: One district's journey. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 271-304.
- Huesmann, G. R. (2010). How understanding the neurobiology of autism can help you choose effective teaching strategies. Dans B. L. Gerber et J. Kellman (dir.), *Understanding students with autism through art* (p. 38-53). Alexandria, VA : National Art Education Association.
- Jacquith, D. B. et Hathaway, N. E. (2012). *The learner-directed classroom: Developing creative thinking skills through art*. New York, NY : Teachers College Press.
- Jolley, R. P, O'Kelly, R., Barlow, C. M. et Jarrold, C. (2013). Expressive drawing ability in children with autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 143-149. doi:10.1111/bjdp.12008
- Jones, F. H. et Jones, P. T. (2007). *Tools for teaching* (2^e éd.). Santa Cruz, CA : Fredric H. Jones & Associates.

- Jordan Schnitzer Museum of Art et VSA. (2013, 4 septembre). *Art lessons for children with disabilities: Spectrum of autism*. [Vidéo en ligne]. Récupéré de <https://youtu.be/C4am2r0C6UQ>
- Juillet, P. (2000). *Dictionnaire de psychiatrie*. Paris, France : Conseil international de la langue française.
- Kame'enui, E. J. et Simmons, D. C. (1999). *Toward successful inclusion of students with disabilities: The architecture of instruction. Volume 1: An Overview of Materials Adaptations*. Arlington, VA : The Council for Exceptional Children.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Karsenti, T. P., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C. Lepage, M., ... Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Québec, Canada : Fonds de recherche Société et culture. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018
- Kellman, J. (2001). *Autism, art, and children: The stories we draw*. Westport, CT : Bergin & Garvey.
- Kellman, J. (2010). Floating objects, eggs, stairs, and more: Mind and structure in the art of children with autism. Dans B. Levett Gerber et J. Kellman (dir.), *Understanding students with autism through art* (p. 32-37). Alexandria, VA : National Art Education Association.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA : National Press Books.
- Kerlavage, M. S. (1998). Understanding the learner. Dans J. W. Simpson, J. M. Delaney, K. L. Carroll, C. M. Hamilton, M. S. Kerlavage, S. I. Kay et J. L. Olson (dir.), *Creating meaning through art: Teacher as choice maker* (p. 23-72). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Koo, S. (2008). *Reexamining the creative artistic ability of children with autism*. (thèse de doctorat). Université de l'Illinois, Illinois. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses, UMI Dissertations (304604696).

- Langa, L. A., Monaco, P., Subramaniam, M., Jaeger, P. T., Shanahan, K. et Ziebarth, B. (2013). Improving the museum experience of children with autism spectrum disorders and their families: An exploratory examination of their motivations and needs and using web-based resources to meet them. *Curator*, 56(3), 323-335. doi:10.1111/cura.12031
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Revue du savoir, Hors série*, 5, 59-90. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>
- Lee, A. et Hobson, R. P. (2006). Drawing self and others: How do children with autism differ from those with learning difficulties? *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 547-565.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux arts plastiques : l'héritage moderniste d'Irène Senécal*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. et Gustavo Gonçalves, G. (2014). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 327-373. Récupéré de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1352>
- Levett Gerber, B. et Guay, D. M. (2006). *Reaching and teaching: Students with special needs through art*. Alexandria, VA : National Art Education Association.
- Levett Gerber, B. et Kellman, J. (dir.). (2010). *Understanding students with autism through art*. Alexandria, VA : National Art Education Association.
- Loesl, S. D. (2006). Students with physical disabilities. Dans B. Levett Gerber et D. M. Guay (dir.), *Reaching and teaching students with special needs through art*. Alexandria, VA : National Art Education Association.
- Loesl, S. D. (2012). The adaptive art specialist: An integral part of a student's access to art. Dans S. M. Malley (dir.), *The intersection of arts education and special education: Exemplary programs and approaches* (p. 47-68). Washington, DC : The John F. Kennedy Center for the Performing Arts. Récupéré de http://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/Final_professionalpapersbook2013.pdf

- Lofland, J., Snow, D., Anderson, L. et Lofland, L. H. (2006). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Lowenfeld, V. et Brittain, W. L. (1947). *Creative and mental growth: A textbook on art education*. New York, NY : Macmillan.
- Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris, France : F. Alcan.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors série*, 2, 5-17.
- Marzano, R. J. (2011). Art and science of teaching / Relating to students: It's what you do that counts. *Educational Leadership*, 68(6), 82-83. Récupéré de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar11/vol68/num06/Relating-to-Students@-It's-What-You-Do-That-Counts.aspx>
- Mason, C. Y. et Steedly, K. S. (2006). Lessons and rubrics for arts integration. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(1). Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967114.pdf>
- Masson, S. (2015, septembre). Comment la connaissance du cerveau permet-elle de mieux enseigner? *Colloque International L'aventure des neurosciences : des territoires de la recherche aux défis de l'éducation*. [Webinaire]. Angers, France : Palais des congrès. Récupéré le 09 septembre 2018 de <https://vimeo.com/channels/951163>
- McCann, M. (1987). *Teaching art safely to the disabled*. New York, NY : Center for Safety in the Arts. Récupéré de <https://web.archive.org/web/20091020174710/http://geocities.com/SoHo/Atrium/6600/teaching.htm>
- McCann, M. et Babin, A. (2008). *Health hazards manual for artists*. Guilford, CT : The Lyons Press.
- McDougall, A. (1977). Anne Savage. *Vie des Arts*, 21(86), 50-53. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/54934ac>
- Meilleur, A.-A. et Jelenic, P. (2017). Une meilleure compréhension des habiletés exceptionnelles en autisme. *Sur le spectre*, 3, 3-4. Récupéré de <http://grouperechercheautismemontreal.ca/Magazine.aspx>

- Meilleur, A.-A., Jelenic, P. et Mottron, L. (2015). Prevalence of clinically and empirically defined talents and strengths in autism. *Journal of Autism and Development Disorder*, 45(5), 1354-1367. doi:10.1007/s10803-014-2296-2
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris, France : Autrement.
- Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA : CAST Professional Publishing.
- Milbrath, C. et Siegel, B. (1996). Perspective taking in the drawings of a talented autistic child. *Visual Arts Research*, 22(2), 56-75.
- Mottron, L. (2018). *L'autisme : une autre intelligence : diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Mottron, L., Belleville, S., Rouleau, G. A. et Collignon, O. (2014). Linking neocortical, cognitive, and genetic variability in autism with alterations of brain plasticity: The Trigger-Threshold-Target model. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 47, 735-752. doi:10.1016/j.neubiorev.2014.07.012
- Mottron, L., Dawson, M. et Soulières, I. (2009). Enhanced perception in savant syndrome: Patterns, structure and creativity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364(1522), 1385-1391. doi:10.1098/rstb.2008.0333
- Mottron, L. et Soulières, I. (2019, mars). L'intelligence singulière des autistes. *La recherche*, 545. Récupéré de <https://www.larecherche.fr/santé-neurosciences-autisme-publications/lintelligence-singulière-des-autistes>
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec* (thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Canada. Récupéré de <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6392>
- Newson, E. (2000). Using humour to enable flexibility and social empathy in children with Asperger syndrome: Some practical strategies. Dans S. Powell (dir.), *Helping children with autism to learn* (p. 94-106). Londres, Royaume-Uni : David Fulton.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. doi:10.7202/1002253ar
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-193.

- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. Récupéré de <https://nice.cnge.fr/IMG/pdf/paille.pdf>
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS*. Récupéré de <http://sociologies.revues.org/3557>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Parent-Vidal, L. (1970). *L'éducation artistique et l'éducation par l'art, l'école de Montréal 1940-1969 : le travail d'Irène Senécal* (mémoire de maîtrise). Université Sir George Williams, Montréal, Canada. Récupéré de *Spectrum research repository, l'archive de publications électroniques de l'Université Concordia de Montréal* : <http://spectrum.library.concordia.ca/6324/>
- Perreault, M. (2014, 13 août). Autisme : l'intervention précoce mise en doute. *La Presse*. Récupéré de http://plus.lapresse.ca/screens/59cadf3b-fe3c-459f-88d5-686082597af5__7C__0.html
- Perrenoud, P. (1997). *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, la clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur
- Pexaman, P. M., Rostad, K. R., McMorris, C. A., Climie, E. A., Stowkowy, J. et Glenright, M. R. (2011). Processing of ironic language in children with high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 41(8), 1097-1112. doi:10.1007/s10803-010-1131-7
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378. doi:10.7202/900420ar
- Poliquin, N. et Ouellet, S. (2013). Regard sur l'enseignant créatif : comprendre l'importance de son rôle auprès de l'élève. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école* (p. 97-110). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Reallookautism. (2013, 20 avril). "Art therapy" Real look autism Episode 11 [Vidéo en ligne]. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=Dc2J6WZvfUY>
- Révil, S. (réalisatrice). (2013). *Le cerveau d'Hugo* [Film documentaire]. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=qFLHNPnKYKY>

- Rioux, M. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec.
- Robbes, B. (2009, janvier). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Récupéré de http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
- Rodriguez, S. (1984). *The special artist's handbook: Art activities and adaptative aids for handicapped students*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4-28. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35\(1\)/rq-ht-rondeau-paille.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35(1)/rq-ht-rondeau-paille.pdf)
- Rondier, M. (2003). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476. Récupéré de <http://journals.openedition.org/osp/741>
- Rosset, D. B., Rondan, C., Da Fonseca, D., Santos, A., Assouline, B. et Deruelle, C. (2007). Typical emotion processing for cartoon but not for real faces in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Development Disorder*, 38(5), 919-925. doi:10.1007/s10803-007-0465-2
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Journal of Education*, 44(2), 193-211. doi:10.7202/039032ar
- Ruel, M., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61. doi:10.7202/1039270ar
- Sacks, O. (1995). *An anthropologist on Mars: Seven paradoxical tales*. New York, NY : Knopf Doubleday Publishing.
- Santé Canada. (2012). *Information à l'intention des professeurs d'arts : sécurité des produits chimiques*. Ottawa, Canada : Gouvernement du Canada. Récupéré de <https://www.canada.ca/fr/sante-canada/services/securite-produits-consommation/rapports-publications/industrie-professionnels/professeurs-arts.html>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent, Canada : ERPI.

- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherches sociales : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 293-315). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Serres, A. (1991). Intimités. Dans H. Lasalle (dir.), *Les 10-13 ans : peur et passion de grandir*. Paris, France : Autrement
- St-Amand, J. (2018). L'humour comme stratégie de résilience et de gestion de classe. La formation initiale des maîtres sous la loupe. *Education Canada*, 58(3). Récupéré de <http://search.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=132043388&lanfr&site=ehost-live>
- Thibert, C. (1979). L'éducation spéciale au Québec : hier et aujourd'hui. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 14(003), 275-288. Récupéré de <http://mje.mcgill.ca/article/view/7292>
- Thirukkumaran, M. R. (2012). *Teaching art to students diagnosed with ADHD: An analysis of teacher strategies* (thèse de doctorat). Université Concordia, Montréal, Canada. Récupéré de *Spectrum research repository, l'archive de publications électroniques de l'Université Concordia de Montréal* : <http://spectrum.library.concordia.ca/976989>
- Tremblay, P. (2014). Inclusion d'un élève avec TSA - syndrome d'Asperger dans une classe de coenseignement : une étude de cas. Dans P. Beaupré (dir.), *Déficiência intellectuelle et autisme* (p. 47-73). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, S. et Loisel, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23. doi:10.7202/1036170ar
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : de Boeck Supérieur.
- Vermeulen, P. (2013). *Comprendre les personnes autistes de haut niveau : le syndrome d'Asperger à l'épreuve de la clinique*. Paris, France : Dunod.
- Vermeulen, P. (2014). *Comment pense une personne autiste ?* Paris, France : Dunod.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468. doi:10.7202/044485ar

- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : psychologie de la relation éducative*. Paris, France : Odile Jacob.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Watts-Taffe, S., Laster, P. B., Broach, L., Marinak, B., Connor, C. M. et Walker-Dalhouse, D. (2013). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *Reading Teacher*, 66(4), 303-314.
- Wentzel, K. R. et Miele, D. B. (2016). *Handbook of motivation at school* (2^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Wexler, A. (2009). *Art and disability: The social and political struggles facing education*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Wexler, A. et Luethi-Garrecht, A. (2015). Beyond accommodations: Designing for nonverbal/nonauditory learners in the inclusive art room. *Art Education*, 68(2), 14-21. doi:10.1080/00043125.2015.11519309
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York, NY : Basic Books.
- Winter-Messier, M. A. (2007). From tarantulas to toilet brushes. Understanding the special interest areas of children and youth with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, 28(3), 140-152. doi:10.1177/07419325070280030301
- Winter-Messiers, M. A., Herr, C. M., Wood, C. E., Brooks, A. P., Gates, M. A. M, Houston, L. T. et Tingstad, K. I. (2007). How far can Brian ride the daylight 4449 express?: A strength-based model of Asperger syndrome based on special interest areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 67-79. doi:10.1177/10883576070220020701
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S. et Schultz, T. R. (2013). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. Chapel Hill, NC : Université de la Caroline du Nord, Frank Porter Graham Child development Institute, Autism-Evidence-Based Practice Review Group. Récupéré de <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf>