



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les processus d'écriture du point de vue de deux adolescents autistes

Auteures

Marie-Eve Boisvert, professeure, Université de Montréal, Canada,
marie.eve.boisvert-hamelin@umontreal.ca

Andréa Lavigne, chargée de cours, Université du Québec à Montréal,
Canada,
lavigne.andrea@uqam.ca



Résumé

Plusieurs recherches soulignent des difficultés dans l'apprentissage et l'utilisation de l'écriture chez des personnes autistes. Toutefois, peu d'entre elles permettent de les comprendre. Cette étude ethnographique vise à décrire, du point de vue de deux adolescents : 1) leurs capacités et leurs difficultés dans leurs processus d'écriture et 2) les facteurs contextuels qui peuvent influencer ces processus. Les résultats mettent en lumière des capacités sur le plan du processus d'idéation des participants en lien avec l'écrit, mais une difficulté à saisir les attentes et à mettre en mots certaines idées, notamment en fonction des consignes données.

Mots-clés : autisme; adolescence; écriture; littératie; ethnographie



Problématique

Depuis plusieurs années, la communauté internationale appelle à l'implantation d'une éducation inclusive (UNESCO, 1994). Pour ce faire, les milieux scolaires doivent sortir « d'une logique de déficience » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2016, p. 72), dans laquelle les difficultés scolaires sont attribuées uniquement à l'élève, pour s'attaquer plutôt à la réduction des obstacles à la participation sociale et à la réussite de l'ensemble des élèves (Booth et Ainscow, 2011). Quant aux élèves autistes, ils sont susceptibles de vivre de l'exclusion puisque plus de la moitié d'entre eux sont exclus de la classe ordinaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Ils peuvent également éprouver des difficultés scolaires (Mayes et Calhoun, 2007), comme en témoignent leurs taux de diplomation et de qualification qui se maintiennent entre 40 % et 45 % au Québec (MEQ, 2021). Ces élèves ont en commun des singularités sur le plan des interactions et de la communication sociale, sur le plan des intérêts, des comportements répétitifs et stéréotypés (American Psychiatric Association [APA], 2013) ainsi que sur le plan de leur fonctionnement cognitif (Lawson, 2011; Mottron, 2016). La littératie, et plus particulièrement l'écriture, est un des domaines scolaires où les élèves autistes vivent des difficultés importantes puisque, notamment, jusqu'à 60 % d'entre eux présenteraient un trouble d'apprentissage en écriture (Mayes et Calhoun, 2007).

Or, dans un pays comme le Canada où l'écriture est omniprésente, son utilisation est particulièrement importante pour soutenir la participation sociale et la réussite scolaire de chacun (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2016; OCDE et Statistique Canada, 2000). Pour les personnes autistes, l'écriture est d'autant plus essentielle puisque cette compétence peut être un mode d'interaction permettant de contourner des difficultés vécues dans l'interaction directe avec les autres (Chamak, 2015). Par exemple, Chamak (2015) souligne, chez les personnes autistes, une préférence pour l'utilisation de l'écriture via internet plutôt que la communication orale directe avec les autres. Par ailleurs, la quantité d'écrits autobiographiques sur l'autisme soulignent l'importance de ce mode d'expression (O'Connell, 2010).

Sur le plan de la réussite scolaire, l'écriture est nécessaire dans tous les domaines scolaires pour apprendre comme pour démontrer des compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2022). Il s'agit d'ailleurs de la seule compétence en langue d'enseignement qui est sujette à une évaluation ministérielle à la fin des deux cycles d'enseignement du secondaire.

Plusieurs recherches s'intéressent à l'écriture chez les personnes autistes sans déficience intellectuelle. Les études qui comparent les écrits de personnes autistes à la « norme » soulignent que leurs textes sont plus courts (Finnegan et Accardo, 2018) et de moins bonne qualité, entre autres, par rapport à la structure et à la cohérence (Brown et Klein, 2011; Mayes



et Calhoun, 2006, 2007, 2008; Zrimsek, 2013). D'autres études tentent d'identifier les causes à partir des caractéristiques de l'autisme comme des déficits sociaux ou cognitifs, ou un déficit de la théorie de l'esprit¹ (Chavkin, 2008; Weill, 2015). Ces recherches s'appuient sur une logique de déficience, s'intéressant à l'écart de la norme, sans tenter de comprendre ce qui se passe pendant que la personne écrit, ou les facteurs contextuels qui sont susceptibles de faire obstacle ou de faciliter l'apprentissage et l'utilisation de l'écriture.

Pourtant, une meilleure compréhension des processus d'écriture ainsi que des facteurs contextuels qui influencent l'écriture est essentielle pour comprendre les difficultés et pour sortir de cette logique de déficience, au profit d'une vision inclusive de l'éducation. Bien que l'éducation inclusive ne se limite pas à prendre en compte la voix des personnes vivant des situations d'exclusion, elle ne saurait être mise en place sans donner plus de place à la parole de personnes qui se retrouvent souvent exclues (Carrington et al., 2012), comme les élèves autistes.

En ce sens, quelques recherches sortent d'une comparaison à la norme et portent plutôt sur ce que des adultes autistes peuvent dire de l'écriture (Boisvert-Hamelin, 2014; Boucher, 2007; Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017). Dans ces recherches, les participants parlent notamment de ce qu'ils font pendant l'écriture, ainsi que de ce qui les aide à écrire et de ce qui leur nuit. Ces recherches portent toutefois uniquement sur des adultes. Elles donnent peu d'information sur ce que des adolescents, en cours d'apprentissage, disent de l'écriture et sur ce qui influence leur utilisation et leur apprentissage de l'écriture. L'objectif de cet article est de mettre en lumière ce que des élèves autistes du secondaire disent de leur processus d'écriture ainsi que de ce qui les aide ou ne les aide pas lorsqu'ils écrivent.

Cadre théorique

Afin de mieux comprendre ce que des adolescents autistes disent de ce qu'ils font pendant l'écriture, cette recherche s'appuie sur deux modèles théoriques : le modèle de l'écriture de Graham (2018) pour définir les processus de production des textes et le Modèle de développement humain et processus de production du handicap (MDH-PPH2) de Fougeyrollas (2010).

Processus de production de textes

Cette recherche s'appuie sur une vision sociale de l'écriture qui s'intéresse aux usages sociaux de l'écrit et aux contextes dans lesquels l'écriture est utilisée (Street, 2012). Pour faire le pont avec l'apprentissage de l'écriture en contexte scolaire, il est aussi pertinent de considérer des

¹ La théorie de l'esprit est la capacité d'une personne à se représenter les buts et les intentions de l'autre comme étant différents des siens (Ochs et al., 2004).



processus cognitifs de production de textes, soit les opérations cognitives et physiques (Graham, 2018). En effet, l'écriture de textes cohérents, structurés et suffisamment longs est identifiée comme une difficulté importante chez des personnes autistes (Finnegan et Accardo, 2018). Elle passe notamment par l'utilisation de ces processus. En cohérence avec une vision sociale de l'écriture, ces processus ne peuvent toutefois pas être étudiés sans tenir compte des contextes dans lesquels ils sont utilisés et qui les influencent (Papen, 2005).

En cohérence, Graham (2018) identifie cinq processus de production de textes : la conceptualisation, l'idéation, la traduction, la transcription et la révision. La conceptualisation est la représentation de la tâche de la personne qui écrit ; cette tâche inclut les buts qu'elle se fixe pendant l'écriture, les intentions au sujet de la tâche, les attentes et les consignes données. L'idéation amène à identifier le contenu du texte à partir de la mémoire à long terme ou à l'aide de ressources extérieures. La traduction permet le passage des idées aux phrases créées mentalement, qui sont ensuite mises sur papier au travers du processus de transcription. Finalement, la révision concerne les ajouts, les modifications, la suppression de parties du texte pour mieux refléter les intentions de la personne qui écrit.

Modèle de développement humain et processus de production du handicap (MDH-PPH2)

L'éducation inclusive va de pair avec une vision sociale du handicap (Carrington et al., 2012) qui s'opérationnalise notamment au travers du MDH-PPH2 (Fougeyrollas, 2010). Plutôt que d'attribuer une situation de handicap à la personne uniquement dans une logique déficitaire, ce modèle permet d'identifier les interactions entre les facteurs personnels, les facteurs contextuels et l'activité que l'apprenant doit ou souhaite accomplir pour soutenir sa participation sociale. Les facteurs personnels concernent notamment les aptitudes de la personne qui se situent sur un spectre, allant de la capacité à l'incapacité, selon le niveau de difficulté de la personne et selon les facteurs contextuels qui entrent en interaction avec ces facteurs personnels, pour devenir des facilitateurs ou des obstacles à l'accomplissement d'une activité. Ce modèle est de plus en plus utilisé pour analyser les difficultés scolaires (Goupil, 2020) parce qu'il permet de s'éloigner d'une vision des difficultés comme étant uniquement attribuable à l'élève. Appliqué à l'écriture, le MDH-PPH2 permet de comprendre la relation entre les facteurs personnels de l'élève, en l'occurrence ses aptitudes dans l'utilisation des processus de production de textes, et les facteurs contextuels liés à l'enseignement, soit la classe et l'école, qui facilitent ou font obstacle à ces processus.

Revue de littérature

Quatre études (Boisvert-Hamelin, 2014; Boucher, 2007; Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017) présentant des données sur ce que



des adultes autistes disent de leurs processus de production de textes ou des facteurs contextuels qui influencent l'écriture ont été recensées. Ces recherches expliquent d'abord la grande hétérogénéité des vécus en lien avec l'écriture (Boisvert-Hamelin, 2014; Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017).

La conceptualisation est essentiellement abordée en lien avec la compréhension des attentes par les participants. Ces derniers évoquent l'importance de bien comprendre les règles et les consignes, leurs difficultés à les respecter (Starkey, 2013) et le temps passé à les comprendre (Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017).

Pour l'idéation, certains créent tout le texte, ou une ligne directrice, dans leur tête avant d'écrire (Starkey, 2013), alors que d'autres débutent en écrivant leurs idées principales (Tomlinson et Newman, 2017). Un participant dit, par exemple, préférer commencer en planifiant la fin d'un texte (Tomlinson et Newman, 2017). Les difficultés nommées concernent le choix parmi les informations collectées (Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017) ainsi que l'accès aux idées et à leur organisation (Boucher, 2007; Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017).

Peu de participants abordent le processus de traduction, mais l'un d'eux explique le faire simultanément en pensant au niveau de langage dans lequel il doit écrire (Tomlinson et Newman, 2017). Par ailleurs, certains évoquent des difficultés à trouver les bons mots pour traduire leur idée. C'est notamment le cas de ceux qui voient leur texte en images et qui éprouvent des difficultés à traduire ces images en mots (Tomlinson et Newman, 2017).

Le processus de transcription est expliqué de différentes manières : écrire d'un seul jet (Boisvert-Hamelin, 2014); écrire tout ce qui est su à propos d'un sujet pour ensuite faire le tri (Starkey, 2013); commencer par la structure ou les sous-titres, pour ensuite remplir chacune des sections (Boisvert-Hamelin, 2014; Starkey, 2013); ou écrire des phrases ou des mots sur des bouts de papier pour être en mesure de les déplacer et de les organiser (Tomlinson et Newman, 2017). Les difficultés liées à ce processus ne sont pas précisées, à l'exception de la charge émotionnelle qui est évoquée pour une participante (Boisvert-Hamelin, 2014).

Finalement, les manières de réviser varient beaucoup : ne jamais réviser (Boisvert-Hamelin, 2014); réviser en cours d'écriture plutôt qu'après (Starkey, 2013); travailler le texte tout de suite après ou avec un délai de repos pour s'assurer que le texte répond aux attentes (Boisvert-Hamelin, 2014; Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017). Certains évoquent leur difficulté à réviser, ne sachant pas comment le faire ou comment savoir si le texte est bon (Starkey, 2013).



Certains facteurs contextuels sont également évoqués par les participants. Les facteurs généralement décrits comme des facilitateurs sont les suivants : la relation avec l'enseignant et le soutien de sa part (Starkey, 2013), le sujet d'écriture choisi par le participant et correspondant à ses intérêts (Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017), le temps d'écriture suffisamment long (Tomlinson et Newman, 2017), l'environnement physique flexible et l'accès à des outils au moment de l'écriture (Boisvert-Hamelin, 2014; Tomlinson et Newman, 2017). Certains participants expliquent également apprécier les commentaires de leurs pairs ou de l'enseignant pour faciliter la révision (Starkey, 2013). En contraste, les consignes et les attentes non clarifiées, non modélisées ou non contextualisées et le manque d'exemples sont décrits comme des obstacles (Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017). Enfin, le destinataire visé et sa prise en compte (Boisvert-Hamelin, 2014; Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017), de même que la relation aux autres étudiants (Starkey, 2013) peuvent agir comme facilitateurs ou obstacles selon les participants.

Bien que ces recherches permettent d'envisager la singularité des processus de production de textes ainsi que des facteurs contextuels qui les influencent, elles portent sur des adultes qui ne sont plus en cours d'apprentissage de l'écrit ou qui sont dans un processus de perfectionnement au niveau collégial. Elles donnent donc peu d'information sur des adolescents qui sont toujours dans l'apprentissage de l'écrit.

Ainsi, les objectifs spécifiques de cet article sont : 1) du côté des facteurs personnels, décrire les capacités et les difficultés évoquées par les participants dans leurs processus d'écriture; 2) décrire les facteurs contextuels qui peuvent influencer chacun des processus d'écriture de leur point de vue.

Méthodologie

Participants

Un échantillon de convenance a été constitué avec des cas typiques. Des lettres ont été envoyées dans des écoles du Grand Montréal pour solliciter leur participation. Une école privée régulière, qui accueille plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage, a répondu à l'appel. Cette école a sollicité la participation de deux élèves. Les consentements des élèves, de leurs parents et de leurs enseignants de français et d'histoire ont été obtenus. La recherche a été approuvée par le comité éthique de l'université d'attache de la chercheuse principale.

Le nombre de participants (trois participants ou moins) est conforme aux autres recherches ayant un objet et une méthodologie similaire (Boisvert-Hamelin, 2014; Chavkin, 2008; Maxwell, 2015). Les deux élèves qui participent, Camille et Mathieu, rencontrent les critères d'inclusion suivants : (1) être une personne adolescente (2) autiste qui (3)



rapporte des difficultés en écriture à l'école, mais (4) qui utilise l'écriture en contexte extrascolaire. Tous deux ont 14 ans et sont en deuxième secondaire dans la même école, mais dans des groupes-classes différents.

Collecte de données

Les données ont été collectées entre les mois de janvier et de juillet 2018. Comme d'autres recherches s'intéressant à l'usage de l'écriture, une approche méthodologique ethnographique (McCarthy et al., 2020; Street, 2012; Street et May, 2017) a été utilisée. Cette approche permet une coconstruction des connaissances au travers des situations partagées entre les participants et le chercheur (Laplantine, 2005). Les observations participantes (Laplantine, 2005; Spradley, 1980) permettent de vivre des situations communes qui alimentent les entretiens ethnographiques subséquents (Spradley, 1979). Ainsi, un total de 12 heures et 45 minutes d'observation participante ont été filmées pour chacun des participants dans les cours de français et d'histoire sur deux périodes d'observation (janvier-février, puis mars-avril). Chacune des périodes d'observation a été suivie de deux entretiens ethnographiques (Spradley, 1979) filmés à la maison ou à l'école. Les entretiens ethnographiques prennent généralement la forme de conversations amicales durant lesquelles le participant est amené à décrire ses activités et à expliquer les récurrences et les différences entre les activités (Spradley, 1979). Les élèves ont ainsi été encouragés à décrire leurs activités d'écriture, avec le soutien ou non de leurs textes écrits. Ces textes obtenus des enseignants et les séquences filmées en classe ont servi de soutien à la discussion. La chercheuse a évité d'utiliser des questions qui amènent les participants à aborder les thèmes d'une manière prédéterminée (Cappeau et Gadet, 2007; Morillon, 2007). Ainsi, pour leur permettre d'aborder l'écriture selon leur conception, avec leurs propres mots, la priorité a été donnée aux thèmes abordés spontanément. Pour alimenter la discussion, lorsque nécessaire, des questions générales (Spradley, 1979) ont été planifiées à partir des observations qui précédaient les entretiens, par exemple : *qu'est-ce que tu écris à l'école ? Que peux-tu me dire à propos de ce texte ?* Des précisions ont également été demandées sur les obstacles et les facilitateurs à l'écriture et leurs stratégies pour surmonter les défis rencontrés, par exemple : *est-ce que [l'enseignante] pouvait t'aider ?*

Analyse des données

D'abord, les entretiens ont été entièrement transcrits et relus par deux personnes différentes pour assurer que les mots utilisés ainsi que le non verbal et le paraverbal² des élèves étaient retranscrits fidèlement. Pour

² La gestualité des participants et les principaux éléments prosodiques ont été considérés lors des transcriptions. Comme le mentionnent Baude et al. (2006), noter seulement les activités verbales de la personne sans considérer toutes les ressources multimodales qu'elle mobilise (verbal, gestes, mouvements, regards, intonations, pauses entre autres) serait réducteur relativement à ce que la personne communique.



cet article, une transcription orthographique standard avec certaines adaptations a été utilisée pour rester au plus près du langage des participants (Baude et al., 2006). Des analyses thématiques déductives et inductives (Bardin, 2013; Braun et Clarke, 2006) ont été réalisées. Un inventaire de toutes les données collectées pour chaque élève a d'abord été fait. Ensuite, le codage a été réalisé en comparant et en regroupant les données en fonction de critères prédéfinis, soit les aptitudes liées aux processus de production de textes de Graham (2018) : conceptualisation, idéation, traduction, transcription et révision. Pour chacun des processus, des sous-catégories ont été établies de manière inductive pour identifier les capacités, les difficultés et les facteurs contextuels évoqués (Fougeyrollas, 2010).

Qualité de la recherche

Pour assurer la qualité de la recherche ethnographique, le chercheur doit s'engager dans une immersion sur le terrain en étant transparent quant à ses aprioris et faire des allers-retours constants entre les données et le processus de recherche sur l'interprétation des données (Charmillot et Dayer, 2007; Mirhosseini, 2020). En plus d'assurer le respect de ces mesures, les données issues des entretiens ont été triangulées avec les observations participantes. En procédant à deux périodes d'observations et à quatre entretiens, la chercheuse principale a été en mesure de clarifier les contradictions et les zones d'incompréhension et de revenir sur les idées principales des participants dans les rencontres subséquentes. Finalement, une corroboration des analyses a été faite par la deuxième autrice de cet article pour assurer la transparence de l'analyse (Mirhosseini, 2020).

Résultats

La prochaine section présente les résultats de la recherche sur les processus de production de textes (conceptualisation, idéation, traduction, transcription et révision) évoqués par Camille et Mathieu. Y seront abordés les capacités et les difficultés relatives aux processus de production de textes (facteurs personnels) de même que les facteurs contextuels qui influencent ces processus selon les participants. Dans ce qui suit, toutes les actions que décrivent les participants dans leurs processus d'écriture sont considérées comme reflétant leurs capacités. En outre, les facteurs contextuels étant souvent complètement imbriqués avec les aptitudes dans le discours des participants, ils sont synthétisés à la fin de chacune des sous-sections. Ceux-ci ne sont pas identifiés en soi comme étant des facilitateurs ou des obstacles, puisqu'un même facteur peut agir comme facilitateur ou obstacle en fonction de son interaction avec les facteurs personnels.



Conceptualisation

Deux aspects de la conceptualisation sont abordés par les participants : les buts de l'élève dans l'écriture et la compréhension des attentes et des consignes.

D'abord, Camille aborde la fixation de ses propres buts dans l'écriture de textes qui se superposent aux intentions de l'enseignante. Par exemple, lors de l'écriture d'un texte explicatif, l'enseignante explique qu'il s'agit d'une pratique pour l'examen final qui aura lieu quelques mois plus tard. Camille juge ce texte utile parce qu'il lui permet de découvrir quelque chose sur le sujet du texte qui doit faire l'objet d'une recherche, sans jamais mentionner l'intention de l'enseignante. À l'inverse, une difficulté apparaît pour elle lorsqu'elle juge inutile un texte qu'elle doit écrire en histoire qui l'amène à comparer deux régimes politiques à l'aide de textes qui lui sont fournis. Elle raconte : « ça sert à quoi de savoir la différence entre les deux, c'est deux endroits totalement différents [...] on s'en fout de savoir leurs différences, on ne va pas leur envoyer un texte ». Lorsque le même texte est abordé dans une autre rencontre, elle ajoute : « en histoire mon cerveau aime apprendre des choses ». Elle trouve ainsi les textes utiles en fonction des buts qu'elle leur attribue, indépendamment des intentions de l'enseignante. Par exemple, ceux qui permettent d'apprendre des choses ou qui racontent des histoires sont utiles. Elle explique :

Quand j'vois moins l'utilité ou que je suis comme vraiment tannée de parler d'un sujet comme ça je remarque que mon plaisir à le faire, ma vitesse d'écriture et comment je l'écris pis comment ça se voit que j'ai aimé ça c'est aussi par le titre le titre aussi je crois que ça identifie si ça fait que j'aime moins ça ou pas [...].

Mathieu aborde cette question dans une moindre mesure alors qu'il indique aimer écrire des textes en histoire parce que c'est sa matière préférée. Ainsi, alors que l'intention de l'enseignante est d'amener les élèves à comparer deux régimes politiques, par exemple, Mathieu y voit une occasion d'écrire sur un sujet qui l'intéresse.

Ensuite, chaque participant aborde à sa manière la compréhension des consignes et des attentes. Camille explique prendre le temps de s'ajuster aux contraintes, par exemple, dans l'écriture d'un récit : « il faut que je réfléchisse un p'tit peu plus parce que parfois on a exemple le texte eh exemple qu'on raconte une histoire y'a comme certaines contraintes c'est ce temps-là ». En outre, elle semble s'ajuster en fonction du lecteur expliquant que le thème de ses écrits change en fonction de celui-ci. Mathieu comprend également généralement les attentes. Lorsqu'il dit qu'il ne comprend pas, sa difficulté vient plutôt du fait qu'il ne sait pas comment y répondre. Par exemple, lors de l'écriture d'un texte pour présenter un



nouveau projet à l'école, sa mère lui indique qu'il doit trouver des moyens pour concrétiser ses idées. Il répond : « je sais, mais j'comprends pas, j'comprends pas c'est ça, j'ai comme pas d'idée pour ça ».

Toutefois, tous deux parlent de difficulté à comprendre certaines consignes. La clarté des consignes et des attentes devient alors un facteur contextuel qui influence particulièrement la conceptualisation. Mathieu explique sa difficulté à comprendre certaines consignes : « si les questions étaient extrêmement claires ou extrêmement précises, j'pourrais à la fois le faire très rapidement, mais avoir de meilleures notes ». Pour sa part, Camille a de la difficulté à comprendre les attentes en lien avec la rédaction d'un texte lorsqu'elle n'a pas de modèle à suivre ou qu'elle ne s'est pas pratiquée suffisamment. À propos de l'écriture d'un récit policier, elle explique :

On n'avait pas vraiment eu beaucoup d'aide on n'avait pas vraiment eu de schéma à faire. La seule chose qu'on savait c'était un texte comme les autres. Il fallait expliquer une histoire, c'est comme à l'aide, on avait juste vu des exemples en écrit. Pis ce n'était même pas des textes complets.

Idéation

L'idéation à partir de leurs propres idées et par la recherche dans des ressources externes pour alimenter l'écriture est évoquée par les deux participants. Camille et Mathieu parlent tous les deux de leur grande capacité d'imagination. Mathieu explique qu'il voit les histoires dans sa tête comme des films. Il dit : « oui j'me fais la voix de personnes j'm' imagine les personnages courir marcher et tout ça » et « j'vois tout le temps plus les décors, donc si j'disais y'a une armoire comme à gauche pis tout ça et sa mère est dans les coulisses ». Quant au texte courant, Mathieu explique voir dans sa tête ce qu'il veut écrire sous forme de texte plutôt que sous la forme d'images. Pour sa part, Camille ne voit pas l'histoire dans sa tête, mais parle d'une imagination « extravagante » lorsqu'elle n'a pas de contraintes pour écrire.

Camille et Mathieu expliquent trouver les idées principales avant de se mettre à écrire. Camille explique : « j'me mets les idées principales là j'me dis pas toute le texte faut j'l'écrite dans ma tête mais j'me dis idées principales [...] exemple : j'y vais par paragraphe ou par groupes de phrases ». Elle explique qu'elle trouve ensuite les idées en écrivant. Elle complète un plan uniquement lorsque demandé. Mathieu raconte planifier parfois son texte en même temps qu'il lit sur le sujet ciblé, dans sa tête uniquement. Ils indiquent également que le travail en équipe est un facteur



contextuel facilitant pour trouver les idées grâce aux échanges avec les pairs.

Lorsqu'ils ne trouvent pas dans leur tête, les deux participants indiquent trouver l'inspiration dans des livres ou des émissions de télévision. Mathieu explique sa difficulté avec les introductions : « Euh, l'univers souvent. Euh, des idées d'introductions parce que dans les textes [...] narratifs, euh, j'ai beaucoup plus de complications avec les introductions ». Toutefois, tous deux indiquent ne jamais utiliser les personnages des autres, sans expliquer pourquoi.

Camille mentionne qu'elle éprouve des difficultés à écrire lorsqu'elle ne voit pas l'utilité du texte qui lui est présenté. Ainsi, la conceptualisation qu'elle se fait des activités qui lui sont proposées influence l'idéation chez elle.

Certains facteurs contextuels peuvent influencer l'idéation. Camille explique qu'elle a plus de facilité à trouver des idées lorsqu'elle peut choisir le sujet en fonction d'un thème imposé. Elle donne l'exemple d'un texte portant sur un mets emblématique d'un pays de son choix. Elle explique prendre un peu plus de temps lorsqu'elle est complètement libre du sujet ou lorsqu'elle doit poursuivre un texte déjà commencé, par exemple une histoire à compléter. Ainsi, la précision des thèmes des situations d'écriture proposés influence l'idéation pour Camille. Mathieu explique qu'il peut prendre beaucoup de temps pour choisir les titres de ses textes, surtout s'il y a des consignes à respecter. Il explique : « mais des fois ils nous disent faut pas que ce soit trop explicite faut vraiment que ce soit camouflé donc c'est encore plus difficile ». Les consignes sont donc des facteurs contextuels qui peuvent influencer l'idéation pour Mathieu également.

Traduction et transcription

La traduction et la transcription sont difficilement dissociables dans le discours des participants et seront donc traitées ensemble. Lorsqu'elle doit écrire une histoire plutôt que de la raconter à l'oral, Camille explique que la transition se fait automatiquement dans sa tête :

Quand je suis à l'écrit, mon cerveau se met en mode " il faut que j'écrive ". Il faut le faire comme si on écrivait le texte, donc pas de dialogues, pis sans trop de blabla. Pis, en plus dans un texte, c'est toujours restreint. Donc, je vais faire le plus court possible, parce que parfois, dans ma tête ça fait aaah [...], donc là mon cerveau y se restreint pis les infos se restreints.



Pour sa part, Mathieu explique qu'il aime faire de belles formulations : « j'aime ça écrire des textes je trouve ça agréable de comme toute mélanger les mots pour en faire des belles formulations et tout ça ». Cependant, c'est également une difficulté importante pour lui : « c'est surtout que c'est comme comment je vais l'écrire et quels mots j'avais utiliser. » Il explique d'ailleurs qu'il lui arrive d'être incapable d'écrire certaines idées : « ce paragraphe-là ici j'aurais aimé faire rajouter certaines choses, mais j'ai comme bogué pis j'ai oublié de l'écrire pis j'm'en suis souvenu comme après avoir remis donc ». Il a d'ailleurs pu raconter en détail cette idée qu'il n'a pas écrit dans son texte.

Ses difficultés dans la mise en textes touchent particulièrement l'écriture de récit narratif. À l'opposé, il n'a pas de difficulté dans l'écriture de textes courants, dont la structure lui paraît plus logique. Il explique ne pas comprendre la logique derrière les consignes liées à l'organisation des textes narratifs : « mais si on part dans les schémas narratifs pourquoi y'aurait une logique à cela, il devrait pas avoir de logique c'est à l'imagination de l'auteur c'est juste ça qui m'énerve ». Dans un entretien suivant, il explique avoir de la difficulté à ajuster le film dans sa tête aux consignes et donc à suivre la structure demandée : « je m'imagine tout le texte que j'veux faire si on veut comme un film, mais après j'sais comme pas comment l'écrire, donc j'fais comme si ce n'était un scénario c'est le seul problème qui est à la fois un avantage ».

Dans ce qui précède, les participants évoquent différents facteurs contextuels qui influencent leur processus de traduction et de transcription. Les consignes comme le nombre de mots ou ne pas pouvoir insérer de dialogues influencent la mise en texte. Camille explique qu'elle s'ajuste facilement à la forme demandée lorsqu'elle comprend bien les attentes. Pour Mathieu, les textes courants sont plus faciles à écrire que les textes narratifs.

Révision

Les deux participants parlent assez différemment de la révision de leurs textes. Mathieu explique à différents moments tenter de s'assurer de répondre aux attentes une fois son texte fini. Il explique qu'il demande à l'enseignant : « est-ce que vous pouvez lire pis m'dire ce que je devrais faire et tout ça ». Il précise qu'une lecture de l'enseignant l'aide à s'assurer qu'il répond aux attentes. Il s'agit donc d'un facilitateur :

Habituellement, si une autre personne me donne son avis, me dit comme ça faudrait que je change ou d'autres choses comme ça, ça me sécurise. Des fois ça peut bien m'aider dans ce niveau de cohérence et de m'adapter à la situation [...] et tout ça.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

À l'entretien suivant, il détaille sa difficulté : « parce que sinon ça me stresse parce que j'sais comme pas si j'respecte encore la tâche si j'devrais rajouter quelque ».

De son côté, Camille parle moins des objectifs de la révision, indiquant qu'elle se relit, mais ne semble pas certaine des objectifs de sa relecture :

Je le relis vite fait. Je relis, il n'est pas comme il faut, et je relis si exemple. Eh, s'il y a tel truc à tel endroit qui ne fonctionne pas, je l'enlève ou je le change. Pis, s'il y a des fautes en même temps je les vois.

Lorsqu'il lui est demandé ce qu'elle regarde, elle répond : « j'en ai aucune idée » et elle ajoute plus tard qu'elle regarde si le texte « sonne » bien. Cependant, lorsque la discussion porte sur l'épreuve de 2^e secondaire en écriture, elle mentionne que les heures supplémentaires (inscrit au plan d'intervention) devraient servir à réviser les idées et non à corriger les erreurs de français. Elle semble ainsi avoir un souci de relire ses textes pour les idées.

Contrairement aux autres processus, peu de facteurs contextuels semblent influencer la révision pour Camille et Mathieu. En effet, Camille mentionne les heures supplémentaires accordées à la rédaction. Pour sa part, Mathieu aime avoir l'opinion des autres pour ajuster sa révision aux attentes.

Discussion

Plusieurs résultats de la présente recherche font écho à d'autres études s'intéressant aux discours de personnes autistes et apportent un éclairage différent sur certaines difficultés qui peuvent être liées aux processus de conceptualisation, d'idéation, de traduction et de transcription identifiées par certaines recherches. En outre, la description des facteurs contextuels permet de préciser le rôle du contexte dans la mise en œuvre des processus de production de textes.

La conceptualisation

Les participants accordent de l'importance à la compréhension des attentes, mais ils vivent tous deux certaines difficultés qui peuvent entraîner un non-respect de certaines consignes ou attentes. Les difficultés à respecter les consignes reviennent dans les recherches sur l'écriture chez les personnes autistes et elles sont souvent associées à un manque de prise en compte du lecteur (Chavkin, 2008) attribué à un déficit de la théorie de l'esprit¹. Or, Camille et Mathieu soulignent tous deux leur capacité à concevoir que les enseignants ont des attentes, qu'ils les comprennent ou



non. D'autres recherches soulèvent également cette préoccupation d'adultes autistes (Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017). D'ailleurs, lorsqu'interrogés sur les manières de soutenir l'apprentissage de l'écriture pour les personnes autistes, ces adultes soulignent l'importance de fournir des consignes claires et précises sur ce qui est attendu (Starkey, 2013; Tomlinson et Newman, 2017). Ce qui est considéré comme un manque de prise en compte du lecteur, abordé sous l'angle du MDH-PPH2 (Fougeyrollas, 2010), pourrait être une difficulté à comprendre ces attentes plus tôt.

Pour étayer ce processus chez les élèves autistes, les recherches proposent différentes pistes. Des chercheurs proposent ainsi de soutenir les élèves afin qu'ils respectent les consignes : mettre l'accent sur la structure de textes qui devrait être utilisée (Brown et al., 2014); identifier les défis pour mettre en place des interventions spécifiques (Zrimsek, 2013); se concentrer sur le développement des processus cognitifs déficitaires dans l'autisme, comme la théorie de l'esprit ou les fonctions exécutives (Starkey, 2013). Allant parfois en ce sens, les adultes autistes questionnés sur ce qui pourrait ou ce qui aurait pu les aider dans l'apprentissage de l'écriture hésitent entre des propositions qui laissent supposer un désir (ou la nécessité) de se conformer et la reconnaissance de leur diversité par une remise en question des normes liées à l'écriture de texte (Bourgain, 1990). Certains proposent ainsi de donner des exemples de ce qui est attendu, voire de définir explicitement un bon texte et un mauvais texte, et de donner des consignes très détaillées (Tomlinson et Newman, 2017). Au contraire, d'autres soulignent l'importance d'encourager la singularité en montrant aux apprenants que leurs textes sont différents, sans être moins bons pour autant (Tomlinson et Newman, 2017). Ces derniers conseillent également de prendre le temps de discuter avec les étudiants autistes pour mieux comprendre leur expérience en lien avec l'écriture ou leurs difficultés (Starkey, 2013). Compte tenu de l'importance que prend souvent la norme dans l'enseignement de l'écriture (Bucheton, 2014), il n'est pas surprenant que les personnes autistes émettent des propositions pour en faciliter le respect. Elles font toutefois valoir la légitimité des différences qui peuvent se retrouver dans leurs textes, se positionnant comme sujet écrivain pour revendiquer leur singularité. Il s'agit alors de questionner ce qui est « normal » ou « anormal » (Brueggemann, 2001) dans l'écriture et de voir les récits produits par des personnes autistes comme une nouvelle forme de narration plutôt que de tenter d'imposer une manière de concevoir les textes qui devraient s'appliquer à tous (O'Connell, 2010).

L'idéation, la traduction et la transcription

Les deux participants soulignent à leur manière leur capacité à trouver des idées pour écrire. Les recherches qui rapportent le discours de personnes autistes relèvent une diversité dans l'aptitude à trouver des idées. Ainsi, Boucher (2007) note des difficultés à accéder aux idées pour



écrire alors que Tammet (2009), un auteur autiste, suggère qu'une hyperconnectivité dans le cerveau entraîne une plus grande créativité. En contrepartie, il souligne un désir de dépasser les règles pour créer quelque chose de nouveau. Si la présente recherche ainsi que les propos de Tammet (2009) soulignent une grande capacité à trouver des idées chez des personnes autistes, la possibilité d'en témoigner reste tributaire de la capacité de la personne à traduire et à transcrire ces idées. À ce chapitre, Mathieu souligne sa difficulté à trouver les bons mots, comme certains adultes participant à la recherche de Tomlinson et Newman (2017). En effet, un participant de leur étude raconte penser en images et voir l'écriture comme une traduction de ses pensées dans une autre langue. Un autre explique avoir une idée très claire de ce qu'il veut écrire, mais avoir de la difficulté à trouver les bons mots. La plupart des recherches sur l'autisme et l'écriture n'abordent pas précisément ces questions, mais certaines se sont intéressées à la quantité et à la qualité des informations fournies dans les textes. Ces recherches indiquent que des textes écrits par des personnes autistes fournissent moins d'informations pour contextualiser et qu'ils contiennent moins de mots (Brown et al., 2014 ; Zrimsek, 2013), ce qui pourrait être une conséquence de cette difficulté à trouver les bons mots.

Or, les implications pour les enseignants seront différentes si la difficulté d'un élève s'avère être la mise en mots et non la capacité à trouver des idées. L'enseignant devra alors trouver différents moyens pour permettre à l'élève de verbaliser, ou avec les autres, ou de mettre sur papier ses idées. Ici, différents facteurs contextuels pourraient soutenir cette traduction et la transcription des idées. Bucheton (2014) propose de favoriser le travail sur les brouillons pour soutenir le développement des idées et leur mise en mots et d'adopter une posture « curieuse et bienveillante » (p. 25) en lisant les premières versions d'un texte plutôt que de chercher les erreurs. L'autrice souligne que les premières lectures du texte d'un élève devraient servir à chercher ce que l'élève veut dire et les commentaires devraient permettre un étayage qui aide à développer les idées à l'écrit. Elle suggère de développer les compétences en écriture au travers du travail sur les dimensions énonciatives (la manière dont l'élève se positionne dans son écrit) et sémantiques (de quoi parle le texte) dans les brouillons pour faire évoluer la prise en compte des normes.

Limites

Pour terminer, cette recherche comporte certaines limites. La présence de la chercheuse principale pendant environ six mois sur le terrain a pu influencer les activités d'écriture et les comportements des élèves et du personnel enseignant. Il est également possible que la conception de l'écriture de la chercheuse principale ait influencé certaines des questions posées et donc certaines des réponses des participants. Enfin, le délai temporel entre les activités d'écriture des participants et les entretiens a potentiellement rendu la remémoration des processus plus difficiles pour les participants.



Conclusion

En conclusion, les idées pour de futures recherches sont multiples. N'ayant pu trouver d'autres travaux sur le discours de jeunes autistes sur l'écriture, il semble essentiel de poursuivre dans cette voie puisqu'ils apportent un éclairage différent sur ce sujet. Il serait intéressant de poursuivre cette exploration avec des adolescents et des enfants plus jeunes. Il serait également intéressant de mettre en lien le discours de participants autistes avec des observations *in situ* et des entretiens avec leurs parents et leurs intervenants scolaires pour mieux comprendre les facteurs contextuels qui influencent l'écriture chez ces jeunes.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). American Psychiatric Association.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M.-F., Cappeau, P., Cordereix, P., Goury, L., Jacobson, M., De Lamberterie, I., Marchello-Nizia, C. et Mondada, L. (2006). *Corpus oraux, guides des bonnes pratiques*. CNRS Éditions et Presses universitaires Orléans. <https://hal.science/hal-00357706>
- Boisvert-Hamelin, M.-E. (2014). *Le rapport à l'écriture de deux étudiants universitaires ayant un trouble du spectre de l'autisme* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8127/>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education.
- Boucher, J. (2007). Memory and generativity in very high functioning autism: A firsthand account, and an interpretation. *Autism*, 11(3), 255-264. <https://doi.org/10.1177/1362361307076863>
- Bourgain, D. (1990). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. *Langue française*, (85), 82-101.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>



- Brown, H. M., Johnson, A. M., Smyth, R. E. et Oram Cardy, J. (2014). Exploring the persuasive writing skills of students with high-functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1482-1499. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.017>
- Brown, H. M. et Klein, P. D. (2011). Writing, Asperger syndrome and theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1464-1474. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1168-7>
- Brueggemann, B. J. (2001). An enabling pedagogy: meditations on writing and disability. *A Journal of Composition Theory*, 21(4), 791-820. <https://www.jstor.org/stable/20866446>
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- Cappeau, P. et Gadet, F. (2007). L'exploitation sociolinguistique des grands corpus. *Revue française de linguistique appliquée*, 12(1), 99-110. <https://doi.org/10.3917/rfla.121.0099>
- Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, K. L., Morton, M. et Rutherford, G. (2012). Towards an inclusive education for all. Dans S. Carrington et J. MacArthur (dir.), *Teaching in inclusive school communities* (p. 3-38). John Wiley & Sons.
- Chamak, B. (2015). *Le concept de neurodiversité ou l'éloge de la différence*. Archives ouvertes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01231731/document>
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(3), 126-139. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Chavkin, T. M. (2008). *Where writing and autism intersect: A study of literate practices in children with high-functioning autism and Asperger syndrome* (publication n° 3347594) [thèse de doctorat, University of California Santa Barbara]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/304662988/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Gouvernement du Québec.



- Finnegan, E. et Accardo, A. L. (2018). Written expression in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 868-882. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3385-9>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage*. Chenelière Éducation.
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Armand Colin.
- Lawson, W. (2011). *Comprendre et accompagner la personne autiste*. Dunod.
- Maxwell, J. M. (2015). *An investigation of how school age children with autism spectrum disorders use writing as a socio-cultural tool in the context of a meaning based literacy environment* (publication n° 10002469) [thèse de doctorat, University of Louisiana at Lafayette]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/1760608962>
- Mayes, S. D. et Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.004>
- Mayes, S. D. et Calhoun, S. L. (2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neurology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 13(6), 469-493. <https://doi.org/10.1080/09297040601112773>
- Mayes, S. D. et Calhoun, S. L. (2008). WISC-IV and WIAT-II profiles in children with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 428-439. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0410-4>
- McCarthy, S., Duke, N. K., Bloome, D., Faust, S., García-Sánchez, I. M., Stornaiuolo, A. et Alvermann, D. (2020). How can we study children's/youth's out of school experiences to inform classroom practices? *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 69(1), 58-78. <https://doi.org/10.1177/2381336920937261>



- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Documents d'information sur les épreuves*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/parents-et-tuteurs/evaluation-apprentissages-epreuves-ministerielles/documents-dinformation-sur-les-epreuves/>
- Ministère de l'Éducation du Québec, direction de l'accès à l'information et des plaintes. (2021). *Taux de diplomation et de qualification après 7 ans, parmi les élèves identifiés TED qui entrent en 1^{re} secondaire au réseau public pour les cohortes de 2007-2008 à 2011-2012*. Gouvernement du Québec.
- Mirhosseini, S.-A. (2020). *Doing qualitative research in language education*. Palgrave MacMillan.
- Morillon, L. (2007). Quelle utilisation des outils qualitatifs dans l'entreprise par les néophytes ? *Recherches Qualitatives, hors série*(3), 371-383. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MorillonFINAL2.pdf
- Mottron, L. (2016). L'autisme, une autre intelligence. *Bulletin de l'Académie nationale de médecine*, 200(3), 423-434. [https://doi.org/10.1016/S0001-4079\(19\)30719-8](https://doi.org/10.1016/S0001-4079(19)30719-8)
- O'Connell, J. (2010). *Narrative representations of Asperger's syndrome* [thèse de doctorat, Drew University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/304661565>
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Sirota, K. G. et Solomon, O. (2004). Autism and the social world: An anthropological perspective. *Discourse Studies*, 6(2), 147-183. <https://doi.org/10.1177/1461445604041766>
- Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. [Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes]. Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2016). *L'importance des compétences : nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Éditions OCDE.
- Papen, U. (2005). *Adult literacy as social practice: More than skills*. Routledge.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.



- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Starkey, C. J. (2013). *A cognitively enabling approach: Cognitive diversity in composition studies* [thèse de doctorat, Wayne State University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/1436970500/>
- Street, B. (2012). New literacy studies. Dans M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell et B. Street (dir.), *Language, ethnography, and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (p. 27-49). Routledge.
- Street, B. V. et May, S. (2017). *Literacies and language education*. Springer.
- Tammet, D. (2009). *Embrasser le ciel immense : le cerveau des génies*. Les Arènes.
- Tomlinson, E. et Newman, S. (2017). Valuing writers from a neurodiversity perspective: Integrating new research on autism spectrum disorder into composition pedagogy. *Composition Studies*, 45(2), 91-112. <https://www.jstor.org/stable/26402785>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité, Salamanque, Espagne, 1994, 1-4.
- Weill, C. P. (2015). *An investigation into the manifestations of the core deficits of autism spectrum disorders in the writing process of individuals with this disorder* (publication n° 10002407) [thèse de doctorat, University of Louisiana at Lafayette]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/1762155619>
- Zrimsek, C. (2013). *The writing of students with Asperger's syndrome* (publication n° 1524447) [mémoire de maîtrise, University of New Hampshire]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/1462674129/>