

Université de Montréal

**L'environnement intérieur et l'autisme:  
Un Centre de jour pour adultes**

Par  
Irin Blais

Faculté de l'aménagement

en vue de l'obtention du grade de  
Maîtrise ès sciences appliquées en aménagement  
option Design et complexité

Mars 2016

© Irini Blais, 2016



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

**L'environnement intérieur et l'autisme:  
Un Centre de jour pour adultes**

Présenté par :  
Irin Blais

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Denyse Roy, présidente-rapporteure  
Marie-Josèphe Vallée, directrice de recherche  
Tiiu Poldma, membre du jury



## Résumé

Ce mémoire présente et discute d'une problématique importante qui s'inscrit dans un contexte actuel, autant sur le plan international que local, puisqu'elle touche 1 enfant sur 68 (CDC, 2010). On parle ici du trouble du spectre de l'autisme (TSA). Plus spécifiquement, cette recherche se concentre sur les jeunes adultes autistes, qui du jour au lendemain, se retrouvent face à une interruption de services. Elle suggère qu'une adaptation adéquate de l'environnement soit davantage explorée en vue d'offrir des centres de jour adaptés à cette clientèle. La question de recherche est la suivante : Quels sont les éléments du design intérieur qui peuvent améliorer la qualité de vie des adultes autistes? Il est essentiel de s'y attarder, puisque les personnes TSA sont entre autres caractérisées par leur hypersensibilité et leur hyposensibilité face à l'environnement. Bien que le sujet de l'autisme soit richement documenté par le domaine des sciences médicales, il est apparu qu'il l'est moins par celui de l'aménagement.

La stratégie méthodologique de cette recherche repose sur des analyses de précédents, des observations participantes ainsi que la tenue d'entretiens semi-dirigés auprès de parents d'enfants autistes. Cette étude vise simultanément l'amélioration de la compréhension de la pratique émergente du design comme moyen d'intervention ainsi que l'identification des facteurs (éclairage, couleurs, matériaux, division de l'espace, etc.) pouvant améliorer le bien-être des adultes autistes. Sur la base des données collectées, il a été remarqué qu'effectivement, plusieurs moyens peuvent être entrepris pour concevoir des environnements améliorant le bien-être de ces adultes. Les résultats extraits du terrain mènent à des propositions d'aménagement claires : rendre l'abstrait le plus concret possible, aménager des zones de retrait social, offrir une variété d'ambiances, et finalement, offrir un encadrement sécuritaire.

**Mots clés :** Trouble du spectre autistique (TSA), adultes atteints de TSA, aménagements adaptés, éléments du design d'intérieur, psychologie environnementale.

## **Abstract**

This thesis presents and discusses an important issue that is part of a current context, both international and local level, since it affects 1 child in 68 (CDC, 2010). We are talking about the Autism spectrum disorder (ASD). More specifically, this research focuses on young autistic adults who suddenly find themselves facing a lack of services. It suggests that an adequate adaptation of the environment should be explored in order to provide adapted day Centers to this clientele. The question of the research is the following: What are the elements of interior design that can improve the quality of life of autistic adults? It is essential to linger over it, since ASD people are characterized by hypersensitivity and hyposensitivity to the environment. Even if the subject of autism is richly documented by medical science, it appeared that it is less studied by the interior architecture domain.

The methodological strategy of this research is based on analysis of precedents, participant observation and the conducting semi-structured interviews with parents of autistic people. This study aims simultaneously to improve the understanding of the emerging practice of design as an intervention and the identification of factors (lightings, colors, materials, spatial organization) that could improve the wellbeing of autistics adults. Based on the data collected, it was noticed that, indeed, several means can be undertaken to design environments improving the well-being of adults. The results extracted from the field study lead us to clear layout proposals: making the abstract as concrete as possible, develop areas of social withdrawal, offer a variety of atmospheres, and finally provide a safe environment.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder (ASD), adults with ASD, adapted environments, elements of interior design, environmental psychology.

# Table des matières

Résumé	i
<i>Abstract</i>	ii
Table des matières	iii
Liste des acronymes	vi
Liste des figures	vii
Liste des tableaux	xi
Liste des annexes	xii
Dédicace	xiii
Avant-propos	xv
Remerciements	xvii
<b>Introduction générale</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : Cadre théorique</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1 Historique de l'autisme</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 Terminologies utilisées dans le mémoire</b> .....	<b>11</b>
<b>1.3 Qu'est-ce que le trouble du spectre autistique?</b> .....	<b>11</b>
1.3.1 Les besoins des adultes TSA .....	12
1.3.2 La difficulté du langage et l'isolement .....	14
1.3.3 Sensibilités sensorielles .....	14
<b>1.4 Le modèle TEACCH</b> .....	<b>18</b>
<b>1.5 Salle Snoezelen</b> .....	<b>19</b>
<b>1.6 Adapter l'environnement, une solution?</b> .....	<b>20</b>
1.6.1 La vision de Foucault.....	21
1.6.2 La théorie de la psychologie environnementale.....	22
<b>1.7 Analyse de précédents</b> .....	<b>24</b>
1.7.1 Critères de sélection et procédure d'analyse.....	24
1.7.2 Présentation et analyse du Sweetwater Spectrum Center .....	25
1.7.3 Présentation et analyse de L'Académie Zénith.....	36
1.7.4 Discussions et conclusion partielle de l'étude des précédents.....	43
<b>1.8 Question de recherche</b> .....	<b>44</b>

<b>CHAPITRE 2. Méthodologie.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 Revue de la littérature et analyses de précédents (Phase 1).....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 Observations et entretiens semi-dirigés (phase 2).....</b>	<b>47</b>
2.2.1 Critères de sélection et procédure de l'observation .....	48
2.2.2 Critères de sélection et procédure des entretiens semi-dirigés .....	49
2.2.3 Procédure d'analyse des verbatim .....	52
2.2.4 Codage ouvert .....	54
<b>2.3 Démarche de conceptualisation du Centre de jour adapté (phase 3).....</b>	<b>58</b>
<b>CHAPITRE 3. Résultats et analyses.....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 Résultats et analyse des observations.....</b>	<b>61</b>
3.1.1 Fonctionnement général et description des lieux.....	61
3.1.2 L'expérience du Snoezelen et de la salle de psychomotricité.....	63
3.1.3 L'utilisation de la salle d'apaisement .....	67
3.1.4 Les difficultés sociales.....	68
3.1.5 La tendance à l'isolement .....	70
3.1.6 La diversité des comportements observés.....	70
3.1.7 Résumé de l'analyse et conclusion .....	72
<b>3.2 Résultats et analyse des entretiens semi-dirigés.....</b>	<b>74</b>
3.3.1 Routine.....	74
3.3.2 Difficultés sociales.....	79
3.3.3 Sensibilité sensorielle.....	84
3.3.4 Le besoin d'encadrement .....	96
3.3.5 Résumé de l'analyse et conclusion .....	108
<b>CHAPITRE 4 : Discussion et proposition d'aménagement.....</b>	<b>110</b>
<b>4.1. Rendre l'abstrait le plus concret possible.....</b>	<b>113</b>
4.1.1. Organisation spatiale structurée .....	113
4.1.2. Intégration de plusieurs pictogrammes .....	114
<b>4.2. Aménager des zones de retrait social.....</b>	<b>115</b>

<b>4.3. Offrir une variété d’ambiances .....</b>	<b>116</b>
4.3.1 Offrir une sobriété sensorielle des lieux communs.....	116
4.3.2 Aménager des lieux d’isolement sensoriels.....	120
4.3.3 Aménager des espaces de stimulations sensorielles .....	121
<b>4.4 Offrir un encadrement sécuritaire.....</b>	<b>123</b>
<b>4.5 Présentation d’un plan d’aménagement idéal.....</b>	<b>127</b>
4.5.1 Rendre l’abstrait le plus concret possible .....	130
4.5.2 Aménager des zones de retrait social.....	133
4.5.3 Offrir une diversité d’ambiances .....	136
4.5.4 Offrir un encadrement sécuritaire .....	139
<b>Discussion et conclusion .....</b>	<b>141</b>
<b>Références.....</b>	<b>143</b>

## Liste des acronymes

<b>DSM</b>	<i>Diagnostic and Statistical Manual</i>
<b>TDE</b>	Trouble désintégratif de l'enfance
<b>TED</b>	Trouble envahissant du développement
<b>TED-NS</b>	Trouble envahissant du développement non spécifié
<b>TSA/ASD</b>	Trouble du spectre autistique/ <i>Autism spectrum disorder</i>

## Liste des figures

	<b>Page</b>
<b>Figure 1.</b> Influence des facteurs d’ambiance sur le bien-être des personnes autistes. (© Blais, Irini, 2014)	<b>17</b>
<b>Figure 2.</b> Vue axonométrique du <i>Sweetwater Spectrum Center</i> . Source : [ <a href="http://www.lmsarch.com">http://www.lmsarch.com</a> ]	<b>26</b>
<b>Figure 3.</b> Plan du site et énumération des différents lieux. Source: [ <a href="http://archdaily.com">archdaily.com</a> ]	<b>27</b>
<b>Figure 4.</b> La salle d’exercice du <i>Sweetwater Spectrum Center</i> . Winni Wintermeyer (Photographe). Source: <i>New York Times</i> «The Architecture of Autism». En ligne: [ <a href="http://www.nytimes.com">http://www.nytimes.com</a> ]	<b>28</b>
<b>Figure 5.</b> La piscine du <i>Sweetwater</i> . Winni Wintermeyer (Photographe). Source: <i>New York Times</i> «The Architecture of Autism». En ligne: [ <a href="http://www.nytimes.com">http://www.nytimes.com</a> ]	<b>28</b>
<b>Figure 6.</b> Poulailier du <i>Sweetwater Spectrum Center</i> . Winni Wintermeyer (Photographe). Source: <i>New York Times</i> «The Architecture of Autism». En ligne: [ <a href="http://www.nytimes.com">http://www.nytimes.com</a> ]	<b>29</b>
<b>Figure 7.</b> Plan du site. En ligne: [ <a href="http://archdaily.com">archdaily.com</a> ]	<b>30</b>
<b>Figure 8.</b> Plan du centre communautaire et énumération des différents espaces intérieurs et extérieurs. En ligne : [ <a href="http://archdaily.com">archdaily.com</a> ]	<b>31</b>
<b>Figure 9.</b> Le centre communautaire du <i>Sweetwater Center</i> , Winni Wintermeyer (Photographe). Source: <i>New York Times</i> «The Architecture of Autism». En ligne: [ <a href="http://www.nytimes.com">http://www.nytimes.com</a> ]	<b>33</b>
<b>Figure 10.</b> Salon d’une résidence du <i>Sweetwater Center</i> , Winni Wintermeyer (Photographe). Source: <i>New York Times</i> «The Architecture of Autism». En ligne: [ <a href="http://www.nytimes.com">http://www.nytimes.com</a> ]	<b>33</b>
<b>Figure 11.</b> Corridor dans les résidences. Winni Wintermeyer (Photographe). Source: <i>New York Times</i> «The Architecture of Autism». En ligne: [ <a href="http://www.nytimes.com">http://www.nytimes.com</a> ]	<b>34</b>

<b>Figure 12.</b>	<i>Sweetwater Spectrum Center</i> , nom du lieu non spécifié. Tom Griffith (Photographe). Source: <i>Leddy Maytum Stacy Architects</i> . En ligne: [ <a href="http://www.lmsarch.com">http://www.lmsarch.com</a> ]	<b>34</b>
<b>Figure 13.</b>	<i>Sweetwater Spectrum Center</i> , nom du lieu non spécifié. Tom Griffith (Photographe). Source: <i>Leddy Maytum Stacy Architects</i> . En ligne: [ <a href="http://www.lmsarch.com">http://www.lmsarch.com</a> ]	<b>34</b>
<b>Figure 14.</b>	Vue extérieure de l'école Netley, après avoir recouvert les fenêtres de papier. Source : Archdaily, Henry, Christopher N., «Architecture for Autism: Exterior Views», En ligne : [ <a href="http://archdaily.com">archdaily.com</a> ]	<b>35</b>
<b>Figure 15.</b>	Vue intérieure de l'école Netley, après avoir recouvert les fenêtres de papier. Source : Archdaily, Henry, Christopher N., «Architecture for Autism: Exterior Views», En ligne : [ <a href="http://archdaily.com">archdaily.com</a> ]	<b>35</b>
<b>Figure 16.</b>	Aquarium (Photo : IB)	<b>38</b>
<b>Figure 17.</b>	Construction d'un jardin communautaire (Photo : IB)	<b>38</b>
<b>Figure 18.</b>	Différentes textures (Photo : IB)	<b>39</b>
<b>Figure 19.</b>	Différentes textures (Photo : IB)	<b>39</b>
<b>Figure 20.</b>	Salle de motricité (Photo : IB)	<b>40</b>
<b>Figure 21.</b>	Chaises berçantes dans la salle de motricité (Photo : IB)	<b>40</b>
<b>Figure 22.</b>	Rangement dans la salle de motricité (Photo : IB)	<b>40</b>
<b>Figure 23.</b>	Salle à manger et cuisine (Photo : IB)	<b>42</b>
<b>Figure 24.</b>	Balles de tennis sous les chaises, minimisant les bruits (Photo : IB)	<b>42</b>
<b>Figure 25.</b>	Présence de pictogrammes, de calendrier et de séquences de pictogrammes expliquant une action (Photo : IB)	<b>43</b>
<b>Figure 26.</b>	Bureaux semi-clos pour chaque enfant (Photo : IB)	<b>61</b>
<b>Figure 27.</b>	Caoutchouc sur les pieds de chaises, afin d'éviter les sons grinçants (Photo : IB)	<b>61</b>

<b>Figure 28.</b>	Vue d'ensemble de la salle de cours (durant l'année scolaire, pour enfants TSA). Cette salle était utilisée comme local principal pour faire des activités durant le camp de jour (Photo : IB)	<b>62</b>
<b>Figure 29.</b>	Piscine à balles colorées (Photo : IB)	<b>63</b>
<b>Figure 30.</b>	Différentes couleurs possibles dans la piscine à balles (Photo : IB)	<b>63</b>
<b>Figure 31.</b>	Hamac et projection de formes lumineuses au mur (Photo : IB)	<b>63</b>
<b>Figure 32.</b>	Tube d'eau coloré (Photo : IB)	<b>63</b>
<b>Figure 33.</b>	Vue d'ensemble de la salle Snoezelen (Photo : IB)	<b>64</b>
<b>Figure 34.</b>	Salle de psychomotricité (Photo : IB)	<b>65</b>
<b>Figure 35.</b>	Salle d'apaisement (Photo : IB)	<b>67</b>
<b>Figure 36.</b>	Différents pictogrammes retrouvés dans l'école (Photo : IB)	<b>68</b>
<b>Figure 37.</b>	Exemples de pictogrammes (Photo : IB)	<b>81</b>
<b>Figure 38.</b>	Modèle représentant les liens entre les quatre idées centrales de la deuxième phase de la collecte de données (© Blais, Irini, 2014)	<b>106</b>
<b>Figure 39.</b>	Tableau récapitulatif des résultats d'analyse (© Blais, Irini, 2014)	<b>109</b>
<b>Figure 40.</b>	Organigramme à bulles démontrant les besoins par aires (© Blais, Irini, 2014)	<b>124</b>
<b>Figure 41.</b>	Plan proposé (© Blais, Irini, 2014)	<b>125</b>
<b>Figure 42.</b>	Démonstration de la circulation principale, autour du noyau central (© Blais, Irini, 2014)	<b>127</b>
<b>Figure 43.</b>	Les segments de circulation (© Blais, Irini, 2014)	<b>128</b>
<b>Figure 44.</b>	Différentes zone d'intimité possibles (© Blais, Irini, 2014)	<b>130</b>

<b>Figure 45.</b> Représentation des différentes zones de stimulations sensorielles (© Blais, Irini, 2014)	<b>133</b>
<b>Figure 46.</b> Disposition des ouvertures (© Blais, Irini, 2014)	<b>133</b>

## Liste des tableaux

	<b>Page</b>
<b>Tableau 1.</b> Critères diagnostiques du TSA. Source : CRETCD, 2013, Journée d'appropriation du DSM-V (Traduction libre du DSM-V).En ligne : [ <a href="http://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Diagnostic-Depistage/FORMATIONDSM-5.pdf">http://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Diagnostic-Depistage/FORMATIONDSM-5.pdf</a> ]	<b>10</b>
<b>Tableau 2.</b> Liste des participants aux entretiens semi-dirigés	<b>46</b>
<b>Tableau 3.</b> Extrait d'un tableau sommaire d'analyse des propos tenus par un participant et les annotations ajoutées (à gauche) par la chercheuse (© Blais, Irini, 2014)	<b>50</b>
<b>Tableau 4.</b> Ensemble des données collectées répertoriées dans les tableaux sommaires d'analyse (Voir les colonnes de gauche des tableaux à l'annexe V) (© Blais, Irini, 2014)	<b>53</b>
<b>Tableau 5.</b> Concepts émergents ayant servi au codage des données. Ces idées sont issues d'une classification des différents termes retenus lors de la première phase de l'analyse qualitative (tableau 5). (© Blais, Irini, 2014)	<b>54</b>
<b>Tableau 6</b> Extrait de l'analyse des propos tenus par un participant et le codage couleur utilisé afin de faciliter l'analyse. (© Blais, Irini, 2014)	<b>56</b>
<b>Tableau 7.</b> Les trois phases de la collecte de données et leurs objectifs respectifs (© Blais, Irini, 2014)	<b>57</b>
<b>Tableau 8.</b> Résumé des observations (© Blais, Irini, 2014)	<b>72</b>
<b>Tableau 9.</b> Tableau récapitulatif des résultats à la suite de l'analyse des entretiens semi-dirigés. (© Blais, Irini, 2014)	<b>101</b>

## **Liste des annexes**

- Annexe I.** Recrutement et certification éthique
- Annexe II.** Questionnaire indicatif destiné aux parents
- Annexe III.** Questionnaire complet utilisé par la chercheuse
- Annexe IV.** Comptes rendus intégraux des participants
- Annexe V.** Tableaux sommaires d'analyse des comptes rendus intégraux

À mon frère Kostas qui m'inspire par sa différence



## Avant-propos

J'ai toujours eu une sensibilité pour les personnes *différentes*, ayant des besoins distincts et particuliers. Le choix du sujet de ce mémoire repose principalement sur cette particularité de mon caractère. Mon frère, *différent* depuis sa naissance, a été hospitalisé à Ste-Justine durant mon parcours universitaire. Pendant plusieurs semaines, mes journées en tant qu'étudiante étaient parsemées de va-et-vient entre la Faculté d'aménagement et la chambre d'hôpital. Conséquemment et spontanément, cette situation a dirigé mes idées de conception et m'a inspirée pour la réalisation de mes projets. J'ai commencé à réfléchir autrement, à réfléchir sensiblement. J'ai entrepris une approche différente dans mes choix de création. C'était maintenant clair : j'avais envie de créer des environnements « utiles ». Un besoin, trop optimiste peut-être, d'améliorer le bien-être des usagers dans leur espace.

Pourquoi avoir choisi l'autisme? Je cherchais principalement à trouver une clientèle cible pour mon mémoire et j'ai découvert le monde de l'autisme par hasard. Je me suis informée, j'ai feuilleté des livres, j'ai rencontré des autistes, et j'ai tout de suite trouvé cet univers fascinant. Principalement parce que ces individus sont hypersensibles à leur environnement! Que demander de plus pour une designer? Mon sujet de recherche a ainsi surgi naturellement, et je m'y suis accrochée.

Ce choix de sujet de recherche s'est avéré directement en lien avec l'actualité, puisqu'au même moment était diffusé un grand nombre d'articles traitant des hausses fulgurantes de cas d'autisme. En espérant participer au progrès de cette cause, j'aimerais destiner cette recherche aux familles d'enfants autistes, pour lesquelles j'ai beaucoup d'empathie et de reconnaissance, mais j'aimerais surtout dédier ce mémoire à mon frère, simplement parce que c'est lui qui m'a aidée à établir ma voie, ma raison de créer des environnements, ma propre définition de ma profession ; créer dans le but d'améliorer le bien-être des usagers de l'espace.



## **Remerciements**

Merci à ma directrice de recherche, Marie-Josèphe Vallée, qui a su m'amener à me dépasser autant sur le plan professionnel qu'académique. Je te remercie sincèrement pour ton écoute, ta franchise et ta complicité.

Merci à tous les parents d'enfants autistes rencontrés durant les trois dernières années. Ils ont donné de leur temps, mais surtout m'ont transmis leurs savoirs et leurs expériences. Chaque rencontre était unique, enrichissante et tout à fait mémorable.

Merci à ma famille de m'avoir encouragée à surpasser mes limites dès de début de mes études. Spécialement à ma mère de m'avoir transmis cette passion pour la création et les arts. Spécialement à mon père, sans qui je n'aurais pas cet esprit cartésien et rigoureux m'ayant permis d'écrire ce mémoire.

Merci à mon mari pour sa patience et ses encouragements continuels. Tu as contribué à rendre cette grande aventure agréable. Merci de m'avoir encouragée, soutenue et écoutée tout au long de cette grande aventure.

Finalement, un merci spécial à ma petite Marguerite.



## Introduction générale

Plusieurs études démontrent une augmentation fulgurante de la naissance d'autistes à travers le monde entier. En mars 2008, le CDC<sup>1</sup> fourni de nouvelles données concernant la prévalence de TSA au États-Unis, soit de 1 sur 88. Pour arriver à ce chiffre, ils ont combiné 14 différents sites de surveillance entre 2000 et 2008. Deux ans plus tard, soit en 2010, le CDC souligne que le taux de prévalence est de 1 sur 68, soit une augmentation de 29% comparativement aux données de 2008. Aussi, il y aura plus de diagnostics d'autisme chez les enfants que de diagnostics de sida, de cancer, de diabète, de paralysie cérébrale, de fibrose kystique, dystrophie musculaire ou de trisomie 21 chez l'enfant (Autismspeaks.org, 2013). Durant les dernières années, les estimations d'augmentation des cas d'autisme cartographié et étudié à travers le monde varient de 50% à plus de 2000% (Centers for Disease Control and Prevention, 2011, cité par Patricia B. Kopetz and E. Desmond Lee Endowed, 2012).

Pour aider cette clientèle, de plus en plus de milieux scolaires sont adaptés afin de répondre à leurs besoins particuliers. Des centres de répit de jour ou de fin de semaine sont aussi de plus en plus accessibles pour ces enfants. Mais, qu'arrive-t-il avec ces jeunes autistes devenus adultes? Dans de nombreux pays, les services offerts s'arrêtent à l'âge de 21 ans. Même si le gouvernement apporte davantage d'aide financière aux familles depuis quelques années, en raison de la forte augmentation de la prévalence, une seule portion des personnes atteintes peut en bénéficier. En effet, cette aide est dédiée uniquement aux plus jeunes. Après l'âge de 21 ans, les services sont presque inexistantes. Du jour au lendemain, ces adultes se retrouvent avec un vide de service. Et pourtant, cette étape est importante dans la vie d'une personne, car elle marque le passage à la vie adulte. De tous ces constats

---

<sup>1</sup> The Center for Disease Control

a surgit la question de recherche : Quels sont les éléments de design d'intérieur qui peuvent améliorer la qualité de vie des adultes autistes?

Quelques pays ont récemment ouvert des centres spécialisés pour les autistes adultes, tels que le *Chitra Sethia Autism Centre*, au Royaume-Uni, ouvert depuis 2013 ou le *Hussman Center for Adults with Autism*, à Towson aux États-Unis, ouvert depuis 2007. Mais, le problème persiste dans plusieurs pays. Quatre-vingt-seize pourcent (96%) des parents de personnes atteintes ont des craintes quant à l'avenir de leur enfant, selon une étude menée au Royaume-Uni (National Autistic Society, United Kingdom, 2012). Dans l'Union Européenne, 3,3 millions de personnes ont des troubles du spectre autistique (Autisme Europe, 2012). Un communiqué de presse publié en 2012 explique que d'ici 2060, la majorité de ces 3,3 millions d'Européens autistes aura plus de 65 ans (Eurostat, 2012). Plus jeunes, ils peuvent recevoir de l'aide de leurs parents. Qu'arrivera-t-il lorsque ces derniers ne seront plus présents pour leur apporter le soutien nécessaire? Pour leur part, en France, plusieurs autistes adultes se retrouvent en milieu hospitalier. Cette psychiatrisation abusive n'améliore pas l'état des patients. En effet, l'isolement peut avoir un effet calmant à court terme, mais peut être traumatisant s'il persiste en aggravant la désorientation et l'anxiété du patient (C. Mouillerac, 2006 cité par l'IGAS, 2011).

Au Canada, il n'existe pas de système de surveillance gouvernemental fédéral en place pouvant nous fournir des statistiques sur la prévalence exacte des TSA. Bien que le NEDSAC<sup>2</sup> ait été fondé en 2001, à l'aide du financement des IRSC<sup>3</sup>, il ne répond pas exactement à la demande. En effet, étant donné que leurs projets sont menés uniquement dans certaines régions du Canada, les statistiques ne fournissent pas des données de surveillance nationales. Donc, la *Société canadienne de l'autisme* doit se fier aux recherches effectuées par le CDC des États-Unis pour illustrer la prévalence de l'autisme au Canada; le plus récent ratio de 1 enfant sur 68 est divulgué sur leur site officiel (Société de l'Autisme du Canada, 2014).

---

<sup>2</sup> National Epidemiologic Database for the Study of Autism in Canada

<sup>3</sup> Instituts de recherche en santé du Canada.

Les familles canadiennes doivent assumer eux-mêmes une très grande partie des traitements dédiés à leur enfant atteint de TSA, voire jusqu'à 60 000 dollars par année en 2007 (Parlement du Canada, 2007). Le gouvernement fédéral a plutôt choisi de financer des recherches, ce qui occasionne un manque de ressources spécialisées.

Lorsqu'on parle d'autisme, on s'intéresse principalement aux enfants. Probablement parce que le diagnostic se fait souvent en bas âge et que les milieux scolaires et le CRDITED<sup>4</sup> nous fournit des statistiques sur leur propre clientèle qui se constitue uniquement d'enfants. Rares sont les études faites à l'extérieur de ces milieux, puisque jusqu'à ce jour, peu de personnes TSA sont âgés de plus de 21 ans. Mais, une masse importante de cette clientèle adulte se présentera dans les prochaines années. Notre problématique découle de ce fait, puisque de plus en plus de familles québécoises et canadiennes sont aux prises avec cette réalité et doivent adapter leurs habitudes de vie. À 21 ans, c'est la fin du cheminement en milieu scolaire. Et pourtant, les besoins de la personne autiste et de sa famille sont toujours présents. Plusieurs d'entre eux ne sont pas autonomes, et ne peuvent pas travailler. Ils ont besoin d'un accompagnement continu. À l'école, les enfants apprennent à s'épanouir, à socialiser et à se développer. Ils ont besoin d'un tel endroit même après 21 ans. Aussi, il est primordial de concevoir les difficultés vécues par les parents d'adultes autistes. Non seulement ils doivent d'abord assimiler l'annonce du diagnostic de leur enfant, mais, ensuite, ils doivent s'adapter à toutes les procédures qui suivent; arrêter de travailler pour s'occuper de leur enfant, réorganiser la routine quotidienne, organiser la vie familiale, etc.

Pour remédier à cette problématique, offrir un centre de jour adapté aux adultes autistes semble capital. Toutefois, le bâtiment ne peut pas être choisi au hasard. Il

---

<sup>4</sup> **CRDITED** : Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement.

doit être adapté à cette clientèle spécifique. Il est tout à fait justifié de s'intéresser vigoureusement à l'environnement physique proposé en tenant compte des besoins spécifiques de cette clientèle, puisqu'en plus d'être caractérisés par des problèmes d'interactions sociales, de communication et de comportements, les autistes sont caractérisés par leur hypersensibilité et leur hyposensibilité face à l'environnement qui les entoure. Cette observation nous incite à croire que l'espace physique peut devenir un outil d'aide privilégié auprès de cette clientèle. Il faut explorer la possibilité d'une intervention alternative à celles qui existent déjà (médicaments, thérapies quelconques, etc) ; celle d'adapter l'environnement physique. Ainsi, ce mémoire se veut une réflexion sur l'architecture favorable qui leur sera dédiée. En quelques mots, la recherche vise à réfléchir d'une manière semblable à Foucault<sup>5</sup> : Comprendre l'incidence du monde bâti sur l'individu, tout en contribuant à enrichir les notions sur l'activité de design comme moyen favorisant le bien-être de la personne. Pour cette étude, le type d'individu concerné sera l'autiste adulte.

C'est à l'aide de la théorie de la psychologie de l'environnement qu'il est possible de comprendre l'importance de nos actions sur l'environnement. Cette théorie cherche à comprendre les comportements humains en les rattachant aux propriétés de l'environnement physique ou non physique. Cette pratique émergente est de plus en plus utilisée. Notamment pour les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer (Charras, 2008), pour les non-voyants (Passini, 1992) et bien d'autres types d'handicaps. Bien que certaines études aient aussi été réalisées au sujet des personnes autistes, cette pratique reste émergente, et un questionnement subsiste encore: quels sont les éléments du design intérieur qui peuvent améliorer la qualité de vie des adultes autistes? Voilà la question de recherche. L'objectif général est donc d'identifier ces différents éléments afin d'outiller les professionnels de l'aménagement. Une proposition d'un projet d'aménagement sera présentée à la suite de cette identification d'éléments.

---

<sup>5</sup> Michel Foucault (1926-1984), philosophe français. Mondialement reconnu, il introduit en philosophie des sujets nouveaux (la folie, la prison, la sexualité) et renouvelle la réflexion.

Pour arriver à des propositions d'aménagement, une approche sensorielle et sensible de l'architecture a été adoptée en fonction de la relation de l'individu autiste avec l'espace. L'interaction de l'individu avec le milieu physique et humain qui l'entoure a été favorisée. Pour y arriver, de multiples étapes méthodologiques ont été traversées, présentées sous trois phases distinctes.

Le premier chapitre présente la phase 1 de la recherche; le cadre théorique. Il comprend la revue de la littérature et une analyse de précédents. Cette collecte de données a permis de répondre aux premiers objectifs de la recherche : **Soulever les idées phares issues du domaine de l'autisme, de la psychologie de l'environnement et des environnements adaptés aux autistes.** Pour s'y faire, deux Centres pour adultes autistes sont présentés, le *Sweetwater Spectrum*, en Californie, et le Centre *Zénith*, au Québec. Mais d'abord, le chapitre dresse un portrait global de l'univers de l'autisme; son historique à travers le XXI<sup>e</sup> siècle et l'évolution des diagnostics ainsi que les caractéristiques des personnes TSA. Il expose aussi les informations pertinentes sur la psychologie environnementale, reflétant la pertinence d'envisager l'environnement physique comme moyen d'intervention.

Le deuxième chapitre présente l'approche méthodologique utilisée :

**Phase 1** : Revue de la littérature et analyses de précédents

**Phase 2** : Observations et entretiens semi-dirigés

**Phase 3** : Synthétisation des résultats et démarche de conceptualisation

Ces trois grandes phases de la recherche sont présentées et justifiées dans ce deuxième chapitre.

Le troisième chapitre présente les analyses et les résultats de la phase 2. Il comprend des données invoquées (observations) et provoquées (entretiens semi-dirigés). Ces données ont permis de répondre au deuxième objectif de cette recherche : **tenter de comprendre comment les adultes autistes réagissent face à leur environnement**. Toutefois, la population observée est différente de la population visée, puisqu'il a été très difficile, voire impossible, ici au Québec, de fréquenter un milieu où plusieurs adultes autistes de plus de 21 ans étaient regroupés<sup>6</sup>. Ces observations ont été faites dans un camp de jour pour enfants âgés de 5 à 21 ans. Le but est de voir l'interaction entre l'individu autiste et son environnement. Comprendre davantage ses comportements face à son entourage, humain ou physique.

Pour leur part, les entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de parents d'enfants autistes âgés de 16 à 22 ans. Décision qui semblait pertinente puisque certains parents se préparent à l'éventualité du manque de services plus ou moins imminent, donc ils essaient de trouver des solutions et parleront de leurs craintes. Tandis que d'autres vivent ce manque, et peuvent expliquer comment ils s'en sortent.

Le dernier chapitre présente la phase 3 de la méthodologie : la synthétisation des informations recueillies et la démarche de conceptualisation. Quatre principales catégories de propositions d'aménagement découlent des phases 1 et 2. Ces idées seront développées plus en profondeur pour ensuite poursuivre avec la démarche de conceptualisation du Centre de jour proposé.

Enfin, une discussion générale concernant le déroulement de la recherche sera prononcée. Les contributions escomptées, les limites des méthodes de collectes de données ainsi que les limites des résultats seront présentées. En guise de

---

<sup>6</sup> Le Centre Zénith, mentionné lors des analyses de précédents, est un Centre dédié aux adultes détenant des diagnostics différents (schizophrénie, trisomie, déficience intellectuelle, TSA, etc.). Il n'y pas une majorité de personnes TSA. Les observations ne pouvaient donc pas être effectuées dans ce centre.

conclusion, une ouverture vers d'autres questionnements de recherches éventuelles seront exposés. Des questionnements qui pourraient s'avérer pertinents dans l'optique d'optimiser davantage le bien-être des usagers de l'espace à l'aide de l'architecture d'intérieure.

# CHAPITRE 1 : Cadre théorique

## 1.1 Historique de l'autisme

C'est en 1911, que le Suisse Eugen Bleuler utilise le terme « autiste » pour la première fois. Dérivé du grec « autos » qui signifie « soi-même », c'est en décrivant les symptômes de la schizophrénie qu'il utilise ce terme pour décrire leur isolement, leur retrait social et leur coupure face à la réalité. Pour cette raison, les « autistes », au sens du symptôme de repli sur soi, et non au sens du trouble de l'autisme que l'on connaît aujourd'hui, étaient étiquetés comme étant schizophrènes ou psychotiques, et par le fait même, étaient laissés à l'abandon dans les hôpitaux psychiatriques.

Alors que Bleuler faisait de l'autisme un symptôme secondaire de la schizophrénie, ce n'est que vers le début des années 1940 que l'on commence à définir l'autisme comme étant un phénomène distinct. C'est en hésitant sur le diagnostic d'un patient (qu'il croyait au départ schizophrène) que le psychiatre américain Leo Kanner décide de faire de l'autisme une catégorie différente. Il explique, dans son article paru en 1943, que le comportement des mères pourrait avoir un impact sur les enfants autistes. Il fait remarquer que les autistes sont souvent élevés par des parents qu'il qualifie de « frigides », dans la mesure où ils sont froids. Il condamne surtout les mères pour leur attitude dépourvue de chaleur affective envers leur enfant. Il va même jusqu'à surnommer ces dernières les « refrigerator mothers » ou les « mères réfrigérateurs ». Ce terme, populaire dans les années 1950-1960, a rapidement suscité la controverse, ce qui a mené quelques chercheurs à s'intéresser au phénomène. Entre autres, Cantwell et ses collègues (1979) ont étudié le comportement de deux groupes de parents et ont établi que les parents d'enfants autistes n'étaient pas différents dans leur comportement que ceux d'enfants neurotypiques.

En parallèle, durant les mêmes années, le psychiatre autrichien Hans Asperger étudie le même phénomène. Les symptômes étudiés sont très semblables à ceux de Kanner, mais ne sont pas identiques. Dans les deux cas, les sujets avaient des difficultés sur le plan des interactions sociales, mais ceux d'Asperger avaient tout de même plus de facilité avec le langage. Vingt ans plus tard, Bruno Bettelheim promouvait lui aussi la théorie du « refrigerator mother » établi par Kanner. Bettelheim a vécu 10 mois dans les camps de concentrations Nazi et associait la vie d'un enfant autiste à l'expérience des prisonniers de ces camps, notamment en comparant les mères de ces enfants aux gardes Nazi. Il va même plus loin en disant que les parents avaient probablement éprouvé le désir que leur enfant n'existe pas, ce qui l'amène à proposer une solution : séparer les enfants de leurs parents. En raison de sa renommée, cette théorie plutôt pernicieuse est rapidement médiatisée, et le livre *La forteresse du vide: L'autisme infantile et la naissance du Soi* (Bettelheim, 1968) sera lu partout dans le monde.

C'est dans les années 1980, grâce au progrès de l'imagerie cérébrale, que les scientifiques allemands Margaret Bauman et Tomas Kemper ont pu démontrer qu'il s'agissait plutôt d'un trouble causé par une anomalie cérébrale. Une fois le trouble de l'autisme inclus dans le DSM<sup>7</sup>, en 1980, il fut mentionné sous le terme d'« autisme infantile ». Une controverse explosa en raison du terme « infantile » et en 1987, « autisme infantile » est devenu le « trouble autistique ». Dans la quatrième version du DSM, sortie en 2000, le « trouble autistique » a été intégré dans un groupe de cinq troubles envahissants du développement (TED). Les TED comprenaient également le « syndrome de Rett », le « trouble désintégratif de l'enfance », le « syndrome d'Asperger » et le « trouble envahissant du développement non spécifié ».

La recherche, ne cessant de continuer, pousse à revoir constamment la terminologie. Ainsi, dans la cinquième et dernière édition du DSM, publiée en mai

---

<sup>7</sup> DSM : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux

2013, l'appellation TED a été remplacée par TSA (Trouble du spectre de l'autisme). Mais, encore aujourd'hui, on utilise quelquefois le sigle TED lorsqu'on parle d'une personne autiste. Toutefois, il faut maintenant dire *Trouble du spectre autistique* (TSA), puisque la nouvelle classification introduit la notion d'un spectre divisé sous trois niveaux d'atteintes différents :

<b>Niveau de gravité du TSA</b>	<b>Communication et interactions sociales</b>	<b>Comportements stéréotypés et intérêts restreints</b>
<p><b>Niveau 1</b> Nécessitant un soutien très substantiel</p>	<p>Atteintes affectent sévèrement le fonctionnement (initiation très limitée et réponses minimales; quelques mots)</p>	<p>Préoccupations, rituels fixés/ comportements répétitifs nuisent considérablement au fonctionnement. Détresse lorsque les routines sont perturbées, difficile de rediriger ses intérêts</p>
<p><b>Niveau 2</b> Nécessitant un soutien substantiel</p>	<p>Déficits marqués de communication verbale et non verbale; altérations sociales manifestes malgré les mesures de soutien en place; initiations et réponses réduites ou particulières.</p>	<p>Comportements restreints et intérêts atypiques sont assez manifestes pour être constatés par un observateur extérieur et perturber le fonctionnement dans une variété de contextes. Détresse et frustration lorsque modification des CSIR<sup>8</sup>.</p>
<p><b>Niveau 3</b> Nécessitant un soutien</p>	<p>Sans soutien, les déficits causent des incapacités manifestes. Manque d'intérêt, difficultés à initier et réponses atypiques aux avances sociales.</p>	<p>Rituels et comportements restreints et répétitifs nuisent de manière significative au fonctionnement dans un ou plusieurs contextes. Résistance aux tentatives de mettre fin au CSIR.</p>

**Tableau 1.** Critères diagnostiques du TSA

<sup>8</sup> Comportements stéréotypés et intérêts restreints

Avec cette nouvelle approche, il sera désormais plus facile de déterminer si le trouble est léger, modéré ou élevé (voir tableau 1). Ces changements ont aussi permis une harmonisation internationale avec la CIM<sup>9</sup> de l'OMS<sup>10</sup>, ce qui facilite les comparaisons dans les données de recherches internationales. Puisque les changements faits dans les diagnostics sont relativement récents, les terminologies utilisées dans ce mémoire peuvent alterner de TED à TSA.

## 1.2 Terminologies utilisées dans le mémoire

Bien que cette recherche tienne compte des dernières données du DSM-V pour expliquer les diagnostics des TSA, la majorité des références présentes dans ce mémoire renvoie à des recherches effectuées avant l'année de publication du DSM-V, et donc les termes utilisés ne sont pas tout à fait à jour. Toutefois, les termes TED et TSA sont souvent utilisés « de façon interchangeable et leur signification est très similaire », (*Épidémiologie de l'autisme*, FOMBONNE, 2012). Nous pouvons donc présumer que les références utilisées sont révélatrices de la situation. Afin de tenir compte de cette évolution, l'expression *Trouble du spectre autistique* et son acronyme TSA sera utilisé dans les prochaines pages. Lorsque nous parlerons d'une personne non autiste, le terme *neurotypique* sera utilisé, puisque le développement neurologique d'une personne non autiste est standard. Tous les acronymes utilisés dans ce mémoire sont indiqués à la page *vii*.

## 1.3 Qu'est-ce que le trouble du spectre autistique?

Quatre fois plus fréquents chez les garçons que chez les filles, le trouble du spectre autistique se caractérise par des troubles importants de la communication (verbale et non-verbale), par des atteintes neuro-sensorielles et par des comportements répétitifs ou restreints. Aucun examen médical ne permet de détecter la présence d'un TSA. Le diagnostic est plutôt fondé sur la présence ou l'absence de

---

<sup>9</sup> Classification internationale des maladies

<sup>10</sup> Organisation mondiale de la Santé

comportements très précis. C'est pour cette raison que l'on parle d'atteintes *qualitatives* plutôt que d'atteintes *quantitatives*; les données ne se chiffrent pas. Elles sont mesurées par leur présence ou non. De plus, le TSA apporte des problèmes d'intensité variable, associés à des symptômes d'intensité faible à élevée (Santé Canada, 2013). Conséquemment, certaines personnes atteintes peuvent fonctionner de façon normale dans la société, alors que d'autres requièrent une supervision constante, tout comme le présente le tableau 1 (p.10).

Les parents sont généralement les premiers à voir les comportements anormaux chez leur enfant, car les symptômes apparaissent avant l'âge de 3 ans. Plusieurs signes d'appel<sup>11</sup> peuvent être remarqués dès la petite enfance, tels que la perte ou la régression de la capacité langagière ou sociale ainsi que l'absence à l'appel de son prénom à 12 mois. Ces signes devraient entraîner un examen de dépistage. D'autres signes peuvent être observés plus tard, à l'âge préscolaire et scolaire, tels que la difficulté à jouer avec d'autres enfants ou les difficultés à gérer les changements ou les situations imprévisibles.

### **1.3.1 Les besoins des adultes TSA**

On ne guérit pas de l'autisme soudainement, à 21 ans. Une fois que l'enfant TSA atteint l'âge adulte, il a toujours les mêmes besoins que lorsqu'il était enfant. C'est probablement pour cette raison que 99% des parents canadiens gardent leur enfant autiste (devenu adulte) à la maison et, par le fait même, doivent adapter leur vie quotidienne (Tétreault et Ketcheson 2002, cité par Sénéchal et Rivières Pigeon, 2009).

Ce qui qualifie l'âge adulte, c'est surtout le passage vers la liberté, les responsabilités et l'autonomie. L'autonomie est la capacité, pour un individu, de réaliser des choses par lui-même, de se débrouiller seul. Chaque personne manifeste très tôt son désir d'autonomie. Même à l'âge de trois ans, il s'affirme par

---

<sup>11</sup> Les signes d'appel servent de guide ou de référence pour faciliter la reconnaissance d'un problème.

quelques mots simples: «non, veux pas», par exemple. Plus il grandit, plus il fera ses propres choix; il va choisir ses vêtements, choisir ses activités, recevoir de l'argent de poche, sortir, acheter ce qu'il veut. L'acquisition de l'autonomie procure une certaine liberté, ce qui comble un véritable besoin; celui de ne pas dépendre des autres. Toutefois, les adultes autistes sont caractérisés par une autonomie plus restreinte que les autres adultes. Une étude publiée en 2005 par la DREES<sup>12</sup> démontre que 88% des adultes TSA ne gèrent pas leurs ressources, 77% ne savent pas lire, 67% ont besoin d'aide d'un tiers pour faire leur toilette, 68% présentent des problèmes de comportement et 54 % se mettent parfois ou souvent en danger. Parmi eux, 70 % ont besoin d'une aide technique et/ou d'une surveillance humaine constante pour «prévenir un risque vital».

Les autistes adultes ne sont pas forcément demandeurs d'autonomie (Association Participate, 2015)<sup>13</sup>. Ils n'éprouvent pas le besoin parce qu'ils ont moins de motivation sociale, et, comme l'ont démontré Chevalier et al. (2012), ils ont aussi une diminution globale de l'attention attribuée à l'information sociale. Ils ne se comparent pas aux autres adultes et ne réagissent pas aux encouragements sociaux de la part de leur parent ou de leur intervenant; «bravo, tu es grand maintenant, tu es capable!». De plus, les personnes TSA sont résistantes aux changements et à la nouveauté (Cuccaro et al, 2003). Elles ont des difficultés à généraliser un comportement, c'est-à-dire d'appliquer un apprentissage quelconque dans un autre contexte que le contexte initial d'apprentissage. Et, comme le traitement des informations est défaillant chez eux (plus de détails à la page 16 et 17), chaque nouvelle information traitée peut mener à des émotions. Les personnes autistes ne voient donc pas l'intérêt d'apprendre de nouvelles choses.

---

<sup>12</sup> La Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques

<sup>13</sup> Association belge ayant comme objectif l'amélioration la qualité de vie des personnes avec autisme et de leur famille

Pour ces différentes raisons, l'individu TSA, devenu adulte, gardera considérablement les mêmes besoins fondamentaux une fois rendu adulte. L'étude tient compte des besoins spécifiques de la clientèle autistique, mais n'examine pas en profondeur les autres besoins (psychologiques, sexuels, ou didactiques, par exemple), car chaque individu a des besoins différents, des compétences différentes. Ce qui est utile pour un ne sera pas nécessairement utile pour un autre. Les étapes générales du développement sont très différentes d'une personne à une autre. Il sera donc préférable de considérer les besoins fondamentaux de cette clientèle, soit la difficulté du langage, l'isolement ainsi que la sensibilité sensorielle.

### **1.3.2 La difficulté du langage et l'isolement**

La caractéristique de la difficulté du langage est très courante chez la plupart des personnes atteintes de TSA (*American Psychiatric Association, 2013; Autism Society Canada, 2007; Autism Speaks, 2014*). Cette difficulté du langage peut mener l'individu à s'isoler, comportement souvent observé chez les personnes autistes. D'ailleurs, le désir de « fuguer »<sup>14</sup> est aussi fréquent. En octobre 2012, la revue américaine *Pediatrics* publiait une étude révélant que 49% des enfants atteints de TSA âgés de plus de quatre ans ont déjà tenté de fuir. Cette étude fait aussi mention que parmi les fugues rapportées, 65% ont eu des accidents de la circulation et 24% des incidents de noyades. Ces comportements semblent une préoccupation pour les parents de l'étude et pour de nombreux parents d'enfants atteints de TSA.

### **1.3.3 Sensibilités sensorielles**

En plus d'être caractérisés par des problèmes d'interactions sociales, de communication et d'isolement, les autistes sont aussi caractérisés par leur

---

<sup>14</sup> Le terme « fuguer » a une connotation péjorative pour la population en général. Ce terme est employé puisqu'il s'agit bien de l'action de partir momentanément. Les termes « escapade » ou « promenade » auraient aussi pu être employés. Le terme « fuguer » a été choisi dans ce contexte-ci dans le but de bien saisir le type de geste posé par l'individu observé.

hypersensibilité<sup>15</sup> ou leur hyposensibilité<sup>16</sup>. Les autistes sont sensibles à plusieurs facteurs de leur environnement, tels que les bruits, les odeurs, les textures ou les couleurs, etc., et peuvent avoir des réactions inhabituelles face à ces stimuli externes (*Autism Society Canada, 2007; Autism Speaks, 2012*). Aussi, comme le rapporte Stéphane Courteix (2009) : l'« hypersensibilité se double généralement d'une hyperselectivité », c'est-à-dire qu'ils ont une pensée hypersélective de certains détails, ce qui peut les mener à des états de fascinations ou de focalisations à propos de ceux-ci. Une mère donne un exemple d'une situation où son enfant ne la perçoit comme sa mère que si elle porte un chandail bleu et ses boucles d'oreilles, sinon il ne l'associe pas à sa mère, mais à une étrangère (De Clercq, 2005). On constate ici la prépondérance que la personne autiste donne à certains détails.

Dû à cette particularité d'hyper et d'hyposensibilité, on peut remarquer que certains TSA ne supporteront pas les changements (tels que des déplacements d'objets dans leur espace) et d'autres qui vont se mettre à faire des tours sur eux-mêmes de manière répétée s'ils se trouvent dans un nouvel environnement ou un nouvel endroit. Dans le même ordre d'idée, on peut même constater l'apparition d'agressivité ou d'état de panique et de malaises, comme le démontre l'extrait de l'article suivant, paru dans le *Journal of autism and developmental disorders*. Les auteurs rapportent les comportements d'un jeune garçon autiste face à son environnement :

« From the age of four he reported "hot eyes" in response to bright colors. He disliked artificial lights and his room at home remains unlit. He suffered headache and nausea in response to colors of walls, food or other people's clothing. He was also unable to tolerate strobe lighting and light from reflective surfaces such as mirrors, plates and glass, and when doors were opened. » (Ludlow et Wilkins, 2009)

---

<sup>15</sup> Hypersensibilité : Réaction forte, voir excessive à un stimulus

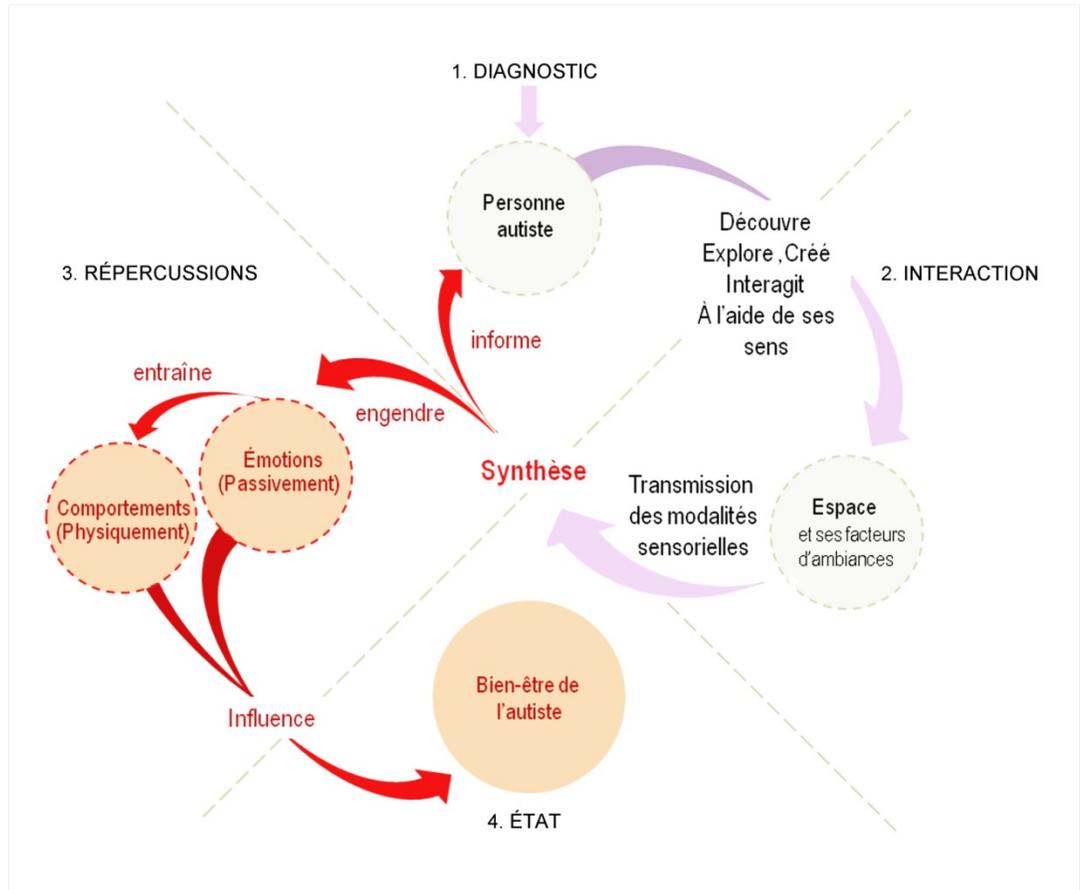
<sup>16</sup> Hyposensibilité : Réaction faible voire absente à un stimulus.

On parle ici de répercussions, telles que des vomissements, des maux de tête et des nausées en réaction à des éléments comme le type d'éclairage ou le choix des couleurs sur les murs (Ludlow et Wilkins, 2009). À première vue, ces éléments semblent ordinaires et inoffensifs pour une personne neurotypique. Mais, les comportements qui en résultent chez les individus autistes peuvent être bouleversants et peuvent nuire non seulement au bien-être de l'enfant autiste, mais aussi à celui des personnes qui l'entourent. D'ailleurs, la chercheuse Whitehurst recommande de réfléchir sur les éléments du design d'intérieur afin d'adapter l'environnement des autistes de haut niveau :

« Utilising the knowledge built up from years of experience in working with children with profound autism, architects were charged with the task of incorporating specific features within the design of the building: Curvilinear design, specific design, noise reduction fabrics, [...] circulation space » (Whitehurst, 2005).

Les personnes atteintes de troubles autistiques ne réagissent pas de la même manière que des personnes neurotypiques face à leur environnement. Les études ne permettent pas de saisir précisément comment leur traitement des perceptions diffère des autres. Toutefois, les chercheurs ont récemment découvert que le « traitement transmodal » des perceptions était défaillant chez les autistes (Zilbovicius, 2004). Revenons à un principe plus commun afin de mieux comprendre ce que cela veut dire. Nos sens (la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût) nous apportent des informations sur l'espace qui nous entoure. Chaque catégorie d'information assimilée par les sens correspond à des « modalités sensorielles », et celles-ci seraient synthétisées dans une zone précise du cerveau. Les travaux de neuro-imagerie récents de Zilbovicius (2004) ont mis en évidence, chez certains autistes, un défaut de fonctionnement d'une aire cérébrale appelée « sillon temporal supérieur », zone du cerveau que les scientifiques croient spécialisée dans ce travail de synthèse des différentes « modalités sensorielles » (Houzel, 2006). Le « traitement transmodal », mal effectué dans le « sillon temporal supérieur », serait relié à la non-synthétisation d'informations chez les

autistes. Il y aurait donc un lien entre cette défaillance du traitement transmodal des perceptions, leur hypersensibilité, et les émotions et/ou comportements qui en découlent. Voici un schéma réalisé afin de démontrer le processus de synthèse d'informations chez l'individu autiste :



**Figure 1.** Influence des facteurs d'ambiance sur le bien-être des personnes autistes. (© Blais, Irini, 2014)

L'individu découvre son environnement et l'espace qui l'entoure. Il interagit avec celui-ci à l'aide de ses cinq sens. Les modalités sensorielles sont ensuite transmises au cerveau, qui lui en fera une synthèse. De cette synthèse, des émotions seront engendrées et des comportements surgiront, qui eux, influenceront le bien-être de l'individu. Ce schéma démontre l'importance de bien adapter l'environnement d'une personne autiste : les facteurs d'ambiances influencent directement le bien-être. Quelques solutions ont déjà été proposées afin d'offrir un meilleur bien-être

aux enfants TSA. Ces derniers pourraient facilement être utilisés auprès de la clientèle adulte. Elles touchent l'environnement humain et physique, tel que le propose le modèle TEACCH.

#### **1.4 Le modèle TEACCH**

Dans l'idée de répondre aux besoins différents de chacun, le modèle TEACCH<sup>17</sup> a été créé. Ce dernier est un mode d'intervention utilisé auprès des personnes autistes depuis 1972. Il est le premier programme de santé publique à l'échelle des États-Unis ayant pour but le diagnostic, le traitement et l'éducation des enfants autistes. Ce modèle est complètement opposé à ce que prônait Bettelheim qui rappelons-le, proposait de séparer les enfants de leurs parents (voir p. 9). Ce modèle propose plutôt aux parents de devenir cothérapeutes de leur enfant. La prise en charge de ce modèle repose sur une éducation individualisée et aborde tous les aspects de l'enfant : cognitifs, affectifs et sociaux. Ce programme reconnaît qu'il existe une différence entre les personnes autistes et les neurotypiques, surtout en ce qui a trait aux problèmes de communication, d'interactions et d'interprétations des émotions.

L'objectif de la stratégie TEACCH est d'utiliser les points forts et les intérêts des personnes autistes pour développer leurs compétences et leur donner des stratégies de compensations. Il existe donc une complémentarité de la collaboration parents-enfants. Le professionnel aide les parents à comprendre les raisons des comportements et les parents, de leur côté, connaissant davantage leur enfant, aident le professionnel à élucider certains comportements afin d'élaborer des stratégies pour développer certaines compétences. Cette stratégie montre à quel point chaque individu est unique et différent des autres. Dans un cadre académique, cette approche prône un enseignement individuel et adapté au profil particulier de

---

<sup>17</sup> *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren*

chaque enfant. Elle a même démontré qu'il était possible de réduire les handicaps et permettre aux enfants atteints de devenir des adultes pouvant éventuellement fonctionner plus facilement socialement, chacun à leur propre rythme. En plus de solliciter l'implication rigoureuse des intervenants et des parents dans un processus de communication et de cothérapie, le modèle TEACCH se reflète aussi au travers de certains choix d'aménagement. Il propose une organisation de l'espace bien structurée et des limites claires pour chaque type d'activité. En donnant à l'enfant un moyen d'anticiper les changements, on lui donne un moyen de les accepter plus facilement. Aussi, cette structure permet à l'enfant de bien comprendre ce que l'enseignant demande. Les espaces sont organisés de manière à minimiser les bruits ambiants et finalement, des lieux d'isolement individuel sont aussi proposés pour permettre à l'individu de se concentrer sur ce qu'il fait.

Ces différentes propositions d'aménagement permettent de diminuer le niveau de stress des autistes. Car, ces personnes peuvent être exceptionnellement angoissées (Tustin, 1992, Marcelli, 1986, cité par Fagny, 2000) et elles ressentent souvent de l'insécurité (Misès et al., 1997, cité par Fagny, 2000). Plusieurs techniques ont été utilisées afin de favoriser le bien-être des personnes autistes. Entre autres, ce modèle décrit ci-haut, qui propose une organisation de l'espace structurée, mais aussi et principalement, l'activité Snoezelen, qui propose un lieu de détente.

### **1.5 Salle Snoezelen**

Le Snoezelen, apparu à la fin des années 1970 aux Pays-Bas, consiste à stimuler sensoriellement le corps dans un lieu de confort et de détente. Cette activité aide à faire baisser l'anxiété, à relaxer et à apaiser. Cette démarche est souvent organisée dans un local spécialement aménagé. La technique du Snoezelen reste en marge des controverses entre le comportementalisme et la psychanalyse, ce qui explique probablement son succès. Déjà en 1990, Bulliger explique combien les différents

flux de stimulation sont cruciaux pour le bébé autiste. Ce type de stimulation crée les liens bilatéraux entre l'enfant et son environnement.

La démarche Snoezelen est souvent, mais pas nécessairement, organisée. Le local apporte une ambiance calme et chaleureuse et propose des stimulations sensorielles variées. Le mobilier est blanc, et aucun éclairage général n'est utilisé durant l'activité. Ce sont uniquement les illuminations des dispositifs installés qui éclairent cette salle. Des images de ce type de salle figurent aux pages 63 et 64, lieu observé durant les observations participantes.

### **1.6 Adapter l'environnement, une solution?**

Cette idée d'adapter l'environnement ne consiste pas en un nouveau concept. Déjà le modèle TEACCH propose une certaine adaptation des lieux. Adapter l'environnement ne se fait pas en concevant les aménagements intérieurs de manière intuitive. Il s'agit plutôt d' :

« Une approche thérapeutique complémentaire issue de la psychologie environnementale [qui] consist[e] à adapter l'environnement, dans ses dimensions physiques et sociales, aux besoins psychologiques, en apportant par exemple un environnement contenant et sécurisant susceptible de diminuer les angoisses et les stress des personnes. »  
(Tordjman et Charras, 2007)

Les auteurs parlent ici des personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, mais dans un ouvrage publié à la suite de leurs recherches, les auteurs expliquent que les résultats impliquant la dimension environnementale dans la maladie d'Alzheimer s'étendent jusqu'à l'autisme. Ils proposent aussi d'affiner la recherche autour de la notion d'environnement comme « outil de soin » (Charras, 2008). Lui-même psychologue de l'environnement, Charras explique l'importance de l'influence de l'environnement sur les TSA. Il explique que les médicaments sont pris une fois par semaine ou une fois par mois et qu'il en va de même pour les thérapies sensorielles, tandis que, contrairement à ces interventions traditionnelles, nous

sommes toujours confrontés à notre environnement. Il est toujours présent et donc fait partie des éléments « non pharmacologiques » les plus importants à considérer comme approche d'intervention. Les études ont démontrés que les difficultés d'une personne autiste ne sont pas seulement en lien avec leur déficience et les troubles qu'elles présentent, mais aussi en lien avec la « non-adaptation de l'environnement physique » (Tordjman, Charras, 2007), ce qui nous mène à utiliser l'espace comme une sorte de « lieu thérapeutique ». D'ailleurs, ce concept a été étudié dans les années 1970 par le célèbre philosophe français Michel Foucault.

### **1.6.1 La vision de Foucault**

Dans son livre *Les Machines à guérir. Aux origines de l'hôpital moderne* (1979), Michel Foucault souligne qu'il « faut [...] aménager l'espace intérieur de l'hôpital de façon qu'il devienne médicalement efficace; non plus lieu d'assistance, mais lieu d'opération thérapeutique ». Selon lui, l'hôpital doit fonctionner comme une « machine à guérir ». L'auteur et philosophe développe son discours sur l'importance du fonctionnement de l'hôpital. Il explique qu'il faut supprimer les facteurs pouvant être périlleux pour ceux qui y séjournent et suggère une organisation en fonction d'une stratégie thérapeutique. Dans une conférence prononcée en 1974 à l'Université d'État de Rio de Janeiro, il dresse une image de l'hôpital comme un « instrument thérapeutique ». Il explique qu'aucun plan architectural abstrait ne peut offrir la formule d'un bon hôpital. L'hôpital n'est plus une simple figure architecturale, comme on le pensait aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. On ne décrit plus les détails de l'aspect externe de l'hôpital, mais plutôt l'intérieur de celui-ci : la relation entre le nombre de patients et le nombre de lits, l'espace utile de l'établissement, la taille et la hauteur des salles ainsi que la quantité d'air dont dispose chaque malade. Il parle aussi des trajets, des déplacements et des mouvements à l'intérieur de l'hôpital. Selon lui, l'hôpital, tel que pensé durant le moyen-âge, n'était pas conçu dans le but de guérir et n'était pas le lieu exclusif de la pratique de la médecine. L'espace « n'est plus un milieu neutre, atemporel et universel », explique Boullant (2003) dans un texte qu'il intitule *Michel Foucault,*

*Penseur de l'espace*. C'est, en quelque sorte, ce que cette présente recherche appréhende. Celle-ci vise à réfléchir d'une manière semblable à Foucault, dans l'optique d'« une rationalité pratique gouvernée par un but conscient ». (Foucault, 1994, p. 285). Réfléchir sur l'incidence du monde bâti, tout en contribuant à enrichir les notions sur l'activité de design comme moyen de favoriser le bien-être de l'individu autiste. C'est à l'aide de la théorie de la psychologie environnementale que les actions apportées dans un environnement peuvent être comprises.

### **1.6.2 La théorie de la psychologie environnementale**

Dans les années 1960 est apparu ce nouveau domaine de recherche; les relations existantes entre les individus et l'environnement, nouvelle discipline nommée : la psychologie de l'environnement. Dans son livre, *La dimension cachée*, Hall montre les relations entre la psychologie et l'architecture dans l'aménagement des quartiers, en soulignant les conséquences psychologiques des conditions de vie dans les logements urbains collectifs. Il montre que l'environnement exerce une influence particulière sur le comportement humain. Par ailleurs, Gibson démontre dans son livre *The perception of visual World* (1950) que l'environnement est une source de stimulation. L'idée fondamentale qu'il défend est la suivante : la perception consiste à extraire l'information contenue dans l'environnement. En nous référant à la pyramide des besoins de Maslow, on constate aussi que l'environnement a un impact important sur l'humain. L'environnement participe aux besoins physiologiques de base (faim, soif, survie etc.) permettant l'accès aux niveaux supérieurs de la pyramide : les besoins de sécurité, les besoins d'appartenance et d'amour, les besoins d'estime et le besoin d'accomplissement de soi. Dans son livre *Vers une psychologie de l'Être*, il écrit :

« De la même manière que les arbres ont besoin de soleil, d'eau, de nourriture, qu'ils reçoivent de l'environnement, les hommes ont besoin de recevoir de leur environnement sécurité, amour, considération. » (Maslow, *Vers une psychologie de l'Être*, 1968)

Tout compte fait, la psychologie de l'environnement cherche à comprendre les comportements humains en les rattachant aux propriétés de l'environnement physique ou non physique. En d'autres mots, c'est l'étude des interrelations entre les individus et leur espace. Cette étude a été formalisée dans les années 1970, notamment expliquée dans l'ouvrage *Environmental psychology: Man and his physical setting*: « Its essential concern is with man's relationship to his physical environment, and more particularly to the physical environment that he himself has "created" » (Proshanske, Ittelson et Rivlin, 1970). Déjà à cette époque, on savait que les éléments présents dans l'environnement avaient des effets sur les émotions et, par le fait même, des effets sur le comportement des individus. Cette science avait déjà pris forme antérieurement avec le psychologue Kurt Lewin (1890-1947), spécialisée dans la psychologie sociale et le comportementalisme. Pour sa part, le psychologue Jean Morval consacre un chapitre entier sur « Les stressseurs environnementaux » (Morval, 2007). Il parle des effets comportementaux que peuvent créer le bruit, la chaleur, la pollution et la densité. Visiblement, plusieurs chercheurs psychologues ont dirigé leurs études dans cette direction. Mais rares sont les chercheurs du domaine du design à avoir consacré leurs recherches sur le sujet de la psychologie de l'environnement. L'architecte Romedi Passini fait partie de ces quelques chercheurs. Il s'est concentré sur le "wayfinding", concept qu'il décrit comme étant « an act of solving spatial problems » (Passini, 1984). Le "wayfinding" est un moyen efficace pour aider les designers qui se soucient de la facilité de vivre dans un espace.

En plus de la psychologie environnementale, il y a la psychologie de la perception, permettant de trouver le lien existant entre un élément (physique ou non physique) et la perception qu'on en fait. Les perceptions peuvent être engendrées par plusieurs facteurs présents dans un environnement, par exemple : la hauteur des plafonds, la texture, les éclairages ou les couleurs. Dans le même ordre d'idées, l'auteur d'un article de la revue *EDRA* propose l'idée d'un nouveau concept qu'il nomme

« emotionally intelligent design ». Il explique : « The neuroscience of design is still in its infancy, but [...] some architecture schools now include some basic neuroscience in their curriculum » (Cannel, 2009). On commence à considérer les effets émotionnels que peut créer le design. N'est-ce pas un bon moyen de maximiser le bien-être des personnes, en leur proposant des environnements qui tiendront compte de leurs besoins et de leurs désirs? Mais qu'en est-il des personnes autistes? Ces derniers effectuent des activités exploratoires; ils touchent ce qui les entourent, manipulent les objets et se déplacent dans l'espace, mais sans toutefois avoir un but précis (Houzel, 2006). Puisque ces derniers sont hypersensibles, comment ces théories peuvent-elles être utiles à la compréhension de leurs agissements et, par le fait-même, contribuer à leur bien-être?

Peut-être existe-t-il des catégories de comportements? Peut-être sera-t-il possible de déterminer différents types d'aménagements adaptés en rapport avec le type de comportement observé? À ce jour, la revue de la littérature n'expose pas encore ce type de catégorisation. Chose certaine, les facteurs présents dans l'ambiance peuvent permettre l'amélioration le bien-être des personnes autistes. La revue de la littérature prouve le potentiel de cette solution. D'ailleurs, une analyse de précédents est présentée dans les pages suivantes afin de démontrer les procédés déjà utilisés en termes d'aménagements adaptés à cette clientèle.

## **1.7 Analyse de précédents**

### **1.7.1 Critères de sélection et procédure d'analyse**

Le but de cette analyse est de comprendre comment construire un centre dans son ensemble : l'organisation de l'espace, l'emplacement des ouvertures, les choix de mobiliers, les choix d'ambiances, la hauteur des murs, la grandeur des espaces, etc. Il a été jugé pertinent d'étudier le *Sweetwater Spectrum Center*, en Californie, car ce centre a été construit expressément pour cette clientèle adulte autistique. Aussi, les architectes se sont inspirés des lignes directrices de conception de création de

logement pour adultes atteints d'autisme proposées par le Centre Stardust et l'École d'architecture de l'Université d'Arizona. Une description physique des lieux sera présentée ainsi que les intentions architecturales des concepteurs. Les informations ont été recueillies sur divers sites internet officiels (soit celui du centre *Sweetwater Spectrum* et le site officiel de la firme d'architecture). Aussi, différents articles publiés dans de célèbres journaux ainsi que sur le site d'Archdaily<sup>18</sup> ont été consultés.

Pour la deuxième analyse, c'est le Centre *Académie Zénith*, situé à Longueuil, qui a été choisi. Ce deuxième précédent est totalement différent du premier. Le bâtiment n'a pas été construit à neuf, mais plutôt rénové. Il n'est pas non plus dédié à une clientèle entièrement autiste, mais dédié à tout adultes âgés de plus de 21 ans, incluant notamment des TSA. Toutefois, étant donné que l'intention de recherche est de proposer un centre à vocation très similaire, et ce, ici au Québec, il a été indispensable de le visiter et d'analyser l'aménagement. Pour cette deuxième étude, le procédé d'analyse s'est fait différemment. Il a été possible de se rendre sur place, prendre des photographies et discuter avec une employée. Débutons d'abord avec *le Sweetwater Center*.

### **1.7.2 Présentation et analyse du Sweetwater Spectrum Center**

En 2009, des familles se sont réunies et ont collaboré avec des professionnels afin de trouver une solution pour les adultes autistes âgés de 21 ans et plus. L'intention principale était de répondre à l'éventail complet des besoins des personnes atteintes de TSA, maximisant ainsi leur développement et leur indépendance. Le site internet des architectes Leddy Maytum Stacy (lmsarch.com, 2014), ayant dessiné et conçu ce bâtiment, précise que le but de ce projet était de répondre à la « crise

---

<sup>18</sup> *ArchDaily* est une source d'informations en ligne permettant d'informer les architectes à la recherche des dernières nouvelles d'architecturales : entre autres, des projets, des produits, des événements, des interviews et des concours. (Traduction libre, <http://www.archdaily.com/about/>)

nationale du logement pour les adultes atteints d'autisme ». En effet, le *Sweetwater Spectrum Center* est un nouveau modèle national de logements supervisés pour les adultes atteints d'autisme et consiste en une première étape cruciale, car, selon les architectes, ce concept pourrait être reproduit dans les communautés à travers la Californie et les États-Unis. C'est en novembre 2012 que le centre a ouvert ses portes. La figure 2 présente une vue axonométrique du site :



**Figure 2.** Vue axonométrique du *Sweetwater Spectrum Center*.

Le centre offre aux adultes autistes la possibilité de développer leur indépendance. Il comporte plusieurs bâtiments (Figure 3), soit quatre maisons de 3240 pieds carrés (encerclées en blanc) et un centre communautaire (encerclé en jaune). Le centre peut donc accueillir 16 résidents au total.



**SITE PLAN**  
 1 WELCOME BUILDING 2 PARKING 3 HOUSE 4 STORMWATER TREATMENT BIO-SWALE 5 COMMUNITY CENTER 6 THE COMMONS: PLAZA & LAWN  
 7 THERAPY POOL & SPAS 8 ORCHARD 9 TRASH 10 STORAGE BUILDING 11 IRRIGATION WELL 12 GREENHOUSE 13 ORGANIC FARM 14 FIRE ACCESS ROAD

**Figure 3.** Plan du site et énumération des différents lieux.

Chaque membre a un programme personnalisé conçu en fonction de ses besoins spécifiques, de ses capacités et de ses choix personnels. Le résident peut aussi choisir dans quelle maison il habitera, et même, dans la mesure du possible, décider avec qui il habitera. Le but est de maximiser le développement personnel et individuel de chacun. Le résident peut acquérir un sentiment d'autodétermination en prenant certaines responsabilités comme tout autre adulte le fait dans la société. Le centre offre plusieurs activités intérieures et extérieures aux résidents, telles que des activités artistiques, musicales, physiques et culinaires. Il y a aussi une bibliothèque et un gymnase (Figure 4). À l'extérieur, une piscine (Figure 5) offre des activités thérapeutiques. Aussi, les résidents peuvent travailler dans une petite ferme pour y cultiver des fruits et des légumes, s'occuper du poulailler, nourrir les poulets et ramasser les œufs frais (Figure 6).



**Figure 4.** La salle d'exercice du *Sweetwater Spectrum Center*. Winni Wintermeyer (Photographe)



**Figure 5.** La piscine du *Sweetwater*. Winni Wintermeyer (Photographe)



**Figure 6.** Poulailler du *Sweetwater Spectrum Center*. Winni Wintermeyer (Photographe)

La suite de l'analyse consiste à décrire l'environnement dans ses détails, en considérant, entre autres, l'organisation de l'espace et les particularités liées aux stimulations sensorielles (bruits, éclairages, couleurs, etc.).

### **1.7.2.1 Organisation de l'espace**

Une des stratégies de conception principale utilisée par les architectes est la hiérarchie expérientielle. En d'autres termes, le design propose une « expérience en couches » ou « imbriquée ». Comme le montre l'image suivante (Figure 7), cette succession de couches débute avec la chambre individuelle (point jaune) qui se retrouve dans une aile résidentielle contenant deux chambres (encadré en orange) qui elles, se retrouvent dans une maison pour quatre résidents (rouge). Par expansion vers l'extérieur, les résidents se retrouvent ensuite dans « le sous-quartier » de deux maisons (violet) pour ensuite s'étendre jusqu'au centre communautaire (#5), la cour extérieure (#6) et la piscine (#7), qui sont tous

encerclés en bleu dans la figure suivante. Ces trois derniers lieux sont communs à tous les résidents.

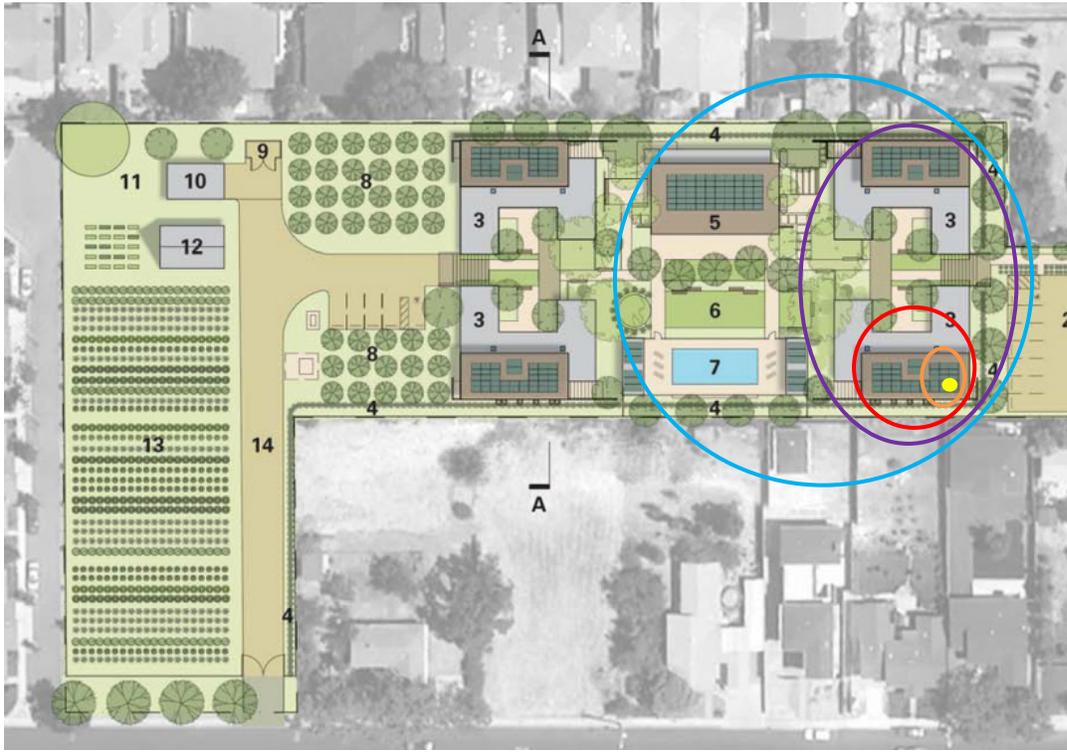
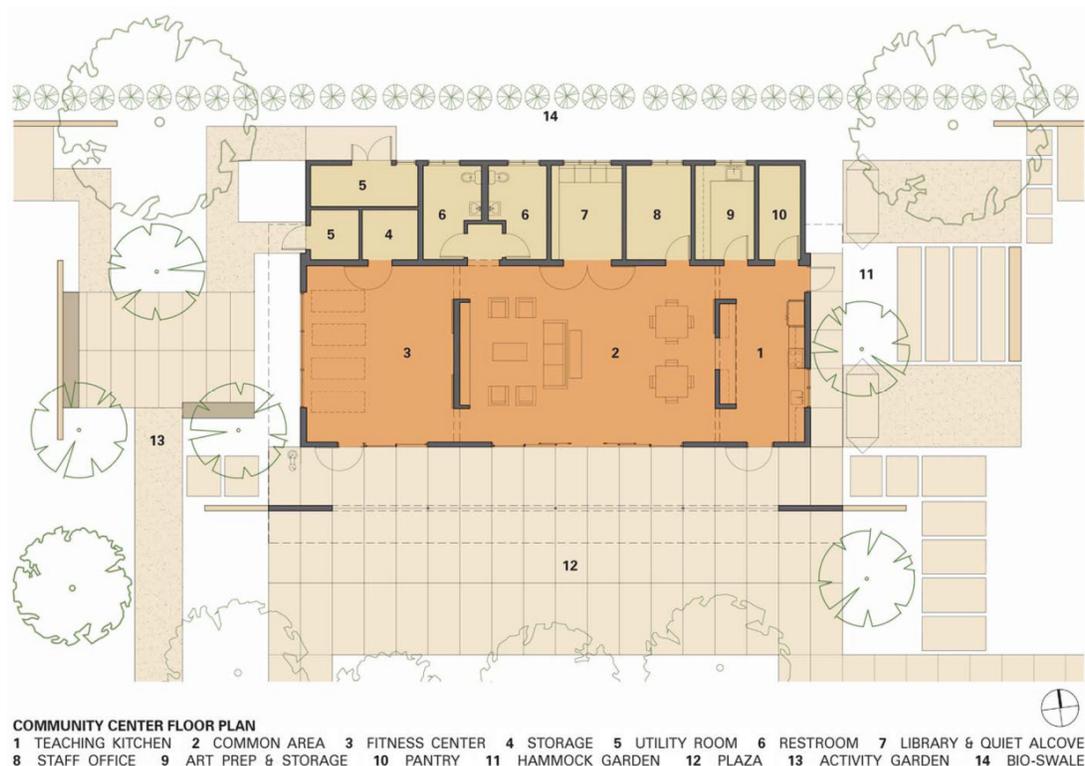


Figure 7. Plan du site.

Il y a donc une progression graduelle allant des bâtiments privés aux bâtiments publics, offrant ainsi aux résidents le choix de pouvoir se joindre aux autres ou de se retirer seuls dans leur espace. Selon les architectes, cette cohérence dans la division de l'espace fournit des seuils de transition clairement définis entre les espaces publics, semi-publics, semi-privés et privés (archdaily.com, 2013). Une certaine « prévisibilité » dans l'espace est considérée: afin de ne pas brusquer les résidents, les quatre maisons sont conçues de manière similaire. Ainsi, les résidents se sentent à l'aise de visiter un autre individu ou de déménager dans une autre maison sur le site, sans être troublés par le choc d'un environnement complètement différent. Ils peuvent toutefois personnaliser leurs espaces de vie lorsqu'ils y sont installés afin de répondre à leurs préférences et à leurs besoins particuliers.

Le plan suivant (Figure 8), montre que l'organisation spatiale est plutôt rectiligne. Cette organisation spatiale simple et structurée aide à comprendre les lieux. D'ailleurs, la « lisibilité » de l'espace est aussi une stratégie utilisée par les architectes concepteurs car ils ont voulu permettre aux résidents la possibilité de pouvoir « prévisualiser les espaces et les activités » (Archdaily, 2013).



**Figure 8.** Plan du centre communautaire et énumération des différents espaces intérieurs et extérieurs

L'aménagement propose des espaces d'activités seuls ou individuels, tel que l'indique la figure 8 : un espace de retrait (#7) nommé *quiet alcove* et des espaces publics : l'aire commune (#2) et la cuisine (#1). L'espace de retrait permet de se retirer socialement, mais, pour plus d'intimité, ils ont aussi toujours accès à leur résidence individuelle s'ils le désirent.

Somme toute, la particularité importante qu'offre une telle subdivision de l'espace reste la possibilité d'isolement, ce qui semble très justifiable puisque que les autistes aiment s'isoler. Aussi, le centre offre un environnement compréhensible et « lisible », ce qui guide l'individu dans son parcours et l'aide à assimiler son environnement.

Un autre objectif dicté par les architectes est de rendre les lieux le plus « sereins » possibles. Effectivement, tous les espaces ont été conçus de manière à réduire la stimulation sensorielle, ce qui sera expliqué plus en détail dans les prochains paragraphes.

### **1.7.2.2 Stimulation sensorielle**

Le *Sweetwater Center* offre des intérieurs sains par le choix des matériaux, des couleurs et des éclairages, mais aussi par le choix stratégique des systèmes mécaniques et technologiques discrets. Un des objectifs des architectes de *Leddy Maytum Stacy* était de diminuer les stimuli externes qui pourraient déranger les occupants : « Sweetwater was designed to minimize visual stimulation, ambient sound, lighting and odors ». (*San Francisco Business Times*, décembre 2012). Les images suivantes (Figure 9 et 10), montrent que l'atmosphère est sobre et que les espaces sont pourvus d'un design simple et sans fioritures. Les divans sont d'un gris neutre et les murs sont peints d'un blanc cassé, tous de la même couleur, sans contrastes et sans motifs. Aucunes ornements n'ont été placées sur les murs, ce qui rend le design encore plus simple et évite ainsi toutes distractions visuelles pour les occupants. Même si l'espace est dépourvu de sources de distraction (couleurs contrastantes, ornements, etc.), l'ambiance reste tout de même chaleureuse par le choix des matériaux et des textures. Le parquet de bois, par exemple, installé sur le plafond semble un choix judicieux : il apporte une impression d'ambiance plus intime et chaleureuse, malgré la hauteur des murs. Le peindre en blanc donnerait une sensation d'agrandir davantage l'espace et réduirait l'effet d'intimité. En bois, il suggère une toute autre atmosphère.



**Figure 9.** Le centre communautaire du *Sweetwater Center*, Winni Wintermeyer (Photographe)

**Figure 10.** Salon d'une résidence du *Sweetwater Center*, Winni Wintermeyer (Photographe)

Les sols semblent quasiment de la même tonalité. De cette manière, on évite d'ajouter de forts contrastes de couleurs et de tons, ce qui diminue les détails visuels. Les quatre maisons ont été conçues pour favoriser et faciliter l'interaction sociale. Les couloirs sont longs et larges (Figure 11) et permettent aux résidents de voir ce qui se passe dans toute la maison.

L'utilisation de vitres givrées est discernable (Figure 12). Cette manœuvre permet de laisser entrer la lumière naturelle tout en minimisant les sources de distractions visuelles pouvant émaner derrière celles-ci (mouvement des individus, éclairages, etc.). L'aspect givré diminue la netteté des contours, ce qui rend les objets et les mouvements moins discernables, et donc, diminue la quantité de détails visuels pour les résidents qui se déplacent dans le couloir. Certaines fenêtres sont considérablement élevées, posées très haut sur les murs, laissant encore une fois entrer la lumière naturelle, mais ne permettant pas de voir à l'extérieur (Figure 12). Ce type de fenêtre est aussi visible sur la figure 13. Toutefois, une grande ouverture est aussi proposée dans cet espace.



**Figure 11.** Corridor dans les résidences. Winni Wintermeyer (Photographe)

**Figure 12.** *Sweetwater Spectrum Center*, nom du lieu non spécifié. Tom Griffith (Photographe)



**Figure 13.** *Sweetwater Spectrum Center*, nom du lieu non spécifié. Tom Griffith (Photographe)

Hormis cette grande ouverture, les éclairages artificiels sont généralement indirects. Effectivement, ceux-ci sont positionnés de manière à ne pas voir les sources lumineuses. On minimise ainsi la quantité de stimuli visibles pour les résidents, puisque les éclats de lumières peuvent les incommoder. La grande force de ce centre découle du fait que les architectes ont pensé inclure de l'éclairage

naturel en y insérant des fenêtres, tout en minimisant les stimuli qui peuvent généralement être causés par une grande ouverture vers l'extérieur.

D'ailleurs, une mauvaise expérience avait été réalisée dans l'unité autistique de l'école primaire Netley, à Londres en Angleterre. Les architectes avaient décidé de faire plusieurs grandes ouvertures allant de mur à mur et du sol au plafond. Décidément, ces ouvertures étaient trop distrayantes pour les étudiants. Ils ont dû couvrir le trois quart (¾) des fenêtres avec du papier (Figure 14 et 15).



**Figure 14.** Vue extérieure de l'école Netley, après avoir recouvert les fenêtres de papier.  
**Figure 15.** Vue intérieure de l'école Netley, après avoir recouvert les fenêtres de papier.

L'ajout du papier permet, en quelque sorte, d'obtenir le même résultat qu'offrirait une vitre givrée. Il affaiblit la visibilité des détails visuels provenant de l'extérieur du bâtiment, tout en laissant la lumière naturelle pénétrer à l'intérieur du bâtiment. Toutefois, celle-ci est moins étincelante, donc moins agressive pour un hypersensible.

En plus des stimuli visuels (éclairages, couleurs, matériaux, etc.) qui ont été choisis avec soin lors de la conception du *Sweetwater Spectrum Center*, notons l'attention particulière qui a été portée aux stimuli auditifs. Les bruits des ventilateurs, par exemple, sont un stimulus négatif pour les personnes atteintes de TSA. Un système de chauffage de la dalle et un refroidissement par rayonnement ont donc été choisis. Ce système de ventilation à faible vitesse diminue considérablement le bruit. Aussi, les plafonds et les murs sont munis d'isolation sonore efficace permettant de réduire les sons ambiants.

En somme, l'objectif des architectes, visant à diminuer les stimuli externes pouvant déranger les occupants, semble avoir été atteint. D'ailleurs, toutes les stratégies utilisées par cette firme semblent efficaces. Du moins, elles sont logiques en rapport avec la littérature et les intentions sont clairement justifiées. Ils ont voulu rendre les lieux « prévisibles », « lisibles » et « sereins ». Ces manœuvres perpétrées répondent convenablement aux particularités des personnes autistes.

### **1.7.3 Présentation et analyse de L'Académie Zénith**

La deuxième étude a été réalisée à l'*Académie Zénith*. Ce centre a ouvert ses portes au début de l'année 2014. Accueillant des adultes détenant différents diagnostics (schizophrénie, trisomie, déficience intellectuelle, TSA, etc.), il est le seul centre au Québec permettant d'accueillir des autistes adultes âgés de plus de 21 ans. Il n'a donc pas été réalisé en fonction des besoins précis de la clientèle autistique. Aussi, comme mentionné précédemment, l'*Académie Zénith* s'est établie dans un bâtiment déjà existant. Il sera donc impossible de présenter les stratégies de conception et de construction de ce projet comme il a été fait pour le *Sweetwater Spectrum*. Toutefois, l'analyse a été structurée semblablement.

### 1.7.3.1 Organisation de l'espace

Contrairement au *Sweetwater Spectrum Center*, aucune stratégie de conception n'a été utilisée pour ce projet. Nécessairement, une certaine logique a été utilisée afin de situer les bureaux administratifs (qui sont situés vers l'arrière du centre) ainsi que les différentes salles utilisées par les usagers, plutôt situées vers l'avant. Certaines cloisons ont été retirées afin d'agrandir les espaces. Le bâtiment constituait anciennement une clinique médicale. Pour cette raison, il y a plusieurs compartiments dans l'espace ainsi que de multiples portes qui s'ouvrent d'une pièce à une autre. Aussi, l'organisation spatiale est plutôt « labyrinthique », telle que l'a mentionné notre guide. Ceci pourrait nuire à la compréhension de l'espace pour l'individu autiste. Ceci dit, en utilisant un bâtiment ayant initialement une autre vocation, il est difficile de réorganiser l'espace pour répondre à des besoins aussi précis que ceux des personnes atteintes de TSA. Par ailleurs, l'aménagement ne propose aucun espace d'activités individuelles. Les espaces sont utilisés par des petits ou des grands groupes. La première étude ainsi que la revue de la littérature ont révélés que les individus autistes ont besoin d'accéder à des lieux de retrait. Pourtant, malgré l'intérêt de certains individus à vouloir s'isoler ou à vouloir se promener seul (comportement mentionné par l'employé rencontré), il n'était pas possible de laisser ces adultes à eux-mêmes. Le manque de subventions du gouvernement oblige à limiter le nombre d'employés embauchés par l'*Académie Zénith*. Les adultes autistes se retrouvent donc obligés de se retrouver en groupe avec leur éducateur. En désirant veiller au bien-être et à la sécurité de tous les usagers, il est primordial de les laisser en petits groupes pour permettre une surveillance accrue. Les laisser seuls dans une pièce n'est pas sécuritaire. Il est certain qu'une bonne subvention permettrait d'envisager un ratio éducateur-usager plus propice pour répondre au besoin d'isolement des personnes TSA. Mais, comme il s'agit du premier et du seul centre dédié à cette clientèle au Québec, c'est en quelques sortes, un projet en voie de développement. Des améliorations restent à faire.

### 1.7.3.2 Stimulation sensorielle

Bien que l'objectif des architectes de *Leddy Maytum Stacy* fût de diminuer les stimuli externes pouvant déranger les occupants du *Sweetwater Spectrum*, l'*Académie Zénith*, au contraire, encourage ce type de stimulations. Les murs sont peints de différentes couleurs et plusieurs ornements ont été placés sur les murs (bricolages, décorations, etc.), ce qui stimule constamment les occupants. Dans une pièce, un aquarium offre des stimulations visuelles permettant aux individus d'observer des poissons, des bulles et une lumière colorée (Figure 16). De plus, certaines textures sont apposées sur le mur de cette pièce (Figures 18 et 19), permettant aux usagers de les toucher, de les palper ou de les manipuler (stimulations tactiles). Finalement, un projet de jardin communautaire a été mis en place (Figure 17). Ce jardin permettra aux individus de toucher le sol, de planter et/ou de cultiver (stimulations tactiles).



Figure 16. Aquarium



Figure 17. Construction d'un jardin communautaire



Figures 18 et 19. Différentes textures

En plus de ces différentes stimulations sensorielles, une salle de « motricité » est disponible pour les usagers. Le guide nous révèle que dans cet espace, des cloisons ont été retirées, non seulement pour agrandir l'espace mais surtout pour permettre aux usagers de courir, de danser et de sauter. De plus, des ballons exercices sont disponibles, ce qui permet une stimulation vestibulaire du corps. De grandes chaises berçantes permettent aussi de stimuler les personnes par le mouvement (Figure 21). D'immenses poufs colorés sont utilisés par les usagers (Figure 20). Les éducateurs les disposent séparément dans l'espace et les individus peuvent s'asseoir dessus. Le centre a l'intention de faire une « salle blanche », aussi connue sous le nom de la salle Snoezelen. Au départ, il y avait une salle permettant ce genre de stimulations sensorielles, mais elle a été bannie puisqu'elle était trop petite. Les usagers s'y retrouvaient plusieurs en même temps et, après quelques temps, la température de la salle augmentait beaucoup trop, ce qui rendait l'expérience inconfortable. Ils vont éventuellement refaire ce type de salle lorsqu'ils auront obtenu le budget nécessaire.



**Figure 20.** Salle de motricité



**Figure 21.** Chaises berçantes dans la salle de motricité

**Figure 22.** Rangement dans la salle de motricité

L'utilisation quasi-totale d'éclairages fluorescents est perceptible dans ce bâtiment. Ces éclairages artificiels sont dérangeants pour les individus autistes et même pour les neurotypiques. L'employé a mentionné vouloir installer des lampes d'ambiance

afin de diminuer ses maux de tête, car à la fin d'une journée il se sent fatigué et croit que ces éclairages en sont la cause principale.

Bien qu'offrir un lieu stimulant soit un des objectifs de l'*Académie Zénith*, quelques idées proposées par l'employé vont, au contraire, réduire la quantité de stimulations. D'abord, ils ont le désir d'installer des lampes sur pieds. Ce projet est une priorité pour l'*Académie Zénith*. En modifiant ainsi l'éclairage, les usagers constateront une diminution des réverbérations qui découlent généralement des tubes fluorescents et, subséquemment, une réduction des stimulations visuelles. De plus, la direction a l'intention de dissimuler l'espace de rangement visible dans la salle de motricité (Figure 22). Ceci rendrait l'endroit plus « propre » et plus « épuré ». Cette proposition serait aussi très bénéfique pour les individus autistes hypersensibles. L'idée est d'installer de grandes armoires, des panneaux ou des rideaux, ce qui semble très justifié. On diminuerait ainsi les distractions visuelles possibles. Dans la même intention de restreindre les stimuli, les pieds de chaises étaient tous recouverts de balles de tennis (Figure 24). Ainsi, lorsque les chaises sont déplacées sur le sol, la quantité de bruit est réduite.

Par ailleurs, une surstimulation (auditive et visuelle) est créée lors de la période du dîner. En effet, les usagers mangent tous en même temps dans la même pièce (Figure 23). L'éclairage fluorescent ainsi que les mouvements des corps dans la pièce peuvent créer des stimulations visuelles dérangeantes. De plus, plusieurs sons peuvent être entendus (la voix des individus, le son des micro-ondes, le bruit des ustensiles et des plats, etc.). Cette période de dîner pourrait déranger ou désorganiser certains individus autistes.



**Figure 23.** Salle à manger et cuisine

**Figure 24.** Balles de tennis sous les chaises, minimisant les bruits

### 1.7.3.3 Présence de pictogrammes

Finalement, la présence importante de pictogrammes observée dans ce Centre, n'a pas été observée dans l'analyse précédente concernant le *Sweetwater Spectrum*. Des pictogrammes figurent partout, près de chaque porte, ce qui informe l'individu sur la fonction de la salle dans laquelle il s'apprête à entrer. Il peut aussi percevoir plusieurs séquences de pictogrammes, permettant de guider l'utilisateur étape par étape dans des situations différentes, comme pour le guider à se laver les mains. Aussi, un calendrier permet de le situer dans le temps (Figure 25).



Figure 25. Présence de pictogrammes, de calendrier et de séquences de pictogrammes expliquant une action.

#### 1.7.4 Discussions et conclusion partielle de l'étude des précédents

Étant donné l'attention émergente attribuée aux environnements adaptés aux adultes autistes, il n'y avait pas une multitude de possibilités d'études de précédents. Notons que le premier cas étudié n'existe pas depuis suffisamment longtemps pour vérifier méthodiquement l'impact des stratégies proposées par les architectes. Toutefois, rappelons-le, les architectes se sont inspirés de lignes directrices proposées d'une étude menée par L'Université d'Arizona. De plus, les stratégies proposées sont logiques relativement aux données évoquées par la revue de la littérature.

Concernant le deuxième choix d'étude, il s'agit d'un projet tout à fait différent du premier. Le premier accueille uniquement des adultes TSA, tandis que le deuxième est dédié aux adultes présentant un handicap. La clientèle cible n'est pas la même. Toutefois, il a été nécessaire d'étudier ce centre, car cet établissement est le seul endroit accueillant des adultes autistes âgés de 21 ans et plus au Québec. Aussi,

notons que le *Sweetwater Spectrum* est un Centre accueillant les adultes TSA autant le jour que la nuit. Un immense budget a permis la réalisation de ce projet, contrairement à l'*Académie Zénith*, qui n'a pas bénéficié d'une aide financière aussi importante. Des contraintes budgétaires sont alors impliquées, ce qui laisse moins de possibilités et de flexibilité pour la conception du deuxième centre étudié.

Tout compte fait, les études de cas sont intéressantes. La première montre bien que les stratégies utilisées par les architectes (la prévisibilité, la lisibilité, etc.) sont justifiées, pertinentes et en lien avec les caractéristiques de la clientèle visée. La deuxième illustre aussi des notions importantes relatives à la clientèle autistique (l'importance des pictogrammes, par exemple). Aussi, dans les deux cas, l'importance des stimulations sensorielles est évoquée. D'une part, l'importance d'éliminer les stimulations sensorielles se reflète dans la première étude et, d'autre part, celle d'en offrir davantage, illustrée dans la deuxième étude. Dans cette dernière, un intérêt d'éliminer certains stimuli dérangeants (le bruit des chaises, par exemple) a aussi été mentionné par le guide. La suite de la recherche permettra de mieux comprendre s'il faut ou non, privilégier les stimulations sensorielles.

Somme toute, les deux études se complètent et elles aideront assurément à répondre à la question de recherche de cette présente étude:

## **1.8 Question de recherche**

Quels sont les éléments du design intérieur qui peuvent améliorer la qualité de vie des adultes autistes?

## **CHAPITRE 2. Méthodologie**

Ce chapitre vise à décrire l'approche méthodologique utilisée en vue de répondre à la question de recherche formulée. Il démontre comment les objectifs de l'étude ont été atteints. L'intégralité des méthodologies utilisées afin d'obtenir les données nécessaires à cette recherche a été approuvée par le Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPER) de l'Université de Montréal (Annexe I). Tous les participants cités dans la présente recherche ont été informés des intentions de la recherche par le biais d'une lettre de présentation. De plus, ces participants ont signé un formulaire de consentement avant leur participation à l'étude. La méthodologie utilisée se divise en trois phases distinctes. La multiplication des outils utilisés complexifie l'analyse des résultats. Mais, cette approche, parce qu'elle s'appuie sur plusieurs méthodes de collecte de données, permet la triangulation et l'analyse croisée, ce qui augmente la validité interne selon Creswell (1994). Avant de poursuivre, voici un tableau relatant les trois phases de la collecte de données, accompagnées de leurs objectifs respectifs :

	<b>Phase 1</b>	<b>Phase 2</b>	<b>Phase 3</b>
Objectifs généraux	Soulever les idées phares issues du domaine de l'autisme, de la psychologie de l'environnement et des environnements adaptés aux autistes.	Tenter de comprendre comment les autistes réagissent face à leur environnement.	Synthétiser l'information collectée et faire ressortir les notions importantes.
Objectifs spécifiques	<p><b>Revue de la littérature :</b> Nous familiariser avec le trouble du spectre autistique ainsi que la théorie de la psychologie environnementale.</p> <p><b>Étude de précédents :</b> Analyser les solutions déjà envisagées en termes d'aménagements adaptés, afin de prendre une décision éclairée quant aux propositions futures.</p>	<p><b>Observations :</b> Comprendre comment les notions retenues lors de la revue de la littérature se manifestent dans le quotidien d'une personne autiste.</p> <p>Collecter des données nécessaires à la formulation de questions pertinentes pour les entrevues semi-dirigées.</p> <p><b>Entretiens semi-dirigés :</b> Détecter les principaux facteurs de l'environnement influençant le bien-être d'un TSA.</p>	<p>Développer sur les concepts émergents suggérés.</p> <p>Conceptualiser un aménagement de Centre adapté aux adultes autistes</p>

**Tableau 2.** Les trois phases de la collecte de données et leurs objectifs respectifs.

## 2.1 Revue de la littérature et analyses de précédents (Phase 1)

La revue de la littérature et l'analyse de précédents ont été présentés au premier chapitre. Cette première phase consiste à soulever les idées phares issues du cadre théorique et des analyses de précédents. La revue de la littérature présente une portion importante du projet de recherche puisque non seulement elle forge le cadre

théorique concernant le domaine de l'autisme et de la psychologie environnementale, mais aussi puisqu'elle appuie les explications futures, notamment en clarifiant certains passages ou en enrichissant les résultats de la recherche.

Pour sa part, l'analyse des précédents est une méthode de collecte de données permettant de décrire des situations et d'explorer des phénomènes nouveaux (Roy, 2009). L'intention était d'exposer quelques cas de centres adaptés aux adultes autistes, projets que l'on pourrait qualifier d'embryonnaires, puisque l'idée de concevoir des aménagements adaptés à cette clientèle est un phénomène relativement récent. Cette étude s'intéresse donc à un nombre limité de sujets. Contrairement aux études dites *extensives*, portant sur des grands échantillons, l'étude de cas présentée est plutôt *intensive* parce qu'elle se limite à deux seuls sujets. Toutefois, comme le propose Tremblay (1968) cité par Roy (2009), il est important de mentionner que ce type d'étude réunit tout de même un grand nombre d'informations et d'observations sur chacun des cas. Par cette phase de la collecte de données, l'intention était de s'informer de ce qui a déjà été fait en termes d'aménagements adaptés aux adultes TSA. Les données recueillies sont donc invoquées, telles que définies par Van Der Maren (1996). La phase deux proposera elle aussi des données invoquées, par les observations directes, mais aussi des données provoquées par les entretiens semi-dirigés.

## **2.2 Observations et entretiens semi-dirigés (phase 2)**

Pour étudier la situation de personnes dites vulnérables, il est essentiel de comprendre les expériences vécues des personnes handicapées (Poldma et al, 2014). C'est pour cette raison que des observations directes ont été réalisées. Cette expérience a permis de faire le « grand tour » de la situation d'étude (Spradley, 1980), cité par Laperrière (2009). En entrant dans l'univers des autistes, leurs habitudes et leurs comportements ont été analysés. Tel que le mentionnent

Gingras et Côté (2009), la connaissance acquise par la pratique est probablement la plus ancienne façon d'apprendre. Plusieurs des connaissances proviennent des sensations éprouvées, des expériences vécues et des observations effectuées. Cette étape a permis de collecter des données importantes nécessaires à la formulation de questions pertinentes pour les entrevues semi-dirigées, mais aussi permis de mieux comprendre ce que vivent les parents de ces enfants. De cette manière, lors des entretiens semi-dirigés, l'interaction sera plus fluide entre la chercheuse et le parent-participant, et les propos qui seront véhiculés par ces derniers seront plus compréhensibles.

### **2.2.1 Critères de sélection et procédure de l'observation**

Malgré le fait que l'étude porte sur les adultes autistes âgés de plus de 21 ans, les observations ont été faites auprès d'autistes plus jeunes, puisque comme mentionné précédemment, aucun centre pour adultes autistes n'existait à ce jour au Québec. L'*Académie Zénith* a été mentionnée au premier chapitre, mais elle est dédiée à une clientèle partiellement TSA. Le but de cette période d'observations était de comprendre le monde de l'autisme, de s'imprégner de cet univers et de « relever systématiquement les grands traits relativement aux lieux et aux objets, aux événements, actions, activités et leur durée » (Mayer et Ouellet, 1991). En d'autres termes, de voir l'interaction entre l'individu autiste et son environnement afin de comprendre davantage ses comportements face à son entourage. La chercheuse doit « pénétrer dans la subjectivité des observés ». Le meilleur moyen d'y parvenir est de s'impliquer dans la situation étudiée, de la vivre en même temps que les observés (Laperrière, 2009). De là découle la nécessité de vivre cette expérience auprès d'une clientèle entièrement autistique, et non pas partiellement, tel que le propose l'*Académie Zénith*.

Ces observations ont été réalisées dans un camp de jour<sup>19</sup> du Québec dédié aux enfants TSA, âgés de 5 à 21 ans. La chercheuse avait le rôle d'une « monitrice

---

<sup>19</sup> Le nom du camp de jour ne peut être mentionné pour des raisons de confidentialité.

spécialisée » pendant 6 semaines, pour un total de plus de 200 heures d'observations directes. Les moniteurs spécialisés étaient continuellement avec les enfants. Ce sont eux qui s'occupaient d'accueillir les enfants le matin et de les préparer pour leur départ le soir. Ce sont eux aussi qui veillaient au bien-être de l'enfant durant toute la journée, les stimulaient lors des activités, les nourrissaient et changeaient leurs couches au besoin. Bien que le terme « spécialisé » soit utilisé, aucun diplôme précis n'est exigé pour être nommé ainsi. Toutefois, une formation préalable de trois jours est nécessaire (formation qui a été suivie par la chercheuse). C'était le meilleur moyen d'être en contact constant avec des autistes. Il y avait huit personnes dans un local; quatre enfants TSA et quatre moniteurs. Mais, durant la journée, pour certaines activités, les groupes étaient jumelés avec différents groupes du camp de jour, ce qui a permis d'observer les comportements de plusieurs personnes TSA. Puisque la chercheuse n'est pas une experte en autisme, aucune conclusion n'ont été tirées sans vérifications dans la revue de la littérature.

### **2.2.2 Critères de sélection et procédure des entretiens semi-dirigés**

Puisque les autistes sont caractérisés, entre autres, par des atteintes qualitatives sur les plans de la communication et des interactions sociales (*American Psychiatric Association, 2013; Autism Society Canada, 2007; Autism Speaks, 2014*) il était préférable de ne pas les interviewer. Les observations directes ont effectivement permis de comprendre que l'interaction avec ces enfants n'est pas facile. Les entrevues semi-dirigées ont donc été réalisées auprès des parents de ces enfants « puisque ceux-ci en savent toujours beaucoup plus sur leur enfant que tous les professionnels réunis » (Constant, 2006). La recherche de parents intéressés à participer à cette recherche s'est développée avec l'aide de plusieurs fondations québécoises supportant les parents ayant un enfant atteint de TSA. Aussi, le comédien Emmanuel Auger, porte-parole officiel de la SQDI<sup>20</sup> depuis plus de 10 ans, a été contacté pour cette recherche de parents intéressés. Malgré toutes les

---

<sup>20</sup> *Semaine québécoise de la déficience intellectuelle*

démarches, il a été difficile de trouver uniquement des parents d'adultes autistes âgés de plus de 21 ans. Les interviewés ont donc été choisis parmi des parents ayant des enfants TSA de 16 à 22 ans. Cette tranche d'âge reste tout de même pertinente puisque ces parents se préparent à l'éventualité du manque de services.

Une lettre de présentation du projet (Voir l'annexe I) ainsi que le formulaire de consentement ont été envoyés aux parents intéressés, par courriel, afin qu'ils puissent prendre connaissance de tous les détails concernant cette recherche avant même d'être rencontrés. Quelques jours avant l'entretien, un questionnaire exposant les questions générales leur a aussi été envoyé (Voir l'annexe II). Les parents étaient prévenus qu'il ne s'agissait que de questions générales et que la chercheuse pouvait poser d'autres questions de précisions durant l'entretien. La chercheuse a utilisé un questionnaire plus élaboré durant les entretiens (Voir l'annexe III). Voici l'information sur les participants et leurs enfants.

Participants	Nom et âge de l'enfant	Diagnostic
P1 (mère)	Joé, 22 ans	Asperger
P2 (mère)	Gabou, 16 ans	TED-NS <sup>21</sup>
P3A et P3B (père et mère)	Félix, 18 ans	Autiste léger
P4 (mère)	Ellie-Anne, 16 ans	Autiste sévère
P5 (mère)	Alexandre, 21 ans	Autiste moyen

**Tableau 3.** Liste des participants aux entretiens semi-dirigés

Les noms des individus autistes inscrits dans ce tableau ainsi que ceux retranscrits dans les verbatim (Voir les annexes IV et V) sont des noms fictifs choisis par les parents participants. De plus, les remarques inscrites dans la dernière colonne du

<sup>21</sup> Trouble du développement non spécifié. Se référer à la section 1.1. *Historique de l'autisme* pour plus de détails sur les TED-NS.

**Tableau 3** représentent les diagnostics tels que mentionnés par les participants. Uniquement les diagnostics reliés au spectre de l'autisme ont été inscrits. Si par exemple, le participant avait également mentionné que son enfant détenait un diagnostic de déficience intellectuelle, ce dernier ne serait pas inscrit dans ce tableau.

Les entrevues se sont déroulées dans les lieux choisis par les participants. Deux parents ont choisi de faire l'entrevue dans un édifice public (un local dans un aréna) pendant que leur enfant jouait au *hockey*. Les trois autres parents ont décidé de rencontrer la chercheuse dans leur propre maison. La chercheuse s'est donc déplacée aux endroits convenus par les parents. Après avoir fait signer les formulaires de consentement, les entretiens ont débuté par des questions d'ordre général, pour ensuite diriger davantage le participant vers des questions plus spécifiques en lien avec les résultats des observations et des informations obtenues lors de la revue de la littérature. Tel qu'indiqué par Van Maaren (1983), la durée des entretiens s'est limitée à environ 60 ou 90 minutes tout au plus. Cette limite de temps permet de favoriser la concentration et la participation active des répondants.

Les buts principaux de ce type d'interaction sont d'accéder à « l'explication, la compréhension, l'apprentissage et l'émancipation » (Savoie-Zajc, 2009). Les notions apprises lors de la revue de la littérature et les données collectées lors des observations ont été combinées pour formuler des questions et pour guider les entretiens semi-dirigés. Ces entrevues ont permis de développer une compréhension nuancée de la situation étudiée. À partir de l'analyse des entrevues semi-dirigées, les principaux facteurs de l'environnement nommés par les parents ont été extraits et les facteurs de l'environnement qui ont le plus d'impacts sur le bien-être des enfants autistes ont été retenus.

### **2.2.3 Procédure d'analyse des verbatim**

Plutôt que de traiter directement les enregistrements audio, la chercheuse a d'abord transcrit les passages selon la méthode de transcription « mot à mot », nommée *verbatim*, afin de faciliter l'analyse et la lecture (Létourneau, 2006). Ce procédé permet, par le fait même, d'en garder une trace fidèle (Auerbach, Silverstein, 2003, cité par Andreani-Conchon, 2005). L'analyse des données consiste principalement à faire l'examen des transcriptions et des commentaires, par le biais de citations, pour démontrer la pertinence du cadre conceptuel de la recherche (Maxwell, 1998). Certains passages non essentiels (tels que des discussions hors sujets) ont été tout simplement ignorés lors de la transcription.

D'une part, une première transcription générale des cinq enregistrements audio a été réalisée (Voir l'annexe IV). Après plusieurs relectures, la chercheuse a retenu les passages jugés pertinents en rapport avec le sujet de la présente recherche et en a fait un tableau sommaire d'analyse (Voir l'annexe V). Le tableau suivant montre un extrait de ce tableau résumé. Les propos tenus par le participant y sont exposés, accompagnés des lignes du verbatim auxquelles ils se rapportent, (dans la colonne de droite) ainsi que des annotations ajoutées par la chercheuse (dans la colonne de gauche).

**PARTICIPANT 1**

SOUS-CATÉGORIES D'IDÉES	CITATIONS
Stimulation visuelle  Fugue	[L.61] : D'aération c'est ça. Lui il prenait toutes les choses puis il les regardait tomber. Il allait au lavabo il regardait... où ce que s'en va ça? T'sais, toujours la curiosité du plus loin là... Quand il fuguait, ca arrivait des fois qu'il fuguait, ben il fuguait parce qu'il voulait voir ce qu'il y avait sur le coin, mais sur le coin il y a d'autre choses, son horizon, il ne comprenait pas que ca finissait jamais. T'sais, il est ben allumé dans le sens qu'il était curieux t'sais là?
Surveillance  Stimulation sensorielle	[L.73] : Comme quand qu'il rentrait dans une pièce, n'importe quelle pièce là, je savais qu'il était pour fouiller. Fallait que je l'aie à l'œil. Si j'allais dans la salle de bain, puis il était très bon «grimpeux», puis là, il montait sur le comptoir. Il ouvrait la pharmacie, il vidait les tubes de pâtes à dents, il vidait le shampoing, il vidait les médicaments, il vidait n'importe quoi, tout ce qu'il pouvait sortir, c'est ça qui le fascinait. À tous les jours c'était ça.
Verrouiller les portes Surveillance	[L.86] : Mais je pouvais pas le raisonner, c'était dur. Donc fallait que je barre le plus de pièces possible.
Surveillance Notion du danger	[L.104] : Quand il allait dans la piscine c'était «oufffff». J'avais de la misère à le retenir. Il se «pitchait» dans l'eau, aucune connaissance du danger. Je crois que ça c'est un trait de caractère de beaucoup d'autistes. Ils aiment l'eau.
	[L.276] : Je reste dans un appartement. J'ai un 4 et demi. Dans sa chambre il a une table à dessins. Je lui ai trouvé, j'ai acheté une table à dessin. Puis il

Stimulation sensorielle	dessine beaucoup, puis c'est son bureau en même temps. Il n'a pas de chaise, il a un ballon.
Stimulation visuelle Stimulation auditive	[L.341] : Ben moi je pense que ce qui est heu... moi je pense que tout ce qui est chaos, qui, qui, qui... Au niveau visuel je pense, puis le bruit. T'sais là, c'est ça qui est intéressant.
S'éloigne des foules	[L.350] : Mais, j'te dirais que quand il était jeune, les foules ça l'intéressait pas lui.
Manière de présenter une nouveauté	[L.354] : Non, fallait pas être là longtemps là. Là, aujourd'hui ça le dérange pas. Mais, encore là, j'ai été de façon progressive.

**Tableau 4.** Extrait d'un tableau sommaire d'analyse des propos tenus par un participant et les annotations ajoutées (à gauche) par la chercheuse.

Les données collectées (passages surlignés en gris dans la colonne de droite) sont invoquées et de nature qualitative: mots, expressions, appellations, définitions (Van der Maren, 1996). Ces passages ont guidé la chercheuse à trouver plusieurs sous-catégories d'idées, inscrites dans la colonne de gauche. C'est à l'aide du « codage ouvert » que l'analyse s'est élaborée.

#### 2.2.4 Codage ouvert

Une grille d'analyse a été effectuée afin d'interpréter les résultats. Elle a été élaborée au fur et à mesure que la collecte d'informations s'agrandissait. Pour cette raison, le codage est « ouvert »; il a été conduit « selon une procédure ouverte et inductive » (Andreani et Conchon, 2005). En effet, la grille, le codage utilisé ainsi que les catégories d'analyses se sont formés à la suite de multiples lectures des verbatim. Le codage ouvert se base sur la «théorie ancrée» (Glazer & Strauss, 1967), qui est une approche inductive qui consiste à utiliser les données empiriques comme point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène quelconque. Le chercheur conserve un lien d'évidence avec les données collectées. Ces dernières, présentes à gauche dans le tableau 4, ont été listées ici :

-N'aime pas l'inconnu	-Encadrement	-Stimulation auditive
-Peur de l'inconnu	-Stimulation visuelle	-Aller à l'objet
-Besoin d'encadrement	-Encadrement sécuritaire	-Pictogrammes
-Notion du danger	-Communication	-Solitaire
-Communication	par association	-Hors contrôle
par imitation	-Difficulté sociale	-Fugue
-Surveillance	-S'éloigne des foules	-Routine
-Stimulation tactile	-Verrouiller les portes	-Stimulation gustative
-Désorganisation	-Agressivité	-Agenda
-Repères	-Hypersensibilité sensorielle	-Hyper sensibilité tactile
-Structure	-Hyper sensibilité auditive	-Manière de présenter une
-Hypersensibilité auditive	-Routine modifiée	nouveauté
-Isolement	-Précaution	

**Tableau 5.** Ensemble des données collectées répertoriées dans les tableaux sommaires d'analyse (Voir les colonnes de gauche des tableaux à l'annexe V)

Le tableau 5 ci-dessus présente toutes les annotations inscrites par la chercheuse (visibles dans les colonnes de gauche de l'annexe V). Il faut aussi noter que certains termes ont été choisis par la chercheuse afin de représenter une situation quelconque, et ce, en se basant sur le vocabulaire inculqué lors la revue de la littérature afin de conserver la crédibilité. Notons l'exemple de cette mère qui explique le comportement de son fils : « [...] quand il y a des photos qui défilent [...] sur l'ordi, ou si je prends mon téléphone, il aime ça regarder des photos. T'sais quand je glisse ma main, puis que les photos changent, [...] il aime beaucoup ça ». Cette situation représente la notion de « stimulation visuelle ». C'est donc « stimulation visuelle » qui a été écrit dans la colonne de gauche du tableau, vis-à-vis cette citation.

Les annotations ont ensuite été surlignées, codées et comparées afin d'utiliser le codage axial (Strauss et Corbin, 1998) qui consiste à regrouper des sous-catégories d'idées en dimensions plus globales et plus larges afin d'y faire ressortir des idées centrales. Les différentes sous-catégories d'idées correspondront éventuellement à des idées de base ou à des thèmes généraux (Auerbach & Silverstein, 2003). Cette étape est cruciale, car elle permet d'uniformiser les propos et de faciliter l'analyse.

Tous les termes du tableau 4 ont été analysés et catégorisés en quatre concepts émergents, présentés dans le tableau de la page suivante.

Thèmes relevés (sous catégories d'idées)	Concepts émergents (idées centrales)
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manière de présenter une nouveauté</li> <li>-N'aime pas l'inconnu</li> <li>-Routine modifiée</li> <li>-Peur de l'inconnu</li> <li>-Désorganisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Repères</li> <li>-Routine</li> <li>-Agenda</li> <li>-Structure</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>La routine</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Communication par imitation</li> <li>-Communication par association</li> <li>-Difficulté sociale</li> <li>-S'éloigne des foules</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aller à l'objet</li> <li>-Pictogrammes</li> <li>-Solitaire</li> <li>-Isolement</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Les difficultés sociales</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hyper/hypo sensibilité auditive</li> <li>-Hyper/hypo sensibilité tactile</li> <li>-Hyper/hypo sensibilité sensorielle</li> <li>-Hyper/hypo sensibilité auditive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Stimulation visuelle</li> <li>-Stimulation auditive</li> <li>-Stimulation tactile</li> <li>-Stimulation gustative</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>La sensibilité sensorielle</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Encadrement</li> <li>-Encadrement sécuritaire</li> <li>-Besoin d'encadrement</li> <li>-Notion du danger</li> <li>-Précaution</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Verrouiller les portes</li> <li>-Agressivité</li> <li>-Hors contrôle</li> <li>-Fugue</li> <li>-Surveillance</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Le besoin d'encadrement</b></p>

**Tableau 6.** Concepts émergents ayant servi au codage des données. Ces idées sont issues d'une classification des différents termes retenus lors de la première phase de l'analyse qualitative (tableau 5).

D'après Glaser et Strauss (1967), il faut traiter les données en les « écoutant », et ensuite, générer de cette écoute des codes qui s'ajustent aux données. En d'autres termes, ce sont les concepts émergents qui s'ajustent aux données empiriques et non l'inverse. Un code de couleur a donc été choisis pour représenter ces concepts (voir l'annexe V). La page suivante représente un extrait de ce tableau. Voici le code de couleur utilisé:

**LÉGENDE**

Référence à la routine

Référence au social

Référence à la sensorialité

Référence au besoin d'encadrement

**PARTICIPANT 1**

SOUS-CATÉGORIES D'IDÉES	CITATIONS
Stimulation visuelle  Fugue	[L.61] : D'aération c'est ça. Lui il prenait toutes les choses puis il les regardait tomber. Il allait au lavabo il regardait... où ce que s'en va ça? T'sais, toujours la curiosité du plus loin là... Quand il fuguait, ça arrivait des fois qu'il fuguait, ben il fuguait parce qu'il voulait voir ce qu'il y avait sur le coin, mais sur le coin il y a d'autre choses, son horizon, il ne comprenait pas que ça finissait jamais. T'sais, il est ben allumé dans le sens qu'il était curieux t'sais là?
Surveillance  Stimulation sensorielle	[L.73] : Comme quand qu'il rentrait dans une pièce, n'importe quelle pièce là, je savais qu'il était pour fouiller. Fallait que je l'aie à l'œil. Si j'allais dans la salle de bain, puis il était très bon «grimpeux», puis là, il montait sur le comptoir. Il ouvrait la pharmacie, il vidait les tubes de pâtes à dents, il vidait le shampoing, il vidait les médicaments, il vidait n'importe quoi, tout ce qu'il pouvait sortir, c'est ça qui le fascinait. À tous les jours c'était ça.
Verrouiller les portes Surveillance	[L.86] : Mais je pouvais pas le raisonner, c'était dur. Donc fallait que je barre le plus de pièces possible.
Surveillance	[L.104] : Quand il allait dans la piscine c'était «ouffff». J'avais de la misère à le

Notion du danger	retenir. Il se «pitchait» dans l'eau, aucune connaissance du danger. Je crois que ça c'est un trait de caractère de beaucoup d'autistes. Ils aiment l'eau.
Stimulation sensorielle	[L.276] : Je reste dans un appartement. J'ai un 4 et demi. Dans sa chambre il a une table à dessins. Je lui ai trouvé, j'ai acheté une table à dessin. Puis il dessine beaucoup, puis c'est son bureau en même temps. Il n'a pas de chaise, il a un ballon.
Stimulation visuelle Stimulation auditive	[L.341] : Ben moi je pense que ce qui est heu... moi je pense que tout ce qui est chaos, qui, qui, qui... Au niveau visuel je pense, puis le bruit. T'sais là, c'est ça qui est intéressant.
S'éloigne des foules	[L.350] : Mais, j'te dirais que quand il était jeune, les foules ça l'intéressait pas lui.
Manière de présenter une nouveauté	[L.354] : Non, fallait pas être là longtemps là. Là, aujourd'hui ça le dérange pas. Mais, encore là, j'ai été de façon progressive.

**Tableau 7.** Extrait de l'analyse des propos tenus par un participant et le codage couleur utilisé afin de faciliter l'analyse.

Ces idées principales (ou concepts émergents) ont été définies afin de faciliter l'analyse et le codage couleur permet un meilleur repérage dans les tableaux en annexe. Il faut néanmoins noter que ces quatre concepts s'entrecoupent et s'enrichissent l'un à l'autre, puisque plusieurs liens les unissent. Un modèle démontrant les interrelations entre eux sera présenté dans le prochain chapitre.

### 2.3 Démarche de conceptualisation du Centre de jour adapté (phase 3)

La dernière étape de la méthodologie utilisée est la synthétisation des informations recueillies suivie d'une démarche de conceptualisation. Les données recueillies lors des deux premières phases ont fait ressortir des notions importantes, des concepts émergents qui aideront à la conceptualisation du Centre de jour adapté aux adultes autistes. Ces notions seront présentées en profondeur et des propositions d'aménagement seront suggérées. Avant d'effectuer et de présenter le plan du Centre, les besoins de ces adultes autistes seront déterminés par aires, tel que le

proposent Dickinson et Marsden (2009). Par la suite, des plans et des images présenteront le Centre de jour adapté.



## **CHAPITRE 3. Résultats et analyses**

### **3.1 Résultats et analyse des observations**

Suite à la revue de la littérature, nous savons, entre autres, que les autistes sont hyper ou hypo sensibles, qu'ils peuvent s'isoler ou fuguer, que les pictogrammes sont essentiels et qu'ils peuvent facilement être fascinés ou apeurés par un élément. Mais, comment tous ces aspects se présentent dans le quotidien. Comment évoluent-ils dans le temps? Comment, concrètement, est-ce que l'individu autiste est influencé par l'environnement qui l'entoure? Peut-on améliorer la salle Snoezelen telle que décrite dans le cadre théorique? Où doit-on installer les pictogrammes de manière à maximiser leur efficacité? Tous ces questionnements persistent. Cette période d'observation a permis de comprendre davantage sur la relation entre l'individu autiste et l'environnement.

Notons que les exposés des comportements ont été approuvés par les parents respectifs des enfants observés. Aussi, des noms fictifs ont été choisis par les parents afin de préserver l'anonymat des enfants observés.

#### **3.1.1 Fonctionnement général et description des lieux**

Le camp de jour se déroule dans une école spécialement aménagée de manière à pouvoir accueillir des étudiants qui possèdent des limites sur le plan cognitif. Plusieurs espaces différents sont mis à la disposition des enfants afin de rendre leur séjour le plus agréable et le plus adapté possible. Les espaces sont clairement limités pour chaque type d'activité et les espaces de travail sont répartis de manière à minimiser les bruits, tel que le suggère le modèle TEACCH. En tant que « monitrice spécialisée », la chercheuse communiquait tous les jours avec les parents de l'enfant qui lui a été désigné, à l'aide d'un « cahier de communication ». Ainsi, un suivi journalier était effectué, tel que le suggère le modèle TEACCH. Cette procédure aidait le moniteur à comprendre les comportements de l'enfant.

Certaines classes de cours répondaient aussi aux critères de ce modèle. Par exemple, les pieds de toutes les chaises étaient recouverts d'un caoutchouc pour éviter les bruits grinçants lorsque ceux-ci sont déplacés sur le sol (Figure 27). De plus, chaque classe disposait d'espaces d'isolement individuel. Quatre tables assemblées au centre de la salle formaient une aire commune centrale. Autour de cet espace central, des bureaux semi-clos, face au mur, étaient réservés à chaque enfant (Figure 26). C'est ce que propose le modèle : une organisation de l'espace permettant à l'enfant de comprendre ce que l'enseignant demande en lui offrant des espaces de travail individuel. Les activités du camp de jour avaient lieu principalement dans ce local de classe. Mais, les enfants avaient aussi accès à une salle Snoezelen, une salle de psychomotricité, un gymnase, et une salle d'isolement. Le but était de comprendre les spécificités de chacune de ces salles tout en observant les comportements des usagers dans celles-ci.



**Figure 26.** Bureaux semi-clos pour chaque enfant.

**Figure 27.** Caoutchouc sur les pieds de chaises, afin d'éviter les sons grinçants.



**Figure 28.** Vue d'ensemble de la salle de cours (durant l'année scolaire, pour enfants TSA). Cette salle était utilisée comme local principal pour faire des activités durant le camp de jour.

### **3.1.2 L'expérience du Snoezelen et de la salle de psychomotricité**

Dans la salle Snoezelen de cette école, les enfants pouvaient s'étendre sur d'immenses matelas ou poufs blancs, se balancer dans un hamac blanc ou même s'allonger dans une piscine de balles translucides, colorées par un éclairage dissimulé (Figures 29 et 30). Les usagers pouvaient aussi être stimulés par des effets sensoriels, tels que par l'écoute d'une mélodie tranquillisante ou par l'observation d'effets lumineux déployés dans l'espace. Une projection lumineuse de formes abstraites (formes kaléidoscopiques, quasi psychédéliques) en mouvement était projetée au mur (Figure 31). De plus, un énorme tube vitré en forme de colonne était installé dans le coin de la pièce. Ce dernier était rempli d'eau, de bulles et de petits poissons en plastique en mouvement. Un faisceau

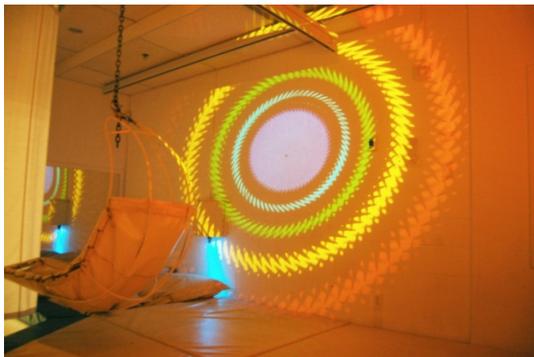
lumineux coloré installé à la base illuminait le tube. Les usagers pouvaient par eux-mêmes choisir la couleur projetée, en appuyant sur un bouton (Figure 32).



**Figure 29.** Piscine à balles colorées



**Figure 30.** Différentes couleurs possibles dans la piscine à balles



**Figure 31.** Hamac et projection de formes lumineuses au mur



**Figure 32.** Tube d'eau coloré

Voici une vue d'ensemble de la salle Snoezelen de cet établissement :



**Figure 33.** Vue d'ensemble de la salle Snoezelen

Pour sa part, la salle de psychomotricité offrait une balançoire, un hamac, une piscine de balles colorées, des textures installées au mur, des matelas au sol, un vélo stationnaire et un mur d'escalade (Figure 34). Cet espace est conçu spécialement pour permettre aux enfants de dépenser leur énergie. Quelques-uns d'entre eux se stimulaient par eux-mêmes tandis que d'autres avaient besoin d'être guidés. Les moniteurs spécialisés pouvaient donc créer des parcours en s'inspirant des installations et des objets mis à leur disposition. Une fois le parcours mis en place, les enfants pouvaient suivre les indications et répéter le parcours. L'objectif est de faire bouger l'enfant (monter ou descendre des marches, rouler sur un matelas, enjamber des objets, marcher, sauter, etc.). Les enfants pouvaient donc y travailler leur développement moteur. Ils apprenaient à prendre conscience de leur

corps dans l'espace et à sentir les objets en les touchant, les palpant et les examinant.



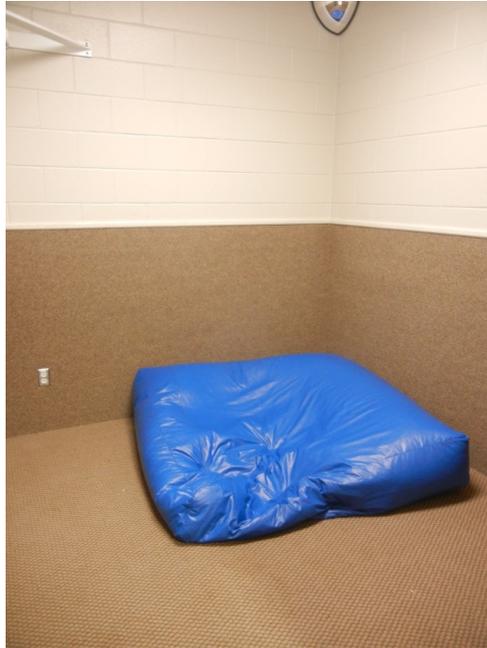
**Figure 34.** Salle de psychomotricité

Les salles de psychomotricité et Snoezelen sont très appréciées par les enfants autistes. Ils en profitent au maximum et, dû aux différentes installations, ils sont portés à se stimuler davantage dans ces endroits que dans la salle de cours. Dans ces salles comme ailleurs, les enfants s'isolent chacun dans leur coin. Chaque groupe avait un horaire hebdomadaire à suivre avec un accès limité aux différents locaux. Toutefois, étant donné la grande quantité d'enfants inscrits par rapport à la petite capacité des salles, il n'était pas possible d'y accéder à une fréquence journalière. Il serait favorable d'accorder plus d'importance à ces salles en permettant un accès plus fréquent.

De plus, pour maximiser l'utilisation, deux groupes à la fois pouvaient se retrouver dans ces salles. Quelques fois, les Aspergers se retrouvaient avec les autistes sévères. Cela ne semblait pas problématique dans la salle Snoezelen; tous les enfants étaient calmes et profitaient de cette salle pour relaxer. Cependant, dans la salle de psychomotricité, une incommodité mutuelle a été constatée, autant pour les autistes que pour les Aspergers. Bien que cette salle ait pour but de stimuler des enfants, les autistes, plutôt calmes et asociaux, avaient tendance à vouloir se recroqueviller seuls dans un coin, à s'isoler davantage. Il était donc difficile de les motiver à participer aux activités. Les Aspergers semblaient stimulés plus qu'ailleurs; ils parlaient, criaient et bougeaient beaucoup, ce qui semblait déranger les autistes. Comme s'ils avaient tout d'un coup beaucoup trop de stimuli à gérer; trop de bruits, trop de mouvements. Comme expliqué précédemment, beaucoup d'enfants autistes n'aiment pas le bruit autour d'eux. Par conséquent, pour permettre aux autistes de bénéficier pleinement des vertus de cette salle, ne serait-il pas préférable d'y accéder en plus petits groupes et ce, sans la présence d'Aspergers, mais plutôt uniquement en présence d'autistes de même niveau?

### **3.1.3 L'utilisation de la salle d'apaisement**

Lorsqu'un enfant était en crise ou lorsque ses agissements devenaient dangereux, ce dernier était dirigé dans la salle d'apaisement. Cette pièce était munie d'un énorme pouf. Le sol ainsi qu'une partie des murs étaient recouverts de tapis (Figure 35). Une fois dans cette salle, les enfants pouvaient se défouler (crier, hurler, frapper, etc.). La porte de cette salle devait rester entre-ouverte et le moniteur spécialisé devait rester à l'extérieur de la salle, mais tout de même près de la porte, afin d'y jeter un œil. Si la sécurité des autres était compromise, la porte pouvait être refermée.



**Figure 35.** Salle d'apaisement

Certains enfants y allaient par eux-mêmes, car ils sentaient le besoin de se retirer ou de se calmer. Ceci s'explique sans doute par leur désir d'isolement. Mentionnons aussi qu'il n'y avait qu'une seule salle d'apaisement. Il arrivait à quelques reprises que cet endroit soit déjà occupé lorsqu'un enfant avait besoin de cette salle. Pour bénéficier pleinement des vertus de cette pièce, elle aurait dû être accessible en tout temps. Il serait avantageux d'aménager plusieurs de ces petits espaces d'isolement pour permettre aux personnes dans le besoin de s'isoler au moment désiré. Même si deux ou trois personnes ont besoin de s'isoler au même temps, chacun d'eux devrait avoir droit à un espace de la sorte sans attendre qu'il se libère.

### **3.1.4 Les difficultés sociales**

La difficulté concernant l'interaction sociale est la caractéristique principale commune observée chez la plupart des enfants autistes côtoyés durant ces observations. Le temps passé avec eux a permis de constater que les autistes sévères n'ont pas que de petites difficultés de communication, tel que semble le

suggérer la revue de la littérature. Au contraire, les déficiences sont sévères, autant sur le plan de la communication verbale que sur celui de la communication non verbale. C'est probablement pour cette raison que l'utilisation des pictogrammes<sup>22</sup> était nécessaire. Ceux-ci apparaissaient partout dans cette école, ce qui aidait les usagers à se repérer dans les lieux (figure 36). Ces images facilitent autant la compréhension sociale que la compréhension spatiale des lieux.



**Figure 36.** Différents pictogrammes retrouvés dans l'école

Ces pictogrammes sont plus qu'essentiels. En plus d'insérer plusieurs images dans l'environnement, les moniteurs pouvaient utiliser ce type d'icônes pour communiquer avec l'enfant soit pour l'informer de ce qu'il doit faire, soit pour l'informer de son horaire de la journée, par exemple. Il est donc important de considérer l'importance des pictogrammes pour la proposition de Centre de jour. Ils devront être prépondérants, facilement accessibles et peut-être même, manipulables par les individus, afin de leur permettre d'exprimer leurs besoins.

---

<sup>22</sup> Dessin figuratif ou symbolique reproduisant le contenu d'un message sans se référer à sa forme linguistique.

### **3.1.5 La tendance à l'isolement**

Un des comportements typiques des personnes TSA, est celui de fuir. Ce comportement a aussi été observé. Certains enfants erraient dans les corridors, sortaient de leurs locaux de classe ou même, tentaient de sortir de l'école. Cette école était munie d'un système de sécurité efficace, évitant aux enfants de sortir de l'établissement, mais ne les empêchait pas toutefois à s'isoler; dans la classe; plusieurs se retiraient dans un coin, isolés du reste du groupe. Les activités de groupes étaient rares, voire quasi nulles. À l'extérieur, les enfants jouaient aussi seuls. Dans toutes les salles d'activités proposées, les usagers se dispersaient dans la pièce. L'isolement était souvent observé. L'hyper ou l'hypo sensibilité semble expliquer ce désir d'isolement. Lorsque l'individu est submergé de stimulations (sonores, visuelles ou autres), il aurait tendance à s'isoler, à vaquer à ses activités de façon solitaire (Autisme Montréal, 2014). Plusieurs comportements observés démontrent ce constat, puisque ces enfants avaient tendance à s'isoler, notamment lorsqu'il y avait trop de bruits (stimulation auditive) ou trop de gens (stimulation visuelle) autour d'eux.

Comme l'explique Notbom (2005), le degré de sensibilité (hypo ou hyper) d'un sens n'est pas le même pour les cinq sens d'un même enfant. Il est même différent d'une enfant à un autre. Chaque individu est unique, ce qui explique qu'une diversité de comportements a été observée relié à cette sensibilité sensorielle.

### **3.1.6 La diversité des comportements observés**

Plusieurs comportements ont été notés durant cette période d'observations, et ceux-ci sont généralement en lien direct avec un facteur environnemental (des objets lancés, les mains sur les oreilles lorsque trop de bruit environnant, etc...) Effectivement, ils réagissent à divers stimuli externes. Par exemple, lorsqu'il entrait dans le gymnase, Gabou faisait demi-tour. Il ne pouvait pas rester dans cette grande pièce. Dès qu'il y rentrait, il en ressortait en courant comme s'il y avait déjà vécu une mauvaise expérience auparavant. Dans cet exemple, on peut supposer que

Gabou focalise sur un détail de l'aménagement qui pourrait l'effrayer, tout comme le propose Courteix (2009) : il donne de l'importance à un élément perceptible dans le gymnase, ce qui crée une fascination, une focalisation, une peur peut-être? Aucun autre usager ne réagissait de la même sorte en entrant dans le gymnase. Quelques fois, il arrivait à Gabou de lancer tout ce qu'il avait devant lui. Il pouvait s'agir de chaises, de jouets ou d'autres objets qu'il trouvait (radio, ventilateurs, revues, etc.). S'il n'avait plus d'objets devant lui, il pouvait se mettre à frapper les autres.

Notons le comportement de Guillaume qui aimait beaucoup faire des casse-tête. Lorsqu'il était temps de changer d'activité et que cela ne lui convenait pas, il prenait tous les morceaux du casse-tête et les lançait autour de lui. Après avoir tout lancé, il lui arrivait souvent de se lever et se déshabiller complètement, de lancer ses vêtements, ses sous-vêtements et ses souliers. Cette situation se produisait lorsqu'il devait faire quelque chose qu'il n'aimait pas. Puisqu'il ne peut pas s'exprimer par la parole, il tentait probablement, à sa manière, de montrer qu'il n'était pas satisfait de la situation.

D'autres types de comportement sont reliés probablement à cette sensibilité particulière; tandis que plusieurs individus se promenaient avec les mains sur les oreilles, comme s'il y avait trop de bruit autour d'eux, d'autres recherchaient le bruit. Par exemple, Gabou aimait démarrer les sècheurs à mains dans les salles de bain et tirer la chasse d'eau pour entendre les sons qui en résultaient. Il le faisait sans cesse. Il s'installait près de la toilette et tirait la chasse d'eau. Dans cette situation, le bruit semble lui apporter un plaisir.

C'est en connaissant l'individu qu'il est possible de comprendre ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas, s'il veut être stimulé ou s'isoler. C'est en l'apprivoisant que l'on arrive à saisir ses comportements et ses agissements face à son environnement. Les personnes autistes observées étaient toutes différentes les unes des autres et leurs

comportements aussi très diversifiés. C'est le principal constat qui résulte de ces observations : bien que tous unis par le même diagnostic, ils sont tous uniques et différents les uns des autres.

### **3.1.7 Résumé de l'analyse et conclusion**

Le contact avec des individus atteints de TSA a permis d'accéder de près à leur monde fascinant, mais surtout, à comprendre comment ils interagissent avec leur environnement. Le résultat est consternant : les autistes sont tous uniques et différents dans leurs comportements et leurs agissements, ce qui apporte beaucoup de complexité à l'étude puisqu'il faudra penser à concevoir un aménagement propice à la cohabitation de plusieurs autistes (tous différents et uniques) dans un même endroit.

La description de l'aménagement des lieux va contribuer à nous guider sur les types de salles incontournables à proposer pour la clientèle autistiques, telles que la salle Snoezelen, la salle de psychomotricité et la salle d'apaisement. En explorant réellement et physiquement ces différents espaces, en vivant les expériences sensorielles proposées par celles-ci, et surtout, en s'informant des vertus qu'elles offrent aux usagers à l'aide des références tirées de la revue de la littérature, l'impact que peuvent concéder ces différents espaces sur le bien-être des individus autistes est maintenant davantage compris.

Par ailleurs, la deuxième étape de cette phase 2 de la collecte de données (les entretiens semi-dirigés) est toutefois nécessaire afin de comprendre davantage les différents comportements observés chez les personnes TSA, mais surtout afin de comprendre les facteurs de l'environnement pouvant influencer le bien-être de ces individus. Puisqu'ils sont tous uniques, il faudra maintenant trouver des liens qui les unissent pour faciliter notre mandat de proposition d'un aménagement adapté à cette clientèle. Avant de continuer, voici un tableau résumé résultant de cette période d'observations :

	Observations	Commentaires et propositions
<b>Fonctionnement et description des lieux</b>	L'accompagnement est nécessaire (ratio 1 :1 ou 1 :2).	Le ratio éducateur-enfant est important. Malgré le fait de proposer un Centre de jour qui offre un environnement physique adapté, la présence d'éducateurs est primordiale.
	Le modèle TEACCH est utilisé.	Il faudra s'inspirer du modèle TEACCH pour les propositions d'aménagement à venir.
<b>La salle Snoezelen</b>	Très populaire et bénéfique.	Il serait préférable d'offrir deux salles Snoezelen, ou bien, réduire le nombre de participants présents dans cette salle afin de maximiser l'efficacité des activités offertes dans celle-ci.
	Les individus aiment s'isoler dans cette salle.	Il serait pertinent de proposer des espaces individuels dans la salle Snoezelen.
<b>La salle de psychomotricité</b>	Une seule salle disponible, donc il y a beaucoup d'enfants à la fois. Les activités ne sont pas exploitées par tous également.	Il serait préférable de proposer deux salles, ou bien, de réduire le nombre de participants présents dans cette salle afin de maximiser l'efficacité des activités offertes dans celle-ci.
<b>La salle d'apaisement</b>	Une seule salle disponible.	Il faudrait aménager plus d'une salle d'apaisement, afin de permettre à plus d'une personne à la fois de bénéficier de ce type d'espace.
	Bénéfique lorsqu'un individu est en crise ou lorsqu'il est dangereux pour les autres.	Ce type de salle devrait être facilement accessible en tout temps.
<b>L'utilité des pictogrammes</b>	Ils sont essentiels au bon déroulement du quotidien de l'individu.	Les pictogrammes devraient être omniprésents et facilement accessibles en tout temps.
<b>La tendance à l'isolement</b>	La plupart des personnes observées s'isole.	Il sera nécessaire d'offrir des espaces permettant l'isolement.
<b>Comportements observés</b>	Les comportements sont très diversifiés d'une personne à une autre.	Il serait préférable d'offrir une diversité d'ambiances, permettant à tous de répondre à leurs besoins distincts.

### 3.2 Résultats et analyse des entretiens semi-dirigés

Quatre idées principales ont été définies afin de faciliter l'analyse. Bien qu'élaborées de façon distincte, ces idées s'entrecoupent et s'enrichissent l'une à l'autre, puisque plusieurs liens unissent ces quatre différents concepts. Un modèle démontrant les interrelations entre ces quatre idées est présenté à la fin de cette analyse afin d'aider à la compréhension globale de celle-ci (p.106). L'analyse gravite autour des notions suivantes : la routine, des difficultés sociales, la sensibilité sensorielle et le besoin d'encadrement.

#### 3.3.1 Routine

L'idée principale la plus récurrente retrouvée lors de l'analyse des propos des participants est celle de la routine. En effet, un autiste a besoin de « repères », d'un « horaire », d'une « structure », pour reprendre les termes utilisés par les participants. Débutons avec ce concept car il sera aussi présent dans les deux prochaines sections, soit *Les difficultés sociales* et *La sensibilité sensorielle*.

En demandant aux participants d'expliquer la manière dont se déroule une journée type de leur enfant, quatre sur cinq ont mentionné une routine du matin, habitude qui semble incontournable. Notons ce que P2 a expliqué: « Fac le matin c'est vraiment pas compliqué [pour Gabou], parce qu'on a toujours la routine [...] ». Il se lève, ses parents le changent, le nettoient un peu, il déjeune en écoutant toujours une des deux cassettes de Caillou choisie par ses parents. Quelques fois, après avoir déjeuné, il écoute un peu de musique, pour ensuite s'habiller et aller à l'école [L. 21 à 25]. Un ordre des événements très précis est constaté. L'importance du rituel matinal chez les autres participants est aussi observée:

P4 : « [...] Elle déjeune, toujours le même déjeuner, elle vient me voir pour que j’lui fasse des gaufres ».

P3: « [...] Il va prendre mettons son petit déjeuner. Généralement ça va être des toasts ou bien des toasts et des œufs. T’sais il a vraiment sa routine [...] ».

En suivant ces mêmes habitudes, l’individu autiste semble se repérer, comme s’il y trouve une certaine aisance. Au contraire, lorsqu’il déroge de la routine habituelle, la personne autiste se désorganise. P2 explique : « [...] Il a eu la semaine de relâche, t’sais sa routine a été dérangée un p’tit peu. Il est sensible à ça lui, [...] ». Ce participant démontrait à quel point le comportement de Gabou a changé lors de la modification de son quotidien. Il démontrait beaucoup d’agressivité.

Comme l’indique la revue de la littérature, lors d’une altération de la routine, la personne TSA peut réagir de manière excessive, ce qui peut être causé par l’anxiété, ou au contraire, peut conduire à un état d’anxiété (White, Oswald, Ollendick & Scahill, 2009; Gotham, Bishop, Hus, Huerta, Lund, Buja & al, 2012). Ceci s’explique car la personne ne retrouve pas de repères pour s’y référer. En implantant une routine et un environnement stable en repères, cela a pour effet de faire vivre le moins d’insécurité ou de confusion à l’individu.

Il faut toutefois noter que l’importance de la routine est aussi présente chez les enfants neurotypiques. Plus le quotidien d’un enfant est prévisible, plus ce dernier se sent en sécurité, car il est prévenu de la suite des événements (*Naitre et grandir*, 2013). Tout comme chez les enfants autistes, les neurotypiques sont rassurés de savoir à l’avance ce qui se produira. Il est donc toujours préférable d’annoncer à l’avance aux enfants (neurotypiques ou autistes) ce qui les attend dans la journée et d’éviter de les prévenir au dernier moment.

Bien que la routine soit un facteur important dans la vie d’un enfant neurotypique, il l’est d’autant plus dans celle d’un enfant atteint de TSA. Une fois rendu adulte, l’individu neurotypique s’adapte plus facilement aux changements, contrairement

aux adultes autistes. Ces derniers trouveront toujours le monde imprévisible puisque les caractéristiques autistiques fondamentales seront toujours présentes, qu'ils soient enfants ou adultes (Fédération québécoise de l'autisme). Ils ont tous besoin qu'on leur structure leur quotidien, car cela leur permet de se repérer plus facilement, d'organiser leur journée.

Certains participants ont démontré que leurs enfants étaient plus flexibles, et donc moins sensibles aux changements de routine. Toutefois, ils auront quand même besoin d'une certaine structure. En parlant de son fils, P3A explique : « Il n'est pas rigide, rigide [...], mais il est assez régulier dans son ordre des choses ». Retenons ici le terme « régulier », le participant semble faire référence à une similitude dans l'ordre des choses, donc à une certaine routine, en quelque sorte. En restant « régulier dans son ordre des choses », n'est-ce pas une manière efficace permettant à son fils de se repérer? En effet, un lien étroit entre la notion de **routine** et la notion de **repères** a été établi lors de l'analyse.

### **Les repères**

La plupart des situations de routine expliquées par les participants ne viennent pas sans l'idée du repère. En effet, la routine est importante pour eux, car ils y retrouvent des repères. Ces derniers sont essentiels pour les autistes. En revivant des situations vécues et répétitives, ils se repèrent : « [...] on a comme de la musique de soir, comme un petit répertoire de 4-5 chansons, fac, il se repère là-dedans. Il sait quand c'est la dernière, on monte. Ça lui prend ça, comme toujours la même petite routine. [...] » explique P2. Cette technique peut aussi être un moyen de communication : à l'aide de repères, il associe la dernière chanson de son répertoire à l'action d'aller se coucher. Ce phénomène sera expliqué plus en détails dans la section *Difficultés sociales*.

Par le fait même, des conséquences peuvent subvenir suite à l'absence de repères, soit l'inconnu ou la nouveauté. P4 explique que « [...] tout ce que [sa fille] ne connaît pas, c'est épouvantable ». Autant la présence de repères peut reconforter

les autistes, autant la nouveauté peut les déstabiliser. La plupart des participants ont raconté une anecdote démontrant nettement la peur de l'inconnu. P2 explique que son fils n'aime pas les nouvelles choses en général; une nouvelle personne qui va rentrer dans une pièce peut le déstabiliser, par exemple. Elle ajoute aussi que, même si son fils fait face à une situation qu'il a déjà connue il y a longtemps, il faudra tout de même lui représenter la situation « à petites doses » [L. 357 à 365]. De toute évidence, « les nouvelles choses » ne font pas partie de leurs repères, ce qui peut expliquer leur inconfort face à de nouvelles situations. Bien que les changements d'habitudes puissent susciter des comportements ou des réactions de la part de l'individu autiste, la notion du temps les aidera à s'habituer à certaines situations, à certains lieux et, peut-être éventuellement, à s'habituer et à s'appropriier le lieu.

### **L'appropriation du lieu à travers le temps**

La perception, la compréhension et l'appropriation que chaque personne se fait de l'environnement qui l'entoure est différent d'une personne à l'autre (Sánchez, Segado, Vázquez, Serrano, 2011). L'importance de l'accompagnement et le respect du rythme d'appropriation progressive de nouvelles situations et des nouveaux lieux sont remarqués dans cette analyse. Selon Audas (2008), le lieu influencerait la nature du lien affectif entre l'individu et le lieu. Faisons un lien avec la notion de l'appropriation du lieu chez la personne neurotypique : cette dernière doit lire et imaginer l'environnement bâti avant même de pouvoir se l'approprier. Le « non-lieu », tel que défini par l'anthropologue Marc Augé (1993) peut ainsi devenir « lieu ». L'espace conçu devient ainsi un espace vécu. Chez la personne neurotypique, cette appropriation de l'espace peut se faire assez rapidement. À l'inverse, pour une personne autiste, cette « lecture » de l'environnement se fait beaucoup plus graduellement. Il doit faire un effort supplémentaire pour saisir et comprendre l'environnement qui l'entoure, en raison notamment de sa difficulté à traiter l'information qu'il reçoit par les différents sens (tel qu'expliqué à la page 16).

En effet, qu'il s'agisse de changements d'objets, de situations ou d'individus, les autistes ont besoin d'être préparés aux modifications quelconques, d'en être avertis. D'ailleurs, les participants P3A et P3B ont exprimé l'importance qu'ils accordent à la manière appropriée, selon eux, d'apporter un changement à la routine de leur fils. Ils ont abordé leur fils pour lui proposer de passer de la guitare à la basse et spécifient que cette proposition n'« a pas choqué » leur fils. Il « n'a pas été rébarbatif à l'idée » grâce à la manière utilisée [L.219 à 226]. Il y a donc une manière convenable pour apporter un changement, pour préparer un individu autiste à faire face à une nouvelle situation : « Tout est dans la manière » explique P3B. D'autre part, des outils intéressants, comme l'agenda ou le calendrier, permettent d'envisager à l'avance une situation. P5 explique que ce qui est le plus important pour son fils, c'est qu'il puisse savoir ce qu'il a à faire, ce qu'on attend de lui, ce qui viendra après telle ou telle situation [L.80 à 82]. En réalité, la notion du besoin de repères peut ainsi être comblée par la visualisation d'un horaire ou d'un calendrier. Afin de nous faire comprendre comment son fils Alex peut se sentir lorsqu'il n'a pas d'horaire, le participant fait une comparaison avec une situation vécue par un neurotypique : « Si t'embarques dans le char avec quelqu'un puis tu ne sais pas où tu t'en vas. Comment tu vas te sentir? Ben eux-autres ils se sentent pareils quand on leur dit pas ce qu'ils ont à faire dans leur journée ». Cette comparaison est puissante. Elle explique bien une situation vécue par un autiste dépourvu de repères, car elle illustre parfaitement le niveau d'anxiété qu'un individu autiste peut atteindre lorsque celui-ci ignore ce qui l'attend.

La routine est considérée comme un outil important permettant à l'individu autiste de vivre un meilleur quotidien. Cette notion peut se refléter à travers des choix adéquats liés à l'aménagement des espaces intérieurs. Dans la prochaine section, les avantages supplémentaires reliés à l'utilisation de repères seront soulevés. En plus d'aider à établir une routine régulière, les repères assisteront la personne autiste sur le plan de ses difficultés sociales.

### 3.3.2 Difficultés sociales

Comme constaté dans la revue de la littérature ainsi que lors des observations, les TSA présentent une altération qualitative sur le plan des interactions sociales et de la communication. Cette idée en est aussi ressortie lors des entretiens semi-dirigés. Les passages suivants démontrent les difficultés qui lui sont reliées.

#### Isolement

Les personnes atteintes de TSA ont tendance à réduire leurs interactions sociales. Elles s'éloignent des foules et s'isolent dans le but de se retrouver seules. Effectivement, la plupart des propos des participants en témoignent. Voici quelques extraits illustrant l'isolement :

P 2 : « [...] puis... il aime beaucoup s'isoler ces temps-ci. On se disait à un moment donné, il est-tu en dépression? Mais, il dort bien, il est très heureux. Tu le vois, il est souriant ».

P3B :« Il est plutôt réservé la fin de semaine. [Félix] c'est une personne qui est solitaire. On s'entend là-dessus? ».

P4 : « [...] même si on vit dans la même maison, son réflexe à elle, c'est toujours d'aller dans une pièce où il y a personne [...] ».

Que ce soit à l'école ou à la maison, ils aiment se retirer. P4 mentionne que sa fille s'isole « même de sa mère ». Elle préfère se retrouver seule en tout temps : non seulement lorsqu'ils sont entourés d'inconnus, mais aussi lorsqu'ils sont en présence d'individus qu'ils connaissent bien, tel que des membres de la famille.

Pourtant, contrairement aux autres, P5 mentionne que son fils Alex n'« aime pas être tout seul, il veut être avec quelqu'un ». Retenons tout de même le terme « quelqu'un ». Alex préfère être en compagnie d'une personne, pas d'un groupe de personnes. P5 élabore sur le sujet de l'interaction à l'école. Elle mentionne que son

fils s'est retrouvé dans un groupe où les élèves parlent beaucoup et qu'« il trouve ça dur. Il est très anxieux [...] ». Donc, la présence de plusieurs personnes entraîne une certaine anxiété chez Alex, particulièrement si ces derniers parlent. Est-ce à cause de la stimulation auditive créée par les voix des autres? Peut-être. L'analyse des verbatim a montré que les TSA peuvent être hypersensibles à une surstimulation quelconque, surtout une stimulation auditive.

Comme le révèle la revue de la littérature, lorsque la quantité de stimuli est trop grande pour être gérée, l'enfant atteint de TSA a tendance à s'isoler et à vaquer à ses activités de façon solitaire (Autisme Montréal, 2014). D'ailleurs, P4 établit clairement un parallèle entre la surstimulation sensorielle et l'isolement. Elle mentionne que la présence d'autres personnes est une stimulation difficile à gérer pour sa fille [L. 450 et 451]. Les jours de semaine, par exemple, ils mangent tous ensemble car ils ne sont que trois. Toutefois, les dimanches, lorsqu'ils vont chez la grand-mère, « elle [ne] mange pas avec les gens à la table. Elle s'est fait une table dans le solarium. Elle se prend une petite table toute seule, elle mange toute seule, elle ferme les portes, elle s'isole ». Elle n'est pas dans son environnement habituel et, de plus, elle se retrouve avec plus d'individus autour de la table. Cette stimulation est « dure à gérer » puisqu'il y a présence d'une surstimulation (visuelle et auditive), ce qui explique probablement la décision d'Ellie-Anne à vouloir s'isoler.

Notons aussi, dans cet exemple, la notion de la routine: Ellie-Anne est confrontée à une interruption de sa routine. À tous les jours de la semaine, elle mange à la même table que sa mère et sa sœur. Elle ne semble pas avoir de difficulté à accepter cette « stimulation ». Par contre, le dimanche, une situation différente se présente à elle. Ellie-Anne doit sortir de sa zone de confort. Elle préfère donc s'isoler. D'ailleurs P2 mentionne une situation similaire. Lorsque ses beaux-parents viennent souper, son fils va rester plutôt au sous-sol. Il vient les saluer, il est conscient qu'ils sont là, mais il retourne au sous-sol [L.507 à 511]. Aussi, P2 mentionne que Gabou « [...]

se désorganise beaucoup au dîner à l'école ». Est-ce parce qu'il se retrouve à table avec d'autres personnes? Habituellement très solitaire durant le jour, il s'isole. Soudainement, pour l'instant d'un repas, il se retrouve entouré de ses camarades autour d'une table. La corrélation entre les deux situations est indéniable. En présence de ses grands-parents, il s'isole, tandis qu'à l'heure du dîner à l'école, il est obligé de manger à table avec les autres. C'est peut-être le fait d'être entouré d'autres individus, autour d'une table, qui le désorganise autant?

Somme toute, ce qu'il faut retenir, c'est que la majorité des personnes atteintes de TSA ont l'habitude de s'isoler afin de minimiser les interactions sociales. Aussi, ils ont tendance à restreindre la communication verbale, car cette action leur demande beaucoup d'efforts. Plusieurs différents moyens sont utilisés afin de communiquer avec les autres.

### **Communication**

D'une manière ou d'une autre, les autistes se font comprendre. Ellie-Anne peut parler, « [...] mais elle va juste communiquer des besoins puis quelques mots » explique P4. Lorsque les autistes communiquent (de façon verbale ou non verbale), ils s'en tiennent au minimum; c'est-à-dire aux besoins essentiels. Les résultats de l'analyse des verbatim concernant la communication et les difficultés sociales sont intéressants, puisqu'encore une fois, l'importance de la notion des repères est notable. Ces derniers semblent faire partie intégrale de tous les moyens de communication utilisés par les individus autistes. Qu'il s'agisse de communiquer à l'aide de pictogrammes, de se faire comprendre en pointant du doigt ou en allant chercher des objets, ce sont tous des moyens de communication par repérage, par reconnaissance ou par association concrète.

Tout d'abord, l'utilisation des pictogrammes est très populaire dans les écoles adaptées ou dans les CRDITED<sup>23</sup>. L'idée consiste à utiliser une image illustrant un geste ou un objet afin d'aider à la communication. Cette aide visuelle peut être utilisée par l'individu autiste ou par son entourage. Voici quelques exemples de pictogrammes conseillés par la fédération Québécoise de l'autisme :

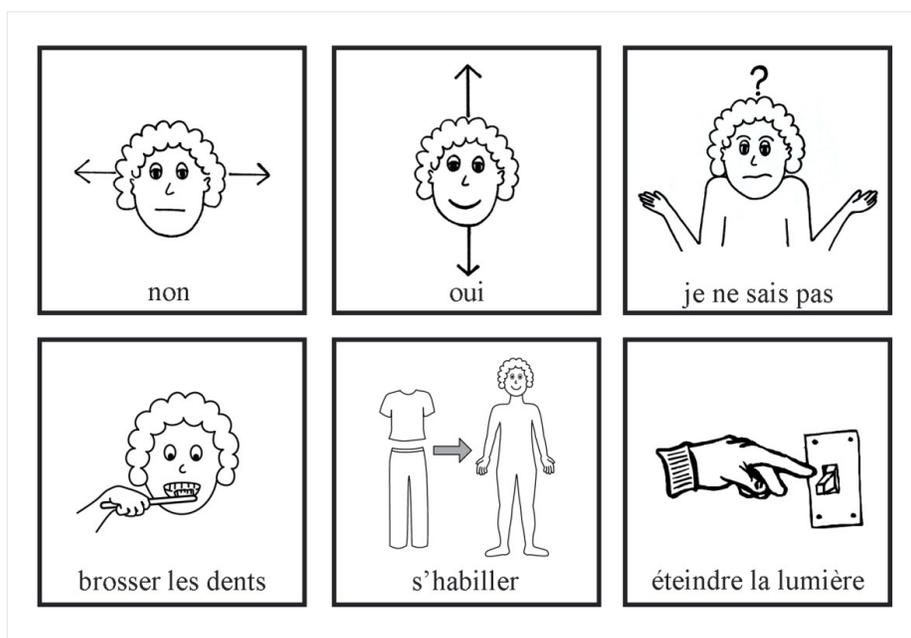


Figure 37. Exemples de pictogrammes.

P2 explique que si son fils veut se reposer, « il va aller aux *pictos* » et il va montrer le pictogramme « reposer ». En effet, il y a un tableau de pictogrammes dans la maison de P2. Toutefois, cette participante mentionne que les membres de la famille utilisent moins les pictogrammes qu'à l'école, car à la maison, « il se fait comprendre ». Ils sont habitués maintenant. Avec le temps, ils ont développé des moyens de communication efficaces. En effet, plusieurs situations citées par les participants montrent que les autistes communiquent par associations de comportements. Autrement dit, ils effectuent certains gestes ou agissent d'une certaine manière, afin de se faire comprendre. Évidemment, chaque personne autiste est unique, ce qui fait que chaque personne communique différemment.

<sup>23</sup> Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement.

Cela dépend de leur niveau d'autisme et des capacités ou des habilités qu'ils ont. Chaque parent développe ses méthodes de communication en s'adaptant aux capacités de leur enfant. P5 explique que : « c'est par imitation pour la douche ». Alex observe sa mère et répète les mêmes mouvements sur lui afin de pouvoir se laver convenablement. Des fois, elle doit ouvrir la porte et lui dire: « Continues! ». D'ailleurs, les autistes comprennent quelques mots. Il suffit d'utiliser un ou deux mots et de parler lentement. Plus les indications sont claires et précises, plus ils ont de la facilité à comprendre. Il faut donc s'en tenir à un vocabulaire simple et éviter les phrases confuses composées de plusieurs mots.

D'autres autistes vont plutôt se faire comprendre en se dirigeant directement vers un objet. P5 a mentionné que son fils regarde ses parents en montrant un objet : « Il pouvait nous amener vers le jeu, puis le prendre, puis nous regarder en voulant dire "j'aimerais jouer à ça". ». La communication se fait en associant l'objet qu'il a entre les mains et le regard qu'il fait à ses parents. C'est une association évidente pour lui; montrer le jeu signifie qu'il veut jouer avec celui-ci. C'est ainsi qu'ils se comprennent. Chaque objet possède une fonction, une signification. P2 explique aussi nettement ce phénomène. Elle explique que si son fils a faim, il va apporter le pain à ses parents. Cela ne veut pas nécessairement dire qu'il veut manger du pain. C'est plutôt sa manière de dire qu'il a faim [L. 180 à 182]. S'il a soif, il va se rendre au réfrigérateur et va prendre le jus et l'apporter à ses parents [L. 166 et 167]. En allant chercher certains objets, Gabou se fait comprendre. C'est une association concrète qui s'est définie au fil du temps.

L'utilisation d'associations concrètes est un moyen de communication typique observé chez les enfants atteints d'autisme. Une adaptation est nécessaire afin de comprendre ce type de langage qui leur est propre. Cette méthode s'acquiert et évolue avec le temps. Souvent, uniquement le parent ou l'entourage immédiat peut l'utiliser et le comprendre. C'est pour cette raison que l'utilisation de pictogrammes est nécessaire à l'école.

À l'inverse, Ellie-Anne va plutôt indiquer ce qu'elle désire à l'aide de son doigt : « elle pointe beaucoup » explique P4. Au lieu d'aller chercher un objet quelconque, elle le pointe et se fait comprendre ainsi. C'est une autre manière de se faire comprendre, même si ce n'est pas toujours facile pour le parent d'interpréter aisément ce que l'enfant veut. Par exemple, si elle pointe une date sur le calendrier, P4 sait que sa fille désire qu'on écrive quelque chose à cette date, mais ne sait pas quoi écrire [L. 321].

Cela dit, l'amélioration des possibilités de communication d'un adulte TSA lui permettra d'éviter des comportements de crise, qui sont souvent causés par le manque de capacité à se faire comprendre. De plus, il se verra réaliser davantage d'activités et pourra développer son autonomie. Il est incontestable qu'un environnement adapté facilitera la compréhension, la communication et les interactions de ces individus.

### **3.3.3 Sensibilité sensorielle**

Tel que mentionné précédemment, de nombreuses personnes autistes présentent des particularités sensorielles d'hypersensibilité ou d'hyposensibilité. La perception est définie comme étant la représentation que le cerveau se fait de l'environnement et, chez les autistes, les mécanismes perceptifs fonctionneraient de manière différente que chez les neurotypiques, autant pour la vision que pour l'audition (Behrmann, Thomas, & Humphreys, 2006; Dakin & Frith, 2005; Samson, Mottron, Jemel, Belin, & Ciocca, 2006). Cette portion d'analyse s'intéresse à toutes les situations impliquant les sens.

#### **Hyposensibilité sensorielle**

D'une part, des parents ont démontré que leur enfant, avait besoin d'une surstimulation sensorielle, impliquant notamment plusieurs sens en même temps :

P2 : « [...] il écoute la musique, il niaise sur le sofa, on fait des câlins, on se masse, on se touche t'sais. Il en a de besoin, il aime ça. [...] Je lui fais fermer des lumières. C'est des lumières de Noël qui sont sur une clôture là. Son petit, son petit... pas la salle Snozelen là, mais son petit coin ».

La musique (stimulation auditive), les câlins (stimulation tactile) ainsi que les lumières (stimulation visuelle) font partie du rituel de soirée de Gabou. À tous les soirs, il a besoin de cette séquence de stimulation sensorielle. C'est sa routine, ses repères sensoriels. P2 fait référence à la salle Snozelen. Non pas que « son petit coin » soit une salle Snozelen comme tel, mais elle y fait référence puisque cet endroit procure à Gabou une multitude de stimulations. Il y a des lumières de Noël et un cinéma maison qui s'étend sur un mur complet [L. 46 à 55, et 430 à 439]. Ce besoin de surdose de stimulations est fréquent chez les autistes. Pour sa part, P4 précise que si elle ne dirige pas sa fille : celle-ci va « toujours s'autostimuler, [...] ». Si je barre la porte dans la chambre d'ordinateur, elle descend dans le salon, avec son *Game Boy*<sup>24</sup>, elle met la radio, [elle] met la tv [...] ». Les stimulations visuelles et auditives sont ici encore très présentes. Dans un autre passage, P4 mentionne même le sens du goûter lorsqu'elle énumère une séquence de comportements effectués par sa fille :

« [...] elle grignote tout le temps. Fac, elle va chercher quelque chose à manger, elle a son jeu DS devant elle, elle a l'ordinateur devant elle, puis elle se met la radio pas fort en arrière. Fac, une surstimulation auditive [...] ».

Une surstimulation visuelle et gustative aussi est notable, puisque les sens de la vue et du goûter sont aussi impliqués dans les comportements énumérés par la participante.

---

<sup>24</sup> Le Game Boy est une console portable de jeux vidéo.

## **Hypersensibilité sensorielle**

La stimulation sensorielle peut être autant bénéfique que néfaste au bien-être de l'individu TSA. Contrairement au phénomène d'hyposensibilité, l'hypersensibilité sensorielle se qualifie par une perception trop intense des stimuli extérieurs. La personne hypersensible peut se sentir ensevelie par cette abondance d'informations sensorielles, comme si tous les sons étaient trop forts, les mouvements trop rapides ou les sources lumineuses trop brillantes. P5 raconte une situation où elle va faire les courses dans un magasin à grande surface. Elle explique qu'elle a pris trois mois avant de réussir à faire rentrer son fils Alex dans ce magasin. Cet endroit constitue un nouvel emplacement pour lui, un nouvel environnement. Elle précise que tout le sensoriel impliqué, lorsqu'il fait face à un nouvel endroit, le rendait anxieux, notamment à cause des nouvelles odeurs et des nouveaux bruits qu'il entendait [L.623 à 626]. La situation le rendait irritable : Elle se stationnait devant le magasin « puis, il partait à brailler ». Il voulait fuir ce nouveau lieu. Un nouvel environnement demande en même temps une nouvelle analyse, et donc une surexploitation des sens, impliquant plusieurs stimulations visuelles : le mouvement des gens qui entrent et sortent, les portes qui s'ouvrent et se referment, l'analyse physique du nouveau lieu (éclairages, couleurs, objets, etc.). Ensuite, les stimulations auditives : les gens qui parlent, les voitures qui arrivent et les échos dans le magasin. Comme P5 le mentionne, il y a aussi « l'odeur », donc une stimulation olfactive. L'odeur différente probablement, parce qu'il s'agit d'un endroit différent duquel il est habitué, un lieu qu'il ne connaît pas.

Ces derniers exemples illustrent des situations où plusieurs sens à la fois sont impliqués. Certains individus autistes recherchent ce type de surstimulation et d'autres vont plutôt s'en éloigner. Il est possible aussi que l'hyposensibilité et l'hypersensibilité alternent et même que cette fluctuation ne touche qu'un seul sens. Autrement dit, si un individu autiste recherche une surstimulation dans une situation quelconque, cela ne veut pas dire qu'il ne recherchera pas une sous-stimulation dans un autre contexte. Les situations sont très variées. Pareillement,

une hyposensibilité sensorielle sur le plan visuel n'implique pas nécessairement une hyposensibilité de tous les autres sens. Les situations sont très diversifiées, même pour un seul individu.

### **Sensibilité visuelle**

Les personnes hypersensibles auront tendance à fuir les stimulations visuelles. Notons l'exemple d'Ellie-Anne qui, devant son ordinateur, a une lampe de travail. Sa mère précise qu'il faut jamais l'allumer [L. 389 à 391]. Lorsqu'elle joue dans cette pièce avec sa fille, Ellie-Anne ira éteindre les lumières [L.399]. C'est d'ailleurs une distraction commune pour plusieurs personnes autistes : la lumière artificielle, particulièrement la lumière fluorescente. Comme l'a écrit Temple Grandin<sup>25</sup> dans *Thinking in pictures and other reports from my life with autism* (1995) :

« L'éclairage fluorescent est à l'origine de problèmes importants chez un grand nombre d'autistes, parce qu'ils perçoivent les soixante clignotements de l'éclairage électrique » - Grandin (1995) Citée par Gepner 2005.

Pourtant, Ellie-Anne semble, de prime abord, aimer la stimulation visuelle provoquée par son jeu *DS*<sup>26</sup> car elle passe beaucoup de temps sur cet appareil. De plus, elle passe une bonne partie de ses journées à regarder des vidéos sur *YouTube*<sup>27</sup>. Toutefois, il s'agit peut-être d'une stimulation plutôt auditive qui est recherchée, puisque P4 explique que sa fille « est myope, fac elle voit rien, puis elle refuse de porter des lunettes, fac elle se promène dans un environnement qui est flou [...] », comme si Ellie-Anne refusait de bien voir, refusait de voir les détails. Il s'agit d'un trait typique d'une personne hypersensible visuellement. Moins elle voit les détails, mieux elle se sent. La solution qu'elle semble avoir

---

<sup>25</sup> Temple Grandin est une adulte autiste de haut niveau très célèbre. Elle est réputée mondialement pour ses différents articles concernant l'autisme. Docteure en sciences animales, elle est actuellement professeure à l'université du Colorado.

<sup>26</sup> DS vient du terme anglophone «Dual Screen» qui veut dire «deux écrans».

<sup>27</sup> YouTube est un site web permettant d'héberger des vidéos. Les utilisateurs peuvent envoyer, regarder et partager des vidéos.

trouvée est de refuser le port de ses lunettes, ce qui est logique puisqu'elle diminue ainsi la quantité de stimuli visuels.

De manière générale, un lieu disposant de trop de détails (plusieurs motifs, plusieurs couleurs, beaucoup d'éléments sur une table, etc.) peut distraire les personnes TSA. À ces éléments physiques s'ajoute la présence humaine et, particulièrement, la présence de plusieurs personnes, d'un groupe. En effet, les individus sont très rarement immobiles; leurs corps se déplacent dans l'espace, les yeux clignent, les lèvres bougent lorsqu'ils parlent. Tous ces mouvements engendrent des stimulations visuelles. D'ailleurs, Gepner (2005) a démontré que le monde visuel dynamique serait trop rapide pour les personnes autistes, ce qui pourrait expliquer leur retrait non seulement social, mais aussi sensoriel. C'est comme s'ils voyaient en images saccadées, en images discontinues; tout l'opposé de la fluidité d'un mouvement habituel du corps humain. Le mouvement est une stimulation visuelle problématique pour les autistes hypersensibles visuellement. Il faudra en tenir compte lors des propositions d'aménagement.

Pour les personnes hyposensibles, il faudrait, au contraire, intensifier les stimuli visuels afin qu'ils soient davantage perceptibles. S'ils ne sont pas intensifiés, la personne autiste va elle-même rechercher des stimuli visuels afin de s'auto-stimuler. P1 explique que, ce qui est intéressant pour son fils, c'est tout ce qui engendre un chaos sur les plans visuel et auditif [L. 341 et 342]. P1 mentionne que son fils « prenait toutes les choses puis il les regardait tomber ». Un mouvement est créé par ce geste. Il était stimulé en visionnant les objets tomber. Deux autres participants ont mentionné des comportements similaires : « Elle est fascinée par le sable, par l'eau. Elle est fascinée par tout ce qui coule », mentionne P4. Quant à P5, elle se rappelle d'un geste souvent observé chez son fils lorsqu'il était plus jeune. Il s'assoyait dehors au sol et arrachait le gazon. Il le faisait tomber et regardait les « cordes » qui étaient créées par le mouvement du gazon [L. 320-321]. Et, il fait la même chose avec l'eau, dans la douche. Il met ses mains dans les airs et laisse

tomber doucement l'eau [L. 313-316]. C'est une manière pour lui de créer du mouvement avec un objet, et donc de stimuler le sens de la vue.

Ces situations montrent des actions volontairement provoquées par les personnes autistes. Leur but est de s'autostimuler. Ils prennent des objets quelconques et les font tomber, bouger ou couler en regardant le mouvement engendré par cette action. D'autres vont plutôt utiliser leur environnement physique tel qu'il est afin d'y trouver des effets visuels intéressants. Au lieu de créer une stimulation en manipulant des objets par eux-mêmes, ils vont fixer des éléments physiques présents autour d'eux. Par exemple, P2 mentionne que Gabou aime être au salon du rez-de-chaussée puisqu'il y a une petite lampe lumineuse colorée qui tourne sur elle-même. On y voit des poissons en mouvement. Gabou, assis sur le divan, observe les mouvements créés par la lampe et les lumières colorées qui en émanent [L. 430 à 439]. Dans le même ordre d'idées, P3B mentionne que son fils aime regarder dans le ciel le soir quand il fait noir dehors. Il y observe les avions et les étoiles. Il peut rester à la fenêtre quinze à vingt minutes, voire une heure, précise son père [L. 579]. Pour sa part, Alex aime beaucoup la verrière : « C'est sa place », mentionne P5. « Il voit les arbres, s'il pleut, il voit l'eau tomber. Quand il vente, l'automne, quand les feuilles partent au vent... il trippe au bout ».

Ces comportements, considérablement diversifiés les uns des autres, sont tous exécutés dans le même objectif de stimulation. Provoquées par l'individu lui-même ou opérées par une installation ou un objet quelconque, ces stimulations sont essentielles pour les personnes autistes.

### **Sensibilité auditive**

L'hypersensibilité auditive, nommée hyperacousie, est plus fréquente chez les autistes que chez les neurotypiques (Gomes, Pedroso, & Wagner, 2008). Les enfants autistes sont souvent incommodés par le bruit. Il a été constaté que plusieurs TSA acceptent uniquement les sons qu'eux-mêmes ont choisis, dont ils

ont le contrôle. Si les sons viennent d'ailleurs, si des bruits sont effectués par leur entourage, plus souvent qu'autrement, ils seront tentés de s'éloigner de ces sons. Un participant s'exprime à ce sujet : bien que son fils aime la musique, il ne faut pas qu'elle soit trop forte, car cela le dérange [L.474-475]. P3B ajoute par la suite : « À moins que ça vienne de lui », mais si la décision ne vient pas de lui, « il va décrocher » puisqu'il n'aime pas les environnements bruyants [L. 485]. D'ailleurs, lorsque P3B écoute sa propre musique au sous-sol et qu'il monte le volume, Félix ne « reste pas en bas, il monte en haut ». Il se retire. Il s'éloigne du bruit engendré pas la musique de son père.

Rappelons qu'Ellie-Anne joue souvent avec son *DS* devant son ordinateur, tout en écoutant la radio en arrière-plan [L. 44 à 49]. Elle « aime la surstimulation auditive » précise sa mère. « Par contre, c'est elle qui doit faire les choix ». Si ce n'est pas elle qui contrôle, elle n'aime pas ça. « On [ne] peut pas lui imposer un son » : P4 ne peut pas jouer de piano, ni chanter dans la maison, car sa fille va venir la voir pour lui demander d'arrêter.

Parallèlement à ces faits, il a été découvert que les autistes ont tendance à décrire les sons d'intensité modérée comme étant forts ou même trop forts, provoquant ainsi un inconfort chez eux. Pourtant, ces sons ne provoquent aucun inconfort chez les personnes neurotypiques (Khalifa, S., Bruneau, N., Roge, B., Georgieff, N., Veillet, E., Adrien, J. L., et *al.* 2004). Aussi, des réactions négatives en présence de certains sons peuvent être observées. Le bruit de l'aspirateur, par exemple, ou encore celui du séchoir à cheveux (Grandin & Scariano, 1986). Voici deux exemples cités par les participants illustrant des réactions intenses en présence de certains sons :

P2 : « [...] si on va au centre d'achat, puis qu'il y a un enfant qui fait une crise [ou] des fois [à] Ste-Justine, c'est sûr qu'il y a des enfants qui sont

là. Quand ça crie, ça pleure, [Gabou] devient comme... devient apeuré. Ça le dérange vraiment ».

P4 : « [...] au début quand [on] allait chez le dentiste, juste la pompe t'sais, [...] a cherchait à sortir de la pièce, a grimpait partout, t'sais comme un chat qui a peur de l'eau là. C'[était] toujours extrême [...] ».

Il arrive même que certains enfants vont eux-mêmes faire du bruit pour camoufler les bruits ambiants qui les dérangent. Par exemple, Ellie-Anne « houle tout le temps, tout le temps, tout le temps quand elle se déplace ». Cela lui permet probablement d'entendre son propre houlement, et par le fait même, d'amoindrir les sons environnants. D'autres, vont plutôt tenter de diminuer les sources sonores afin de pouvoir se concentrer sur leurs tâches. Lorsque Félix est à l'ordinateur, il va fermer la porte; il ne veut pas que le son de la télévision le dérange, précise son père [L.450 à 454]. Certains peuvent compenser en marmonnant sans cesse, tandis que d'autres mettront des écouteurs sur leurs oreilles. Plusieurs alternatives s'offrent aux hypersensibles pour diminuer les bruits ambiants. Chacun trouve sa propre solution afin de maximiser son bien-être.

Parallèlement au phénomène d'hypersensibilité auditive, une hyposensibilité est aussi observable. En effet, certaines personnes semblent développer une attirance pour certains stimuli auditifs. Plutôt que de fuir des sons, ils vont les rechercher. P3B mentionne que son fils Félix aime le son des moteurs diesel : « il les entendait de loin, les autobus, tous les véhicules d'eau qui étaient tenus par des moteurs diesel, il les entendait, il était fasciné par le son des moteurs diesel ». Ces bruits l'intriguaient. C'était une fascination pour lui. Dans le même ordre d'idées, Ellie-Anne semble aussi captivée par une stimulation auditive particulière. Elle va sur *YouTube* pour regarder des vidéos « dans des langues, n'importe quelles langues, c'est jamais en français ». Les intonations, le rythme et la mélodie d'une langue étrangère peuvent fournir une composition sonore très fascinante. C'est ainsi qu'Ellie-Anne semble exciter son sens auditif.

Bien qu'écouter de la musique fasse partie du quotidien de plusieurs personnes neurotypiques, des participants ont mentionné cet intérêt impérativement, car pour certains, cela fait partie de leur routine. P2 mentionne : « [...] il écoute un petit peu de musique, on prépare le souper pendant ce temps-là. Il soupe en écoutant un DVD ». Écouter la musique est essentiel pour Gabou. P2 l'a souvent répété. La musique fait partie de son quotidien, tout comme celui de Félix. P3B, le père de Félix, mentionne qu'il a acheté un amplificateur pour l'installer dans la chambre de son fils. Il peut ainsi écouter la musique comme il le souhaite, à l'intensité désirée [L. 224 à 226]. Il précise aussi que son fils « a l'oreille musicale », sans trop ajouter de précisions. D'ailleurs, il a été prouvé que certains autistes vont développer une capacité musicale permettant d'identifier des notes de musique en l'absence de référence. Cette compétence est retrouvée 500 fois plus souvent chez les TSA que chez la population générale. (Rimland & Fein, 1988; Takeuchi & Hulse, 1993).

En somme, l'intérêt pour la musique, la mélodie ou les bruits est commun à plusieurs personnes autistes. Autant les sons peuvent déranger la personne autiste, autant ils peuvent leur être bénéfiques et réconfortants.

### **Sensibilité tactiles**

Qu'il s'agisse de variations de température, d'une légère pression lorsque quelqu'un nous touche ou d'une douleur ressentie sur le corps, ces situations sont toutes vécues par le sens du toucher. Une personne atteinte de dysfonctionnement tactile sera à la recherche de stimulations tactiles. Deux participants ont mentionné que leur enfant aimait se blottir contre une source de chaleur :

P2 : « [...] si [...] tu lui laisses le choix, il arriverait à l'école puis il serait sur le bord du calorifère, il aime la chaleur, puis il resterait là toute la journée, bien heureux à écouter de la musique. Si tu y demanderas rien, lui il est heureux puis il fera rien ».

P3A : « [...] Dans la cuisine heu, on a une porte patio, puis il a un *convect-air* ici. [...] il a toujours été là depuis qu'on a la maison, même

avant qu'on déménage à l'étage supérieur [...] il allait s'asseoir là, puis il allait se réchauffer ».

Que ce soit une source de chaleur ou des balles antistress, tout ce qui ajoute à l'expérience sensorielle tactile de l'enfant sera bénéfique pour lui. Un autre exemple de stimulation tactile récurrente chez quelques autistes est celle de vouloir s'envelopper. Il a toutefois été mentionné par un seul participant :

P4 : « [...] Est tout le temps en train de s'envelopper dans un *sleeping bag*, fac elle dort là-dedans, puis c'est un espèce de *sleeping bag* que j'ai acheté dans le sous-sol de l'église à 3 piasses là, t'sais pour enfants. Il est orange et jaune. Puis, est tout le temps là-dedans. Fac ils en ont de besoin. Le besoin sensoriel, le besoin de s'envelopper`[...] ».

Le besoin de la personne autiste, ici, est probablement de sentir la texture du *sleeping bag*, de sentir une enveloppe sur le corps. Des pressions plus fortes sont aussi généralement appréciées par les personnes hyposensibles, telles que des massages sur les bras ou sur la tête. P2 nous indique que son fils Gabou est « colleux » : « Il aime ça autant qu'il aime nous toucher, il aime ça se faire masser, les bras [...] il a besoin de cette petite proximité là [...] ». Cette proximité lui fait du bien ajoute P2. D'ailleurs, les pressions plus profondes peuvent aussi devenir une bonne source de stimuli proprioceptifs, ce qui sera expliqué dans la prochaine section.

### **Autres stimulations sensorielles**

Tout comme les cinq sens extérieurs (vision, toucher, audition, goût, olfaction) qui donnent de l'information sur l'environnement extérieur, il y a aussi deux sens intérieurs qui fournissent de l'information sur le corps : le système proprioceptif, qui est responsable de la proprioception, ainsi que le système vestibulaire, responsable de l'équilibre du corps.

La proprioception provient de la stimulation des muscles, des ligaments et des articulations. Elle renseigne l'individu sur la position de son corps par rapport à d'autres objets et sur la position du corps dans l'espace. P4 précise que sa fille Ellie-Anne n'« a pas la sensation de son corps dans l'environnement [...] », elle a donc besoin de beaucoup de stimulation. C'est pour ça qu'elle « dégringole les escaliers [...] » puisqu'elle se déplace toujours en courant, même dans les escaliers.

D'autres types de stimulations sensorielles ont été énoncés par les parents. Par exemple, Ellie-Anne mange tout le temps, mentionne sa mère, et ajoute même qu'elle « mange à l'extrême [...] ». Il est difficile de savoir s'il s'agit d'une stimulation gustative ou d'une stimulation proprioceptive. Aime-t-elle mâcher ou plutôt goûter les aliments? Recherche-t-elle à stimuler les muscles et les articulations buccales ou, plutôt, veut-elle obtenir une sensation gustative? La revue de la littérature ne semble pas évoquer des stéréotypies liées aux stimulations gustatives. Celles-ci se font plus rares, du moins, peu observables. Donc, dans cette situation, il s'agit probablement d'une sensation proprioceptive, car effectivement, mâcher, mordre ou manger sans cesse sont des comportements typiquement reliés à la stimulation proprioceptive.

Certains autistes, par exemple, vont marcher sur la pointe des pieds, ce qui oblige une tension musculaire forte pour maintenir le talon loin du sol. Temple Grandin explique dans un article que la stimulation de la pression en profondeur peut calmer (Ayres, 1979; Roi, 1989, cité par Grandin, 1996). Elle ajoute qu'une application lente et constante d'une pression lui procurait effectivement un effet tranquillisant (Grandin, 1992, cité par Grandin, 1996). C'est pour cette raison qu'elle conçoit la machine à presser<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> La machine à presser est un dispositif thérapeutique conçu par Temple Grandin, ayant comme objectif de calmer les personnes hypersensibles. Cette « boîte » applique des pressions profondes sur le corps de l'individu autiste.

Pour sa part, le système vestibulaire est responsable de l'équilibre du corps. Il fournit de l'information quant à la position de la tête en fonction de la position du corps. Cette information permet de bouger sans avoir à penser aux mouvements faits par le corps. Par exemple, il permet de marcher sans regarder ni penser à nos pieds. C'est grâce au système vestibulaire qu'il est possible de ressentir les sensations liées aux mouvements, à l'équilibre et à la gravité. Les enfants qui sont hypersensibles au mouvement ont tendance à préférer rester calmes. À l'inverse, les enfants qui ont une hyposensibilité au mouvement vont rechercher une stimulation par le mouvement. Ils peuvent même faire des mouvements brusques de va-et-vient en bougeant leur corps :

P4 : « [...] Elle a besoin de courir tout le temps. C'est un besoin pour elle. [...] J'ai pas de place dans la maison, fac là, a court entre la porte d'entrée puis le comptoir ici, puis la porte d'entrée puis le comptoir, mais elle le fait aussi dans les escaliers. [...] En fait, ce qui faut savoir c'est que quand elle court, c'est le mur qui l'arrête. T'sais, elle s'arrête pas. C'est le mur, c'est l'obstacle qui l'arrête [...] ».

Ce type de comportement est aussi typique d'une personne hyposensible au mouvement. Souvent, ces individus vont volontairement se cogner, tourner en rond sur eux-mêmes ou sauter de haut en bas. Le balancement du corps est aussi un comportement observé. P1 mentionne que son fils Joé « n'a pas de chaise, il a un ballon » devant son bureau. Elle mentionne que ce ballon lui permet de faire de l'exercice. Mais ce comportement évoque aussi l'effet vestibulaire déclenché lorsqu'on s'assoit sur un gros ballon : on recherche constamment l'équilibre en changeant nos appuis, ce qui engendre évidemment du mouvement.

En effet, les hyposensibles cherchent à bouger davantage, comme s'ils visent à vivre des sensations fortes pour réintégrer leurs corps, explique L'Heureux-Davidse (2003). D'ailleurs, P5 mentionne que son fils aime beaucoup se baigner et aller à la Ronde et précise qu'« il aime les sensations fortes [...] ». Selon L'Heureux, le rôle des sensations fortes (autant pour la douleur que pour une

émotion forte) permet de « redescendre » dans un vécu individuel relié aux sensations corporelles. L'angoisse déclenchée au moment de la survenue d'un danger permettrait, selon elle, « le maintien de la conscience du corps » (L'Heureux-Davidse, 2003), comme si l'individu autiste avait besoin de cette stimulation pour se sentir vivant.

Tout compte fait, la sensorialité est une notion primordiale lorsqu'on parle d'autisme. Elle l'est d'autant plus lorsqu'on parle d'aménagements adaptés à cette clientèle. En effet, c'est essentiellement de l'environnement qui nous entoure que provient la plupart des stimuli sensoriels. Puisque les autistes sont hyper ou hyposensibles, il faudra incontestablement considérer tous les facteurs sensoriels qui les entourent afin de concevoir un aménagement approprié.

Après avoir vu l'importance de la routine, les difficultés sociales ainsi que l'univers de la sensorialité, la prochaine section présente le besoin d'encadrement.

### **3.3.4 Le besoin d'encadrement**

Plusieurs participants ont mentionné des situations relatives au manque d'autonomie et à la sécurité de leur enfant. La nécessité du soutien d'autrui est sans équivoque. Certains parents ont même déjà adapté l'aménagement de leur maison afin de faciliter la vie quotidienne familiale, mais surtout afin de le rendre plus sécuritaire.

En parlant des personnes autistes en général, P5 mentionne que l'accompagnement est un besoin pour tous afin d'assurer leur sécurité et celle des gens autour d'eux [L.222 à 225]. Elle n'est pas la seule participante à le mentionner. P4 signale qu'il faut une personne pour encadrer sa fille. Si personne ne le fait, elle va toujours s'autostimuler en passant plusieurs heures devant l'ordinateur. C'est en l'encourageant à faire autre chose, en la dirigeant qu'elle acceptera de varier ses activités. Ellie-Anne « a besoin d'aide un petit peu pour tout », entre autres, pour

certains besoins élémentaires. Par exemple, elle peut manger seule, mais souvent sa mère va lui couper sa viande, car « au niveau moteur, [c'] est difficile ». Elle ne peut donc pas toujours manger seule. Elle a aussi besoin d'accompagnement pour se laver : « c'est souvent une aide verbale, faut que je lui rappelle : "tes cheveux, lave, fais-ci, fais-ça"! ». De plus, comme elle s'isole toujours « dans une pièce où il y a personne », sa mère doit constamment arrêter ses tâches pour aller la superviser. Elle la cherche dans la maison afin de trouver dans quelle pièce elle se trouve et s'assurer que tout est sous contrôle.

La mère de Gabou mentionne elle aussi des situations évoquant la nécessité constante d'un encadrement. Elle explique : « on le change, on le nettoie un peu », ensuite, il va déjeuner. Donc Gabou ne s'habille ni ne se lave seul. Il a besoin de cette aide quotidiennement. Pour d'autres, l'aide est plutôt verbale. Lorsqu'Alex se lave, sa mère ouvre la porte de la douche, puis lui dit : « enwèye, continue [...] », comme s'il avait besoin d'encouragements ou comme si on devait lui rappeler qu'il est en train de se laver. Dans d'autres situations, elle doit guider Alex davantage : « je le dirige pour le brossage de dents. Il n'est pas capable de se raser. On le fait main sur main ou, plus souvent, c'est moi-même qui le fait ». Pour aider son fils ou, simplement pour éviter de perdre du temps, elle le fait elle-même.

De toute évidence, le besoin d'encadrement est nécessaire pour aider leur enfant à exécuter certaines tâches (se nourrir, se laver, se raser, etc.). Le degré du besoin d'assistance varie d'une personne à une autre, selon leurs capacités individuelles. En plus de ce type d'encadrement permettant d'exécuter certains gestes quotidiens fondamentaux, l'encadrement permet aussi de veiller à leur sécurité.

### **Connaissance du danger**

Une des nombreuses caractéristiques observées chez les personnes ayant un TSA est l'absence de la notion du danger (Autisme Québec, 2014). Quelques exemples cités révèlent clairement cette particularité. P4 explique que sa fille Ellie-

Anne est toujours en train de courir, « de foncer dans un mur » et de « dégringol[er] les escaliers » et elle complète en évoquant que sa fille « [n'] a pas la sensation de son corps dans l'environnement [...] ». Même après avoir installé une barrière au premier pallier des escaliers, elle explique que maintenant, sa fille court jusqu'à ce qu'elle arrive à la rampe d'escalier. Autrement dit, c'est la rampe qui arrête Ellie-Anne : « à un moment donné, ça va décrocher », prédit P4. Comme elle n'a pas la sensation de son corps dans l'environnement, nous faisons référence à la notion de proprioception : Ellie-Anne a probablement besoin de stimulation provenant de ses muscles et de ses articulations. C'est pour cette raison qu'elle se déplace toujours en courant. Un phénomène similaire est évoqué par P5. Lorsqu'Alex court dans le gymnase, il ne sait pas quand s'arrêter. Les professeurs ne lui proposent pas un certain nombre de tours de gymnase qu'il doit faire. Ils se contentent simplement de lui demander d'arrêter quand il sera fatigué. Toutefois, Alex ne « sait même pas lui qu'il est fatigué » mentionne sa mère. Un jour, il est arrivé à la maison, son chandail imbibé de sueur tellement il avait transpiré. P5 explique que son fils n'était pas conscient de son état, qu'il aurait pu être déshydraté et qu'il ne s'en rendrait pas compte [L. 436 à 442]. Quoi qu'il en soit, on note l'importance de guider les personnes TSA, de les protéger de toute source de danger potentiel. Un encadrement constant et individualisé est primordial puisque l'absence de la notion du danger est commune à plusieurs d'entre eux.

### **Les « fugues »**

La notion de danger s'étend, bien évidemment, jusqu'à l'extérieur de la maison. Les dangers sont probablement plus présents à l'extérieur qu'à l'intérieur puisque ces lieux sont moins connus pour des individus autistes, moins sécurisés (voitures, circulation, étrangers, etc.) et moins adaptés à leur besoins (sociaux et sensoriels). À ce sujet, P5 explique qu'il ne serait définitivement pas sécuritaire de laisser son fils se balader seul :

P5 : « [...] c'est sûr qu'il va pas prendre une marche tout seul, parce que s'il arrive au coin de la rue lui, s'il y a un char qui s'en vient, il va traverser la rue pareil là. T'sais là, parce qu'il a aucune connaissance, aucune notion du danger ».

Il faut donc être vigilant : la surveillance constante est de mise, surtout lorsqu'il s'agit d'évasions volontaires. Effectivement, d'autres participants ont carrément mentionné des intentions volontaires de partir, de fuir. Certains vont tenter de « fuguer » pour reprendre les termes des participants. Selon P4, sa fille a besoin de liberté, mais elle ne comprend pas le danger [L. 638 à 642]. Un jour, elle se promenait seule sur l'autoroute et un conducteur a failli la frapper, raconte sa mère. L'errance est une situation préoccupante pour les parents d'enfants autistes, d'autant plus que ces derniers sont souvent incapables de répondre à leur nom, en raison de leurs déficiences communicationnelles. Plusieurs incidents peuvent être dus à cette errance (noyade, blessures liées à la circulation routière, accidents, chutes, déshydratation ou hypothermie).

Pourquoi quittent-ils leur environnement? Rappelons qu'ils ont déjà une tendance à rechercher l'isolement. Subséquemment, se retirer ou s'isoler peut aussi se traduire en évasion, en escapade. C'est probablement pour fuir un élément qui les incommode (bruits, lumières intenses, etc.). Plusieurs facteurs peuvent être en cause. Leur hypersensibilité à certains facteurs de l'environnement, mêlée au désir d'isolement et ajoutée à l'absence de la notion de danger, peut assurément déclencher ce type de comportement. La nécessité d'un encadrement sécuritaire est justifiée. Pour des raisons un peu inconnues, les enfants atteints de TSA aiment « partir à l'aventure ». P1 explique :

« [...] ça arrivait des fois qu'il fuguait [...] parce qu'il voulait voir ce qu'il y avait sur le coin, mais sur le coin il y a d'autre choses, son horizon, il ne comprenait pas que ça finissait jamais. T'sais, il est ben allumé dans le sens qu'il était curieux ».

Bien que les enfants autistes préfèrent habituellement ce qui est connu et prévisible, P1 mentionne pourtant la curiosité de son fils : son intérêt de vouloir voir plus loin, son désir de comprendre ce qui vient après une suite de choses. Généralement, les autistes sont moins curieux et moins sujets à faire des découvertes que les neurotypiques. Mais, certains ont tout de même une curiosité d'observation différente, une recherche de compréhension qui pourrait s'apparenter à une fascination. Néanmoins, l'important ici est d'établir le lien avec le besoin d'encadrement. Pour Joé, c'est sa curiosité qui l'amène à errer, à partir à l'aventure sans se soucier des dangers potentiels.

Somme toute, le besoin de fuir est commun à plusieurs TSA. Mais, il y a aussi d'autres sources de dangers retenus lors de ces entrevues.

### **De simples objets : source de danger potentiel?**

L'environnement qui nous entoure est parsemé d'objets, de meubles ou d'éléments décoratifs. Ces objets peuvent devenir source de danger. P1 a mentionné que la curiosité de Joé l'amenait à partir, à découvrir. Conséquemment, cette curiosité le mène aussi à « fouiller » partout :

P1 : « [...] quand qu'il rentrait dans une pièce, n'importe quelle pièce là, je savais qu'il était pour fouiller. Fallait que je l'aie à l'œil. Si j'allais dans la salle de bain, puis il était très bon "grimpeux", puis là il montait sur le comptoir. Il ouvrait la pharmacie, il vidait les tubes de pâtes à dents, il vidait le shampoing, il vidait les médicaments, il vidait n'importe quoi, tout ce qu'il pouvait sortir, c'est ça qui le fascinait. À tous les jours, c'était ça».

Cette action de « fouiller » dans « n'importe quelle pièce » peut devenir périlleuse. Hypothétiquement, des objets coupants ou dangereux peuvent être trouvés. N'ayant pas la notion du danger, ces trouvailles pourraient occasionner des blessures ou des accidents. De plus, P1 signale qu'il grimpe sur les comptoirs. Ce geste peut aussi provoquer un accident. Les mobiliers et les objets peuvent donc eux aussi devenir source de danger. P2 a aussi évoqué une situation qui aurait pu mal se dérouler :

P2 : « [...] il est monté en haut et il a fait maisonnette avec tout ce qui avait. Il y avait des revues sur la table, les fleurs étaient pas là. En tout cas, il a fait ça comme ça là t'sais. *(Elle montre d'un geste de la main ce que Gabou a fait; tout mettre à terre ce qu'il y avait sur la table en "essuyant" avec son bras)*. Il a pris sa main, puis tout ce qui était sur la table, il l'a mis à terre. Là à un moment donné, il va vers la table. [La gardienne] dit : "il était comme hors contrôle", mais là elle s'arrangeait pour pas qu'il aille dans la cuisine, [...] ».

Cet événement montre que Gabou était effectivement « hors contrôle ». Étant donné que les TSA ont des difficultés de communication, ils s'expriment autrement. Cet exemple illustre bien son mécontentement. D'ailleurs, P2 a enchaîné en précisant que cet événement est survenu à un moment où « sa routine a été dérangée un p'tit peu », puisque c'était la semaine de relâche à l'école. Cette insinuation rappelle l'importance de la routine évoquée antérieurement.

Ceci dit, même si une infinité de propositions peut être suggérée afin de rendre l'environnement physique sécuritaire, il ne faut pas négliger l'environnement humain, (des spécialistes et des intervenants), qui aideront à veiller au bien-être de ces personnes autistes. Ce besoin d'encadrement consiste lui-même en une conséquence, en une solution permettant d'accéder plus facilement à la sécurité de tous. Après avoir parlé de la nécessité de la routine, des besoins sur le plan social et des exigences sur le plan sensoriel, il est primordial de répondre au besoin d'encadrement permettant, entre autres, la sécurité de ces individus. Il en sera tenu compte lors des propositions d'aménagement.

Plusieurs conséquences sur l'aménagement découlent de cette deuxième phase de notre collecte de données. Les pages suivantes présentent un tableau sommaire permettant de distinguer toutes les propositions d'aménagements apportées suite à cette analyse. Il indique les quatre notions retenues (l'importance de la routine, les difficultés sociales, la sensibilité sensorielle ainsi que le besoin d'encadrement)

et les propositions d'aménagement qui découlent respectivement de ces quatre idées.

<b>Notions retenues</b>	<b>Constats</b>	<b>Propositions d'aménagement</b>
-------------------------	-----------------	-----------------------------------

<b>1. Importance de la routine</b>	<p>Une rupture de la routine peut provoquer de l'anxiété, un désir d'isolement et des troubles de comportement</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir une variété d'ambiances afin de respecter la routine de chaque individu.</li> <li>• Aménager une salle d'apaisement afin de permettre l'isolement, en cas de crise ou d'anxiété.</li> </ul>
	<p>L'individu autiste a besoin de prendre un moment pour décoder le lieu. L'inconnu, la nouveauté, peut le rendre anxieux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prioriser une division de l'espace précise et structurée. Éviter les couloirs labyrinthiques.</li> <li>• Définir les espaces selon leurs fonctions (ajouter des pictogrammes pour informer l'individu).</li> <li>• Présenter la nouveauté et le changement de manière progressive et éviter de modifier l'aménagement sans la présence de l'individu.</li> <li>• Intégrer plusieurs repères dans l'espace (horaire, agendas, pictogrammes).</li> </ul>
<b>2. Difficultés sociales</b>	<p>La personne atteinte d'un TSA comprend et pense en images.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afficher plusieurs pictogrammes clairs et précis.</li> <li>• L'arrière plan de toute forme de signalétique utilisée devrait être le plus neutre possible. Éliminer les éléments superflus pouvant nuire à la compréhension.</li> <li>• Indiquer les noms et prénoms des individus sur les objets qui leur appartiennent (casier, vêtements, etc.).</li> </ul>
	<p>Difficultés sur le plan des interactions difficiles amènent l'individu autiste à s'isoler</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménager des espaces d'isolement afin de permettre un retrait social.</li> <li>• Utiliser des pictogrammes afin de faciliter les interactions.</li> <li>• Minimiser les distractions visuelles et sonores afin de faciliter les interactions.</li> </ul>

<b>3. Sensibilité sensorielle</b>	Il peut exister une fluctuation entre les deux types de sensibilités.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir une variété d’ambiances, permettant aux individus de choisir les types de lieux et les types de stimulations qui leur conviennent.</li> </ul>
<b>3.1. Hypersensibilité</b>	<b>Hypersensibilité visuelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rendre l’environnement le plus neutre possible</b></li> </ul>
	Lorsque submergé de trop de stimuli, la personne autiste peut perdre sa concentration, perdre le contrôle et vivre de l’anxiété.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménager des coins séparés afin de permettre un retrait sensoriel au besoin.</li> <li>• Prioriser les tons neutres et sobres et éviter les contrastes excessifs de couleurs.</li> <li>• Éviter le mélange de textures et l’utilisation de motifs contrastants dans les textiles (rideaux, coussins, tapis, tissus de sofas, etc.).</li> <li>• Limiter la quantité d’objets dans une pièce (livres, jouets, casse-têtes, etc.) ainsi que tous les éléments décoratifs (plantes, tableaux décoratifs, luminaires suspendus ou sur pieds, etc.).</li> <li>• Ajouter plusieurs systèmes de rangements, afin de ranger les différents objets.</li> <li>• Cacher les sources lumineuses, afin d’éviter les éblouissements.</li> </ul>
	Malvoyance du mouvement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éviter de se retrouver à proximité des espaces de circulation (portes, corridors, etc.) ainsi que des fenêtres.</li> <li>• Minimiser le nombre de fenêtres, ou prioriser le verre givré. Ce type de verre permet de ne pas voir au travers et élimine les éblouissements.</li> </ul>
	Les autistes deviennent distraits sous l’influence d’un éclairage fluorescent.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser un éclairage naturel et éviter les éclairages fluorescents.</li> <li>• Prioriser l’installation de puits de lumière et les éclairages incandescents à projection indirecte.</li> </ul>

<b>Hypersensibilité auditive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendre l'environnement le moins bruyant possible.</li> </ul>
Confrontée à un environnement trop bruyant, la personne autiste peut devenir anxieuse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajouter des panneaux d'isolation acoustique.</li> <li>• Minimiser toutes sources de bruits (système de chauffage, ventilateurs, air climatisée, système d'alarme, etc.).</li> <li>• Éviter les sècheurs à mains, prioriser le papier ou les serviettes.</li> <li>• Utiliser un système de ressort afin que la fermeture des portes se fasse de manière lente et progressive, évitant les claquements de celles-ci.</li> <li>• Ajouter des gaines de caoutchouc sous les pieds des chaises et des tables.</li> <li>• Prioriser l'utilisation d'écouteurs pour ceux qui veulent être stimulés auditivement.</li> </ul>
Confrontée à un environnement trop bruyant, la personne autiste à tendance à s'isoler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménager des petits espaces d'isolement</li> </ul>
Les autistes font du bruit avec leur bouche afin de camoufler les sons environnants.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménager des petits espaces d'isolement.</li> <li>• Minimiser les bruits ambiants afin d'éviter que l'individu autiste décide de générer ce bruit.</li> </ul>
<b>Hypersensibilité tactile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménager des espaces plus spacieux</li> </ul>
Les hypersensibles n'aiment pas être effleurés par d'autres individus.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménager des espaces de circulation larges</li> <li>• Aménager de petits espaces personnels</li> </ul>

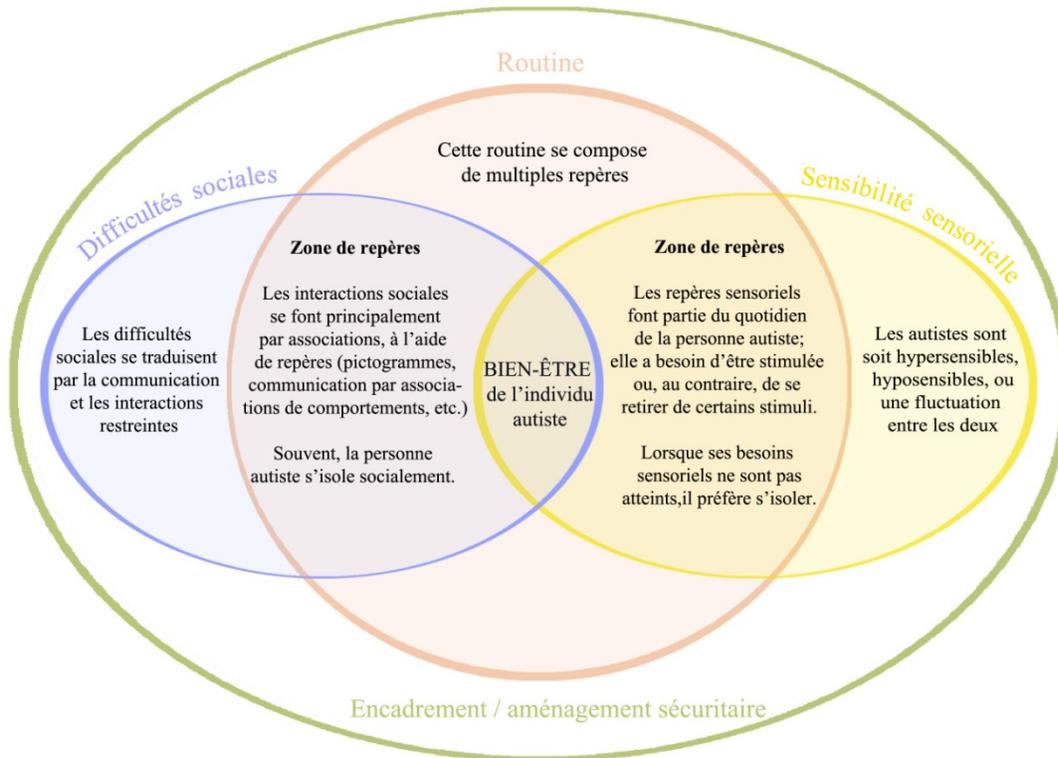
		afin d'éviter d'être effleurés par d'autres.
<b>B. Hyposensibilité</b>	<b>Hyposensibilité visuelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir des lieux qui stimulent le sens de la vue</li> </ul>
	Les autistes recherchent à être stimulés par des effets visuels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménager une salle Snoezelen (jeux de lumières, formes kaléidoscopiques projetées, tube en forme de colonne rempli d'eau et de bulles en mouvement, piscine de balles colorées, etc.).</li> <li>• Aménager une salle de psychomotricité (piscine de balles colorées, matelas, cerceaux, balles colorées, miroirs déformants aux murs, textures etc.). Pour les autistes moins portés à bouger, ils peuvent simplement contempler les mouvements produits autour d'eux.</li> </ul>
	<b>Hyposensibilité auditive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir des lieux qui stimulent le sens de l'ouïe.</li> </ul>
	Les autistes recherchent à être stimulés par le bruit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménager des « stations de sons » permettant aux autiste d'écouter de la musique ou autres.</li> <li>• Aménager une salle Snoezelen (musique calme)</li> </ul>
	Plusieurs autistes démontrent un intérêt pour la musique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménager des salles de musique</li> <li>• Offrir des services de musicothérapie</li> <li>• Aménager une salle Snoezelen (musique calme)</li> </ul>
	<b>Hyposensibilité tactile, proprioceptive et vestibulaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir des lieux qui stimulent les sens tactile, proprioceptif et vestibulaire</li> </ul>

	L'individu autiste a besoin de sensations fortes pour se sentir «vivant».	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménager une salle de psychomotricité (piscine de balles colorées, matelas, cerceaux, miroirs, textures etc.).</li> <li>• Aménager un gymnase pour permettre la stimulation des muscles (bouger, tourner, courir) à l'aide de différents objets (ballon exercices, échelle, etc.).</li> </ul>
<b>Besoin d'encadrement</b>	Les autistes n'ont pas la notion du danger	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir un encadrement sécuritaire</li> </ul>
	Les personnes autistes aiment s'isoler.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation de l'espace permettant aux accompagnateurs d'intervenir rapidement en cas de besoin.</li> <li>• Installer des caméras de sécurité, afin de surveiller à distance.</li> <li>• L'espace aménagé serait préférablement sur un seul étage pour faciliter les évacuations d'urgence.</li> </ul>
	Les fugues sont des comportements communément observés chez les personnes TSA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Installer les fenêtres à une hauteur élevée.</li> <li>• Bloquer certains accès et verrouiller certaines portes.</li> </ul>
	Certains autistes vont lancer des objets pour exprimer un sentiment, un désaccord. C'est leur moyen de communiquer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposer certains objets qui pourraient être lancés sans causer de dommages (coussins, poufs, des objets en tissus, etc.).</li> <li>• Ajouter plusieurs systèmes de rangements, afin qu'il y ait moins d'objets accessibles en tout temps.</li> <li>• Prioriser les mobiliers fixés au mur ou sur un pilier.</li> <li>• Éviter l'utilisation de matériaux durs, tels que le fer forgé, le métal, etc.</li> </ul>

**Tableau 9.** Tableau récapitulatif des résultats à la suite de l'analyse des entretiens semi-dirigés.  
(© Blais, Irini, 2014)

### 3.3.5 Résumé de l'analyse et conclusion

Cette deuxième phase de la collecte de données a permis de comprendre plus clairement comment les autistes réagissent face à leur environnement. Les parents connaissent très bien leurs enfants et ont su expliquer de façon précise les causes et les effets de leurs comportements. Leurs propos ont permis de déceler des concepts clés : la routine, les difficultés sociales, la sensibilité sensorielle et le besoin d'encadrement. Ces notions semblent primordiales. De plus, les recherches effectuées en parallèle, lors de la revue de la littérature, ont réaffirmé l'importance de ces différents concepts. Les situations citées montrent que ces quatre notions s'imbriquent et se complètent. Voici un schéma représentant un résumé de l'analyse des entretiens semi-dirigés :



**Figure 38.** Modèle représentant les liens entre les quatre idées centrales de la deuxième phase de la collecte de données. (© Blais, Irini, 2014)

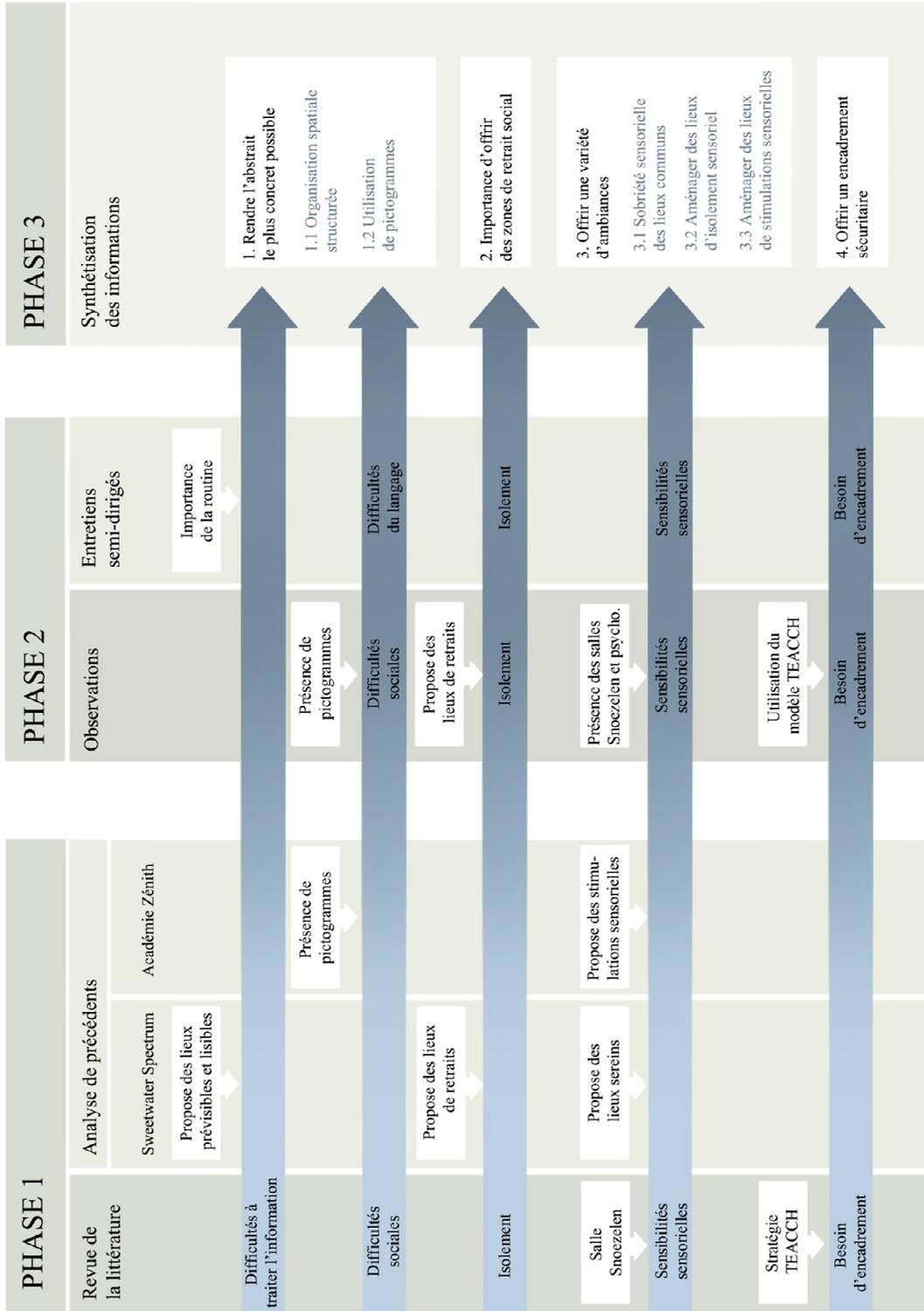
Les quatre principales notions relevées sont concordantes puisque des liens logiques les relient. Par exemple, une dérogation de la routine peut mener à des agissements agressifs, d'où la nécessité d'offrir un encadrement sécuritaire. De plus, les difficultés sociales se traduisent par l'isolement (social), tout comme la sensibilité sensorielle peut aussi provoquer un retrait ou une isolation sensorielle. Aussi, les habitudes sensorielles (écouter de la musique, observation d'effets visuels, etc.) font souvent partie d'une routine quotidienne. Ces habitudes deviennent, en quelque sorte, des guides dans la vie de l'individu autiste. Lorsque ceux-ci sont bousculés, ils font face à l'inconnu : l'individu ne se repère plus. C'est pour cette raison que la routine est primordiale pour eux, puisque celle-ci, devient facilement un repère, ce qui les sécurise.

## **CHAPITRE 4 : Discussion et proposition d'aménagement**

Les deux premières étapes de la collecte de données ont permis d'acquérir beaucoup d'informations sur notre sujet d'étude. Ces différentes phases de la méthodologie ont permis de répondre aux objectifs de l'étude et à répondre à la question de recherche : Quels sont les éléments de design d'intérieur qui peuvent améliorer la qualité de vie des adultes autistes? L'objectif principal, étant la proposition d'un projet d'aménagement dédié aux adultes autistes, se modèle progressivement. Les éléments du design pouvant avoir un impact sur le bien-être des individus autistes ressortent distinctement. Avant de présenter la conceptualisation du Centre, voici un tableau récapitulatif démontrant un résumé des données recueillies. Il illustre les interrelations entre les différents résultats obtenus lors des phases 1 et 2. Les cases blanches illustrent des solutions apportées aux différentes lacunes spécifiques présentes chez les personnes TSA (qui sont elles inscrites à l'intérieur des flèches bleues). Ce sommaire d'analyse permet de visualiser ce que chacune des phases a apporté comme résultat.

Tel que l'ont démontrées les analyses de précédents du premier chapitre, des lieux prévisibles et lisibles, les lieux de stimulations, les espaces sereins, la présence de pictogrammes, la salle Snoezelen ainsi que le modèle TEACCH sont indispensables pour les personnes TSA. La plupart de ces concepts ont aussi été soulevés lors de la deuxième phase de la collecte. Seule la notion de la routine a été trouvée et rajoutée lors de la deuxième phase. La synthétisation des données figure dans la troisième colonne du tableau représentant par le fait-même, la troisième phase de cette recherche. Cette synthétisation sera présentée et développée dans cet ultime chapitre.

**Figure 39.** Tableau récapitulatif des résultats d'analyse.



En synthétisant l'information des données collectées, quatre principales catégories de propositions d'aménagement en résultent :

### **1. Rendre l'abstrait le plus concret possible**

- 1.1 Organisation spatiale structurée
- 1.2 Intégration de plusieurs pictogrammes

### **2. Aménager des zones de retrait social**

### **3. Offrir une variété d'ambiances**

- 3.1 Offrir une sobriété sensorielle des lieux communs
- 3.2 Aménager des lieux d'isolement sensoriel
- 3.3 Aménager des lieux de stimulations sensorielles

### **4. Offrir un encadrement sécuritaire**

Ces idées seront développées plus en profondeur, pour ensuite dévoiler, sous forme de tableaux, de plans et de croquis, les propositions d'aménagement suggérées à la suite des résultats de recherche.

#### **4.1. Rendre l'abstrait le plus concret possible**

Les autistes ont besoin d'informations claires et précises afin de bien fonctionner. Ils ont besoin de repères et d'une routine. Il faut donc rendre l'abstrait le plus concret possible. Pour s'y faire, deux propositions sont suggérées : Offrir une organisation spatiale structurée et intégrer plusieurs pictogrammes.

##### **4.1.1. Organisation spatiale structurée**

La routine est un élément important qui a été remarqué durant les observations directes et lors de l'analyse des entretiens semi-dirigés. Cette notion renvoie non

seulement à l'utilisation d'un horaire ou d'un agenda, permettant ainsi à l'individu de structurer sa journée, mais aussi à la présence de repères visuels dans l'espace, afin de lui éviter de faire face à un imprévu, une surprise. Il faudra structurer l'espace de façon régulière, ce qui permettra à la personne de ne pas se perdre et de mieux se repérer : éviter les couloirs labyrinthiques, mais plutôt prioriser une division de l'espace claire et précise afin de faciliter la compréhension. Le plan devrait être simple et « prévisible », tel que l'ont mentionné les architectes du *Sweetwater Spectrum*, Leddy Maytum Stacy. Il sera important de bien définir les espaces selon leurs fonctions (espaces de travail, de jeux, d'intimité, etc.). Il faudra l'aider à explorer les nouveaux lieux, en lui laissant le temps pour s'habituer aux nouveaux endroits. La personne atteinte de TSA doit savoir ce qui s'en vient. Elle doit savoir quels espaces lui sont dédiés, et lesquels ne le sont pas. Il faut donc lui fournir la nouvelle information, la guider, l'informer graduellement dans l'espace. L'organisation de l'espace permettra à chaque individu de pouvoir se déplacer facilement d'un lieu à un autre pour répondre à ses besoins ou pour suivre sa routine. Rendre l'abstrait le plus concret possible, c'est aussi de rendre tout ce qui est non-dit le plus compréhensible. Pour s'y faire, l'intégration de pictogrammes est primordiale.

#### **4.1.2. Intégration de plusieurs pictogrammes**

Toutes les phases de la collecte de données ont démontré la nécessité de fonctionner avec des pictogrammes. Il est indispensable d'adapter l'environnement en raison des déficiences relatives à la communication verbale et non-verbale et des difficultés de traitement de l'information. Cette adaptation se fait principalement en procurant aux individus autistes un maximum de support visuel. Effectivement, à la suite de l'analyse des dires des participants, il semble évident que ce type d'assistance soit nécessaire. La personne atteinte d'un TSA comprend et pense en images. Le support visuel donne du sens aux choses, surtout pour ce qui est invisible : le non-dit. Il faudra donc montrer des pictogrammes, des mots simples, des objets ou des images leur permettant de se laisser guider plus

facilement dans l'espace. Un environnement adapté devrait, par exemple, afficher le nom des pièces (salle de bain, cuisine, Salle Snozelen, etc.), indiquer les noms et prénoms des individus sur les objets qui leur appartiennent (casier, vêtements, porte de leur chambre, etc.) et offrir des endroits convenables dédiés à l'installation de tableaux de pictogrammes. Il serait même essentiel que ces derniers soient accessibles en tout temps, afin que les individus puissent communiquer facilement leurs besoins à leur entourage lorsque nécessaire. Ils ne devraient donc pas avoir à chercher ces tableaux. Par le fait même, ces différentes méthodes pourront aider les intervenants à se faire comprendre, à expliquer aux TSA ce qu'ils attendent d'eux. De plus, l'arrière-plan de toute forme de signalétique utilisée devrait être le plus neutre possible. En raison de leur difficulté de traiter plusieurs informations en même temps, il faut éliminer les éléments superflus qui pourraient nuire à leur compréhension. Les pictogrammes devraient donc être affichés de manière claire et lisible. Comme mentionné précédemment, plus il y a d'informations à discerner, plus est difficile pour eux de saisir cette information. Un support visuel précis et adéquat permettra d'organiser la pensée et de bien assimiler l'information.

#### **4.2. Aménager des zones de retrait social**

Offrir des lieux de retraits est une proposition soutenue par les architectes du *Sweetwater center*. Cette idée a aussi été observée dans le camp de jour, et véhiculée par plusieurs parents interviewés. En plus des espaces dédiés aux activités de groupes et aux interactions, il est formellement nécessaire d'offrir, à l'adulte autiste, la possibilité de pouvoir se retirer seul. Il faudrait donc inclure des grands espaces et de plus petits espaces. Les petits espaces leur permettront de se retirer s'ils recherchent de l'intimité ou, simplement, s'ils préfèrent une interaction simple avec qu'une seule personne. Ces petites zones de solitude devraient être facilement accessibles afin d'éviter que les personnes TSA atteignent un état d'anxiété. Aussi, s'ils décident de s'isoler, il serait judicieux que les espaces prévus à cet effet soient exempts de détails décoratifs afin de minimiser les stimuli

sensoriels (auditifs, visuels, etc.). Ce qui constituerait également un lieu de retrait sensoriel.

### **4.3. Offrir une variété d’ambiances**

L’étude a clairement démontré que ces individus ont besoin de retrait sensoriel dans certaines circonstances et besoin d’éveiller leur sens à d’autres moments. Il y a des hypersensibles et des hyposensibles et, rappelons-le, une fluctuation des deux pour une même personne. Pour cette raison, il est important d’offrir une diversité d’ambiances possibles. D’une part, la sobriété sensorielle des lieux communs est nécessaire, ensuite, des espaces de retrait sensoriel, et finalement, des espaces de stimulations sensorielles.

#### **4.3.1 Offrir une sobriété sensorielle des lieux communs**

Tout comme le proposaient les architectes du Sweetwater spectrum, ils ont voulu rendre l’environnement « sain » et sobre, en diminuant les stimulations sensorielles. Les espaces généraux devront donc être débarrassés d’un maximum de stimuli.

#### **Stimuli visuels**

Il faudra éviter les contrastes de couleurs excessifs et les couleurs éclatantes. Le rouge, par exemple, est considéré comme une couleur « excitante » et « stimulante » selon une étude menée par Wexner (1954), cité par Valdez (1994). Elle est aussi considérée comme une couleur augmentant considérablement le niveau d’anxiété (Keith, Jacobs & Suessi, 1975). Il faudra donc prioriser les tons neutres et sobres et éviter les forts contrastes. Ceux-ci donnent du dynamisme à une pièce, créant du rythme et une vibration. Par le fait même, il faudrait éviter le mélange de textures et l’utilisation de motifs contrastants dans les textiles (rideaux, coussins, tapis, tissus de canapés, etc.) ou même sur les murs (papiers peints, par exemple). Ces informations visuelles créent un bruit visuel, ce qui demande plus

d'efforts d'analyse pour le cerveau. Il faudra également limiter la quantité d'objets dans une pièce, notamment les objets sur les tables ou au sol (livres, jouets, cassettes, etc.) ainsi que tous les éléments décoratifs (plantes, tableau, luminaires suspendus ou sur pieds, etc.). Il faudrait encourager les résidents et les éducateurs à libérer les tables et le sol et à utiliser uniquement les articles nécessaires en temps voulu. Cette habitude d'organisation continuelle nécessite une accessibilité à des systèmes de rangements afin de tout disposer au fur et à mesure. Ceci peut paraître anodin pour une personne neurotypique, mais est primordial pour un individu autiste : la quantité d'informations visuelles sera définitivement réduite si la quantité d'objets physiques est limitée. Il est donc essentiel de tout ranger au fur et à mesure et de garder les tables et les sols libres.

Il sera aussi indispensable, pour un individu hypersensible, d'éviter de se retrouver à proximité des espaces de circulation (portes, corridors, etc.) et des fenêtres. Les mouvements, créés par les allées et venues des individus qui ouvrent les portes ou qui fréquentent les corridors, ainsi que les mouvements à l'extérieur visibles par les fenêtres pourraient déranger ces individus. Si l'environnement extérieur offre plusieurs stimulations sensorielles (voiture, circulation, cour de jeu, etc.), minimiser le nombre de fenêtres serait une solution. Si toutefois l'environnement extérieur propose un paysage calme (nature, arbres, etc.), cela causerait moins d'inconfort car il y aurait moins de distractions. L'installation de puits de lumière serait une option, laissant ainsi la lumière naturelle pénétrer à l'intérieur du bâtiment, tout en évitant les distractions visuelles possibles provenant de l'extérieur.

Pour leur part, les éclairages fluorescents sont fortement déconseillés étant donné les vibrations qu'ils émettent. Ils sont particulièrement pénibles pour les individus autistes hypersensibles puisqu'ils émettent des pulsations et des vibrations. Comme l'ont démontré Colman et ses collaborateurs (1976), les autistes devenaient

beaucoup plus distraits sous l'influence d'un éclairage fluorescent. Il faudra donc prioriser les éclairages incandescents à projection indirecte ou autres types d'éclairages moins perturbants. Cacher la source lumineuse serait aussi bénéfique: on élimine ainsi l'éblouissement, un fort contraste de lumière dans l'espace, en plus d'un détail visuel pour l'adulte autiste. De plus, les éclairages devraient être à intensités variables, ce qui facilite le réglage de l'intensité lumineuse. Les résidents ou les accompagnateurs pourraient choisir les ambiances désirées, selon le moment.

### **Stimuli auditifs**

Les stimuli auditifs possibles dans un environnement sont très nombreux. Il faudra minimiser toutes sources de bruits, de vibrations ou de ronronnement provenant des systèmes mécaniques ou électriques (système de chauffage, ventilateurs, air climatisée, système d'alarme, etc.). Il faudra aussi éviter toutes sources sonores provenant des radios, des téléviseurs ou des ordinateurs. Il serait préférable de prioriser l'utilisation d'écouteurs pour ceux qui veulent être stimulés auditivement ou, encore mieux, d'aménager des petits espaces bien isolés acoustiquement permettant d'écouter de la musique sans écouteurs. Ainsi, les sons ne dérangeront pas les autres résidents.

D'autres types de bruits, plus intenses et grinçants, peuvent être délivrés par des appareils indispensables dans un espace. Les chasses d'eau choisies, par exemple, devraient être les plus silencieuses possibles. Le bruit des séchoirs à mains sera à éviter. Il serait préférable d'utiliser du papier ou des linges pour s'essuyer les mains. En parallèle de ces bruits intenses, il faudra aussi considérer les petits bruits plus communs et qui nous semblent plus anodins (frottement des chaises sur le sol, le bruit des portes d'armoires lorsqu'on les ferme, le claquement des portes, les sons provenant d'une pièce voisine, etc.). Il faudrait donc mettre des feutres ou des gaines de caoutchouc sous les pieds des chaises et des tables, ce qui minimisera les grincements en raison des frottements sur le sol. Pour minimiser les claquements

de portes, il faudrait éviter les forts courants d'air ou, encore mieux, utiliser un système de ressorts afin que la fermeture de ces portes se fasse de manière lente et progressive. Même chose pour les portes d'armoires. Finalement, et principalement, il sera important que les murs absorbent les bruits. Des panneaux acoustiques devront être installés afin de minimiser l'écho et les réverbérations sonores. Ceux-ci devront avoir un CRS<sup>29</sup> puissant qui permettrait de minimiser au maximum les bruits environnants.

Parallèlement à ces bruits matériels (systèmes mécaniques, frottements, claquements, etc.), les bruits vocaux générés par les individus eux-mêmes devront aussi être considérés. Bien qu'ils ne parlent que très rarement, il est important de rappeler que certains camouflent les bruits ambiants en créant leur propre bruit. La seule solution à cet effet serait de minimiser les bruits ambiants. L'individu autiste serait donc moins poussé à camoufler les sons environnants, car ceux-ci seraient très faibles.

Les sons produits à la suite des comportements de crise ou d'angoisse doivent aussi être pris en considération. La sensibilité sensorielle est une particularité qui peut être à l'origine de crises. En effet, lorsque la personne autiste est confrontée à un environnement trop bruyant (ou un environnement proposant trop de stimuli sensoriels), elle peut devenir anxieuse, se mettre à pleurer, à crier ou devenir agressive et impulsive. Ces comportements suscitent à leur tour des sources de stimuli sonores qui pourraient nuire aux autres individus hypersensibles. Il faut donc diminuer le risque que ce type de situations ne survienne. C'est en subvenant aux besoins sensoriels spécifiques de chaque individu qu'il sera possible de réduire de telles situations. En offrant des espaces pour hyposensibles et pour hypersensibles, les besoins sensoriels de chacun seront répondus. Voilà pourquoi il

---

<sup>29</sup> CRS : Coefficient de réduction du son, établi par "The American Standards Testing Committee".

est important d'adapter l'environnement en fonction des diverses possibilités de réceptivité sensorielle, donc en offrant une diversité d'ambiances.

### **Autres stimuli**

Pour le sens du toucher, quelques astuces d'aménagement simples et efficaces seront à considérer. Contrairement aux hyposensibles (qui, eux, recherchent la proximité, les pressions profondes sur le corps, les massages ou les sources de chaleur, par exemple), les hypersensibles préfèrent éviter toutes palpations du corps ou frôlement de leur corps avec d'autres individus ou objets. Il faudrait donc éviter tous les contacts inattendus. Offrir des espaces de circulation assez larges permettra de réduire les risques que certains individus se frôlent à d'autres lors de leur passage. Ils auront aussi besoin de plus d'espace personnel et d'une grande distance par rapport aux autres. Les espaces d'isolement social suggérés précédemment semblent une bonne solution. Ils pourront se retirer dans un endroit semi-fermé, leur permettant ainsi de s'éloigner des autres et de s'assurer d'aucun contact involontaire avec les autres. En plus de servir de lieu d'isolement social, tels que proposés précédemment, ces lieux deviennent des espaces de retraits sensoriels.

#### **4.3.2 Aménager des lieux d'isolement sensoriels**

Lorsqu'un individu se sent submergé par une panoplie de stimuli, il peut devenir agressif, ressentir de l'anxiété ou avoir des comportements dangereux pour lui et son entourage. Même si les espaces communs seraient dépourvus de stimulations sensorielles, il ne faut pas oublier que les autistes hypersensibles sont dotés d'une intensification des sens. Les stimuli visibles sont excessifs, voire démesurés pour eux. La présence d'individus autour d'eux peut les déranger (mouvement du corps, mouvements des lèvres lorsqu'ils parlent, etc.). Il sera donc essentiel d'aménager des coins séparés afin de permettre, au besoin, un retrait sensoriel. La salle d'apaisement, telle qu'observée dans la phase deux, peut être une bonne solution, car elle est à usage individuel. Dans cette salle, il sera d'autant plus nécessaire de

limiter les stimuli visuels. L'ambiance devra donc être sobre, simple et dépourvue de détails visuels.

### **4.3.3 Aménager des espaces de stimulations sensorielles**

La deuxième étude de précédents illustre l'importance de stimuler les usagers. Le Centre Zénith offre une salle de motricité et aimerait éventuellement offrir à leur clientèle, une salle Snoezelen. L'importance de ces salles a été notée, autant dans les observations, dans les conversations avec les parents qu'au travers de la revue de la littérature. En effet, il est essentiel d'offrir des espaces permettant l'épanouissement sensoriel. Les espaces dédiés à cette fonction sont, entre autres, la salle Snoezelen et la salle de psychomotricité. Par conséquent, d'autres lieux stimulants seront suggérés, soit, un gymnase et une salle de musique.

#### **Stimuli visuels**

Pour obtenir des stimulations visuelles, la salle Snoezelen est un incontournable. Ce type de salle devra absolument faire partie du Centre proposé pour adultes TSA. Les installations enfermées dans cette chambre sombre permettent une panoplie de stimulations sensorielles, dont visuelles. La salle de psychomotricité peut aussi être un endroit propice aux stimulations visuelles. Cette salle offre la possibilité de bouger afin de faire travailler le développement moteur. C'est aussi un espace permettant de dépenser l'énergie. Nous y retrouvons donc une piscine de balles, des balançoires, des échelles, des matelas, etc. De ce fait, beaucoup de mouvements sont créés par les individus eux-mêmes (ils se balancent, se couchent sur les matelas au sol et jouent dans le bain de balles). Pour les autistes moins portés à bouger, ils peuvent uniquement rester assis et contempler l'infinité de mouvements produits autour d'eux.

### **Stimuli auditifs**

Pour les moins sensibles aux bruits, pour ceux qui vont même, au contraire, rechercher la stimulation sonore, l'intégration de « stations de sons » est proposée. Ces dernières consisteraient en un petit espace où la personne autiste pourrait s'asseoir et écouter de la musique, écouter la radio ou visionner des vidéos avec sons. Les sons seraient, encore une fois, transmis à l'aide d'écouteurs ou de casque d'écoute afin de ne pas déranger les autres. Aménager des salles de musique serait aussi bénéfique. Ces salles seraient dédiées à l'apprentissage de la musique, à la musicothérapie ou, simplement, consacrées à satisfaire le besoin sensoriel auditif de certains individus. Les salles sensorielles proposées jusqu'à présent (salle Snoezelen, la salle de psychomotricité et même le gymnase, expliqué plus loin) proposent plusieurs stimulations sensorielles, mais plus rarement celui de l'audition. Bien sûr, des bruits peuvent être entendus (causés par les mouvements d'objets, des corps, etc.). Toutefois, aucune salle ne propose des stimulations spécifiques aux sons volontaires, tels que la musique ou la radio. Pourtant, plusieurs participants ont mentionné un intérêt marqué pour la musique. Ce type de salle aurait beaucoup de succès auprès de la clientèle autistique. D'ailleurs, une approche de la musicothérapie auprès d'autistes a été élaborée à la fin des années 1950 par Paul Nordoff et Clive Robbins. Celle-ci est basée sur la croyance que tout le monde possède une sensibilité à la musique pouvant être utilisée pour la croissance personnelle et le développement. C'est pour cette raison que plusieurs musicothérapeutes spécialisés utilisent les modalités de cette approche auprès des autistes.

### **Stimuli tactiles**

Pour les hyposensibles sur le plan tactile, le toucher profond peut être apaisant. Par conséquent, l'installation de chaises de massage ou même de petits espaces permettant de s'envelopper (technique de Temple Grandin) est proposée. La salle de psychomotricité est grandement utile pour les hyposensibles. On y retrouve un bain de balles, des textures installées au mur ainsi que des matelas au sol.

L'individu peut donc toucher les textures, s'asseoir sur les matelas, s'envelopper de ceux-ci, toucher aux balles, les écraser, s'emmitoufler ou se cacher sous les balles. En plus de la salle de psychomotricité, la salle Snoezelen peut offrir des sensations tactiles. Les individus peuvent s'étendre sur d'immenses poufs, s'asseoir dans un hamac ou dans une piscine de balles. Ces différentes installations stimuleraient le sens du toucher.

### **Stimuli proprioceptifs et vestibulaires**

Finalement, les sens proprio-vestibulaires doivent aussi être considérés. Il faut s'assurer que ces adultes soient en mesure d'obtenir les mouvements qu'ils désirent : tourner, sauter, se balancer, se basculer, etc. Encore une fois, c'est la salle de psychomotricité qui permettra ce genre de mouvement. Il faudra donc s'assurer d'y inclure une balançoire et/ou un hamac (pour se balancer et se basculer) et une échelle (pour monter et descendre, ce qui force les articulations et les muscles). Un gymnase est aussi nécessaire pour tout type d'activités physiques permettant d'activer les muscles et les articulations du corps. Une grande surface, telle que l'offre habituellement le gymnase, permet de courir de longues distances. De plus, il serait bénéfique de mettre à leur disposition de gros ballons d'exercices; s'asseoir sur un gros ballon permet de compromettre l'équilibre, ce qui force l'individu à le retrouver à l'aide de mouvements qu'il engendrera avec son corps.

### **4.4 Offrir un encadrement sécuritaire**

Dans le but de rendre l'environnement le plus sécuritaire possible, les participants ont, sans hésiter, mentionné l'importance du besoin d'encadrement. C'est une priorité pour ces jeunes en difficulté, une nécessité. Toutefois, cet encadrement n'a pas besoin d'être offert par une présence humaine constante et perpétuelle. Dans certains cas, l'encadrement peut aussi se faire « à distance », sans suivre l'individu

pas à pas partout où il va. Pour y arriver, il faudrait notamment des caméras de surveillance.

### **Caméras de sécurité**

Il est entendu que les personnes autistes aiment s'isoler. C'est une particularité très courante chez eux et il est impossible de les empêcher de le faire. De plus, l'individu a toujours été encadré, suivi pas à pas. Maintenant qu'il est adulte, lui laisser une certaine liberté semble primordial. Il est tout à fait convenable de leur laisser cette liberté. Une solution simple et efficace consiste à installer des caméras de sécurité. D'ailleurs, un participant a clairement mentionné cette recommandation : P4 aimerait des caméras partout pour voir ce que sa fille fait [L. 228 et 229]. Les caméras permettraient à sa mère de la surveiller à distance, peu importe où elle se trouve dans la maison. Bien que la proximité d'un accompagnateur soit essentielle, celui-ci n'a pas besoin d'être dans le champ de vision de l'individu surveillé. Il peut être à quelques pas ou dans une pièce voisine, lui laissant ainsi une certaine liberté et une intimité. Toutefois, cette solution ne résoudra pas tous les problèmes. D'autres précautions seront à considérer pour rendre l'environnement le plus sécuritaire possible.

### **Bloquer certains accès**

Dans diverses situations, le verrouillage de portes et d'armoires semble essentiel pour certains parents interviewés. Que ce soit pour empêcher sa fille de fuguer, pour l'empêcher de manger « à l'extrême » ou pour l'empêcher d'aller à l'ordinateur, P4 utilise cette méthode : « on a beaucoup de choses barrées pour contrôler ». Il s'agit d'un certain contrôle, mais aussi et avant tout, d'une manière de veiller à la sécurité de sa fille. Elle l'empêche, entre autres, de sortir de la maison par un système qu'elle a installé sur la porte. De telles situations ont aussi été observées dans la revue de la littérature et lors des observations. Les fugues sont des comportements communément observés chez les personnes TSA.

Des portes à codes pourraient être envisagées. Aussi, les fenêtres et les portes devraient être branchées à un système d'alarme relié à une centrale (la réception ou la salle d'employés du centre, par exemple). Évidemment, le son de l'alarme ne devrait pas être entendu partout dans le centre afin de ne pas nuire aux hypersensibles auditifs. Encore mieux, les fenêtres pourraient être installées à une hauteur très élevée. Les employés pourraient les ouvrir à l'aide d'une longue perche pour laisser circuler l'air. Cette perche devrait être accessible uniquement par le personnel autorisé, car celle-ci pourrait devenir un objet dangereux pour les individus autistes. À cet effet, il serait peut-être préférable d'ouvrir les fenêtres à l'aide d'un système électrique et mécanique.

### **Choix du mobilier**

La notion du danger est absente chez ces individus. Il faudra donc trouver des astuces pour minimiser les accidents, les blessures ou toutes autres situations dangereuses. Le choix de mobiliers ainsi que l'organisation de l'espace devront être sécuritaires. P4 a clairement spécifié la nécessité d'installer une barrière évitant à sa fille de dégringoler les escaliers. Éviter l'installation de marches et d'escaliers permettrait d'éviter les chutes. L'espace aménagé serait donc préférablement sur un seul étage. Ce critère a aussi d'autres bénéfices quant à la sécurité : en cas de feu ou de toute autre situation d'urgence (fugue, accident, etc.) l'évacuation d'urgence, ainsi que le dénombrement, seront facilités.

Puisque l'installation de caméras de surveillance est proposée afin d'offrir plus de liberté à l'adulte autiste, il faudra aussi prévoir une organisation de l'espace permettant aux accompagnateurs d'intervenir rapidement en cas de besoin. La division de l'espace devra être réfléchi et efficace pour permettre des interventions rapides et efficaces. Le choix de mobilier devra être propice à minimiser toutes sortes d'incidents. Il faudrait éviter les angles aigus pour les chaises et les tables, par exemple. Les coins des tables devraient être arrondis. Pour

les chaises, celles à dossier arrondi ou celles munies d'un dossier cousiné seront prioritaires. Utiliser des poufs en guise de canapé peut aussi être une bonne alternative. L'essentiel est d'éviter l'utilisation de formes pointues dangereuses ainsi que les matériaux durs, tels que le fer forgé ou le métal. Tel que mentionné précédemment, rendre l'espace le plus sobre possible est efficace pour les hypersensibles sur le plan visuel, mais cette proposition sera aussi bénéfique au niveau de la sécurité : moins il y a d'objets accessibles, moins il y a de possibilités à ce que ceux-ci deviennent une source de danger (pouvant être lancés par exemple). D'ailleurs, P2 utilise cette méthode chez elle. Elle évite de laisser trop d'objets pouvant être cassés par son fils. Les observations participantes ont aussi démontré ce genre de comportement; certains jeunes lançaient des objets. Ces différents objets, aussi banals qu'ils puissent paraître, peuvent devenir source de danger pour l'entourage. Certains objets pourraient être fixés au mur ou sur un pilier. Plutôt que d'utiliser un ventilateur sur pied, un système de ventilation central serait préférable. Pour les radios ou les appareils électroniques, ils pourraient être intégrés aux murs.

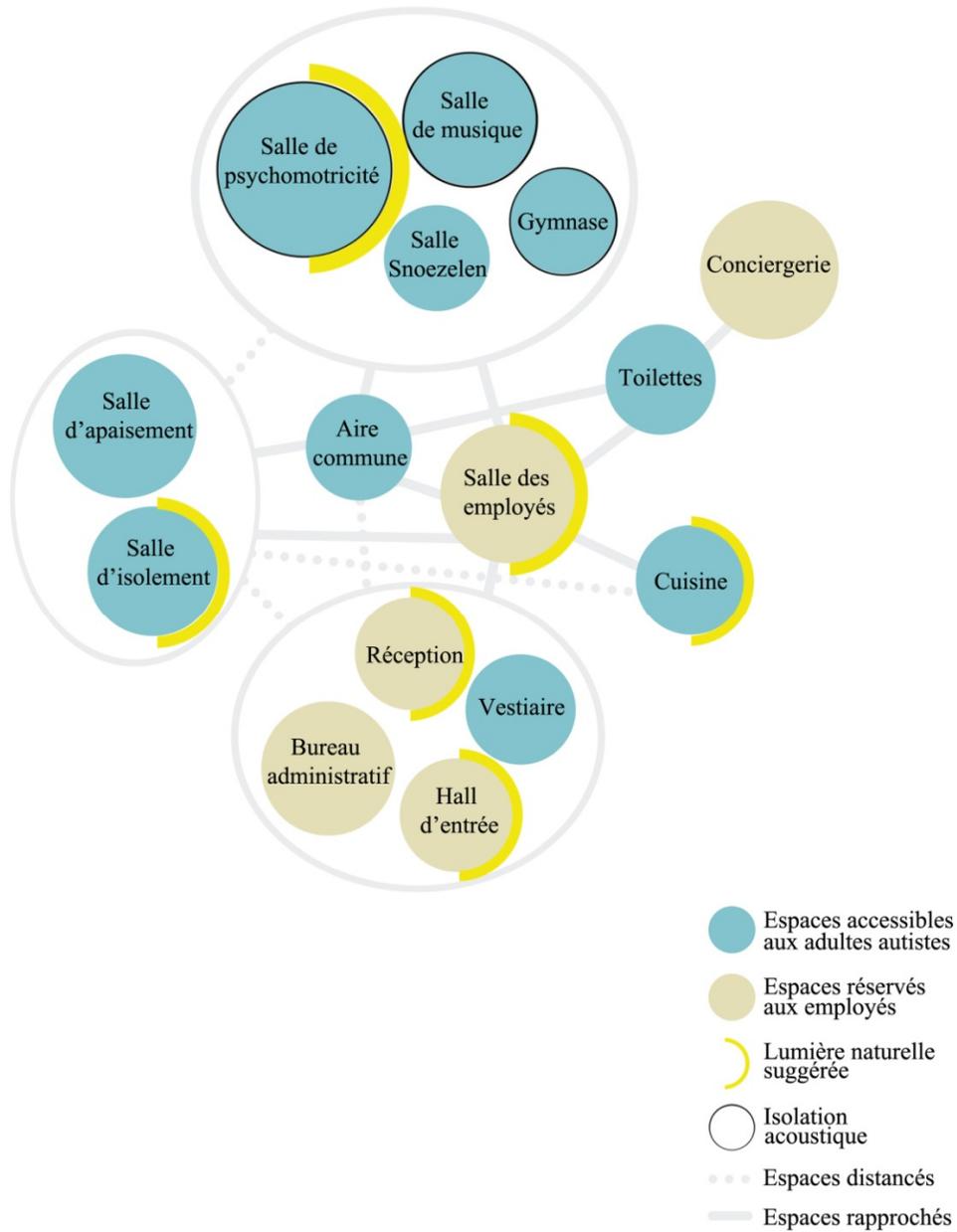
Le fait de lancer des objets est une manière d'exprimer un sentiment, un désaccord. Les individus autistes ont de la difficulté à communiquer. C'est donc en agissant ainsi qu'ils souhaitent se faire comprendre. Il serait donc déraisonnable de ranger tous les objets à leur disposition, de tout bloquer ou de tout fixer au mur. Les suggestions visent à rendre l'environnement le plus sécuritaire possible, sans toutefois les empêcher de s'exprimer. Par conséquent, laisser certains objets à leur disposition serait une bonne solution. Des objets qui pourraient être lancés sans causer de dommages, comme des coussins, des poufs ou des objets en tissus. L'essentiel est de rendre l'environnement sécuritaire tout en leur permettant une liberté d'expression.

Toutes ces propositions d'aménagement ont découlés de la synthétisation des données collectées lors des deux premières phases de cette recherche. Elles ont été

présentées par écrit, sous quatre notions principales. Mais, les prochaines pages démontrent la conceptualisation du projet d'aménagement, toujours en se référant à ces quatre notions principales, mais cette fois-ci, en images et en plans.

#### **4.5 Présentation d'un plan d'aménagement idéal**

Il s'agit de créer un centre de jour adapté exclusivement aux individus autistes âgés de plus de 21 ans. Le centre proposé pourra accueillir 30 adultes autistes et un minimum de 10 membres du personnel. Le projet prévoit des espaces d'accueil, des espaces d'activités sensorielles, des espaces de séjour ainsi que des locaux administratifs. Avant de moduler l'espace en plan, voici un organigramme permettant de visualiser les besoins par aires.



**Figure 40.** Organigramme à bulles démontrant les besoins par aires.

Cette figure démontre sommairement les liens entre les espaces suggérés. Certains doivent être rapprochés, ou du moins, facilement accessibles, tandis que d'autres seront plus éloignés les uns des autres. Les explications relatives à ces choix

figurent dans les prochaines pages. Des espaces sont dédiés uniquement aux membres du personnel, tandis que d'autres sont accessibles aux adultes autistes.

Voici le plan du Centre proposé :

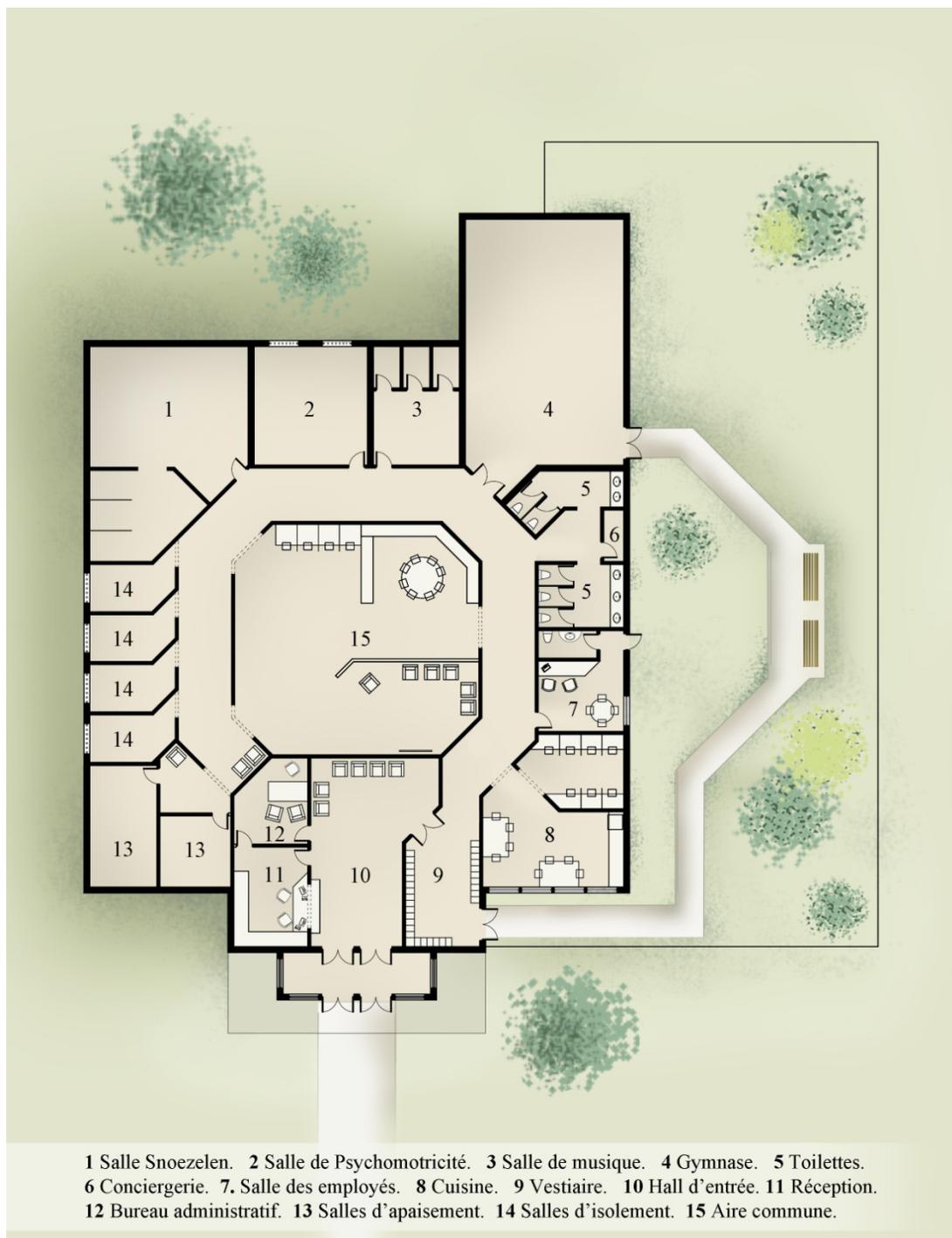


Figure 41. Plan proposé (© Blais, Irini, 2014)

En plus de répondre aux besoins représentés par aires (figure 40, p.124), la conceptualisation a été réalisée en respectant les quatre principales idées émergentes résultant de cette recherche (p. 109). Chacune de ces notions sera donc revisitée, mais cette fois-ci, avec des explications accompagnées d'images, de schémas et de plans.

#### **4.5.1 Rendre l'abstrait le plus concret possible**

Tel que vu lors des analyses, cette idée se concrétise de deux manières. D'abord en offrant une organisation spatiale structurée, et ensuite, en intégrant plusieurs pictogrammes dans l'espace.

##### **4.5.1.1 Organisation spatiale structurée**

Ce critère a conduit le processus de conception vers la création d'un noyau central qui consisterait à l'aire commune des résidents, un salon en quelque sorte. Cet espace devient un lieu de repères pour l'individu autiste, puisque tout tourne autour de ce point central (Figure 42). Cette disposition permet de rompre la linéarité des espaces de circulation, de dégager un grand espace central de séjour, mais surtout, elle facilite la compréhension de l'environnement. Des murs délimitent cet espace, suivi d'une importante aire de circulation permettant d'accéder aux différentes salles qui gravitent autour de ce même noyau :



**Figure 42.** Démonstration de la circulation principale, autour du noyau central.  
(© Blais, Irini, 2014)

Les corridors sont larges et, surtout, ils ne sont pas trop longs. Cette particularité permet à l'utilisateur de se concentrer uniquement sur ce qu'il voit, étape par étape, lui permettant d'assimiler une information à la fois. Rappelons le constat fait à la suite de l'analyse des entretiens semi-dirigés : l'importance de présenter la nouveauté de manière progressive. C'est dans cette optique qu'aux extrémités des corridors, de légers angles dirigent les usagers, de « manière graduelle ». Ceci ajoute une fluidité dans les déplacements et, par le fait même, accentue l'idée du noyau central. Ces différentes extrémités agissent en tant que repères visuels. Arrivé à ce segment, l'utilisateur sait qu'il fera face à un changement, un nouvel espace. Il devra assimiler des nouvelles informations visuelles. À titre de comparaison, à l'inverse de proposer un espace de circulation formant quatre longs segments, le plan suggéré en propose sept plus succincts (Figure 43). Ceci minimise le nombre

d'informations visuelles visibles simultanément; plusieurs petits segments pour moins d'informations visuelles à la fois.

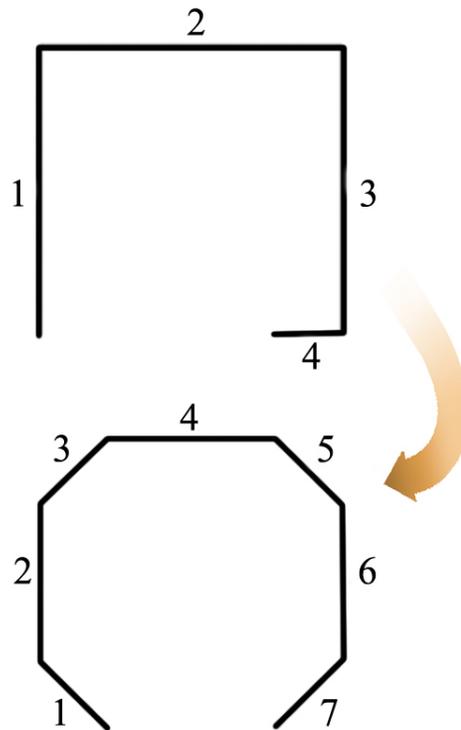


Figure 43. Les segments de circulation. (© Blais, Irini, 2014)

Par cette disposition, les interrogations que peut avoir l'individu autiste sont évitées. Si le corridor était plus long, des questionnements pourraient surgir : « Jusqu'où va ce corridor? », « Qu'y-a-t-il ensuite? ». Des états d'angoisse, pouvant être provoqués par une submersion d'informations visuelles, sont aussi évités. En effet, ces murs angulés lui permettront d'explorer les nouveaux lieux de manière graduelle, en assimilant peu d'informations à la fois.

#### 4.5.1.2 Intégration de plusieurs pictogrammes

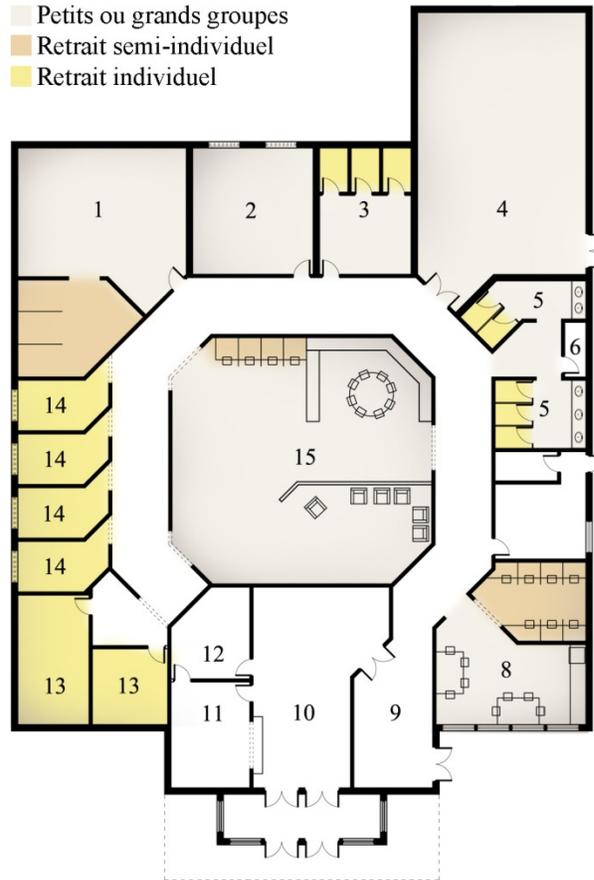
Dans l'idée de rendre l'abstrait le plus concret possible, l'intégration de pictogrammes est essentielle. En parsemant l'espace de repères visuels, une

meilleure compréhension de l'espace est notable. À l'entrée de chaque pièce, par exemple, un pictogramme clair et visible est édifié. Aussi, il y aurait ce type de pictogramme sur les casiers de chacun pour les identifier et au-dessus des lavabos pour présenter des actions (« comment se laver les mains? », par exemple). De plus, des tableaux de pictogrammes seraient accessibles afin que la personne autiste puisse s'y référer à tout moment dans le but d'informer ses besoins à son éducateur. Des « stations de pictogrammes » serviraient autant aux éducateurs qu'aux résidents. Puisque l'aire commune (le noyau central) devient une zone de repères pour l'utilisateur, c'est à cet endroit que le mur de pictogrammes sera installé, en plus d'un calendrier et d'une immense horloge. Ces différents éléments aideront l'individu autiste à se repérer plus facilement, puisque ce mur devient une zone de repères.

Même si ces pictogrammes aident à surmonter certaines difficultés sociales mentionnées lors de notre recherche, cette solution ne comblera pas tous les besoins sociaux des personnes atteintes de TSA. Ils ont aussi un besoin d'isolement. Il est donc essentiel de leur offrir la possibilité de se retirer dans un espace individuel et intime.

#### **4.5.2 Aménager des zones de retrait social**

Effectivement, à la suite de l'analyse globale des résultats, il a été constaté que des zones de retraits sont indispensables pour les personnes atteintes de TSA. C'est pour cette raison que différentes « zones d'intimité » sont offertes (Figure 44)



**Figure 44.** Différentes zone d'intimité possibles  
(© Blais, Irini, 2014)

La majeure partie de l'espace est dédiée à des activités de «petits ou de grands groupes». La salle Snoezelen (#1), la salle de psychomotricité (#2), la salle de musique (#3), le gymnase (#4), la cuisine (#8) et l'aire commune (#15). Bien que plusieurs recherchent l'isolement, il ne faut pas offrir que des espaces individuels. Il est primordial de favoriser les activités de groupes et les interactions sociales en leur offrant ces espaces communs. Toutefois, il a été jugé pertinent d'offrir un retrait possible dans ces espaces d'activités, nommé le retrait « semi- individuel ». Ces régions sont représentées en orangé dans la figure 44. Ainsi, pour l'individu ayant besoin davantage de solitude, il pourra se détacher du groupe, tout en

effectuant l'activité suggérée. Ce type de comportement a été constaté notamment pour l'heure des repas : une surstimulation au dîner (plusieurs mouvements, plusieurs sons, etc.) invite les individus TSA à vouloir s'isoler davantage, d'où l'importance de créer des petites zones séparées afin qu'ils puissent manger plus éloignés des autres. Par exemple, dans la cuisine (#8), où nous suggérons cette zone de semi-intimité. D'ailleurs, la cuisine peut accueillir une quinzaine d'individus à la fois. Donc, deux périodes de dîner seront nécessaires pour que les 30 individus puissent manger.

La troisième zone offerte suggérée est celle de l'intimité totale, nommée « retraits individuel », représentée en jaune dans la figure 44. Entre autres, les salles d'isolement (dédiées spécialement à l'isolement social et sensoriel), et deux salles d'apaisement (dédiées à calmer les individus agressifs), offrent la possibilité de se retirer individuellement. Les salles d'isolement (#14) ne comportent pas de portes mais plutôt un mur angulé qui propose aux usagers une certaine intimité. Ainsi, les éducateurs peuvent tout de même regarder la personne qui s'y loge et s'assurer de sa sécurité. Pour leur part, les salles d'apaisement (#13) sont munies d'une porte. Ainsi, la personne peut s'isoler totalement si elle le désire, ou, elle peut y être conduite par un membre du personnel si ses comportements deviennent dangereux.

Les zones de retraits, individuelles ou semi-individuelles, sont facilement accessibles pour tous les usagers. La division de l'espace a été conçue de façon à repérer ces endroits rapidement. En facilitant l'accès à ces espaces d'intimité, les personnes s'y rendent rapidement et n'ont pas le temps d'angoisser ou d'agir de manière agressive. Ces endroits deviennent en quelque sorte des petits refuges. Qu'il s'agisse d'isolement social ou d'isolement sensoriel, ces lieux seront vraisemblablement très convoités. Les résultats de l'étude ont clairement démontré leur efficacité, spécialement en lien avec les particularités sensorielles observées chez l'individu autiste.

### **4.5.3 Offrir une diversité d’ambiances**

La diversité d’ambiances est primordiale pour répondre à tous les besoins sensorielles des adultes autistes. D’une part, une sobriété sensorielle des lieux communs est proposée et d’autre part, des lieux de stimulations sensorielles. Aussi, les espaces de retraits sensoriels sont suggérés.

#### **4.5.3.1 Sobriété sensorielle des lieux communs**

Les lieux communs figurent parmi les zones de sobriété sensorielle. Ces espaces sont représentés par très peu de stimulations sensorielles volontairement provoquées. Ces lieux sont exempts de garnitures afin de minimiser les stimuli sensoriels involontaires; les matériaux sont sobres, neutres et mats. Les couleurs choisies sont neutres et ne sont pas éclatantes. De plus, plusieurs espaces de rangement sont disponibles, afin de minimiser les objets visibles dans l’espace. Il est important de ranger les objets au fur et à mesure, ce qui diminuera les stimulations visuelles et rendra l’environnement plus soigné. Une bonne isolation acoustique est primordiale afin de réduire le bruit. L’idée est de minimiser toutes les stimulations sensorielles afin que les usagers puissent se concentrer sur leur activité (tâches dans le salon, manger dans la cuisine, se laver les mains aux toilettes, pour n’en nommer que quelques-unes). Ces espaces devraient être exempts de stimulations sensorielles « provoquées intentionnellement », mais certaines stimulations « inévitables » seront véhiculées par l’environnement: des stimulations auditives (voix, bruits ambiants, etc.), des stimulations visuelles (mouvement des individus, mouvement des portes, etc.) ou même des stimulations olfactives et gustatives (dans la cuisine par exemple). C’est d’ailleurs pour cette raison qu’il est suggéré d’ajouter des retraits semi-individuels dans certains de ces espaces. De cette façon, il sera possible de soulager la surstimulation pouvant brusquer certains usagers. Les plus sensibles pourront s’y retirer.



**Figure 45.** Représentation des différentes zones de stimulations sensorielles  
**Figure 46.** Disposition des ouvertures

Afin d'optimiser l'efficacité de cette zone de sobriété sensorielle, une attention particulière a été portée aux types d'ouvertures et à la position de celles-ci. Pour certaines pièces, une ouverture sans porte est privilégiée. De cette manière, la quantité de mouvements perceptibles dans l'espace est réduite. Pour certains types de salles, l'ajout de portes sera inévitable. Les pièces dans la zone de stimulation sensorielle seront munies de portes, afin d'empêcher que les bruits provenant de ces salles soient propulsés jusqu'aux autres pièces.

Aussi, les ouvertures ont été disposées de manière à ce qu'elles ne soient pas visibles à partir de l'aire commune. Puisque cette pièce fait partie de la zone de

« sobriété sensorielle », il faut minimiser les détails visuels perceptibles de cette aire. Les ouvertures sont donc placées derrière les cloisons de ce noyau central. La figure 46 met en évidence les ouvertures (en jaune) qui ne sont pas visibles à partir de l'aire commune centrale. Le mouvement créé par l'ouverture des différentes portes adjacentes à la circulation principale sera caché par les murs entourant l'aire commune. De plus, rappelons que toutes les ouvertures sont accompagnées de pictogrammes permettant d'informer et de guider la personne autiste. Subséquemment, en cachant ces ouvertures, davantage d'informations visuelles visibles de l'aire commune sont éliminés. Cette pièce est parsemée de repères (station de pictogrammes, calendrier, horloge). Afin de maximiser la lisibilité de ceux-ci, l'arrière-plan doit être le plus neutre possible.

#### **4.5.3.2 Aménager des lieux d'isolement sensoriel**

La zone de retrait sensoriel ne comporte presque aucune stimulation sensorielle volontaire ou involontaire. Le but est d'optimiser la sensation d'intimité recherchée, de calme, de retrait sensoriel et/ou social. Ceci nécessite, entre autres, une excellente isolation acoustique. Dans ces lieux, la personne autiste peut tout de même s'occuper d'une manière ou d'une autre, ce qui pourrait implicitement provoquer une stimulation quelconque. Toutefois, celle-ci sera gérée et choisie par l'individu lui-même. Il pourrait, par exemple, écouter de la musique avec ses écouteurs, apporter un journal, une revue, un jouet ou s'asseoir sur un pouf. De toute évidence, ces différentes actions impliquent une stimulation sensorielle. Toutefois, l'idée est de laisser place à la volonté du résident, de lui laisser librement le choix dans son isolement.

#### **4.5.3.3 Aménager des lieux de stimulations sensorielles**

La zone de stimulation sensorielle est représentée par plusieurs salles permettant la stimulation des sens. Ces espaces se retrouvent tous dans l'extrémité supérieure du plan. Il est suggéré d'inclure des salles Snoezelen (#1) et de psychomotricité (#2),

une salle de musique (#3) et un gymnase (#4). Elles proposent plusieurs activités sensorielles différentes, tout en offrant aussi des petits espaces de retrait « semi-individuel », permettant aux usagers de s'isoler socialement.

En plus de proposer ces différentes ambiances, la disposition de celles-ci a été stratégiquement organisée dans le but de maximiser les bienfaits de notre concept. D'abord, les espaces formant la zone de stimulations sensorielles sont tous regroupés dans le coin supérieur droit du plan. Ensuite, au centre, se retrouve la zone de sobriété sensorielle, pour ensuite terminer avec la zone d'isolement sensoriel dans le coin inférieur gauche. Cette disposition appuie l'idée d'offrir une organisation spatiale structurée et organisée, facilitant ainsi la compréhension de l'espace pour la personne TSA. De plus, en disposant les zones de cette manière, les différentes stimulations sensorielles sont présentées de manière graduelle à l'individu. Tel que l'ont proposé les architectes Leddy Maytum Stacy dans la première étude de cas, leur aménagement propose une « expérience en couches » ou « imbriquée » afin d'offrir une progression graduelle allant des bâtiments privés aux bâtiments publics. Ce concept a été utilisé autrement, car ici, il propose une progression graduelle de stimulations sensorielles offertes dans le centre, allant de la zone offrant une présence de stimulation vers la zone d'absence de stimulations. Les salles proposant des activités pouvant créer plus de bruits (gymnase, salle de musique, salle de psychomotricité, toilettes) sont toutes réunies plutôt que d'être parsemées aléatoirement dans l'espace. Cette disposition permet une meilleure gestion des sons dans le centre.

#### **4.5.4 Offrir un encadrement sécuritaire**

Bien que ce critère soit implicitement inclus dans le fait d'offrir un centre adapté pour adultes autistes, il est primordial de suggérer quelques particularités concernant l'aménagement. Des propositions qui permettront d'assurer la sécurité de ces adultes sont recommandées.

Pour répondre à cette idée d'indépendance<sup>30</sup>, un système de caméras installé partout dans le centre est suggéré. Ainsi, les individus ne seront pas constamment accompagnés, pas à pas durant leurs activités. À partir de la salle des employés, les éducateurs pourront visionner, en temps réel, ce qui se passe dans l'ensemble des salles proposées. Les endroits dédiés à l'isolement individuel servent d'exemple, puisque dans ces lieux (espace d'isolement et salle d'apaisement), une intimité totale est priorisée. L'emplacement de la salle des employés est stratégique; le personnel peut facilement et rapidement se rendre dans toutes les pièces du centre en cas de besoin. De plus, afin d'éviter que certaines personnes s'enfuient du centre, certaines portes seront verrouillées et la cour sera clôturée.

Finalement, des choix des matériaux et de mobiliers sécuritaires sont suggérés : éviter les objets coupants et les mobiliers munis d'angles pointus, prioriser des installations fixées au sol ou au mur. Par exemple, les stations de musique dans l'aire commune seront fixées au mur, la ventilation sera offerte par un système central et non pas produite par des ventilateurs sur pieds et les chaises seront fixées au sol. Ces objets ne pourront pas tomber, ou être lancés. Des poufs et des coussins seront disponibles. Ceux-ci pourront être lancés sans danger pour les autres.

L'analyse générale des données recueillies a permis de proposer cet aménagement en répondant aux quatre principaux critères soulevés. Cette dernière étape de la recherche est l'aboutissement de cette étude. Elle présente en un seul projet d'aménagement, les résultats obtenus tout le long de notre démarche méthodologique et analytique. Concluons finalement, en discutant de la recherche dans son ensemble.

---

<sup>30</sup> L'idée d'offrir une indépendance est suggérée afin que l'adulte autiste se sente un peu plus libre. L'accompagnement est toujours nécessaire, mais nous proposons qu'il soit moins omniprésent.

## **Discussion et conclusion**

L'objet de cette recherche porte sur l'élaboration de propositions d'aménagement pouvant améliorer le bien-être des individus autistes âgés de plus de 21 ans. Ainsi, le désir est de transmettre des connaissances de cette approche émergente aux professionnels de l'aménagement (designers d'intérieurs et architectes) ainsi qu'aux parents qui désirent adapter leur environnement familial. Afin de répondre à la question de recherche, ce travail a fait l'analyse de plusieurs données collectées. La recherche a tenté de rassembler et de condenser les éléments pertinents en un seul document synthétique. Le but est de faciliter leur transmission aux professionnels de l'aménagement et d'offrir des outils nécessaires facilitant l'occasion d'entreprendre une pratique plus informée du design.

Cette recherche a permis de discerner, notamment lors des observations participantes, que les autistes sont tous différents et uniques. En effet, il a été constaté que les comportements sont très variés, que chacun réagit différemment face à son environnement. Ensuite, l'analyse plus approfondie réalisée suite aux entretiens semi-dirigés, a mené à comprendre que tous ont besoin d'une routine, de supports pour les interactions sociales, de stimulations ou de retraits sensoriels ainsi que d'un encadrement sécuritaire.

Le modèle TEACCH mentionné au premier chapitre ainsi que la salle Snoezelen ont soutenu une grande partie de la démarche de conceptualisation de l'aménagement proposé : l'organisation de l'espace structuré, les espaces organisés de manière à minimiser les bruits ambiants ainsi que les lieux d'isolements

individuels se réfèrent au modèle TEACCH, tandis que la proposition d'ajouter des lieux de stimulations sensorielles renvoie à la technique du Snoezelen.

Les données ont mené vers une piste intéressante puisque deux grandes catégories sont apparues : les hypersensibles et les hyposensibles. Les recommandations d'aménagements proposés suggèrent principalement des lieux propices pouvant répondre à ces deux types de sensibilité, puisqu'il propose, entre autres une diversité d'ambiances. L'individu autiste doit pouvoir choisir l'ambiance qu'il désire et les types de stimuli qu'il préfère. De plus, il doit pouvoir se retirer socialement lorsqu'il en a de besoin, donc des lieux de retraits sont indispensables pour lui. Un environnement structuré, organisé et sécuritaire est aussi nécessaire.

### **Limites et difficultés rencontrées**

L'émergence récente de la problématique de l'étude a suscité quelques difficultés durant la recherche et apporte quelques limitations à nos résultats.

En premier lieu, la difficulté à trouver des participants doit être mentionnée. L'idée initiale était de rencontrer des parents ayant des enfants autistes d'au moins 21 ans. Toutefois, le manque de services destinés à cette clientèle explique le manque de temps des parents, puisqu'ils doivent eux-mêmes s'occuper de leurs enfants. En effet, les participants semblaient avoir un horaire très chargé, ce qui est tout à fait compréhensible si l'on se fit à la mise en contexte de cette présente recherche. De plus, il a été impossible de contacter des centres, des écoles ou des organismes spécialement dédiés à ces jeunes adultes pour nous aider à trouver des participants, car ce type d'endroit n'existait pas au Québec. Par le fait même, il a été nécessaire d'élargir l'éventail d'âge jusqu'à 16 ans. De cette manière, les possibilités de rencontres ont été augmentées. Puisque les parents de ces jeunes se préparent à l'éventualité du manque de services, cette idée d'interviewer des parents d'enfants de 16 à 22 ans, plutôt que de s'arrêter aux 21 ans et plus, a été conservée. Aussi, tel

que mentionné, les personnes TSA opposent une forte résistance à tout changement. Même les petits changements peuvent causer une détresse profonde. En développant des intérêts spécifiques, ils y restent passionnés. Leurs besoins, leurs intérêts restent donc les mêmes, même après 21 ans. Conséquemment, il a été supposé que les participants choisis avaient tous lieu d'être interviewés, même si leur enfant n'avait pas encore 21 ans.

Par ailleurs, il faut mentionner que l'environnement proposé répond aux besoins types de la clientèle visée (besoins sensoriels, sociaux, sécurité, etc.), qui restent les mêmes au travers du temps. Mais, il faudrait aussi considérer les besoins éducatifs, psychologiques, sexuels, pédagogiques, qui eux, évoluent avec le temps. Chaque individu est unique et aura son propre cheminement à suivre. D'où l'importance d'être accompagné par des intervenants qualifiés.

Comme deuxième limitation, il faut préciser que cette étude se veut exploratoire et focalise sur des propositions d'aménagement. Toutefois, pour optimiser le bien-être d'un adulte TSA, la solution s'étend au-delà d'un environnement physique adapté. Effectivement, l'environnement physique (les éclairages, les bruits, les textures, etc.) influence beaucoup le bien-être de l'individu TSA, mais son entourage humain doit aussi être adéquatement choisi et qualifié. Il est primordial de bien connaître chaque individu autiste, de s'informer de sa routine et d'adhérer à sa manière de communiquer. Il est aussi important de communiquer avec le parent en effectuant des suivis quotidiens afin de comprendre certains comportements qu'eux-seuls pourraient expliquer, puisqu'ils connaissent leur enfant mieux que quiconque. Tout compte fait, un individu TSA vivant dans un aménagement adapté doit aussi être accompagné d'un personnel qualifié. Sans quoi, son bien-être et sa sécurité peuvent être affectés.

## **Regard rétrospectif sur la recherche**

Suite à la conduite de la recherche explorant le phénomène du design comme moyen d'améliorer le bien-être des adultes autistes, force est d'admettre que la pertinence de cette recherche se trouve dans l'importance du sujet, du contexte et de la problématique qui en découle. L'idée d'offrir un environnement adapté comme moyen d'intervention est bénéfique autant pour les enfants autistes que pour ceux qui passent à l'âge adulte. L'étude a démontré qu'il n'y a pas un seul type d'individu autiste, mais une multitude de types observés. Il n'y a pas une seule cause de l'autisme, mais une panoplie d'origines suspectées. Aussi, il n'y a pas un profil typique de l'autisme, mais des réactions variées reliées, entre autres, à la sensibilité sensorielle, aux difficultés sociales et aux routines de chacun.

À travers la revue de la littérature, des analyses de précédents, d'observations et des entretiens semi-dirigés, et en portant un regard sur l'ensemble des résultats et sur les possibilités d'aménagements qu'offre le contexte étudié, il a été observé qu'une telle approche peut nettement améliorer le bien-être de ces personnes vulnérables que sont les adultes autistes.

Des questions sociales, économiques et éthiques ont été soulevées dans ce mémoire. Comment est-ce qu'un environnement adapté peut aider ces autistes devenus adultes? Comment, ce même environnement, peut répondre à leur besoins sensoriels et les aider avec leurs difficultés sociales et communicationnelles. Comment les aider à interagir avec les autres, tout en satisfaisant leur besoin d'isolement. Comment faire pour leur laisser une certaine liberté, tout en assurant leur sécurité? Finalement, comment répondre à tous ces besoins en respectant une limite de budget? Car le Centre proposé aurait pu être dix fois plus grand, mais aurait aussi coûté beaucoup plus cher à construire. Les propositions d'aménagement illustrent comment le bâti peut aider à répondre à ces questionnements. L'aménagement proposé pourrait-il aussi être utilisé pour une clientèle plus jeune? Pourrait-il l'être pour une clientèle autistique vieillissante?

Quels changements faudrait-il apporter? Bref, plusieurs questionnements émergent de cette étude.

### **Contributions de la recherche**

Cette étude nous a permis de conclure qu'il y a possibilité de favoriser le bien-être de l'adulte autiste à l'aide d'un aménagement adapté. Il a été soulevé que la routine, les difficultés sociales, la sensibilité sensorielle ainsi que le besoin d'encadrement sont des concepts clés qui sont ressortis de nos entretiens semi-dirigés. Ces différentes notions ont guidé à formuler des propositions d'aménagement exclusives à cette clientèle.

Si le gouvernement décidait de verser des sommes plus importantes aux DP-DI-TED<sup>31</sup>, les résultats de la recherche pourraient aussi être utilisés pour des projets de plus grande envergure, tels que l'aménagement de classes d'enseignement ou de centres d'accueil pour adultes autistes. Les résultats obtenus pourraient être transmis à la FQATED<sup>32</sup>, à l'ATEDM<sup>33</sup> ou à la *Fondation Autisme Laurentides*, de grandes références au Québec en termes d'aide et de soutien aux familles. Ces associations ont pour mission commune de sensibiliser et d'informer la population sur l'autisme. Les parents pourraient donc facilement accéder aux résultats de cette recherche et, s'ils le désirent, adapter par eux-mêmes l'environnement familial de leur enfant.

Si, à l'heure actuelle, de plus en plus d'importance est accordée aux médecines alternatives et qu'en plus, une augmentation considérable de personnes diagnostiquées autistes est remarquée, il y aura probablement davantage de demandes pour les designers en ce qui a trait à l'aménagement d'espaces adaptés pour adultes TSA, comme cela a été le cas avec les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer. Par le fait même, ces éléments pourraient donner lieu à de

---

<sup>31</sup> DP-DI-TED : Déficience intellectuelle – Troubles envahissants du développement – Déficience physique.

<sup>32</sup> Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement.

<sup>33</sup> Autisme et troubles envahissants du développement Montréal.

nouvelles recherches plus exhaustives afin d'approfondir, de valider ou d'invalider les suggestions d'aménagement proposées.

Certaines informations issues de cette étude permettront aux designers d'entrevoir différemment leur stratégie, autant pour la clientèle autistique que pour d'autres clientèles présentant divers handicaps. Pourquoi ne pas envisager un aménagement thérapeutique pour tous les différents types de déficiences intellectuelles, par exemple? Peut-être y aurait-il diverses catégories de design destinées à des clientèles différentes? Il serait intéressant d'envisager des recherches qui permettraient de répondre à ces questionnements. Par conséquent, ces différentes pistes de recherche mériteraient d'être prises en considération par les professionnels du domaine de l'architecture et du design.

Les résultats des recherches futures permettront d'approfondir les propositions d'aménagement connues à ce jour, mais aussi de les enrichir en mettant l'accent sur l'innovation. Il serait pertinent, par exemple, d'allier une démarche environnementale à ces propositions. Cette vision permettrait d'offrir une architecture en harmonie avec l'environnement, tout en priorisant bien-sûr le bien-être des autistes.

## Références

ANDREANI, J-C, CONCHON, F. (2005). Fiabilité et validité des enquêtes qualitatives : un état de l'art en marketing. *Revue française du marketing*, mars (201), pp. 5-21.

ANFA, Academy of neurosciences for Architecture. En ligne : [www.anfarch.org] (Page consultée le 12 décembre 2011).

AUDAS, N. (2008). De l'espace fonctionnel à l'espace vécu : Les modes d'appropriation affective d'un archétype du non-lieu, la gare. Colloque : *Espaces de vie, espaces-enjeux : entre investissements ordinaires et mobilisations politiques*. Rennes, 14 pages. En ligne : [http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/07/Audas\_2008\_De-lespace-fonctionnel-a-lespace-v%C3%A9cu-la-gare.pdf].

AUERBACH, CF, SILVERSTEIN, LB. (2003). *Qualitative Data : An Introduction to Coding and Analysis*. Dans ANDREANI, J-C, CONCHON, F, (2005). Fiabilité et validité des enquêtes qualitatives : un état de l'art en marketing. *Revue française du marketing*, mars 2005 (201), pp. 5-21.

AUGÉ, M. (1992). *Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Dans AUDAS, N., (2008). De l'espace fonctionnel à l'espace vécu : Les modes d'appropriation affective d'un archétype du non-lieu, la gare. Colloque :

*Espaces de vie, espaces-enjeux : entre investissements ordinaires et mobilisations politiques.* Rennes, 14 p. En ligne : [[http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/07/Audas\\_2008\\_De-lespace-fonctionnel-a-lespace-v%C3%A9cu-la-gare.pdf](http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/07/Audas_2008_De-lespace-fonctionnel-a-lespace-v%C3%A9cu-la-gare.pdf)].

American Psychiatric Association (2013). *Autism Spectrum Disorders*. En ligne : [<http://www.psychiatry.org/autism>] (Page consultée le 15 juin 2014)

Association Participe, 2015. Devenir autonome. En ligne : [<http://www.participe-autisme.be/go/fr/aider-mon-enfant-a-se-developper/aider-mon-enfant/devenir-autonome/comprendre/etre-autonome-c-est-quoi.cfm>] (Page consultée le 22 décembre 2015).

Autisme Europe (2012). En ligne : [<http://www.autismeurope.org/fr/activites/nouveautes/?page=3>] (Page consultée le 11 août 2014).

Autisme Montréal (2014). En ligne : [<http://www.autisme-montreal.com/freepage.php?page=48.21.23>] (Page consultée le 11 août 2014).

Autisme Montréal (2012). En ligne : [<http://www.autismemontreal.com/freepage.php?page=48.21.3>] (Page consultée le 22 août 2012).

Autisme Québec (2014). En ligne : [<http://www.autismequebec.org/?rub=9>] (Page consultée le 3 juin 2014).

Autism society of Canada (2007). *What is Autism Spectrum Disorder?* En ligne : [[http://www.autismsocietycanada.ca/images/dox/ASC\\_Internal/info\\_ascwhatisautisminfosheet\\_27\\_june\\_07\\_e.pdf](http://www.autismsocietycanada.ca/images/dox/ASC_Internal/info_ascwhatisautisminfosheet_27_june_07_e.pdf)] (Page consultée le 5 juin 2014).

Autism Speaks (2014). *What is Autism?* En ligne : [<http://www.autismspeaks.org/what-autism>] (Page consultée le 15 juillet 2014).

Autism Speaks (2012). *Autism Risk Gene Linked to Sensory Overload*. En ligne : [<http://www.autismspeaks.org/science/science-news/autism-risk-gene-linked-sensory-overload>] (Page consultée le 13 juin 2014).

BARBER, C. (1999). The use of music and colour theory as a behaviour Modifier. *British Journal of Nursing*, Avril 8(7), pp. 443-448.

BEHRMANN, M., THOMAS, C. & HUMPHREYS, K. (2006). *Seeing it differently: visual processing in autism*. Department of Psychology and Center for

the Neural Basis of Cognition, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, Pennsylvania, USA.

BLUM-KULKA, S. & SNOW, C. (2002). Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 355 pages.

BOULLANT, F. (2003). *Michel Foucault, Penseur de l'espace*. Université de Lille. En ligne : [<http://stl.recherche.univ-lille3.fr/seminaires/philosophie/macherey/Macherey20022003/Boullant.html>] (Page consultée le 11 juillet 2014).

CANITANO, R. (2006). Self injurious behavior in autism: clinical aspects and treatment with risperidone. *Journal of Neural Transmission*, 113, pp. 425-431.

CANNEL, M. (2009). This Is Your Brain on Architecture. *The Environmental Design research Association*, Mai (7).

CANTWELL, D. P., BAKER, L. & RUTTER, M. (1979). Families of autistic and dysphasic children. Family life and interaction patterns. *Archives of General Psychiatry* 36, pp. 682-687.

Centers for Disease Control and Prevention (2010). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, 11 Sites, United States, Mars (28). En ligne : [<http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>] (Page consultée le 15 sept. 2014).

Centers for Disease Control and Prevention (2012). Prevalence of Autism Spectrum Disorders, Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 Sites, United States, 2008, Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR) *Surveillance Summaries*, vol 61 (3), 1-19. En ligne : [<http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6103.pdf>] (page consultée le 18 juin 2014).

CHARRAS, K. (2008). *Environnement et Santé mentale: Conceptions psycho-environnementales de la maladie d'Alzheimer et de l'autisme pour une prise en charge adaptée*, Éditions universitaires européennes, 384 pages.

CHEVALLIER, C., KOHLS, G., TROIANI, V., BRODKIN, E.S., SCHULTZ, R.T. (2012), The social motivation theory of autism, *Trends in cognitive Science*, April 2012, vol 16 (4), pp.231-239.

COLMAN, R., FRANKEL, F., RITVO, E. & FREEMAN, B. J. (1976). The effects of Fluorescent and incandescent illumination upon repetitive behaviors in

autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, vol 6, pp. 157-162.

CONSTANT, J. (2006). En pays autiste, quelles rencontres aujourd'hui entre professionnels et parents? *Contraste*, vol 2 (25), pp. 105-124.  
DOI: 10.3917/cont.025.0105.

COURTEIX, S. (2009). *Troubles envahissants du développement et rapports à l'espace*. LAF-ENSAL, Lyon, inédit, 35 pages. Laboratoire d'Analyse des Formes, École Nationale Supérieure d'Architecture de Lyon.

CRESWELL, J.W. (2003). *Research design : Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Second Edition. Thousand Oaks, CA : Sage.

CUCCARO, M.L., SHAO, Y., GRUBBER, J., SLIFER, M., WOLPERT, C.M., DONNELLY, S., ABRAHAMSON, R., RAVAN, S.A., WRIGHT, H., DELONG, G.R. PERICAK-VANCE, M.A. (2003) Factor Analysis of Restricted and Repetitive Behaviors in Autism Using the Autism Diagnostic Interview-R, *Child Psychiatry and Human Development*, September 2003, vol 34(1) pp. 3-17.

DAKIN, S. & FRITH, U. (2005). Vagaries of visual perception in autism. *Neuron*, vol 48, pp. 497–507.

DAMLE, A. (2009). Biasing cognitive processes during design: the effects of color. *Design Studies*, Septembre, vol 30 (5), pp. 521-540.

DE CLERCQ, H. (2005). *Dis, maman, c'est un homme ou un animal?* Autisme France, Diffusion (AFD), 120 pages.

DINEEN, J. K., (2012). Focus Green Building. *San Francisco Business Times*, décembre 2012, En ligne: [[http://www.lmsarch.com/pdfs/SFBT\\_SWS.pdf](http://www.lmsarch.com/pdfs/SFBT_SWS.pdf)].

DREES (Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques), (2005), BARREYRE, J-Y., BOUQUET, C. & PEINTRE, C., *Les adultes souffrant d'autisme ou de syndromes apparentés pris en charge par les établissements médico-sociaux*, Délégation ANCREAI, Ile-de-France - CEDIAS num. 397, 8 pages.

ESKES, G.A., BRYSON, S.E., MCCORMICK, T.A. (1990). Comprehension of concrete and abstract words in autistic children. *British Journal of Nursing*, Mars, vol 20(1), pp. 61-73.

EUROSTAT (2012). *Population structure and ageing*. En ligne:

[[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Population\\_structure\\_and\\_ageing#Future\\_trends\\_in\\_population\\_ageing](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Population_structure_and_ageing#Future_trends_in_population_ageing)] (Page consultée le 13 août 2014).

FAGNY, M. (2000). L'impact de la technique du "Snoezelen" sur les comportements indiquant l'apaisement chez les adultes autistes. *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, vol 11( 2), pp. 105-115.

FARRINGTON, C., MILLER, E. & TAYLOR, B. (2001). MMR and autism: further evidence against a causal association. *Vaccine* (19), 3632–3635 DOI: 10.1016/S0264-410X(01)00097-4.

FOLSTEIN, S.E. & ROSEN-SHEIDLEY, B. (2001). Genetics of Autism: complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature Reviews Genetics* (2), pp. 943-955.

FOMBONNE, E. (2012). Épidémiologie de l'autisme. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants. En ligne : [<http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/FombonneFRxp1.pdf>.] (Page consultée le 2 décembre 2014).

FOUCAULT, M. en collaboration avec Blandine Barret-Kriegel, Anne Thalamy, François Beguin et Bruno Fortier (1979). *Les Machines à guérir. Aux origines de l'hôpital moderne*, Bruxelles : Mardaga, 184 pages.

FOUCAULT, M. (1988). L'incorporation de l'hôpital dans la technologie moderne. *Hermès, La Revue*, CNRS Editions, Paris , vol 2 (2), 30-40, DOI : 10.4267/2042/15680.

FOUCAULT, M. (1994). *Entretien avec Michel Foucault*. Dans D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (dir.), *Dits et écrits, 1954-1988* (Tome 4 : 1980-1988, texte n° 281, pp. 41-95). Paris, France : Gallimard.

FQA, Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement. *Les troubles du spectre autistique : Quand la médecine traditionnelle de suffit pas*. En ligne: [[www.autisme.qc.ca](http://www.autisme.qc.ca)] (Page consultée le 11 décembre 2011).

FQATED, Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement, *Avril, le mois de l'autisme au Québec, 2009*, Bibliothèque. Mois de l'autisme. Communiqués. En ligne : [[www.autisme.qc.ca](http://www.autisme.qc.ca)]. (Page consultée le 11 décembre 2011).

GEPNER, B., (2005). *Malvoyance du mouvement dans l'autisme: de la clinique à la recherche et à la rééducation*. Service de psychiatrie infanto-juvénile, Centre Hospitalier Montperrin, Laboratoire Parole et Langage, UMR CNRS 6057, Université de Provence, Aix-en-Provence.

GIBSON, J.J. (1950). *The Perception of the Visual World*. Boston: Houghton Mifflin.

GINGRAS, F-P. & CÔTÉ, C. (2009), La sociologie de la connaissance. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Gauthier, B. (Ed.) Québec : Presses de l'Université de Québec, pp.19-50.

GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.

GOMES, E., PEDROSO, F. S., & WAGNER, M. B. (2008). Auditory hypersensitivity in the autistic spectrum disorder. *Pro Fono*, vol 20(4), pp. 279-284.

GOTHAM, K., BISHOP, S.L., HUS, V., HUERTA, M., LUND, S., BUJA, A., KRIEGER, A. & LORD, C. (2012). Exploring the relationship between anxiety and insistence on sameness in autism spectrum disorders. *Autism Research*, vol 6(1), pp. 33–41.

GRANDIN, T. & SCARIANO, M. (1986). *Emergence: Labeled autistic*. Novato, CA: Arena.

GRANDIN, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*, Doubleday cité par GEPNER, B., (2005). *Malvoyance du mouvement dans l'autisme: de la clinique à la recherche et à la rééducation*, Service de psychiatrie infanto-juvénile, Centre Hospitalier Montperrin, Laboratoire Parole et Langage, UMR CNRS 6057, Université de Provence, Aix-en-Provence.

HALL, E.T. (1971). *La dimension Cachée*. Éditions du Seuil, 254 pages.

HERBERTA, M.R., SAGEB, C. (2013). Autism and EMF? Plausibility of a pathophysiological link – Part I. *Pathophysiology* (20), pp. 191–209.

HOUZEL, Didier, (2006). L'enfant autiste et ses espaces. *Enfances & Psy* 4 (33), 57-68. En ligne :  
[[http://www.laf.archi.fr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47%3Aated&catid=22%3A-fhum-sg-&Itemid=41&lang=fr](http://www.laf.archi.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=47%3Aated&catid=22%3A-fhum-sg-&Itemid=41&lang=fr)] (Page consultée le 10 octobre 2011).

KANNER, L., (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, vol 2(3), pp. 217-250.

KEITH W. JACOBS and JAMES F. SUESS (1975). Effects of four psychological primary colors on anxiety state. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 41, 207-210. DOI: 10.2466/pms.1975.41.1.207.

KELTNER, & al, (1990). Family Routines and Conduct Disorders in Adolescent Girls. *Western Journal of Nursing Research*, vol12(2), 161-174, DOI: 10.1177/019394599001200203.

KHALFA, S., BRUNEAU, N., ROGE, B., GEORGIEFF, N., VEUILLET, E., ADRIEN, J. L., et al., (2004). Increased perception of loudness in autism. *Hearing Research*, Décembre, vol.198 (1-2), pp. 87-92.

KOPETZ, P.B. (2012). Autism Worldwide: Prevalence, Perceptions, Acceptance, Action. *Journal of Social Sciences*, vol 8 (2), pp. 196-20. En ligne: [file:///C:/Users/Irini/Downloads/PDF%252Fjssp.2012.196.201.pdf] (Page consultée le 9 mai 2014).

LAPERRIÈRE, A. (2009). L'observation directe. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*, Gauthier, B. (Ed.) Québec : Presses de l'Université du Québec pp.311-336.

LÉTOURNEAU, J. (2006). Comment mener une enquête auprès d'informateurs. *Le coffre à outils du chercheur débutant*, Montréal: Boréal, pp. 161-173.

L'HEUREUX-DAVIDSE, C. (2003). *L'autisme infantile ou le bruit de la rencontre: Contribution à une clinique des processus thérapeutiques*, Éditeur Paris, L'Harmattan, 341 pages.

LUDLOW, A. K., WILKINS, A.J., (2009). Case report: Color as a Therapeutic Intervention. *Journal of autism and developmental disorders*, pp. 815-818.

MADSEN, K., MD, HYIID, A., VESTERGAARD, M., M.D., SCHENDEL, D., Ph.D., WOHLFAHRT, J., M.Sc., THORSEN, P., M.D., OLSEN, J., M.D., and MELBYE, M., M.D. (2002). A population-based study of measles, mumps, and rubella vaccination and autism. *The New England Journal of Medicine*, vol 347 (19), p.1477-1482, DOI: 10.1056/NEJMoa021134.

MARCELLI, D. (1986). *Position autistique et naissance de la psyché*. Dans FAGNY, M., (2000). L'impact de la technique du "Snoezelen" sur les comportements indiquant l'apaisement chez les adultes autistes. *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, vol 11(2), pp. 105-115.

- MARIEA, T.J., CARLO, G.L., (2007). Wireless Radiation in the Etiology and Treatment of Autism: Clinical Observations and Mechanisms. *Journal of the Australasian College of Nutritional & Environmental Medicine*, vol. 26 (2), pp. 3-7.
- MARSHALL, C. et ROSSMAN, G.B. (1989). *Designing qualitative research*, Londres, Sage Publications, 344 pages.
- MASLOW, A., H. (1972). *Vers une psychologie de l'Être*, Paris, Arthème Fayard, 267 pages.
- MAXWELL, J. (1998). *Designing a Qualitative Study*. Dans BICKMAN, L., ROG, D., *Handbook of applied social research methods*, New York, 321 pages.
- MAYER, R., OUELLET, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Montréal : Gaétan Morin éditeur, 537 pages.
- MISES, R., GRAND, P. (1997). *Parents et professionnels devant l'autisme*. Dans FAGNY, M., (2000). L'impact de la technique du "Snoezelen" sur les comportements indiquant l'apaisement chez les adultes autistes. *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 11(2), pp. 105-115.
- MORVAL, J., (2007). *La psychologie environnementale*, Les Presses de l'Université de Montréal, 115 pages.
- MOSER, G., WEISS, K. (2003). *Espaces de vie: Aspects de la relation homme-Environnement*, Paris: A. Colin, Collection « Regards », 402 pages.
- MOUILLERAC, C. (2006). *Chambre d'isolement : du point de vue des patients. Impact d'un temps d'élaboration sur le vécu des patients après un séjour en chambre d'isolement dans une unité d'hospitalisation de psychiatrie adulte*, Mémoire de recherche, Université de Paris. Dans LALANDE, F. et LÉPINE, C. (2011), *Analyse d'accidents en psychiatrie et proposition pour les éviter*, L'IGAS, tome 1, 200 pages.
- Naître et Grandir, Auteur inconnu, *L'importance des routines chez l'enfant. 1 à 3 ans. Soins et bien-être. L'importance des routines chez l'enfant*. En ligne : [[http://naîtreetgrandir.com/fr/etape/1\\_3\\_ans/soins/fiche.aspx?doc=importance-routine-enfant](http://naîtreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/soins/fiche.aspx?doc=importance-routine-enfant)] (page consultée le 18 juin 2013).
- NOTBOM, E. (2005). *Ten Things Every Child with Autism Wishes You Knew*, Future Horizons, 111 pages.

PASSINI, R., ARTHUR, P. (1992). *Wayfinding: People, signs, and Architecture*, Éd. McGraw-Hill, 238 pages.

PASSINI, R. (1984). *Wayfinding in Architecture*, New York, Van Nostrand Reinhold.

PERROCHEAU, N. (2007). *Architecture et autisme, ou projet architectural et projet de soin*, Mémoire de Master 2, Université de Toulouse, Le Mirail, inédit. Dans COURTEIX, Stéphane, (2009). *Troubles envahissants du développement et rapports à l'espace*, LAF-ENSAL, Lyon, inédit, 35 pages. Laboratoire d'Analyse des Formes, École Nationale Supérieure d'Architecture de Lyon.

POLDMA, T., LABBÉ, D., BERTIN, S., DE GROSBOIS, È., MAZURIK, DESJARDINS, M., K., BARILE, M., HERBANE, ARTIS, G. (2014) Understanding People's Needs in a Community Public Space : About Accessibility and Lived Experience. *ALTER. European Journal of Disability Research, Journal européen de recherche sur le handicap*, vol 8(3), pp. 206-216.

PROSHANSKE, H., ITTELSON, W.H. RIVLIN, L.G. (1970). *Environmental Psychology: Man and his physical setting*, Éditions Holt, Rinehart and Winston, 690 pages.

RIMLAND, B., FEIN, D. (1988). *Special talents and autistic savants*. Dans OBLER, L.K., FEIN D., *The exceptional brain: neuropsychology of talent and special abilities*. Guilford; New York, pp. 374-492.

ROBERTS, A. L., LYALL, K., HART, J.E., LADEN, F., JUST, A.C., BOBB, J.F., KOENEN, K.C., ASCHERIO, A. & WEISSKOPF, M.G. (2013). Perinatal Air Pollutant Exposures and Autism Spectrum Disorder in the Children of Nurses' Health Study II Participants. *Environmental Health Perspectives*, vol 121(8), pp. 978-984.

ROY, S. N. (2009). L'étude de cas. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Gauthier, B. (Ed.) Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 199-225.

SAMSON, F., MOTTRON, L., JEMEL, B., BELIN, P., & CIOCCA, V. (2006). Can spectro-temporal complexity explain the autistic pattern of performance on auditory tasks? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 65-76, DOI: 10.1007/s10803-005-0043-4.

SANCHEZ, P., VASQUEZ, F. & SERRANO, L.A., (2011). Autism and the Built Environment. *Autism Spectrum Disorders - From Genes to Environment*, Prof. Tim Williams (Ed.) DOI: 10.5772/20200.

SANTÉ CANADA, (2013). *Préoccupations liées à la santé : Autisme*. En ligne : [<http://www.hc-sc.gc.ca/hc-ps/dc-ma/autism-fra.php>] (Page consultée le 2 mai 2013).

SAVOIE-ZAJC, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*, Gauthier, B. (Ed), Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 337-360.

SPAGNOLA, M., FIESE, B.H., (2007). Family Routines and Rituals: A Context for Development in the Lives of Young Children. *Infants & Young Children*, vol. 20 (4), pp. 284–299.

SPRADLEY, J., (1980). *Participants observation*. Dans LAPERRIÈRE, A. (2009). L'Observation directe. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*, Gauthier, B. (Ed), Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 311-336.

STRAUSS, A, CORBIN J (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Dans ANDREANI, J-C, CONCHON, F, (2005). Fiabilité et validité des enquêtes qualitatives : un état de l'art en marketing. *Revue française du marketing*, mars (201), pp. 5-21.

TAKEUCHI, A. H., & HULSE, S. H. (1993). Absolute pitch. *Psychological Bulletin*, vol. 113(2), pp. 345-361.

TÉTREAU, M. K., KETCHESON, K. A., (2002). Creating a shared understanding of institutional knowledge through an electronic institutional portfolio. *Metropolitan Universities: An International Forum*, vol. 13(3), pp. 40-49. Dans SÉNÉCHAL, C et DES RIVIÈRES-PIGEON (2009). Impact de l'autisme sur la vie des parents. *Santé mentale au Québec*, Vol 34(1), pp. 245-260, DOI : 10.7202/029772ar.

THE NATIONAL AUTISTIC SOCIETY. En ligne : [<http://www.autism.org.uk/>] (page consultée le 11 décembre 2011).

TREMBLAY, M-A. (1968). *Initiation à la recherche en sciences humaines*. Dans ROY, S. N. (2009). L'étude de cas, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Gauthier, B. (Ed.) Québec : Presses de l'Université du Québec pp. 199-225.

TORDJMAN, S., CHARRAS, K., (2007). Évolution de la nosographie et des perspectives de prise en charge de l'autisme: vers une approche environnementale, *Neuropsych News*, janvier-février, vol. 6 (1), pp. 15-20.

TUSTIN, F. (1972). *Autisme et psychose de l'enfant*. Dans FAGNY, M., (2000). L'impact de la technique du "Snoezelen" sur les comportements indiquant l'apaisement chez les adultes autistes. *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 11(2), pp. 105-115.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, 2<sup>e</sup> édition, 492 pages. En ligne : [ <http://hdl.handle.net/1866/4688>]. (Page consultée le 15 mars 2012).

VAN MANNEN, J. (1983). *Qualitative methodology*, Sage Publications, Beverly Hills, CA.

WEXNER, L. B. (1954). The degree to which colors (hues) are associated with mood-tones. *Journal of Applied Psychology*, 38, p. 432-435. Dans VALDEZ, P. et MEHRABIAN, J. (1994). Effects of color on emotions. *Journal of Experimental Psychology, General*, vol. 123(3), pp. 94-409.

WHITE, S., OSWALD, D., OLLENDICK, T. & SCAHILL, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, vol. 29(3), pp. 216–229.

WHITEHURST, T. (2006). The impact of building design on children with autistic spectrum disorders. *Good Autism Practice*, British Institute of Learning Disabilities, vol. 7 (1), pp. 31-38.

WISDEM, Kevin Charras, *Environmental design and dementia*, Wisdem Channel. Video. Site de WISDEM: Understanding dementia, improving quality of life. En ligne : [ [www.wisdem.org](http://www.wisdem.org)] (page consultée le 10 novembre 2011).

ZILBOVICIUS, M. (2004), Superior temporal sulcus anatomical abnormalities in childhood autism : A voxel-based morphometry MRI study, *Neuro-image*, 23, pp. 364-369. Dans COURTEIX, Stéphane (2009). Troubles envahissants du développement et rapports à l'espace. LAF-ENSAL, Lyon, inédit, 35 pages. Laboratoire d'Analyse des Formes, Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Lyon.





**ANNEXE I**  
Recrutement et certification éthique



Montréal, Mars 2012

**Objet: Invitation à prendre part à une étude sur les environnements adaptés pour autistes de 21 ans et plus**

---

Madame,  
Monsieur,

Je me présente, Irini Blais, candidate à la Maîtrise de la *Faculté d'aménagement* de l'*Université de Montréal*. Je fais actuellement une recherche sur les environnements adaptés pour autistes âgés de 21 ans et plus, supervisée par Marie-Josèphe Vallée, directrice de cette recherche et professeur à l'Université de Montréal à l'école de design industriel de la Faculté de l'aménagement.

L'environnement adapté semble être un facteur influençant la qualité de vie des enfants autistes. Votre participation nous permettra de comprendre davantage les comportements et les attitudes de ces enfants, de répertorier les facteurs de l'environnement qui influencent leurs comportements et de déceler ceux qui ont le plus d'impact négatifs ou positifs sur leur bien-être. L'analyse des résultats contribuera à l'avancement des connaissances dans ce domaine, et par le fait même, nous permettra de faire des recommandations aux parents et aux institutions spécialisées quant aux facteurs environnementaux qui pourraient améliorer leur qualité de vie. (Pour plus d'informations concernant la nature de votre participation, consultez le formulaire de consentement en pièce jointe.)

Vous pouvez me signifier dès maintenant le désir de participer ou non à cette étude en me laissant un message dans ma boîte vocale au [REDACTÉ] ou par courriel [REDACTÉ]. Si vous désirez participer, vous pouvez me laisser vos coordonnées et je communiquerai avec vous dans les plus brefs délais pour prendre rendez-vous. N'hésitez pas à me contacter pour de plus amples informations.

En vous remerciant à l'avance de considérer cette invitation, je vous prie, Madame, Monsieur, de recevoir mes salutations les plus sincères.

Irini Blais  
Candidate à la Maîtrise  
Faculté de l'aménagement  
Université de Montréal

[REDACTÉ]  
[REDACTÉ]

Pièce jointe : Formulaire de consentement



**ANNEXE II**

Questionnaire indicatif destiné aux parents



**Participation à une entrevue semi-dirigée:  
Questionnaire indicatif destiné aux parents**

Voici les questions **principales** de l'entrevue semi-dirigée.  
Au besoin, nous ajouterons des questions complémentaires ou des questions de clarifications

**PREMIÈRE PARTIE**

**Pour mieux connaître votre enfant...**

1. Pouvez-vous me parler du quotidien de votre enfant? Par exemple, décrivez-moi une journée type.
2. Comment communiquez-vous avec votre enfant?
3. Quels sont les besoins particuliers de votre enfant?
4. Qu'aime-t-il faire?
5. Que déteste-t-il faire?

**DEUXIÈME PARTIE**

**Votre enfant et son environnement**

6. Dans quelle pièce de la maison aime-t-il être?
7. Dans quelle pièce de la maison n'aime-t-il pas être?
8. Par quoi est-il fasciné?
9. De quoi a-t-il peur?
10. À part à la maison, à quel endroit votre enfant passe une partie de ses journées?
11. Que va-t-il arriver lorsque votre enfant aura 21 ans?



**ANNEXE III**

Questionnaire complet utilisé par la chercheuse



**Questionnaire complet de l'entrevue semi-dirigée**

Lieu de l'entrevue : \_\_\_\_\_ Date de l'entrevue : \_\_\_\_\_

Nom du parent interviewé: \_\_\_\_\_

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Âge : \_\_\_\_\_ Sexe : \_\_\_\_\_ Surnom choisi: \_\_\_\_\_

Diagnostic : \_\_\_\_\_

## 1. Description générale de l'enfant

Question générale	Questions complémentaires	Questions de Clarifications (au besoin)
<p><b>1.1.</b> Pouvez-vous me parler du quotidien de votre enfant? Par exemple, décrivez-moi une journée type.</p>	<p>-Va-t-il à l'école?            -Est-il atteint d'une déficience intellectuelle?            -Est-il atteint d'un handicap physique?</p>	<p>Est-il autonome pour :            -se réveiller matin?            -se laver?            -manger?</p>
<p><b>1.2.</b> Comment communiquez-vous avec votre enfant?</p>	<p>-Utilisez-vous les mains animées, les pictogrammes?            -Est-il capable de parler peu, très peu, pas du tout.</p>	<p>-Est-ce facile? Difficile?            -Communique-t-il de la même manière avec ses éducatrices?</p>
<p><b>1.3.</b> Quels sont les besoins particuliers de votre enfant?</p>	<p>-Besoins physiques            -Besoins psychologiques            -Besoin de quel type de soutien?            -Doit-il suivre des routines?</p>	<p>-Avez-vous des exemples de routines à suivre avec votre enfant?</p>
<p><b>1.4.</b> Qu'aime-t-il faire?</p>	<p>-Pourquoi pensez-vous qu'il aime cette activité?</p>	<p>-Avez-vous une anecdote en rapport à cette activité?   <i>*Faire un résumé des activités qu'il aime, et demander s'il y a autres choses.</i></p>
<p><b>1.5.</b> Que déteste-t-il faire?</p>	<p>-Pourquoi pensez-vous qu'il n'aime pas cette activité?</p>	<p>-Avez-vous une anecdote en rapport à cette activité?   <i>*Faire un résumé des activités qu'il n'aime pas, et demander s'il y a autres choses qu'il n'aime pas.</i></p>

## 2. L'enfant et son environnement

<p><b>2.1.</b> Dans quelle pièce de la maison aime-t-il être?</p>	<p>-Savez-vous pourquoi? -Qu'aime-t-il faire dans cette pièce? -Avez-vous remarqué des comportements ou des réactions spéciales face à cet environnement?</p>	<p><i>*Si le parent ne sait pas quoi dire, parler de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lumières et de couleurs</li> <li>-Objets, textures</li> <li>-Musique, bruits</li> <li>Etc...</li> </ul>
<p><b>2.2.</b> Dans quelle pièce de la maison n'aime-t-il pas être?</p>	<p>-Savez-vous pourquoi? -Que n'aime-t-il pas de cette pièce? -Avez-vous remarqué des comportements ou des réactions spéciales face à cet environnement?</p>	<p><i>*Si le parent ne sait pas quoi dire, parler de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lumières et de couleurs</li> <li>-Objets, textures</li> <li>-Musique, bruits</li> <li>Etc...</li> </ul>
<p><b>2.3.</b> Par quoi est-il fasciné?</p>	<p>-Est-ce que ces fascinations varient ou évoluent.</p>	<p>-Avez-vous une anecdote à me raconter par rapport à cette fascination</p>
<p><b>2.4.</b> De quoi a-t-il peur?</p>	<p>-Est-ce que ces peurs varient ou évoluent avec le temps?</p>	<p>-Avez-vous une anecdote à me raconter par rapport à cette peur</p>
<p><b>2.5.</b> À part à la maison, à quel endroit passe-t-il une partie de ses journées?</p>	<p>-Souvent? -Aime-t-il y être?</p>	<p>-Aime-t-il changer d'environnement</p>
<p><b>2.6.</b> Quels changements avez-vous remarqué dans le comportement de votre enfant depuis qu'il ne va plus à l'école spécialisée? -Ou- Que va-t-il arriver lorsque votre enfant n'aura plus accès aux services.</p>		



**ANNEXE IV**  
Comptes rendus intégraux des participants



## VERBATIM Participant 1

Mère de Joé, 22ans

Diagnostique : Asperger

Lieu de l'entrevue : Bureau dans une aréna

Date de l'entrevue : 9 mars 2013

Durée de l'enregistrement : 1heure39min48sec

---

### 0sec à 7min07sec :

- 1 P1 : Parce que là, si on parle de Joé, on va parler aujourd'hui, ou à partir de ses 21 ans et plus?  
2  
3 *C : On va faire un...*  
4  
5 P1 : Ou, quand qu'il est jeune aussi?  
6  
7 *C : Oui, c'est ça, on va faire un...*  
8  
9 P1 : Parce qu'il y a toute une évolution  
10  
11 *C : Ah oui? Ah mais c'est intéressant aussi, justement de voir l'évolution, Comment il a évolué? Qu'est*  
12 *ce qui a mené à cette évolution là...*  
13  
14 P1 : Ben, là... il a un peu de lui, probablement un peu de moi aussi là. Mais, moi je miserais plus sur le...  
15 le ¾ c'est lui.  
16  
17 *C : Oui?, la volonté?*  
18  
19 P1 : La volonté, le désir. C'est sur que moi je peux l'allumer, mais c'est lui si il veut qu'il continue. Parce  
20 que lui il a commencé à parlé il avait 6 ans. Il y avait rien de langage quand il était plus jeune. C'était des  
21 sons qu'il mettait avec la bouche. C'était des «khrr-khrrr». On n'a pas un gros dialogue avec ça la.  
22  
23 *C : C'est là que vous avez commencé à soupçonner heu...*  
24  
25 P1 : Ohhh, non. À 6 mois je le soupçonnais.  
26  
27 *C : Ah oui*  
28  
29 P1 : Oui  
30  
31 *C : Qu'est ce que...*  
32  
33 P1 : Parce qu'il était trop différent de mes trois autres enfants.  
34  
35 *C : Ah oui*  
36

37 P1 : Heu, Il marchait sur la pointe des pieds, il tournait en rond, il jouait différemment, il enlignait tous  
38 ces jouets. C'est pas normal, c'est pas un martien, c'est mon enfant, t'sais? (Rires) Comment ça ce fait  
39 qu'il agit comme ça? Heu... Il écaillait la peinture dans sa chambre. Il écaillait toute la peinture. Ben, si  
40 on parle du six mois, c'est parce qu'il était ben agité. J'étais pas capable d'écouter, parce que j'avais mes  
41 garçons qui jouaient au hockey, puis quand j'amenais jouer à l'aréna, heu... j'étais pas capable. Il était  
42 tout le temps en train de glisser puis de s'en aller. J'étais tout le temps en train de le remonter. Il n'avait  
43 pas un comportement normal. Il était hyperactif mais non approprié. Fac là heu...avec mon chum de  
44 l'époque, on se mettait chacun une période. Moi je faisais la première, lui il faisait la deuxième, je faisais  
45 la troisième. Il prenait quand c'était le temps de partir, il l'amenait à l'auto. C'était une corvée juste  
46 d'aller au hockey parce qu'il était trop agité. Quand il me regardait c'était pour... ce qui l'intriguait  
47 c'était ma bouche. Qu'est ce que... jusque où ca allait. Il me regardait dans le nez, il me regardait les  
48 oreilles. Toutes les orifices t'sais là. C'était ça qui l'intéressait- là.

49

50 *C : Ah oui...*

51

52 P1 : T'sais je veux dire, c'était un intérêt... bizarre (dit avec incertitude)

53

54 *C : Oui...*

55

56 P1 : T'sais, il jouait, tout ce qui l'intéressait c'était ce qui tombait. Comme, au plancher il y avait des  
57 fentes avec des heu... On sait que ça va au sous-sol, c'est des trappes de...

58

59 *C : D'aération...*

60

61 P1 : D'aération c'est ça. Lui il prenait toute les choses puis il les regardait tomber. Il allait au lavabo il  
62 regardait... où ce que s'en va ça? T'sais, toujours la curiosité du plus loin là... Quand il fuguait, ca  
63 arrivait des fois qu'il fuguait, ben il fuguait parce qu'il voulait voir ce qu'il y avait sur le coin, mais sur le  
64 coin il y a d'autre choses, son horizon, il ne comprenait pas que ca finissait jamais. T'sais, il est ben  
65 allumé dans le sens qu'il était curieux t'sais là?

66

67 *C : Hmhmm*

68

69 P1 : Puis heu... Ben ca curiosité lui faisait faire des dégâts aussi...

70

71 (Rires)

72

73 P1 : Comme quand qu'il rentrait dans une pièce, n'importe quelle pièce là, je savais qu'il était pour  
74 fouiller. Fallait que je l'aie à l'œil. Si j'allais dans la salle de bain, puis il était très bon *grimpeux*, puis la  
75 il montait sur le comptoir. Il ouvrait la pharmacie, il vidait les tubes de pâtes à dents, il vidait le  
76 shampoing, il vidait les médicaments, il vidait n'importe quoi, tout ce qu'il pouvait sortir, c'est ça qui le  
77 fascinait. À tous les jours c'était ça.

78

79 *C : Est ce que vous savez pourquoi?*

80

81 P1 : (Rires) Non..., Non, je... moi je me disais que c'est... Je le voyais comme quoi il se questionnait. Il  
82 était allumé.

83

84 *C : Hmhmm*

85  
86 P1 : Mais je pouvais pas le raisonner, c'était dur. Donc fallait que je barre le plus de pièces possible.  
87  
88 *C : Oui...*  
89  
90 P1 : Puis, il était dangereux pour lui-même aussi. Comme à l'extérieur, j'avais une cours avec une  
91 piscine. Mais là, la piscine, il y avait un, un un... (Cherche ses mots)  
92  
93 *C : Une clôture?*  
94  
95 P1 : Voyons, un chose là... un patio pour monter là?  
96  
97 *C : Oui...*  
98  
99 P1 : Puis l'échelle était remontée, barrée, cadenassée, et on avait mit une clôture en plein milieu pour  
100 qu'il aille jouer de ce côté-là, mais pas qu'il aille la chance, au cas-où qui... parce qu'il aimait l'eau.  
101  
102 *C : Ah ok...*  
103  
104 P1 : Quand il allait dans la piscine c'était «oufffff». J'avais de la misère à le retenir. Il se *pitchait* dans  
105 l'eau, aucune connaissance du danger. Je crois que ça c'est un trait de caractère de beaucoup d'autistes.  
106 Ils aiment l'eau.  
107  
108 *C : Oui...*  
109  
110 P1 : Mais...  
111  
112 *C : C'est la sensation peut-être...*  
113  
114 P1 : Je sais pas si c'est parce qu'il était ben quand il était heu.... (elle montre son ventre, faisant référence  
115 au bébé dans le ventre) c'est un souvenir heu.... Ils ont peut-être une bonne mémoire, eux-autres, de leur  
116 vécu dans le ventre de la mère...  
117  
118 *C : Ahhh, c'est intéressant.*  
119  
120 P1 : Je sais pas, parce qu'on flotte hein quand on est bébé...  
121  
122 *C : Oui...*  
123  
124 P1 : J'ai déjà entendu dire des fois qu'il y a des gens qui se rappellent de quand qu'ils étaient jeunes, puis  
125 leur naissance, puis tout ca. C'est pas inné à tout le monde mais il y a des gens, entre autres France  
126 d'Amour, elle a dit qu'elle se rappelle de sa naissance.  
127  
128 *C : Ah oui?*  
129  
130 P1 : Oui, oui. Fac je sais pas si tu peux poigner quelques chose avec ça là? Mais moi ca me fascinait, je  
131 trouvais ça curieux. Fac ça peut être possible. On peut pas dire que c'est impossible...  
132

133 *C : Oui*  
134  
135 P1 : T'sais, le cerveau, la mémoire, il capte quoi? Heu... pour les individus tout est différent t'sais?  
136  
137 *C : Hmhmm*  
138  
139 P1 : Fac... en tous les cas.  
140  
141 *C : Intéressant.*  
142  
143 P1 : Oui c'est ca. Fac là heu... J'me posais pas trop de questions quand même. C'est peut-être parce que  
144 je l'acceptais tel qu'il est. Je savais qu'il avait une différence. Puis là j'ai commencé à vouloir fouiller  
145 puis à chercher de où ca sort? Qu'est ce que ça... heu, comment ça ce fait qu'il est comme ça? Je le  
146 voyais ben qu'il était différent. Quand j'allais au CLSC puis je parlais de ça, puis il avait pas le  
147 développement normal d'un autre enfant. Fac là je me confie à l'infirmière, elle dans le domaine, j'me dis  
148 elle est *connaissante*, elle va me dire de quoi pour heu... que je comprenne, me rassurer puis tout ca.  
149 Mais là, je me faisais dire, mais madame, vous le stimulez pas assez. Il faut heu... Heureusement que j'ai  
150 pas tourné de bord en m'apitoyant sur mon sort.  
151  
152 *C : Mais oui!*  
153  
154 P1 : Me dire... ah mon dieu je suis pas fine, je devrais faire ci, je devrais faire ça, puis... Non, moi je suis  
155 sortie de là puis j'ai dis : «Bon, ca l'air que il n'y a pas personne qui me comprend là». Mais moi je le  
156 sais, je sais qu'est ce que je fais, je sais que je fais mon possible, mais je vois ben qu'il y a quelque chose  
157 de différent c'est mon quatrième enfant. Je l'ai vu sur les autres que c'était pas ca. Puis, il y avait des  
158 choses que je voyais que c'était des forces, fac je mettais plus mon énergie là-dessus, puis que je voyais  
159 que c'était beau puis que c'était encourageant, que de voir qu'est ce qui était difficile puis qui était  
160 épuisant (Rires). Parce que j'ai été très, très vite épuisée. Il a commencé à faire ces *nuites* à 6 ans.

---

7min07sec à 13min06sec (*non retranscrit*)

---

**13min06sec à 15min28sec :**

161 *C : Si vous deviez décrire une journée type maintenant, à 22 ans...*  
162  
163 P1 : Aujourd'hui?  
164  
165 *C : Oui, aujourd'hui*  
166  
167 P1 : Ah seigneur! C'est merveilleux!  
168  
169 *C : ... Pour voir la différence...*  
170  
171 P1 : C'est merveilleux!  
172

173 *C : Si on parle d'une journée là.*

174

175 P1 : Heu, une journée type. Il se lève, premièrement il est autonome. Très autonome. J'ai pas à *cheker* ses  
176 affaires en arrière de lui. Heu... côté hygiène, il se brosse les dents, il se lave, il se ramasse. Depuis l'âge  
177 de 4 ans, il n'y a pas un matin qu'il s'est levé sans faire son lit.

178

179 *C : Ah oui!*

180

181 P1 : Il est même plus *smat* que moi (Rires). Il fait son lit à tous les matins, il ramasse sa chambre. Il y a  
182 des fois c'est pas exceptionnel, mais, il fait sa chambre.

183

184 *C : C'est bon!*

185

186 P1 : Plus que mes trois autres garçons.

187

188 (Rires)

189

190 P1 : T'sais, Joé, quand c'est acquis, c'est acquis. Puis, moi j'ai fais un genre de règlement avec mon gars,  
191 quand je travaille la fin de semaine, moi je ne touche pas à ça la vaisselle. «Toi tu vas pas à l'école, t'es  
192 un adulte... c'est toi qui fait la vaisselle». La fin de semaine que je travaille, je ne fais jamais la vaisselle.  
193 La vaisselle, on a pas de ... ben, j'ai un lave-vaisselle, mais il y a toujours de la vaisselle à part à laver là.  
194 Ça là, on se bat jamais pour ça. Des fois ca va être lui qui va la commencer et c'est moi qui va la finir.  
195 Des fois c'est moi qui va la commencer et c'est lui qui va à finir, on peut la faire ensemble. Il peut la faire  
196 tout seul au complet, je peux la faire tout seule au complet. Mais c'est quelque chose qui est non dit, mais  
197 qui ce fait tout le temps.

198

199 *C : Ahh, c'est bien!*

200

201 P1 : Oui!... Il y a des fois, il va partir du lavage. Il étend du linge. Heu... moi je suis proche d'un *Maxi*,  
202 quand il manque de quoi à la maison il met son manteau et va le chercher. Il m'amène la facture. Même  
203 des fois j'te dis qu'il oublie. «Là, là t'es allé chercher des bananes, faut que tu me le dises si tu veux que  
204 je te redonne ton argent.» Heu... il est très heu... autonome.

205

206 *C : Est ce qu'il a un handicap intellectuel en plus?*

207

208 P1 : Mais, c'est ça qui est arrivé. Quand il était jeune, il me disait qu'il était autiste, TED, trouble  
209 envahissant du développement avec la caractéristique autiste, mais avec une déficience moyenne. Après  
210 ca ils ont enlevé le moyen pour du léger. Puis, l'année passée quand il a terminé l'école, ils ont dit que ya  
211 pas de déficience. Son comportement pi toutes les choses qui arrivent c'est toujours à cause de son  
212 autisme.

---

15min28sec à 23min02sec (non retranscrit)

---

23min02sec à 25min38sec :

213 *C : Maintenant avec vous il communique heu...*  
214  
215 P1 : Bien  
216  
217 *C : Est ce qu'il pointe encore*  
218  
219 P1 : Non, ça ca c'est atténué. Heu.... Ce que j'ai de la misère c'est de savoir admettons une journée type  
220 de qu'est ce qu'il à fait. Parce que, il travaille au sport expert.  
221  
222 *C : Ah, ok, donc il se lève le matin, il se prépare, puis il s'en va tout seul...*  
223  
224 P1 : Ben encore jusqu'à date c'est des stages, mais ca va devenir un travail. T'sais, faut qu'il passe par  
225 les papiers, puis toutes sortes de choses là. Fac pour le moment c'est stage. Au sport expert, il est déjà  
226 rendu à sa troisième année. Il travaille bien, il l'aime bien, il le trouve poli, il fait sa job, il coopère bien.  
227 Mais, quand je lui demande, «puis comment ça l'a été aujourd'hui»? Là, il va me dire, j'ai placé des  
228 chandails, ... c'est très plate ce qu'il me dit, c'est très technique. Oui, mais j'y dis, «c'est qui qui  
229 travaillait là aujourd'hui»? Là il va me nommer les noms, mais ça arrête là. Moi j'aimerais ca avoir une  
230 conversation en voulant dire qu'est ce qu'est ce qui s'est passé, puis ... heu, s'il y a une fille qu'il aime  
231 ben, ou si heu... c'est drôle, il y a un gars qui a échappé sa boite, on a rit de lui ou heu... T'sais là? Des  
232 situations imagées. J'verrais qu'il est capable de le voir dans sa tête puis qu'il est capable de me le dire.  
233 Mais ça, je l'ai pas ça.  
234  
235 *C : Non...*  
236  
237 P1 : Non... Je travaille tout le temps là-dessus mais t'sais? C'est peut-être un peu mieux qu'avant mais...  
238 Mais j'me dis ça toujours été du travail de longue haleine à Joé. Puis à un moment donné quand il clique  
239 à quelque chose... t'sais c'est là que ça décolle. Mais là, peut-être que ca va faire ça avec ça, mais je sais  
240 que les autistes c'est très heu... sont très heu...  
241  
242 *C : Oui, sont très organisés*  
243  
244 P1 : Oui c'est ça.  
245  
246 *C : Ils ont quelque chose en tête...*  
247  
248 P1 : Leur pensée est quasiment mathématique.  
249  
250 *C : Hmhmm*  
251  
252 P1 : C'est heu...c'est ca, c'est ca! (fais signe avec ses mains) Puis là, si moi j'essaie de m'en aller là...  
253 Ahhhh... Je le déränge là, il veut continuer à donner sa version mathématique.  
254  
255 *C : Est ce qu'il serait du genre à vous demander comment votre journée c'est passée?*  
256  
257 P1 : Mais ça, oui!  
258  
259 *C : Oui?*  
260

261 P1 : Mais ca fait pas longtemps. Mais écoute, je l'ai assez travaillé. On part de ça. Le, le but de chaque  
262 être humain quand on se voit on dit, puis, comment ca va?

263

264 *C : Oui...*

265

266 P1 : Fac t'sais. Moi j'ai toujours demandé « ta journée comment ca l'a été Joé»? Fac à un moment donné  
267 ben. Quand ca faisait plusieurs fois que je lui disais, j'ai dis «t'sais Joé, quand je te dis ca va bien ta  
268 journée, toi aussi tu peux le demander à maman comment qu'à la été ta journée»? Là, j'ai pas à le  
269 demander. Il y a des fois, comme cette semaine là...

---

25min38sec à 34min45sec (*non retranscrit*)

---

**34min45sec à 36min40sec :**

270 *C : Parlant d'environnement justement, est ce que à la maison, il y a une pièce qui se sent mieux.*

271

272 P1 : Sa chambre.

273

274 *C : Sa chambre...*

275

276 P1 : Je reste dans un appartement. J'ai un 4 et demi. Dans sa chambre il a une table à dessins. Je lui ai  
277 trouvé, j'ai acheté une table à dessin. Puis il dessine beaucoup, puis c'est son bureau en même temps. Il  
278 n'a pas de chaise, il a un ballon.

279

280 *C : Ah oui?*

281

282 P1 : Parce qu'il s'assit sur un ballon, parce qu'il peut faire des exercices en même temps. Puis en même  
283 temps, c'est parce que... une chaise ca fait du bruit. Puis c'est l'exercice qui peut faire en même temps  
284 qu'il est la dessus t'sais.

285

286 *C : Est-ce qu'il n'aime pas le bruit ou...?*

287

288 P1 : Hmm... Non. Parce que moi je reste en appartement. Une chaise avance, recule, avance, recule,  
289 tasse.

290

291 *C : Ah ok, c'est pour les autres, c'est pas pour lui. Le bruit ne l'énerve pas nécessairement?*

292

293 P1 : Non..

294

295 *C : Ah ok*

296

297 P1 : Je trouvais que ça remplissait deux mandats, ca fait pas de bruits, puis en même temps il fait de  
298 l'exercice. Puis je trouve ça original, son ballon il le pousse en dessous. Déjà là, sa chambre j'trouve...  
299 j'aimerais ça qu'elle soit plus grande, mais on... c'est très petit. Puis là, il a fait un meuble, quand il était  
300 à l'école à JBM (Jean-Baptiste Meilleur). Il avait des travaux qu'il pouvait faire en bois. Puis j'avais

301 proposé à mon garçon, tu devrais avoir un bureau pour mettre tout tes appareils, t'sais Nintendo, la télé  
302 t'sais... Fac là j'y donne les mesures maximales qui peut prendre t'sais. Entre ta table à dessin puis tout  
303 ça, ben c'est tant, puis la profondeur c'est tant, puis la hauteur ben...j'ai dis à peu près 5 pieds. Il l'a fait  
304 exactement ces mesures là.

305

306 *C : Hmhm*

307

308 P1 : C'est pas un petit meuble, c'est un gros meuble. Tout en bois plein. Il l'a mit en rouge pour aller avec  
309 sa chambre. Parce que sa chambre, moi je l'ai peinturée bleu, blanc, rouge.

310

311 *C : Ah ok. Est-ce qu'on peut dire qu'il a vraiment une fascination pour ces couleurs là ou c'est ..., il aime*  
312 *beaucoup c'est couleur là?*

313

314 P1 : Ben, il aime beaucoup les Canadiens. Ça toujours été...

315

316 *C : ok, c'est vraiment les canadiens.*

317

318 P1 : Oui c'est ça. Oui, oui... Oui, oui... oui, oui. Parce que quand il était jeune...

---

36min40sec à 44min55sec (non retranscrit)

---

**44min55sec à 45min43sec :**

319 *C : Est ce que Joé a des, soit des peurs ou des fascinations par rapport à l'environnement? Que ce soit*  
320 *des matériaux, que ce soit un jouet quelque conque... heu, ... la lumière?*

321

322 P1 : Oui moi je... On va dire quasiment obsessionnel là?

323

324 *C : Oui ca peut être...*

325

326 P1 : Ben, moi j'ai entendu dire que les autistes aiment bien tout ce qui tourne, puis tout ca là. Joé c'est  
327 pas... ca pas été quelque chose qui l'a dérangé

328

329 *C : Non...*

330

331 P1 : Lui qu'est ce qui aime, que je trouve ça *malaisant* des fois, puis que j'y dis puis qui se corrige un  
332 peu, mais que c'est une pulsion, c'est tout ce qui est heu... Bon exemple, quand il était tout petit, je vais  
333 te revenir avec ça...

---

45min43sec à 47min (non retranscrit)

---

**47min26 à 52min00sec :**

334 P1 : Je crois que tout ce qui est heu... tu sais quand il y a des émeutes, là, le monde ça cri. Ca là, c'est  
335 pour ça qu'il est passionné de l'histoire. Les coups d'états là comme ça là, c'est ça qui l'intéresse. Là il y  
336 a beaucoup de... Il va rire de la violence. Je n'aime pas beaucoup ça, mais ca le fait rire.  
337  
338 *C : Ben, lui il c'est fait une histoire dans la tête, en lien avec Petit Pied peut-être... Ca y rappelle*  
339 *quelque chose...*  
340  
341 P1 : Ben moi je pense que ce qui est heu... moi je pense que tout ce qui est chaos, qui, qui, qui... Au  
342 niveau visuel je pense, puis le bruit. T'sais là, c'est ça qui est intéressant.  
343  
344 *C : Mais sa chambre si était en désordre ça le ferait rire ou heu?*  
345  
346 P1 : (Rires) Non, pense pas.  
347  
348 *C : Si ya beaucoup de bruits, est ce que ca le fait rire?*  
349  
350 P1 : Mais, j'te dirais que quand il était jeune, les foules ça l'intéressait pas lui.  
351  
352 *C : Non... ok.*  
353  
354 P1 : Non, fallait pas être là longtemps là. Là, aujourd'hui ca le dérange pas. Mais, encore là, j'ai été de  
355 façon progressive.  
356  
357 *C : Oui, oui, oui...*  
358  
359 P1 : Parce qu'on allait tout le temps à la St-Jean Baptiste, des fêtes extérieures, t'sais, des fêtes de  
360 quartiers et tout ça. Mais, il s'intéresse aussi à la guerre. La guerre c'est quelque chose qui le fascine.  
361  
362 *C : Ca fait partie de l'histoire aussi.*  
363  
364 P1 : L'histoire heu, c'est ça. Mais, Il a toujours le fou rire quand il regarde ça. Puis heu... Hitler puis tout  
365 ça, on sait que c'est des affaires macabres puis tout ça, mais j'essaie quand même, pas (silence)... pas  
366 briser sa vraie nature, mais...  
367  
368 *C : Faire comprendre...*  
369  
370 P1 : Oui, c'est ça. T'sais j'insisterai pas, mais je vais toujours y glisser un mot.  
371  
372 *C : Oui.*  
373  
374 P1 : Comme heu, quand on parlait des coups d'états tout à l'heure, il était dans la lune là, puis il riait.  
375 *(Elle imite son rire)* là j'y dit «Qu'est ce qui a Joé». J'y dis «Faut tu me dises pourquoi tu ris». Ben là, Il  
376 se retient parce qu'il sait qu'il n'a pas d'affaire à rire, mas ca le fait rire!  
377  
378 *C : Oui, il fait une association quelque part...*  
379

380 P1 : Il y a une case là au niveau... ca allume là. Il a un fou rire associé à tout ce qui est désordre, mais on  
381 parle de désordre comme heu... Quand ça été le temps des casseroles puis tout ça la... il a suivi ça, il  
382 voulait y aller. Toute des affaires, ou me semble que ca serait un téméraire. Parce que c'est déjà arrivé à  
383 un moment donné, quand... (Rires) Ca me fait penser à ça. Heu, au niveau des garderies il y avait eu des  
384 problèmes puis tout ça...

385

386 *C : Hmhm...*

387

388 P1 : Puis j'avais été dans une manifestation

---

52min00sec à 53min43sec (non retranscrit)

---

**53min43sec à 55min47sec :**

389 P1 : Fac heu... On parle de malaise, moi je dirais que c'est en la présence de gens qui heu...

390

391 *C : qui l'accepterait moins*

392

393 P1 : Oui, c'est ca.

394

395 *C : Ok*

396

397 P1 : Moi je pense. Puis, j'ai vu ça jeune. J'ai déjà vu heu... Si je parle avec quelqu'un. Peu importe,  
398 quelqu'un sur la rue puis tout ça. Surtout quand il était jeune je trouve que ca se démarquait plus. Je  
399 parlais avec quelqu'un. Si je voyais Joé qui se pendait après moi puis qui chignait puis qui voulait juste  
400 s'en aller là, je me disais «ouin», j pense que je peux pas faire confiance à cette personne là. Et ça s'est  
401 avéré vrai dans le futur.

402

403 *C : Ah oui? C'est un indicateur heu...*

404

405 P1 : Oui, oui, mon gars c'est un bon heu... Puis quand il restait là, puis qu'il était au contraire attaché  
406 après l'autre puis qui avait un intérêt puis tout ça, puis qu'il était allumé, que normalement, sont dans leur  
407 bulle, quand il était plus jeune, il était plus dans sa bulle. Quand je voyais qu'il était de même, j'étais  
408 là...là, là, c'est correct.

409

410 *C : Oui...*

411

412 P1 : Fac heu, il fait une présélection mon gars. (Rires)

413

414 *C : Ben oui, c'est bon ça! Vous avez parlé au début, vous-même de la salle Snoezelen. Lui, il a*  
415 *expérimenté la salle Snoezelen ou non?*

416

417 P1 : Oui!

418

419 *C : Est ce qu'il en avait une à l'école, ou c'était...?*

420  
421 P1 : C'est à l'école, mais là... attends minute là. Parce que moi là ... mes souvenirs c'était ... je me  
422 rappelle, me semble qu'il a essayé ça à *Peter Hall*.  
423  
424 *C : ok*  
425  
426 P1 : Mais je me rappelle plus comment qu'était (Rires). Malheureusement, j'men souviens plus.  
427  
428 *C : Il est pas allé récemment, vous savez pas quel effet ça lui ferait...*  
429  
430 P1 : Ah non, non, non. Pas du tout. Lui c'est... (Silence) Si on peut dire, quelque chose qui pourrait  
431 ressembler à ça c'est son univers qui est dans sa chambre. Puis il a des jeux vidéo, puis il dessine, heu...  
432 il fait de la recherche. Il a... j'ai un portable, il n'est pas sur internet, j'ai juste un portable, j'ai eu ça de  
433 mon frère qui est décédé il y a deux ans. Puis, il rentre plein de chose là dedans.

---

55min47sec à la fin (*non retranscrit*)



## VERBATIM Participant 2

Mère de *Gabou*, 16 ans

Diagnostic : TED-NS + trisomie 21

Lieu de l'entrevue : Domicile de la participante

Date de l'entrevue : 16 mars 2013

Durée de l'enregistrement : 49min 03sec

---

### 0min à 2min24sec :

1 *C : Heum... Donc le quotidien de... de Gabou. Admettons une journée type ca serait quoi en ce moment?*

2

3 P2 : en ce moment, ben là c'est sur comme heu, la semaine, la fin de semaine c'est pas la même chose,  
4 hein? Fac hormis la... admettons si on regarde une journée de semaine ou il va à l'école, il se lève  
5 entre... ca varie, surtout ces temps-ci avec le changement d'heure là, puis sa condition de glande thyroïde.  
6 Il s'éveille, je dirais entre 6h30 -7h30.

7

8 *C : Tout seul?*

9

10 P2 : Heu, oui! On fait exprès on le réveille pas ces temps-ci, à cause de tout ça. Puis, papa travaillant à la  
11 maison, il peut se permettre d'aller le reconduire à l'école, j'te dirais là heu... 4 matins sur 5 dans la  
12 semaine il va le reconduire. Mais finalement Gabou il manque pas beaucoup, il arrive quand même vers  
13 8h-8h30 à l'école. C'est que son autobus est à 7h10. Fac si il se lève à 6h30, on a comme pas le temps de  
14 le préparer, fac heu... Daniel y dit, non, non, ca me dérange pas, parce que si on le réveille, heu... sont  
15 pas gagnants à l'école, parce que il est maussade, il se fait bousculer, il est pas bien là dedans. Fac c'est  
16 ça ces temps-ci là. On le réveille pas. Probablement que ca va revenir, il va faire plus claire le matin, il va  
17 se réveiller plus de bonne heure.

18

19 *C : Oui...*

20

21 P2 : Quand il s'éveille, ben là il part en autobus scolaire. Fac le matin c'est vraiment pas compliqué  
22 Gabou, parce que on a toujours la routine. Il se lève, on le change, on le nettoie un peu, il déjeune en bas  
23 en écoutant toujours son ... une de ces deux cassettes de Caillou, toujours les deux même qu'on lui  
24 propose. Je lui montre, laquelle tu veux? Il va me dire, une ou l'autre. Il déjeune, puis des fois il écoute  
25 un peu de musique, après ça on l'habille puis il s'en va à l'école.

26

27 *C : Ok...*

28

29 P2 : Ouin... là il passe la journée là-bas, après l'école il va au service de garde, puis il revient en transport  
30 adapté, il quitte là-bas entre 16h45-17h15. Donc selon le trafic il arrive entre 5h30-18h.

31

32 *C : Hmhmm...*

33

34 P2 : Puis là la routine est encore là. C'est facile, il est habitué. Il arrive on le change, après ça il prend son  
35 jus de légumes, une toast au *cheesewizz*, heu... là il écoute un petit peu de musique, on prépare le souper  
36 pendant ce temps là. Il soupe en écoutant un DVD. Fac là on est dan une séquence de peut-être une

37 dizaine de DVD, on les laisse pas à la vue là, on choisi un soir un, l'autre, l'autre, pour pas brûler les  
38 DVD.

---

2min24sec à 3min20sec (non retranscrit)

---

**3min20 à 11min47sec :**

39 P2 : Puis après ça, ben souvent il monte. On y met de la musique ici, on reste avec lui. Je finis toujours en  
40 bas la routine, quand il écoute un film ou quelque chose. Je m'arrange toujours pour prendre le dernier 15  
41 minutes. J'descends toujours ou, Papa est avec lui et moi je descends aussi. C'est mon petit 15 minutes  
42 avec lui là.

43

44 *C : Ok...*

45

46 P2 : À tous les soirs c'est notre petite routine. Puis si il vient directement d'en bas, dépendamment de  
47 l'heure, des fois il vient pas pour la musique là, il monte en haut, puis c'est l'heure du bain, puis il se  
48 couche. Ou sinon, comme je disais tantôt là, il vient s'asseoir, il écoute la musique, il niaise sur le sofa,  
49 on fait des câlins, on se masse, on se touche t'sais. Il en a de besoin, il aime ça. Puis on a comme de la  
50 musique de soir, comme un petit répertoire de 4-5 chansons, fac, il se repère là dedans. Il sait quand c'est  
51 la dernière, on monte. Ca lui prend ça, comme toujours la même petite routine, se repérer puis savoir, bon  
52 ben là, comme en bas, on ira visiter tantôt, puis dans la séquence, ca finit, je ferme les lumières, «Ok,  
53 Gabou on s'en va en haut». On lui donne sa revue, puis là, je lui fais fermer des lumières. C'est des  
54 lumières de Noël qui sont sur une clôture là. Son petit, son petit... pas la salle Snozelen là, mais son petit  
55 coin...

56

57 *C : Oui, oui...*

58

59 P2 : Puis là, je lui fais fermer ça. Je ferme les lumières, je monte puis il finit par me suivre.

60

61 *C : Ok*

62

63 P2 : Puis là il monte en haut... C'est important

64

65 *C : Donc il n'a pas la notion de l'heure, mais c'est comme une notion différente, avec d'autres repères.*

66

67 P2 : Oui, oui... Puis ça, on dirait qu'il en a de besoin

68

69 *C : Oui...*

70

71 P2 : Oui, Puis ca le ramène si jamais il déraile un peu. J'te dis pas que ca marche tout le temps, mais ca  
72 marche bien en général là. Donc c'est un petit peu ça sa routine. Puis ca peut arriver la nuit, ca arrive  
73 régulièrement là, quelques fois par semaine, que tout le temps vers la même heure, entre 2h et 3h, il s'en  
74 vient dans notre chambre, il prend ma place et j'men vais me coucher dans son lit. Il se rendort  
75 instantanément.

76

77 *C : Ah oui?*

78

79 P2 : Oui. Puis pourquoi j'le fais, c'est justement pour qu'il se rendorme là. Pour éviter qu'il se lève puis  
80 que ... Oui, il fait ça souvent. Puis même cette semaine il l'a fait comme genre à 5h30, moi je pensais  
81 qu'il se levait là, puis non, au lieu d'aller dans la salle de bain, il est venu dans mon lit. Fac je l'ai laissé  
82 se coucher puis il a dormi jusqu'à 6h30.

83

84 *C : Ah oui...*

85

86 P2 : Oui, oui... Fac ça c'est à peu près sa, sa routine. Puis, la fin de semaine, quand il n'est pas aux répits  
87 ou aujourd'hui comme au SnowGym là, C'est à peu près la même chose, on étire le temps le matin, parce  
88 que on fait deux sorties avec lui qui sont super importantes pour lui parce que il devient impatient, il  
89 s'emmerdes-tu? Il aime ça sortir.

90

91 *C : Oui...*

92

93 P2 : Hein? Donc heu, on essaie d'étirer ça jusqu'à peu près 11h le matin. T'sais des fois il joue à l'ordi,  
94 on joue à lapin malin. C'est temps-i il joue moins, mais ca fait partie de la routine là, il écoute de la  
95 musique plus longtemps. On joue à l'ordi, on niaise, des fois on retourne en haut, des fois mon mari joue  
96 de la flûte, en tout cas, on étire ça jusqu'à 11h avec lui. Puis là des fois, je vais soit visiter mon père à St-  
97 Sauveur, fac c'est une belle balade, il aime ça. Ou on va au centre d'achat, ou on essaie de... là il va  
98 recommencer à faire beau, l'été on va au parc, on une collation. On a nos petits parcs là, à Mascouche, un  
99 peu partout. Heu... Fac on fait une sortie le matin, puis l'après midi souvent c'est Daniel qui fait l'autre  
100 tout seul, parce que... moi j'ai souvent l'épicerie à faire, j'ai des choses, fac là, c'est plus un petit tour  
101 d'auto.

102

103 *C : Ok, il aime ca la voiture*

104

105 P2 : Il aime ça la voiture, oui. Un petit tour d'auto, des fois ça peut arriver heu... que Daniel va voir ses  
106 parents, il va faire un petit arrêt. Donc on fait deux petites sorties comme ça là, par fin de semaine. Puis, il  
107 se couche relativement tôt, fac nous qu'est ce qu'on fait, même la semaine, on soupe quand il est couché.  
108 Tu vois, le samedi vers 20h30 il est couché.

109

110 *C : Ok*

111

112 P2 : Fac on soupe tranquille, comme ça, à 20h30

113

114 *C : Oui, oui, oui*

115

116 P2 : Oui, on se fait notre ... On a besoin de petit temps là. Fac on fait ça comme ça. La semaine aussi on  
117 soupe vers 20h quand il est couché.

118

119 *C : Ah oui, avec Pascale aussi?*

120

121 P2 : Pascale, heu, ben elle, elle a mangé avant, est pas capable d'attendre jusqu'à 20h. Fac il y a comme 3  
122 soupers ici. Tout le temps.

123

124 (Rires)

125

126 P2 : Oui, ben Pascale est quand même avec nous, t'sais, elle est là, elle soupe, puis moi je prépare heu, je  
127 défais les lunchs, je fais les lunchs pour le lendemain. Daniel est là, il fait la salade, fac on prépare tout  
128 nos affaires, puis heu, la à 20h on mange puis s'en va se coucher après. Donc c'est parfait comme ça.  
129 Donc c'est à peu près ça notre routine, j'te dirais.

130

131 *C : De semaine, et de fin de semaine...*

132

133 P2 : Les fins de semaine vont super vite, entre ça, les brassées de lavage, le taxi pour aller reconduire  
134 Pascal. Du temps là, on en a pas gros. (Rires)

135

136 *C : Oui, ca va vite...*

137

138 P2 : Oui, oui, oui, des fois, je dis la maison, la maison, t'sais j'ai une femme de ménage là, une chance  
139 mais, mais t'sais c'est comme pas le grand ménage là, puis c'est pas... mais regardes, fait que je laisse  
140 aller parce que ...

141

142 *C : Faut déléguer un peu, quand on peut.*

143

144 P2 : Ah oui, oui, exactement. On ferme les yeux sur des petits détails qui nous achaleraient là, mais on  
145 peut pu être parfaits, c'est sûr.

146

147 *C : C'est des compromis...*

148

149 P2 : Oui, Oui, oui!

150

151 *C : Puis, bon, je le sais un peu là, mais la communication avec Gabou, comment ca fonctionne?*

152

153 P2 : Heu, c'est sur que nous on le connaît beaucoup hein?

154

155 *C : Oui...*

156

157 P2 : On peut communiquer avec lui, du côté comment il sent comment qu'il est, s'il est content, nous on  
158 peut le décoder même avec ses petits sourire qu'on appelle ses p'tits sourires coquins là.

159

160 *C : Hmhmm*

161

162 P2 : On sait qu'il peut lancer, ou qui veut jouer ou, bon, il nous teste.

163

164 (Rires)

165

166 P2 : Autrement que ça, j'te dirais qu'il va à l'objet. S'il a soif il va ouvrir le frigidaire, il va m'amener le  
167 jus. Si je suis en haut, il va même m'amener le jus en haut.

168

169 *C : Ah oui*

170

171 P2 : Oui, il me cherche, puis il se promène avec le jus ou avec la boîte de craquelins, ou avec ce qui veut,  
172 si il veut une sandwich avec du pain, il va prendre le pain. C'est d'ailleurs pour ça qu'on met plus le pain

173 dans la boîte aux pains. Il a juste... il a juste un sac de pain dedans, parce que là il nous écrasait toute  
174 notre pain. Il ouvrait il prenait le pain, puis il nous amenait ça, puis il nous écrasait tous les pains. (Rires)  
175 Fac les pains sont à côté, pour que lui en dedans, il l'ouvre puis prend son sac puis il nous amène le sac de  
176 pain (Rires) Les gens doivent se dire pourquoi ils ont une boîte de pain puis le pain est à côté?  
177  
178 (Rires)  
179  
180 P2 : On se faisait écraser notre pain. Fac c'est comme ça, mais il demande heu... il demande pas rien de  
181 spécifique. S'il a faim, souvent il va amener le pain, mais c'est pas nécessairement parce que c'est ça qui  
182 veut, c'est ca façon de nous dire qu'il a faim.  
183  
184 *C : Hmhmm*  
185  
186 P2 : Puis le jus ben c'est pas parce qu'il nous donne le jus de pomme, on peut lui donner d'autre sorte de  
187 jus, il est pas heu... pour ça c'est pas...heu...  
188  
189 *C : C'est juste qu'il a soif*  
190  
191 P2 : C'est juste qu'il a soif. Puis s'il veut aller se reposer là, il va aller aux pictos, le picto «reposer», le  
192 picto «voiture».  
193  
194 *C : Donc il a une place pour les pictos?*  
195  
196 P2 : Oui il a son tableau.  
197  
198 *C : Ok...*  
199  
200 P2 : Oui, il a son tableau, les pictos sont là. Les pictos sont limités parce que dans la maison il se fait  
201 comprendre, m ais heu... on a le picto, puis des fois ca fait pas son affaire, on montre le picto, on va aller  
202 prendre le bain, on va aller se coucher. De fois il le reprend puis il le lance, au lieu de le mettre dans la  
203 boîte. Ça ca veut dire «j'en veux pas»  
204  
205 *C : Oui, oui... Il dit aucuns mots hein?*  
206  
207 P2 : Non. J'essaie les «mamaman», mais on fait «mamamamaman». Puis il trouve ça drôle. Des fois,  
208 «mammma», mais c'est comme t'sais. J'pense c'est un adon, il fait beaucoup «hihihihihi»  
209  
210 *C : Oui...*  
211  
212 P2 : Puis là, Daniel disait, s'il faisait «hohohoho» il ferait un beau père Noël.  
213  
214 (Rires)  
215  
216 P2 : Mais là c'est «hihihihihi» puis «mmmmmm». T'sais, le son du M, mais c'est tout.  
217  
218 *C : Oui, ok. Puis, ça c'est ici, mais à l'école, c'est surtout avec des pictogrammes?*  
219

220 P2 : À l'école, ils travaillent beaucoup les pictogrammes. Ils vont aussi à l'objet. Quand ils veulent aller à  
221 la salle de bain le changer, heu... ça marchait pas avec le pictogramme. Faudrait je vérifie, je sais pas s'il  
222 le font encore, mais ils lui donnait une couche dans les mains.

223

224 *C : Hmhmm*

225

226 P2 : Puis ça, c'était le déclencheur «j'm'en vais à la salle de bain»

227

228 *C : Moi ça marchait une fois sur deux.*

229

230 P2 : Oui...

231

232 *C : Ça dépend si ça lui tentait ou...*

233

234 P2 : C'est ça. Oui. Puis heu... mais il comprend bien. Donc là, il a sa routine. Le matin c'est lui qui va  
235 porter les absences à secrétaire.

236

237 *C : Ah ok*

238

239 P2 : Fac heu là regardes «Gabou tu vas aller voir Lucie». Il lui donne la feuille, puis Gabou s'en va voir  
240 Lucie, il donne les absences de la journée puis il revient dans la classe. Fac heu... il a une capacité de  
241 compréhension quand même là, surprenante pour des choses là. Moi j'ai trouvé ça ben *cute* quand il nous  
242 on dit, ben on a commencé ça, on l'envoie. Il peut pas se perdre là. Le pire qui va aller errer avec la  
243 feuille dans les mains. Ils ont commencé à lui faire faire des p'tites choses comme ça.

244

245 *C : Il va vraiment faire la tâche demandée, il ne va pas...*

246

247 P2 : Non, il a pas l'air à se perdre ou à se promener. Il va voir Lucie et revient. En combien de temps, ça  
248 je le sais pas.

249

250 *C : Oui, mais l'important c'est qu'il le comprenne puis qu'il le fasse.*

---

11min47sec à 12min00sec (non retranscrit)

---

**12min00sec à 27min51sec :**

251 P2 : Eux pourrait, t'sais, régulier, comment ça se passe. Mais eux travaillent les pictos. Puis heu... c'est  
252 sur qu'il travaille encore des tâches. Il est pas fort sur les tâches. Puis, ces temps-ci avec sa glande thyroïde  
253 normale, on a eu une prise de sang, elle est normale, mais il a comme, il est comme revenu à des  
254 comportements qui avaient cessés, de lancer, de taper les amis. Ça il avait arrêté de le faire au début de  
255 l'année, puis t'sais. Fac là, nous, ici ça va bien, mais là, on sent que ça commence à s'en venir ici aussi.

256

257 *C : Ah oui?*

258

259 P2 : Oui, on le sent là. On a eu deux gardiennes là, qui sont venues, puis comme hier, Catherine n'a pas  
260 réussi à le, il est resté sur le sofa il voulait pas monter en haut. Fac il est resté sur le sofa de 7h à 9h15,  
261 puis quand Pascale est arrivée, a lui a demandé «veux tu m'aider», Pascale a réussi à... il a coopéré avec  
262 sa sœur. Donc il est monté en haut, puis il a pas voulu prendre son bain. On lui a dit, au pire c'est pas  
263 grâve là, même s'il s'endort là, faut pas heu...

264

265 *C : Oui...*

266

267 P2 : T'sais l'important c'est juste que nous on voulait aller souper, puis t'sais, c'est correct. Fac, mais  
268 c'est la première fois qu'elle a eu de la misère comme ça. Puis, la semaine passée c'est Marianne qui est  
269 venue garder. Puis là, elle en revenait pas, elle trouvait ça... elle l'avait jamais vu de même, il est monté  
270 en haut et il a fait maisonnette avec tout ce qui avait. Il y avait des revues sur la table, les fleurs étaient  
271 pas là, En tout cas, il a fait ça comme ça là t'sais (elle montre d'une geste de main ce que Gabou a fait,  
272 tout mettre à terre ce qu'il y avait sur la table en essuyant avec son bras). Il a prit sa main, puis tout ce qui  
273 était sur la table, il l'a mit à terre. Là à un moment donné, il va vers la table. A dit : « il était comme hors  
274 contrôle» mais là elle s'arrangeait pour pas qu'il aille dans la cuisine, elle voulait pas... ben il n'a pas  
275 grands objets, c'est pour ça qu'il en a pas grand ici hein, des choses qui peut briser. Puis à un moment  
276 donné, il s'est calmé, Paff! Il s'est assit puis heu... Hier même, Catherine lui a donné deux mélatonines.  
277 Puis je lui avait dis, si tu le sens un petit peu coquin là, à 6h, donne-y ca mirtazapine, c'est un  
278 médicament un peu pour l'aider à dormir, c'est pas un somnifère mais, donc elle lui a donné à 6h, elle lui  
279 a donné 2 mirtazapine, heu... deux mélatonines. Puis heu... il pétait le feu encore. Puis tout a coup, Paff!  
280 Il a arrêté.

281

282 *C : Oui... il dépense tellement d'énergie, que après...*

283

284 P2 : Oui, oui, oui... mais ça c'est comme, avec nous il n'est pas comme ça. C'est spécial là. Il a eu la  
285 semaine de relâche, t'sais sa routine a été dérangée un p'tit peu. Il est sensible à ça lui, donc, à suivre.

286

287 *C : Oui...*

288

289 P2 : J'espère que ça va se ranger. Parce que c'est pas l'fun. C'est stressant pour nous autres. T'sais  
290 l'énergie... à l'école aussi c'est plate t'sais.

291

292 *C : Oui...*

293

294 P2 : Tu te dis «ah, ca va tu bien aller». Quand il revient, on ouvre l'agenda puis le cahier de  
295 communication du service de garde puis, c'est quasiment une prière, on espère... ça tu bien été, Vendredi,  
296 super, super, aux deux place, des fois ça va bien dans la classe, ca va mal au service de garde, vice-versa.  
297 On essaie de faire des liens. Puis il se désorganise beaucoup au dîner à l'école.

298

299 *C : Ok*

300

301 P2 : Oui. Puis, on essaye, c'est tu le bruit? Qu'est ce qu'il dérange?

302

303 *C : Ils ont pas mit le doigt sur...*

304

305 P2 : Non, ils ont pas été capables. T'sais des fois on leur donne des pistes t'sais. Ben «regardez ça»,  
306 puis... il aime beaucoup s'isoler ces temps-ci. On se disait à un moment donné, il es-tu en dépression?  
307 Mais, il dort bien, il est très heureux. Tu le vois, il est souriant.

308

309 *C : Oui...*

310

311 P2 : Mais, en tout cas.

312

313 *C : Oui, c'est...*

314

315 P2 : Les hormones t'sais, t'sais il a beaucoup de choses là, il a 16 ans.

316

317 *C : Oui, 16 ans c'est ça...*

318

319 P2 : Oui, fac on le sait pas

320

321 *C : Puis heum... les besoins particulier de Gabou. Donc c'est sur il y a les routines,*

322

323 P2 : Oui!

324

325 *C : Heu... Les besoins... il y a des besoins physique s et psychologiques. Dans le fond on en a un peu*  
326 *parlé jusqu'à maintenant.*

327

328 P2 : Oui, c'est ça... Puis, il aime beaucoup heu... C'est ça, il aime... quand on s'assoie il est *colleux*  
329 hein, Il aime ça autant qu'il aime nous toucher, il aime ça se faire masser, les bras heu...Moi je suis sûre  
330 que ça lui fait du bien là. Puis que, il a besoin de cette petite proximité là, puis... comme le matin, je  
331 l'assoie sur la toilette puis je met toujours de la crème sur les pieds, puis là je prend mon temps, j'y masse  
332 les pieds puis j'y met ses bas, t'sais, c'est comme, c'est important parce qu'il a les pieds secs, ça a  
333 commencé comme ça, mais là c'est devenu un petit moment aussi t'sais...

334

335 *C : Un massage*

336

337 P2 : Privilégié, de, de, de petit massage...tout ça puis heu... il a pas besoin à part ça, de rien de... je te  
338 dirais de la proximité, de la tendresse, tout ça... heu...

339

340 *C : Donc, il aime les massages, il aime la musique,*

341

342 P2 : Oui, oui, oui...

343

344 *C : Est-ce qu'il y a d'autres choses qu'il aime beaucoup?*

345

346 P2 : Oui, oui. Les stimulations visuelles. Les lumières, ça aussi là, on a comme une boule en bas, qui  
347 tourne. Quand je mets de la musique, j'allume la lumière. Ca il aime ça. Comme quand il y a des photos  
348 qui défilent des fois sur l'ordi, ou si je prends mon téléphone. Il aime ça regarder des photos. T'sais  
349 quand je glisse ma main, puis que les photos changent, ou heu... Ça, il aime beaucoup ça.

350

351 *C : Les stimulations dans le fond...*

352

353 P2 : Oui, beaucoup des stimulations visuelles. On niveau de la musique et de ces choses là.

354

355 *C : Puis, qu'est ce qu'il aime moins?*

356

357 P2 : Qu'est ce qu'il aime moins. On a de la misère....Il aime pas les nouvelles choses en général. J'te  
358 dirais que ce soit heu, une nouvelle personne qui va rentrer ici, l'inconnu dans le fond. Faut l'amener à  
359 petites doses. Même quelque chose qu'il a déjà connu, mais que ça fait longtemps. Comme quand on va  
360 recommencer à aller au parc, c'est pas dit qu'il va vouloir débarquer de l'auto la première fois là, t'sais.  
361 Fac là, la première fois, on essaie un peu, si ça marche pas, ben on laisse faire. On, on s'en retourne, on le  
362 refait une autre fois Parce que si on insiste trop, ça marche pas. C'est sûr qu'on a déjà réussi, t'sais, il y a  
363 deux approches. Ben là, on le forces tu? Ca dépend c'est quoi a situation aussi là. Je le forcerai pas de  
364 rentrer chez le Home Dépôt nécessairement, un parc, ben tu te dis, ben ca va y faire du bien. Fac, on le  
365 connaît, on sait jusqu'où on peut forcer la note là.

366

367 *C : Faut pas trop le contrarier parce que sinon...*

368

369 P2 : Oui, parce que ca va juste être plus dure la deuxième fois qu'on va y retourner. T'sais, de, de, de  
370 vouloir le faire. Donc en général, il est très rigide pour ça. Aussi les changements heu... quand il est bien  
371 dans quelque chose, puis, ben là, c'est finit parce qu'il faut aller s'habiller ou, il y a des fois t'as pas le  
372 choix. Le matin, Serge arrive à 7h10, moi je peux pas l'habiller à 7h08. Fac heu là, ça il aime pas ça non  
373 plus.

374

375 *C : Est-ce que vous le prévenez d'avance, bon «telle personne s'en vient souper aujourd'hui»*

376

377 P2 : Oui, oui. On lui dit, puis moi je m'y prends toujours d'avance. Le matin, je sais qu'à peu près à 7h00  
378 c'est ma limite là, pour que j'aille l'habiller, faut qu'on aille dans la salle de bain, pour être prêts. Fac, je  
379 commence à moins 20, en allant y parler, puis des fois il se lève tout de suite. Bon ben regardes, si il se  
380 lève tout de suite, on se lève, puis c'est fait. Puis le restant du temps, on attend, on chante des chansons  
381 dans l'entrée, puis bon, Serge finit par arriver. Mais, c'est rare que ça se fait vite. Fac là, ça fait partie de  
382 sa routine. Il se lève, il tourne, il fait deux-trois rond, il va se rasseoir, ok, je suis pas encore prêt, il se  
383 lève, Puis là je sais qu'à un moment donné, la troisième fois je peux m'approcher puis l'amener, puis il va  
384 l'accepter, Mais si je fais ça la première fois, ah non non... il va aller se rasseoir ben raide, puis là, ca va  
385 devenir un jeu, fac faut beaucoup le connaître.

386

387 *C : Oui c'est ça...*

388

389 P2 : Oui. Mais il n'est pas pareil avec d'autres. T'sais la routine. Ca c'est notre routine, il est comme ça  
390 avec nous, puis toi tu pourrais venir puis...

391

392 *C : Même si j'apprenais par cœur la routine, ça marcherais pas*

393

394 P2 : La routine comme, des fois on donne notre routine aux gardiennes puis là, on revient, puis la «ah  
395 non, il a pas pantoute voulu écouter de la musique, il a voulu écouter un DVD à la place». Il change la  
396 routine, puis c'est correct, du moment que ca marche pour eux-autres heu... T'sais on est pas obligés  
397 de... puis avec ses gardiennes, il demande toujours du *Carmen Campagne*, il est attiré à quelque chose  
398 en particulier là, fac c'est. Puis chez mon père, quand j'y vais, il y a un *Caillou* qu'il écoute juste chez  
399 mon père. J'y mets ici, il veut rien savoir.

400

401 *C : Ah oui?*

402

403 P2 : C'était un nouveau. Fac j'ai dis, je vais amener le nouveau chez mon père, ça va y faire découvrir,  
404 fac c'est devenu le *Caillou* de chez mon père.

405

406 *C : Il fait une association?*

407

408 P2 : Oui. Puis, quand on va ailleurs, je peux me permettre ça. Je lui faire découvrir des nouvelles choses,  
409 de la nouvelle musique ou des nouvelles affaires, comme en auto, on peut y mettre des nouveaux CD. Si  
410 j'y mettais un nouveau CD en bas quand il s'assoit, lui il s'attend à quelque chose de connu, ça marchera  
411 pas, mais dans l'auto, quand on roule, on peut y mettre, t'sais des fois on met la radio, fac c'est une bonne  
412 place pour qu'il découvre d'autres choses.

413

414 *C : Ok... c'est vraiment par association*

415

416 P2 : Oui, puis on l'amène tranquillement.

417

418 *C : Oui*

419

420 P2 : Oui, ben c'est typique je crois là. J'pense pas que Gabou est différent

421

422 (Rires)

423

424 *C : Puis, est ce qu'il y a une pièce dans la maison qu'il aime plus être qu'ailleurs?*

425

426 P2 : Lui c'est le sous-sol puis le salon. Le sofa, j'te dirais là. Ah oui, lui c'est son sous-sol.

427

428 *C : C'est la télévision...*

429

430 P2 : Non, ben il écoute jamais la télévision. Il y en a une, mais il écoute pas. Il l'écoutait quand il était  
431 plus jeune, mais maintenant il l'écoute toujours en bas parce que c'est le cinéma maison, donc il a le mur  
432 au complet, puis c'est comme sa place, puis il est bien, puis heu...t'sais c'est heu... je sais pas. Il aime ça  
433 ici aussi. Il a ces petits poissons là. Une petit lampe poisson qui tourne quand il est là. Il s'assoit puis il  
434 aime ben regarder ses petits poissons. Il aime beaucoup le foyer. C'est ça, donc dans le sous-sol ou dans  
435 le salon. Quand il était plus jeune, des fois il allait s'asseoir sur le lit de sa sœur ou dans son lit, ou même  
436 dans notre chambre. Mais il le fait plus. Ben il allait s'asseoir dans le lit à Pascal, il aimait le soleil, il y  
437 avait le soleil sur son lit, puis il s'assoit là. Puis ca arrivait qu'on mettait de la musique dans la chambre  
438 de Pascal, puis à un moment donné, on dirait les choses se perdent, il fait moins, puis il le fait plus. Puis,  
439 à un moment donné, on se dit «Aye, c'est vrai, il le fait plus!».

440

441 *C : Ah ben oui... Ca été graduel...*

442

443 P2 : Oui, ca été graduel. Il y a des choses que des fois on s'en rend même pas compte, «Pourquoi on a  
444 arrêté de faire ça?» Puis c'est ça, fait pas... faut toujours continuer des choses qu'on veut garder, autant  
445 qu'il faut faire attention que qu'est ce qu'on introduit parce qu'on peur être prit avec longtemps après là.

446

447 *C : Oui, je comprends...*

448

449 P2 : Comme là, il est habitué de manger en bas. T'sais de déjeuner en bas, puis il peut déjeuner ici, mais  
450 il aime ça en bas, puis ca fait partie de sa routine. Il écoute son Caillou le matin, puis il mange en bas,  
451 puis il soupe en bas aussi parce que c'est juste le midi qu'il prend un repas chaud heu... t'sais à la cuillère  
452 tout ça, sinon, ca irait pas en bas, mais le restant, c'est ça, des sandwich, de la pizza, tout ca. Fac, c'est  
453 correct quand il mange en bas.

454

455 *C : Ok*

456

457 P2 : Oui...

458

459 *C : Est ce que, il s'assoit à terre. Des fois vous dites, ici ou en bas...*

460

461 P2 : Non, il s'assoit sur le sofa.

462

463 *C : Est ce qu'il aime ce qui est moelleux ou? Parce qu'il aime les lits, le divan en haut, le divan en bas*

464

465 P2 : Quand il était plus jeune, des fois il s'assoit à terre pour regarder le feu. Il s'assoit là. Mais la  
466 plus part du temps il s'assoit sur le divan, comme un grand.

467

468 *C : Oui, oui.*

469

470 P2 : Sur les sofas, oui.

471

472 *C : Cet été, il était souvent assis en indien, mais à terre.*

473

474 P2 : À terre oui.

475

476 *C : C'est sur que là, il y avait un pouf.*

477

478 P2 : Oui, ben c'est ça. Comme là, je sais que dans sa classe l'année passée ils ont acheté un genre de petit  
479 sofa, puis ils leur ont acheté un foyer qu'on branche, électrique. Il en a un aussi au service de garde. Ils  
480 ont acheté deux foyers. Fac, c'est ça, il était souvent à terre. Mais là, ils ont acheté un sofa, fac il s'assoit  
481 sur le sofa.

482

483 *C : Ah ben, c'est bon.*

484

485 C: Oui, Nous on avait essayé un pouf ici. T'sais le genre de gros sofa en cuir, avec des, des, des... dedans  
486 là

487

488 *C : Des grains*

489

490 P2 : Des petits grains. Parce que James son moniteur nous avait dit « il aime ça, il s'écrase là-dedans». On  
491 achète un, il a jamais voulu rien savoir ici.

492

493 *C : Ah non?*

494

495 P2 : Non, non. On l'a retourné. J'étais déçue! J'étais genre « ah ben wow, quelle idée!». On achète un,  
496 pantoute. Rien!

497  
498 *C : Ca marche là-bas!*  
499  
500 P2 : La bas c'était le fun, pas ici.  
501  
502 (Rires)  
503  
504 *C : C'est bon! Puis, avez-vous remarqué des comportements ou des réactions spéciales face à son*  
505 *environnement?*  
506  
507 P2 : Heu... Ben il a des réactions, j'te dirais. Je sais pas si c'est ce que tu veux dire, mais exemple, quand  
508 mes beaux-parents viennent souper, il va rester plus en bas. Il vient les voir, il les salue, il sait qu'ils sont  
509 là, mais il reste plus en bas. Il va venir chercher ce qu'il veut. Sil veut un jus il va venir, mais il n'aura pas  
510 la même réaction, il va rester en bas, puis on va pouvoir déroger, si tu veux, à la routine, dans le sens,  
511 dans le sens qu'il va peut-être écouter deux affaires, il montra pas pour venir s'asseoir dur le sofa.  
512  
513 *C : Quand n'importe qui vient, ou seulement vos beaux-parents?*  
514  
515 P2 : Ben, c'est qu'on a pas beaucoup de gens, je dois te dire, qui viennent souper, parce que c'est un petit  
516 peu compliqué, faut quand même s'en occuper même s'il est en bas, il est demandant quand même un  
517 peu. Puis de préparer puis de recevoir du monde dans l'après midi, c'est... Fac, on a les beaux-parents qui  
518 viennent régulièrement, heu... j'te dirais, à part mes beaux parents il y a personne qui vient souper.  
519  
520 *C : Hmhmm*  
521  
522 P2 : Ou des fois heu... Ben c'est encore eux-autres qui viennent manger de la pizza le vendredi. Mais  
523 même si ma sœur, ou quelqu'un vient, oui, il s'isole.  
524  
525 *C : Il s'isole.... Puis sinon, face à l'environnement. Vous dites qu'il aimait la lumière du soleil...*  
526  
527 P2 : Oui, toujours! T'sais comme on est plein soleil ici là. Comme là, s'il était là (pointe vers le sofa à  
528 côté de la fenêtre) je baisserais les stores, il aime vraiment ça avoir le soleil sur la tête  
529  
530 *C : Ok*  
531  
532 P2 : Puis, l'été, sur le balcon, là c'est arrangé il y a une table puis tout ça, puis il aime ça aller s'asseoir  
533 dans le coin là. Puis heu... être à la chaleur, il est bien, il aime ça... Oui! Il aime la chaleur. Il grelotte au  
534 froid, c'est drôle, l'hiver il sort et pourtant il fait pas si froid que ça, mais il est très frileux.  
535  
536 *C : Oui*  
537  
538 P2 : Oui, puis il a peur de la glace.  
539  
540 *C : Il a peur de la glace?*  
541  
542 P2 : Il est tombé, puis là, il a un peu de misère dans la cours de récréation. À un moment donné il ne  
543 voulait plus sortir. Fac, à part de ça heu...  
544

545 *C : Puis, contrairement aux pièces qu'il aime, comme le salon en bas, est ce qu'il y a des pièces qu'il*  
546 *aime moins?*  
547  
548 P2 : Il est pas retissant.  
549  
550 *C : Il est pas retissant nulle part?*  
551  
552 P2 : Nulle part, non, non... du tout.  
553  
554 *C : Par quoi il est fasciné?*  
555  
556 P2 : Ben sauf je sais qu'il n'aime pas le gymnase en général. Je sais pas pourquoi, mais l'académie  
557 Lafontaine, ca me fait penser, il l'amène dans le gymnase, puis sont comme souvent obligés de lui amené  
558 un jouet. Il veut pas rester là, surtout comme aujourd'hui là, je suis sûre qu'elle va me dire qu'elle a eu de  
559 la misère, il voulait pas rester.  
560  
561 *C : C'était pas les plafonds hauts, comme vous disiez...*  
562  
563 P2 : Oui, ça aussi  
564  
565 *C : Parce que dans les gymnases, les plafonds sont plus hauts.*  
566  
567 P2 : Oui, oui, c'est les plafonds hauts, mais c'est surtout quand il y a des choses qui descendent du  
568 plafond. Je sais pas aussi les spots comment c'est fait? Mais ça peut être heu... peut-être que c'est pour  
569 ça.  
570  
571 *C : Peut-être que ça serait juste ça. Parce qu'il y avait un lustre aussi qui le...*  
572  
573 P2 : Ah oui oui! Mais là, aux répits les dernières fois, il a réussi à manger à la table malgré le lustre qu'il  
574 avait peur. On dirait qu'il est moins pire, oui, il est moins pire à ça.  
575  
576 *C : Ok*  
577  
578 P2 : Mais c'est encore une préoccupation les autobus.

---

27min51sec à 28min30sec (non retranscrit)

---

**28min30 à 30min03sec :**

579 *C : Donc il a la phobie des autobus, peut-être des plafonds... il a t'il d'autres peurs comme ça?*  
580  
581 P2 : Il a peur de ce qui peut le surprendre, t'sais au niveau des animaux. Il a pas peur des animaux, sauf  
582 que si heu il s'approche pour flatter puis que l'animal a une réaction, il peut être surpris autant si je  
583 prends un toutou puis que je me met à faire bouger le toutou, puis que... on dirait qu'il à faire. Dans ce  
584 temps là, il sort des sons. « eauhheahhh »

585  
586 *C : Ok*  
587  
588 P2 : Oui, il est comme... oui, les gestes qui s'attendent pas, ça l'apeure ça.  
589  
590 *C : Ok, Puis... si admettons vous faites juste rentrer dans une pièce, il y aura pas de...*  
591  
592 P2 : Non!  
593  
594 *C : C'est vraiment un objet ou un animal..*  
595  
596 P2 : Oui, oui... Parce qu'ils font beaucoup de zoothérapie, puis moi je l'ai vu quand j'allais à la petite  
597 ferme de Pâques, mettons quand je l'amenais... surtout à la Place Rosemère. T'sais, il était tout excité, on  
598 lui mettait de la nourriture dans la main, il aimait ça, mais dès que l'animal venait manger dans sa main,  
599 là ça ne marchait plus. L'animal s'en venait, puis «ahhh». (Rires)  
600  
601 *C : Pourtant, il aime se faire toucher par vous, mais pas heu...*  
602  
603 P2 : Mais là s't'affaire là, c'était comme : «Quessé ça???» (Rires)  
604  
605 *C : Puis, est ce qu'il a des fascinations? Il y a des peurs, mai sil y a aussi des fascinations, que vraiment,*  
606 *ça le... ben que ça le fascine. Comme la lumière...*  
607  
608 P2 : Ben, son poisson là. Ca je te dirais il pourrait regarder ça assez longtemps.  
609  
610 *C : C'est quoi au juste le poisson, est ce qu'il y a de la lumière?*

---

30min03sec à 30min26sec (non retranscrit)

---

**30 min26sec à 30min52sec :**

611 P2 : Fac, ça tourne, puis il le regarde. Puis, il aime ça. (Rires)  
612  
613 *C : Puis, il peut passer beaucoup de temps à regarder ça?*  
614  
615 P2 : Oui.  
616  
617 *C : Puis, à part à la maison, puis à l'école, Gabou passe ces journées où?*  
618  
619 P2 : heu, ben c'est à peu près ça. Ben aux répits. Puis quand ils vont aux répits, ils font une sortie le  
620 samedi. Puis là, heu...aux *snowgym*, les activités de la société de l'autisme.

---

30min52sec à 32min22sec (non retranscrit)

---

**32min22sec à 32min47sec :**

621 *C : Qu'est ce que vous allez faire quand il va avoir 21 ans?*

622

623 P2 : Ahh!

624

625 *C : LA question*

626

627 P2 : LA question! Mon mari a un gros projet. On a encore 5 ans. Puis la on est pas les seuls,

628 Je sais qu'il y a... Comme l'Académie ...

629

630 *C : Zénith*

631

632 P2 : C'est tu Zénith? Oui! Fac c'est un peu un projet comme ça...

633

634 *C : Vous voulez partir un projet comme ça?*

635

636 P2 : Oui, oui!

637

638 *C : Ah oui?*

639

640 P2 : Oui, oui, oui! Définitivement! On a même nos architectes là. (Rires)

641

642 *C : Ah oui, Wow!*

---

32min47sec à 37min53sec (non retranscrit)

---

**37min53sec à 42min50sec :**

643 *C : Vous parlez des besoins à l'école et des services spécifiques pour lui, est ce que vous pourriez en*

644 *parler plus? Justement des besoins pour Gabou à l'école.*

645

646 P2 : Heu... tu veux dire les intervenants qui s'en occupe plus?

647

648 *C : Ben, vous dites qu'ils étaient 15 au début, là ils sont 5, mais encore, qu'est ce que... pourquoi c'est*

649 *mieux à 5, dans une classe pour Gabou?*

650

651 P2 : Ben parce que, ben premièrement il n'y a pas d'interaction entre les enfants. Ca c'est une chose.

652 Puis, il sont donc prit plus individuellement. Donc ça fait qu'ils sont pas toujours en attente. T'sais, il en a

653 même en classe d'arts plastiques, mais maintenant, ils y vont un par un. Ils prennent pas la classe au

654 complet.

655

656 *C : Hmhmmm*

657

658 P2 : Dans le genre d'enfant qu'est Gabou, au début, elle le faisait Madeleine. Puis, là, elle c'est rendu  
659 compte qu'elle est mieux de passer 10 minutes avec chaque enfant qu'une heure avec tous les enfants,  
660 puis elle arrive à rien de toute façon. Donc pendant qu'un est en arts plastique, l'autre reste dans la classe.

661

662 *C : Ils alternent*

663

664 P2 : Oui, ils alternent, fac avec les professeurs, les techniciennes qui sont là ou les gens dans la classe,  
665 ben ça fait que oui, c'est sur qu'à un moment donné, il peut être assis à regardé le feu, ou assis sur le sofa  
666 à écouter de la musique, mais bon... c'est parfait comme ça la. Il a besoin de toute façon de son petit  
667 temps, puis il y a l'éducation physique. Donc, c'est ce que ça permet de faire, qu'il soit prit  
668 individuellement.

669

670 *C : Hmhm, meilleur encadrement, c'est mieux pour l'enfant et pour le...*

671

672 P2 : Oui, c'est mieux pour l'enfant

673

674 *C : Les monitrices, les éducatrices*

675

676 P2 : Oui, oui, c'est ça. Donc c'est ça que ca lui donne là à l'école.

677

678 *C : Vous dites que les éducatrices écrivent à chaque jour dans...*

679

680 P2 : Oui

681

682 *C : Bon, je l'ai fais aussi là, mais c'est quoi les retours qui vous reviennent, qui vous font le plus*  
683 *souvent par rapport à Gabou?*

684

685 P2 : Heum...

686

687 *C : Par rapport à ses comportements ou ses...*

688

689 P2 : Ouin, ben c'est souvent, ils sont surprises d'une belle réaction, d'une belle coopération, ca ça arrive  
690 souvent. C'est sur que ces temps-ci c'est... ben, ca déjà été pire là, mais il tape un peu moins, mais c'était  
691 souvent, «lance les chaises», «tape». Ca c'est un peu plus calmé. Mais c'est ça... des fois il refuse de  
692 mangé, mais c'est correct, parce que au service de garde, je lui fais une sandwich aussi, fac si il n'a pas  
693 diné, il mange vers 15h. Ca ça m'inquiétait au début, heu (hésitations...) voyons, j'ai perdu mon fil de  
694 pensé de ce que je voulais dire à ce niveau là. Heu... donc c'est à peu près tout. J'étais pour dire, je peux  
695 le feuilleter, mais en gros c'est... c'est ça. Ces temps-ci aussi, il aime se retirer, aller dans la salle  
696 d'apaisement. Donc il fonctionne bien, mais...

697

698 *C : Oui, il sait qu'il a besoin de se retirer, donc il sait que justement il faut qu'il s'éloigne un peu...*

699

700 P2 : Oui, oui, oui... Puis il semble avoir la capacité, surtout au service de garde, des fois, elle nous écrit,  
701 souvent ca allait mal, mais on est allé dans la salle d'apaisement puis il s'est calmé rapidement.

702

703 *C : Hmhm*

704

705 P2 : T'sais, c'est souvent comme ça. T'sais ça dure pas toute la journée. Ils réussissent. C'est sur que eux  
706 autres aussi le connaissent bien. Donc ils réussissent. Puis c'est sur qu'au service de garde, c'est pas du 1  
707 pour 1 non plus. Donc, comment c'est structuré, j'le sais pas vraiment. T'sais... Donc, je pense que  
708 quand ils vont dehors, ils les laissent un peu à eux-mêmes. S'amuser comme ils veulent, ça c'est correct  
709 aussi là.

710

711 *C : Ils y en a qui on besoin plus d'affection, et d'aide, et il y en a qui s'isolent un peu plus j'imagine.*

712

713 P2 : Oui, oui... mais c'est sur que si Gabou tu lui laisse le choix, il arriverait à l'école puis il serait sur le  
714 bord du calorifère, il aime la chaleur, puis il resterait là toute la journée, bien heureux à écouter de la  
715 musique. Si tu y demanderas rien, lui il est heureux puis il fera rien,.

716

717 *C : Oui, oui...*

718

719 P2 : Fac c'est la le défi puis de lui dire qu'il faut qu'il fasse de l'exercice, faut qu'il marche. Ca, il aime  
720 beaucoup marcher. Quand on réussi à le faire marcher là... puis même à l'école en éducation physique,  
721 ils prennent des belles marches, mais moins l'hiver là, mais ils vont recommencer la, puis même dans  
722 l'école.

723

724 *C : Vous avez parlé tout à l'heure, que des fois ils ont de la misère... Vous savez pas si c'est le bruit?*

725

726 P2 : Mais c'est ça qu'ils essaient de voir eux...

727

728 *C : Est ce que vous avez pris connaissance que Gabou aimait le bruit, ou n'aimait pas le bruit?*

729

730 P2 : Ben, c'est sur qu'il est sensible, on s'en est rendu compte quand Pascale était bébé. Puis même si on  
731 va au centre d'achat, puis qu'il y a un enfant sui fait une crise, n'importe où, dans un endroit public,  
732 même si on va à... des fois Ste-Justine, c'est sûr qu'il y a des enfants qui sont là, quand ca cri, ca pleure,  
733 Gabou devient comme...devient apeuré. Ca le dérange vraiment.

734

---

42min50sec à 43min17sec (non retranscrit)

---

**43min17 à 43min48sec :**

735 *C : Donc il est sensible vous dites?*

736

737 P2 : Oui, très sensible

738

739 *C : À des bruits grinçants, des bruits forts?...*

740

741 P2 : Non, je te dirais, des pleurs.

742

743 *C : Des pleurs.*

744

745 P2 : Des pleurs, puis des chicanes

746

747 *C : Ok!*

748

749 P2 : Des fois on se parle ici, puis heu, t'sais, c'est ça... Pascale est ado, puis des fois c'est... «ok, on fait  
750 attention à notre ton». Parce qu'il réagit, il pense qu'on... On est pas en train de se chicaner, mais c'est  
751 comme « ben là là, Pascale, *come on*». T'sais? Puis quand il y a de la tension, là, lui, tu vois qu'il aime  
752 pas ça, ou il se stimule avec ça, à l'inverse aussi.

---

43min48sec à la fin de l'audio (*non retranscrit*)

## VERBATIM Participants 3A et 3B

Parents de *Félix*, 18 ans

Diagnostique : Autiste Léger

Lieu de l'entrevue : Bureau dans une aréna

Date de l'entrevue : 23 mars 2013

Durée de l'enregistrement : 1heure, 48min, 16sec

---

0min à 0min11sec (*non retranscrit*)

---

### 0min11sec à 2min12sec :

1 *C : Heum... Pouvez-vous me parler du quotidien de Félix. Donc une journée type, ca serait quoi en ce*  
2 *moment?*

3

4 P3B : Félix c'est un enfant qui est très structuré. Très structuré et très cartésien. Félix se lève  
5 généralement aux mêmes heures, et a ses habitudes de vie très *régimentées* et règlementées. Oui, à  
6 l'occasion il y a des petites variantes.

7

8 P3A : Il n'est pas rigide, rigide au point que si on lui dit qu'il y aura un délai dans les heures, il ne fera  
9 pas de crises avec ça, mais il est assez régulier dans son ordre des choses.

10

11 P3B : Dans sa méthode, sa routine. Il se lève, bon, là il y a aussi l'école, qui vient modeler les choses. Il  
12 se lève à 5h50 le matin. Bon, normalement, il prend son café, parce qu'il boit du café. Il va prendre  
13 mettons son petit déjeuner. Généralement ca va être des toasts ou bien des toasts et des œufs. T'sais il a  
14 vraiment sa routine. Ces affaires, il prépare ses choses et il se prépare après ça à s'en aller pour l'école.  
15 Mais t'sais, dans cette environnement de temps, il est très, très rigoureux, très structuré.

16

17 *C : Donc, il est aussi très autonome...*

18

19 P3A et P3B : Oui!

20

21 P3B : Oui, depuis qu'ils sont jeunes, c'est quelque chose que Denise et moi, l'autonomie, on l'a travaillé  
22 beaucoup pour leur en donner le plus possible. Pour justement qu'ils ne soient pas dépendants, t'sais  
23 s'approprier une certaine liberté.

24

25 *C : Ben oui, oui...*

26

27 P3B : Alors de ce côté-là, oui il est très autonome.

28

29 *C : Est ce qu'il fait à manger aussi?*

30

31 P3A : Des fois

32

33 P3B : Oui, à l'occasion  
34  
35 P3A : Pour lui-même principalement, mais à l'occasion, il y a eu un, il y a eu heu... tout récemment  
36 d'ailleurs il y a eu un concours de sauce à spaghetti [...]

---

2min12sec à 5min41sec (non retranscrit)

---

**5min41sec à 7min43sec :**

37 *C : Là on a parlé de la routine de la semaine... Est-ce que la fin de semaine...*  
38

39 P3A : Il ne reste pas sur le même *beat*.  
40

41 P3B : Tout dépendant de ce qu'il va faire admettons le vendredi, des fois, admettons comme hier là, ils  
42 ont veillés tard, à matin, il s'est levé un petite peu plus tard. Quand je suis arrivé, il venait de se lever,  
43 j'arrivais de travailler.  
44

45 P3A : Oui, ils ont fait une petite soirée cinéma, puis ils se sont couchés, bon... pas nécessairement très  
46 tard, un peu avant minuit peut-être, mais il a prit ca plus mollo ce matin.  
47

48 P3B : C'est ça, ce matin, il est descendu, j'étais en train d'écouter la télé en bas, avec son café.  
49

50 (Rires)  
51

52 P3B : Avec sa tasse de *James Bond*.  
53

54 (Rires)  
55

56 P3B : Son café. Il est venu me raconter une histoire à l'école. Des fois il a l'impression qu'il se fait  
57 harceler là. J pense que c'est plus un impression qu'autres choses. Ce matin, il est venu me jaser de ça.  
58 Mais c'est ça, il est un peu plus *smooth*. On voit que la fin de semaine là, il sait qu'il n'a pas l'obligation  
59 du transport aussi. Parce que le transporteur, très assidu, très à l'heure. Fac là, ce stress là, qui est  
60 engendré par le transporteur, la ponctualité du transporteur, il l'a pas. Fac c'est le samedi il est plus  
61 *smooth* il s'énerve un peu moins. Il va faire ces affaires.  
62

63 P3A : Cette année il a le transport adapté, ben... le transport de l'école, mais l'année passée, il avait la  
64 possibilité de prendre le transport en commun, puis il a fait le voyage à l'école avec le transport en  
65 commun, puis il alternait, il prenait un trajet pour y aller le matin qui est plus simple. Le soir, souvent il  
66 faisait un petit bout à pied puis il prenait un autre autobus.  
67

68 *C : Ah ok...*  
69

70 P3B : Il avait développé, il avait commencé à apprivoisé le transport. Mais cette année à cause des heures,  
71 il y avait des contraintes d'horaires, parce que l'école commençait plus tôt que l'année dernière, parce

72 qu'il était à une autre école. Il était au *Virage* l'année dernière, cette année, il est à la polyvalente *Georges*  
73 *Vanier*. Alors les heures de classe sont pas les mêmes. Alors, prendre le transport en commun pour  
74 pouvoir se rendre à l'heure pour commencer l'école, ca faisait aucun sens.

---

7min43sec à 8min20sec (non retranscrit)

---

**8min20sec à 8min58sec :**

75 *C : Est ce que le fait que vous avez changé d'école pour aller à Vanier, Est-ce que c'était parce que c'est*  
76 *une école à modules, chacun à son rythme...*

77

78 P3B : C'est ça. Nous autres c'était à la suggestion d'une enseignante. Bon, faut dire qu'avec  
79 l'enseignante, on avait des atomes crochus. Elle est très dynamique. C'est une personne qui est dévouée  
80 entièrement à la cause des autistes. Vraiment, une enseignante hors pairs, où Félix a progressé, je dirais  
81 d'à peu près 100% par rapport aux trois dernières années, nettes progressions.

82

83 *C : Avant Georges Vanier la...*

84

85 P3B : Même avant *Georges Vanier*, parce qu'elle était au *Virage*. Elle, elle a été transférée à *Georges*  
86 *Vanier* parce qu'il y a une partie de la clientèle qui a été envoyée à *Georges Vanier*.

---

8min58sec à 10min36sec (non retranscrit)

---

**10min36sec à 14min44sec :**

87 *C : Puis, la fin de semaine, qu'est ce qu'il fait comme activités?*

88

89 P3A : Ca, c'est tranquille.

90

91 P3B : Il est plutôt réservé la fin de semaine. Félix c'est une personne qui est solitaire. On s'entend là-  
92 dessus?

93

94 P3A : hmhmmm...

95

96 P3B : Il n'est pas associable, mais il est solitaire. Généralement, il va aller... il se lève, il va déjeuner, il  
97 va venir jaser avec nous. S'il a des corvées à faire, comme le... Une semaine sur deux, ils ont une  
98 corvée. Il on la corvée de faire la vaisselle pendant toute la semaine, et avec la vaisselle, il est inclut  
99 cette fin de semaine là, parce que eux, ils ont leur salle de bain à l'étage, les enfants. Ils ont leur salle de  
100 bain qui leur est réservée.

101

102 P3A : On a la nôtre à l'étage...

103

104 P3B : Puis, eux autres ont la leur. Ils ont le devoir, l'obligation d'entretenir leur salle de bain.  
105  
106 P3A : Chacun leur tour.  
107  
108 P3B : C'est ça, à tour de rôle, ils entretiennent leur salle de bain. Je veux dire l'entretien complet,  
109 cuvettes, ménages des évier, baignoires, douches, remplacer les serviettes, passer l'aspirateur... Et, sa  
110 chambre aussi. Ça ça leur appartient. Nous autres on ne touche à rien de ça. Alors, Félix,  
111 habituellement, quand c'est sa semaine, soit le samedi ou le dimanche, dépendant des activités qui sont  
112 prévues au calendrier, s'il n'a pas de *hockey*, ben ça va être le samedi, s'il y a du *hockey*, ça va être  
113 reporté au dimanche. Il va s'acquitter de ses corvées. Il fait ses choses, puis après ça, généralement,  
114 l'après-midi il va s'asseoir dans ses quartiers généraux. Il va descendre manger.  
115  
116 P3A : Oui...  
117  
118 P3B : Quartiers généraux, il lit, il écoute de la musique, il joue de la musique aussi, il fait de  
119 l'ordinateur aussi. Il va aller s'asseoir devant l'ordinateur  
120  
121 *C : Ok...*  
122  
123 P3B : C'est vraiment là... très très...  
124  
125 P3A : Il va lire ses dictionnaires.  
126  
127 (Rires)  
128  
129 *C : Ah oui?*  
130  
131 P3A : Oui, oui, le *Larousse* des synonymes, puis aussi des expressions. Ça, il ne l'a pas encore acheté,  
132 mais j'ai l'impression que une bonne fois il va...  
133  
134 *C : Il est intéressé à...*  
135  
136 P3B : Oui, il s'intéresse à la difficulté de la langue.  
137  
138 *C : Ok...*  
139  
140 P3B : Les expressions québécoises...  
141  
142 P3A : D'où vient l'expression...  
143  
144 P3B : Le français aussi...  
145  
146 *C : Intéressant.*  
147  
148 P3B : Il est très volubile  
149  
150 *C : Il est bon en français?*  
151

152 P3B : Ben, relativement, mais il a un très, très bon vocabulaire, et il l'utilise bien.  
153  
154 P3A : Comme c'est typique aussi... d'avoir le terme exact.  
155  
156 *C : Oui...*  
157  
158 P3A : Faut que ce soit précis, faut pas qu'on se trompe.  
159  
160 P3B : Et aussi, il navigue beaucoup sur *Wikipédia*  
161  
162 *C : Ok, il fait des recherches.*  
163  
164 P3B : Ben, c'est plus à des fins personnelles dans le tout.  
165  
166 P3A : Pour son intérêt.  
167  
168 *C : Ok...*  
169  
170 P3A : Et entres autres, il s'intéresse beaucoup à la musique *Heavy Metal*...  
171  
172 P3B : Et toutes ses dérivées, le rock...  
173  
174 P3A : Il fait un peu d'études là-dessus, personnelles là, mais oui... beaucoup. Il nous en sort beaucoup,  
175 puis à, il se pose ben des questions, que des sous-catégories de genres... Que, il ne comprend pas  
176 comment ça ce fait que c'est devenu *Metal, Heavy Metal*  
177  
178 P3B : *Speed Metal*, ensuite *Rock* et compagnie...  
179  
180 P3A : C'est quoi qui fait la différence entre chacun... c'est... il faut être comme ça un petit peu là.  
181  
182 *C : Oui...*  
183  
184 P3A : Alors ça, ca le tracasse souvent. Il se pose des questions, puis il essaie de chercher la réponse  
185  
186 P3B : Entre autres *Wikipédia*, qui a une encyclopédie extraordinaire, ou chacun met son (mot  
187 incompréhensible) là il est capable d'aller chercher l'information. Et aussi au niveau des discographies,  
188 pour ses groupes fétiches. C'est un amateur de *Métalica*, *Megabeth* et compagnie  
189  
190 *C : Ok...*  
191  
192 P3B : Tu vois le style...  
193  
194 *C : Oui, oui, oui...*  
195  
196 P3B : Bon, il joue, ben, il jouait de la guitare électrique. Là, cette année, il suit des cours de basse. La  
197 guitare basse.  
198  
199 P3A : Pour des raisons de facilité.

200  
201 P3B : De dextérité, et aussi de facilité. Étant donnée que la dextérité c'est pas sa force, mais il reste que  
202 néanmoins, il a l'oreille musicale.  
203  
204 P3A : Il a le sens musical assez bon.  
205  
206 P3B : Alors on a juste changé l'instrument de musique, il on lui a fait, moi, de consœur avec lui, on lui a  
207 fait acheter un basse, une belle basse de qualité

---

14min44sec à 14min57sec (*Non retranscrit*)

---

**14min57sec à 16min56sec :**

208 P3A : Il a bien prit la proposition de passer de la guitare à la basse.  
209  
210 *C : Oui*  
211  
212 P3A : Ca l'a pas choqué  
213  
214 P3B : Ben, on lui a avancé aussi des instruments, on lui a fait essayer des instruments. T'sais toute...  
215 encore là, comme dirait Daniel Bélanger : «Tout est dans la manière».  
216  
217 *C : Oui.*  
218  
219 P3B : Alors, t'sais, dans la manière qu'on lui a présenté. Il n'a pas été rébarbatif à l'idée. Après ça, on  
220 l'a fait travailler avec différents instruments de musique. Fort heureusement, moi j'ai mon frère qui joue  
221 de la musique, il avait une basse qu'il se servait pas, on lui a fait essayé pendant un certain temps, pour  
222 s'apercevoir que il n'aimait pas, ni plus ou moins. Alors on a travaillé, on lui a fait essayer différents  
223 instruments. À la fin, pour en arriver à un instrument de musique, qu'il a payé d'ailleurs. Un instrument  
224 d'assez bonne qualité. Et puis, ben le *deal* c'était bon «t'achètes l'instrument» moi je lui ai acheté un  
225 amplificateur pour l'installer dans sa chambre, pour qu'il puisse écouter la musique à la force qu'il veut,  
226 puis de la manière qu'il veut.  
227  
228 P3A : Disons, que c'est rare. Il va pas jouer fort, parce que la dessus, il est quand même respectueux,  
229 puis il voudrait pas déranger. Mais des fois, ça a l'air que quand on... ça peut arriver qu'on est parti  
230 faire des commissions, puis qu'il se retrouvent tout seul, qu'il ait mit le son un peu fort. Mais on n'a  
231 jamais eu de plaintes de voisins.  
232  
233 *C : C'est lui qui a dit ça?*  
234  
235 P3A : Oui, ou bien, pas nécessairement lui... jouer, mais écouter sa musique là. Son *Metallica*, il en a  
236 profité pour monter le volume pendant qu'on n'était pas là, mais... correct.  
237  
238 *C : Il respecte quand même.*  
239

240 P3B : Il est respectueux des autres, t'sais, les consignes sociales là... ils les respectent. Le matin, il ne  
241 fait pas trop de bruit. Il est le premier d'ailleurs, à part moi quand je travaille le jour. Il est le premier à  
242 se lever  
243  
244 P3A : Lui et moi, on est pas mal sur les mêmes horaires le matin  
245  
246 P3B : C'est ça, puis il est discret. Il fait ces petites affaires.

---

16min56sec à 25min50sec (non retranscrit)

---

**25min50sec à 26min36sec :**

247 *C : Mais avec vous, et avec son frère, et... il a une sœur aussi?*  
248  
249 P3A : Oui  
250  
251 *C : Elle est plus jeune?*  
252  
253 P3B : Non, elle est plus vieille.  
254  
255 *C : Puis, avec eux, ils n'y a pas de problèmes. Il va aller les voir, leur parler...*  
256  
257 P3A : Oui, mais heu...  
258  
259 P3B : Sont quand même assez individuels. Ils ont chacun leur personnalité qui leur sont propre. Félix fait  
260 ces petites affaires. C'est des amateurs de Gérard, Gérard D. Laflaque

---

26min36sec à 28min13sec (non retranscrit)

---

**28min13sec à 28min44sec :**

261 *C : À la maison par exemple... qu'est ce qu'il aime faire... À part ces petites recherches dans le*  
262 *dictionnaire, et Google...*  
263  
264 P3A : On a une piscine... L'été il va se baigner un peu.  
265  
266 P3B : Il va se saucer, mais c'est pas quelqu'un qui y a à outrance. Il se baigne, il sort de l'eau (Rires). Il  
267 se met en costume de bain, il se baigne, il sort de l'eau et se rhabille. Il peut faire ca 2-3 fois dans l'après  
268 midi  
269  
270 P3A : Mais, il reste pas en maillot  
271

272 P3B : Il peut faire ca, deux, trois fois dans l'après-midi.  
273  
274 *C : Ah oui?*  
275  
276 P3B : Il restera pas en maillot. Il sort, il s'en va se baigner. Il va se saucer, il revient. Puis après ca il se  
277 rechange.  
278  
279 *C : Ok.*

---

28min44sec à 31min32sec (non retranscrit)

---

**31min32sec à 32min04sec :**

280 P3A : Des fois il lui prend à l'idée d'aller prendre une marche  
281  
282 *C : Ok*  
283  
284 P3B : D'aller faire un tour du quartier  
285  
286 P3A : C'est ça. À un moment donné, il allait faire un tour de *jogging*. Mais, c'était pas régulier à tous les  
287 jours. C'était passager.  
288  
289 P3B : C'est peut-être dans des périodes où il se sent tout seul  
290  
291 *C : Oui...*  
292  
293 P3B : Des fois, il trouve le temps long  
294  
295 P3A : Ou, peut-être aussi c'était une invitation à l'école de faire des activités, puis là, il avait encore ça en  
296 mémoire.

---

32min04sec à 47min20 (non retranscrit)

---

**47min20 à 48min :**

297 *C : Est ce qu'il y a une pièce dans la maison ou il se sent mieux?*  
298  
299 P3B : Sa chambre  
300  
301 *C : Sa chambre...?*  
302  
303 D : Sa chambre. C'est lui qui... il est du genre à placer un peu les meubles

304  
305 *C : Il passe une bonne partie de ses journées?*  
306  
307 P3B : Beaucoup de temps!  
308  
309 *C : Pourquoi vous pensez?*  
310  
311 P3B : Parce que je pense que c'est son environnement idéal. Là où il est bien. Il se sent bien  
312  
313 P3A : Il a ses affaires.  
314  
315 P3B : Il a ses choses à lui. Ses affaires sont là. Ses affaires sont placées comme lui l'entend.  
316  
317 P3A : Possibilités infinies de disposer ses meubles. Il est a replacés un peu plus à son goût.  
318  
319 P3B : T'sais, ca arrive à l'occasion que je monte à l'étage, puis il est assis sur sa chaise, en face de son  
320 bureau et il lit, ou des fois il est dans son lit t'sais il est évaché dans son lit, en train de lire un bouquin.  
321 T'sais il est bien dans ça.  
322  
323 *C : Est-ce qu'il a un ordinateur dans sa chambre?*  
324  
325 P3B : Non!

---

48min à 49min44sec (non retranscrit)

---

**49min44sec à 51min00sec :**

326 P3B : Ils ont chacun leur pièce. Puis, ils vivent différemment dans leur pièce  
327  
328 *C : Est-ce que vous pouvez me décrire un peu la chambre à...*  
329  
330 P3A : À Félix  
331  
332 *C : À Félix...*  
333  
334 P3B : Rectangulaire, avec un mobilier tout en bois  
335  
336 *C : C'est lui qui a choisi? C'est lui qui a...*  
337  
338 P3B : Non!  
339  
340 P3A : C'est un, un...  
341  
342 *C : (mot incompréhensible)*  
343

344 P3A : Ouais, ouais...  
345  
346 P3B : Un mobilier, qu'on avait acheté à l'origine pour ma fille. [...]

---

51min00sec à 52min05sec (non retranscrit)

---

**52min05sec à 52min29sec :**

347 *C : Est-ce qu'il a une fenêtre?*  
348  
349 P3A : Oui, ici... (elle dessine un plan). Là, c'est pas à l'échelle hein! (Rires)  
350  
351 *C : Non non... (Rires) Est-ce qu'il aime ça garder ça sombre ou habituellement il ouvre la fenêtre?*  
352  
353 P3B : Non, non, le matin en se levant lui il ouvre sa toile, puis heu... mais il dort la toile fermée.  
354  
355 P3A : Oui.  
356  
357 P3B : Il dort la toile fermée. Les rideaux c'est comme heu... un voilage là un p'tit peu plus heu... comme  
358 brun taupe là.  
359  
360 *C : Ok!*

---

52min29sec à 53min36sec (non retranscrit)

---

**53min36 à 55min30sec :**

361 *C : Donc, il aime être dans sa chambre. Est ce qu'il y a une pièce qu'il aime moins?*  
362  
363 P3B : Non...  
364  
365 *C : Ca vous dit rien...*  
366  
367 P3B : Non, non. Il se promène un peu partout là heu... Bah, peut-être moins dans le sous-sol. Il vient pas  
368 très... Il va venir dans le sous-sol quand moi j'suis là, j'écoute de la musique là...  
369  
370 *C : Mais c'est un sous-sol finit?*  
371  
372 P3A : Oui, quand même finit là...  
373  
374 *C : Mais est-ce qu'il aime moins heu..., est-ce que vous savez pourquoi il aime moins heu...*  
375

376 P3B : Je sais pas, il se sent, il se sent pas nécessairement attiré par le sous-sol.  
377  
378 P3A : Ben, des fois, ben lui il a plusieurs livres de bandes dessinées là, peut-être des fois, quand il va  
379 regarder, emprunter un livre de bande dessinée...  
380  
381 P3B : oui, là il va s'*assir* au sous-sol  
382  
383 P3A : Là il va... oui. En bas, Y'a une chaise berçante là..., puis c'est la seule de la maison. Fac heu... Des  
384 fois y'en a qui se l'arrache, non pas tant que ça.  
385  
386 (Rires)  
387  
388 P3A : Mais heu, c'est ça... il va s'asseoir la dedans pour se bercer un p'tit peu, mais c'est pas une  
389 recherche là, d'aller se bercer  
390  
391 *C : Ok!*  
392  
393 P3A : Comme on pourrait croire là...  
394  
395 *C : Oui, oui*  
396  
397 P3A : C'est typique là, mais... Il a un divan, fauteuil une place puis la chaise berçante...  
398  
399 P3B : Mais c'est pas quelqu'un qui aime aller dehors...  
400  
401 *C : Non?*  
402  
403 P3B : L'été, même l'été il reste dans maison  
404  
405 *C : Pourtant, il fait du vélo puis du jogging, mais il aime pas...*  
406  
407 *P3B : Oui, mais il reste pas à l'extérieur l'été il...*  
408  
409 *C : Il va dans piscine une fois puis...*  
410  
411 P3B : Il va dans piscine, il se rhabille puis il rentre en dedans.  
412  
413 P3A : Faut dire que l'air climatisée, peut-être, est-ce que c'est ça qui fait que?... Mais heu,  
414  
415 P3B : Sont en haut aussi  
416  
417 P3A : Ouais, la climatisation est... la conception pour la climatisation est défectueuse là-dessus. Ca va se  
418 régler un jour, j'espère. En haut c'est très chaud, mais l'air climatisée en bas heu... mais malgré que des  
419 fois il va en haut...  
420  
421 *C : Ok!*  
422  
423 P3B : C'est pas quelqu'un qui reste longtemps dehors

424  
425 *C : Mais vous savez pas pourquoi...*  
426  
427 P3A : Est-ce que c'est parce qu'il tient un peu de sa mère? Moi je, j'pas souvent dehors. Je vaque trop  
428 souvent à des affaires intérieures.  
429  
430 P3B : Moi c'est le contraire [...]

---

55min30sec à 56min04sec (*non retranscrit*)

---

**56min04sec à 58min00sec :**

431 *C : Avez-vous remarqué des réactions face à l'environnement. Peut importe heu...*  
432  
433 P3A : Le bruit...  
434  
435 *C : le bruit heu... les éclairages. Juste, si mettons il est assis puis il y a quelqu'un qui rentre. T'sais,*  
436 *c'est très vaste là...*  
437  
438 P3A : oui...  
439  
440 *C : Ca peut être très varié*  
441  
442 P3A : À l'extérieur?  
443  
444 *C : Non, à l'intérieur ou à l'extérieur, peu importe...*  
445  
446 (Silence)  
447  
448 *C : Au hockey, il y a tu quelque chose qui...*  
449  
450 P3A : Ben, je sais que... c'est sûr qu'on laissera de même là, mais la salle où est ce qu'il y a l'ordinateur  
451 c'est anciennement une chambre qui a été convertie en bureau. Elle est avenante à genre un salon où est-  
452 ce qu'il y a une télévision, où est ce qu'on s'installe souvent pour l'écouter, parce que c'est au bout de la  
453 cuisine, et puis ben, s'il est à l'ordinateur ben c'est sûr qu'il va venir fermer la porte. Pour pas que le son  
454 de la télé vienne ...  
455  
456 P3B : ...le déranger  
457  
458 P3A : ...le déranger. Parce que des fois, peut-être qu'il veut écouter un p'tit peu, mais il veut être plus  
459 tranquille.  
460  
461 *C : Puis il y a d'autre heu...*  
462  
463 P3A : Puis même dans sa chambre, même si ce n'est pas très bruyant, il va être porté à fermer la porte.

464  
465 *C : Donc en général, il ferme la porte.*  
466  
467 P3A et P3B : Oui !  
468  
469 *C : Puis est-ce que...*  
470  
471 P3A : Puis, il est capable d'aller dans la pièce où y'a la télé, s'asseoir là puis regarder un livre aussi. Mais  
472 heu... c'est ça; quand il est à l'ordinateur, il aime fermer la porte.  
473  
474 P3B : Puis encore le bruit c'est ça... le bruit, il faut pas que ce soit trop fort. La musique fort ça le  
475 dérange.  
476  
477 *C : Oui?*  
478  
479 P3B : Moi quand je mets de la musique fort en bas, ça le dérange. Il reste pas en bas il monte en haut.  
480  
481 *C : Ok*  
482  
483 P3A : À moins que ce soit sa musique.  
484  
485 P3B : Ah, même si c'est sa musique, à un moment quand c'est trop fort, il décroche.  
486  
487 *C : Ok*  
488  
489 P3B : À moins que ça vienne de lui, mais si c'est pas lui, il va décrocher. Un environnement bruyant, il  
490 aime pas ben ben ça.

---

58min00sec à 1h01min20sec (*non retranscrit*)

---

**1h01min20sec à 1h2min22sec :**

491 P3A : Quelque chose qu'il l'agace... les mouches!  
492  
493 *C : Les mouches?*  
494  
495 P3A : Une mouche là...  
496  
497 P3B : Dans la maison!  
498  
499 P3A : ...il peut faire en sorte que... il dormira pas, parce qu'il faut qu'il s'occupe d'exterminer la  
500 mouche.  
501  
502 *C : Ah oui? Parce que ça fait du bruit...*  
503

504 P3A : Ouais, puis... il sait qu'il a une mouche dans sa chambre...là c'est pas drôle.  
505  
506 *C : Ah oui? Ben justement c'était ma prochaine question... les peurs?*  
507  
508 *P3A : Ah!*  
509  
510 *C : Parce que là, ça c'est aussi une peur heu...*  
511  
512 P3A : Heu, ben une peur, mais un agacement ça vraiment... les mouches, c'est pas qu'il a peur de la  
513 mouche, mais ça l'énerve!  
514  
515 (Rires)  
516  
517 P3B : Les mouches, les abeilles,  
518  
519 P3A : Les araignées aussi peut-être?  
520  
521 P3B : Ca le dérange pas tant que ça, mais les mouches, les mouches ça le chatouille parce que c'est  
522 fatigant. Puis les guêpes puis les abeilles ça le dérange parce que ça pique.  
523  
524 P3A : Oui, il a toujours la crainte de se faire piquer.  
525  
526 P3B : Puis là, on dirait que lui il devient nerveux. Puis là ils tournent alentours de lui, puis il change de  
527 couleur, puis heu, il devient méchant là.  
528  
529 *C : Oui...*  
530  
531 P3B : Il rentre dans maison!

---

1h2min22sec à 1h02min53sec (non retranscrit)

---

**1h02min53sec à 1h06min26 sec :**

532 *C : Contrairement à ça, est ce qu'il a des fascinations? Des choses qu'il...*  
533  
534 P3A : Qu'il aime observer où heu...  
535  
536 *C : Oui...*  
537  
538 P3B : Les étoiles!  
539  
540 *C : Oui...*  
541  
542 P3B : Le ciel la nuit!  
543  
544 *C : Il aime ça heu...*

545  
546 P3B : Nous autres, on a dans notre chambre à coucher, un garde-robe *walk-in*.  
547  
548 P3A : Oui, c'est vrai!  
549  
550 P3B : Ok, c'est arrivé à plusieurs reprises que je l'ai surpris. Parce qu'il fait noir dans cette pièce là, il fait  
551 très noir, ok? Si le voisin ses lumières de cours sont pas allumées, il fait noir, puis de la manière que la  
552 maison elle est placée, le spectre étoilé on le voit très très bien.  
553  
554 P3A : On le voit mieux dans cette pièce là que la chambre, la fenêtre de sa chambre donne sur la rue, puis  
555 il y a le *spot* de la rue  
556  
557 P3B : Oui, c'est ça, il y a une lumière de la rue, tandis que là il fait très noir. Dans les cours arrière y'a  
558 pas d'éclairage hein?  
559  
560 *C : Oui...*  
561  
562 P3A : Sinon, c'est la chambre, la fenêtre de la chambre de sa sœur, qu'il a pas trop le droit d'aller, ou la  
563 salle de bain qui...  
564  
565 P3B : Mais lumières sont heu, les vitres sont givrées...  
566  
567 P3A : Ouin, y'a ça...  
568  
569 P3B : Tandis que là, la vitre elle est claire. C'est un peu si toi tu viens ici là. Bon ben tu regardes ici, ben  
570 nous autre la fenêtre adonne franc sud! Mais il fait noir, fac dans la cours arrière puis je l'ai surpris à  
571 plusieurs reprises à regarder dans le ciel.  
572  
573 *C : Ah oui?*  
574  
575 P3B : Oui, les avions, les étoiles. Qu'est ce qu'il se passe?  
576  
577 *C : Il peut rester là longtemps?*  
578  
579 P3B : Ah, il peut passer là des fois, des 15, 15 -20 minutes, 1 heure.  
580  
581 P3B : À un moment donné je rentre dans l'chose puis là tu le sais pas, puis là, t'entends bouger, puis là il  
582 sort de d'là: «Hey, qu'est ce que tu fais là?» ...t'sais... «Ben là, je regardais le ciel»  
583  
584 *C : Ah oui...*  
585  
586 P3B : Il regardait, il observait les étoiles. Il observait le ciel. Ca c'est quelque chose...  
587  
588 P3A : Quand il était tout petit, c'est du passé là, mais, il avait une fascination des...  
589  
590 P3B : ...des fourmis!  
591  
592 P3A : ... il se couchait à terre puis il regardait les fourmis.

593  
594 P3B : Les moteurs diesel.  
595  
596 *C : Les moteurs... diesel?*  
597  
598 P3B : Les moteurs diesel.  
599  
600 P3A : Ben parce que la sonorité des...  
601  
602 P3B : Parce que le son...  
603  
604 P3A : ... infrasons.  
605  
606 P3B : C'est ça! Le son des moteurs diesel, ca va à très basse fréquence. Le moteur diesel c't'un moteur à  
607 explosion mais qui est pas conventionnel. Ca là un bruit particulier les moteurs diesel, les moteurs il les  
608 entendait de loin, les autobus, tout les véhicules d'eau qui était tenus par des moteurs diesel, il les  
609 entendait, il était fasciné par le son des moteurs diesel. Ça, les fourmis...  
610  
611 *C : C'est encore le cas?*  
612  
613 P3B : Non, moins aujourd'hui. Mais, ca été longtemps là. T'sais heu... Aujourd'hui peut-être moins.  
614 Peut-être même plus du tout j'te dirais (phrase incompréhensible) Mais,  
615  
616 *C : Oui...*  
617  
618 P3B : Mais, c'est ça, le ciel!  
619  
620 *C : Ca c'est encore le cas?*  
621  
622 P3B : Oui, parce que ca arrive encore que, que j'le surprends là, à aller dans le garde-robe.  
623  
624 P3A : Le placard qui a une fenêtre.  
625  
626 *C : C'est drôle. Ca fait longtemps ça?*  
627  
628 P3B : Ben depuis que le deuxième est fait.  
629  
630 P3A : Ouin...il a découvert que...  
631  
632 P3B : 2005! (Rires)  
633  
634 *C : Ok*  
635  
636 P3A : Une habitude qu'il a encore, je me demande s'il le fait pas encore... dans la cuisine heu, on a une  
637 porte patio, puis il a un convecteur ici. Puis quand, il a toujours été là depuis qu'on a la maison, même  
638 avant qu'on déménage à l'étage supérieur. Puis ça c'est le ventilateur, on l'avait baptisé le ventilateur  
639 chaud  
640

641 (Rires)  
642  
643 P3B : Il y va encore!  
644  
645 P3A : Parce que l'hiver...  
646  
647 P3B : L'hiver ca chauffe.  
648  
649 P3A : Il allait se *raquotiller* là heu... il allait s'asseoir là, puis il allait se réchauffer.  
650  
651 P3B : Il y va encore.  
652  
653 P3A : Oui?  
654  
655 P3B : Je l'ai surpris à deux reprises cette année.  
656  
657 P3A : Ah oui?  
658  
659 P3B : Quand l'aéro-convecteur part, c'est sûr que la chaleur...  
660  
661 P3A : Il projette vers la porte patio...  
662  
663 P3B : C'est ça, à 100 degrés. Fac là, il s'approche proche. Il aime la chaleur. Ben, n'importe qui aime la  
664 chaleur.  
665  
666 *C : Oui, oui...*  
667  
668 P3B : Puis, un air pulsé qui est chaud, c'est tu agréable! Fac le matin très tôt, il est là.  
669  
670 *C : Ahh, c'est drôle ça.*  
671  
672 P3A : (Rires) Il va au ventilateur chaud.



#### VERBATIM Participant 4

Mère d'Ellie-Anne, 16 ans

Diagnostique : Autiste sévère

Lieu de l'entrevue : Domicile de la participante

Date de l'entrevue : 26 mars 2013

Durée de l'enregistrement : 1hre37min16sec

---

#### 0min à 04min52sec :

1 *C : On va parler un peu d'Ellie-Anne. Dans le fond, est ce que vous pouvez me décrire le quotidien*  
2 *d'Ellie-Anne? Mettons, une journée type en ce moment ca serait quoi?*

3

4 P4 : Ben là, Ellie-Anne, cette année, elle fréquente l'école. Fac heu... elle se lève le matin. Elle déjeune,  
5 toujours le même déjeuner, elle vient me voir pour que j'lui fasse des gaufres. (Rires)

6

7 *C : Ah oui*

8

9 P4 : Oui, et puis heu... elle s'habille, elle va à l'école finalement, écoute, elle rentre il est 5h. Puis quand a  
10 rentre de l'école heu... c'est l'ordinateur. A peut être plantée là, pour le reste de la soirée. Tant et aussi  
11 longtemps qu'on intervient pas, qu'on l'arrête pas.

12

13 *C : Ok*

14

15 P4 : Elle, elle se plante devant l'ordi. À l'ordinateur, qu'est ce qu'elle fait, elle va sur youtube. Puis heu...  
16 elle va chercher des heu... elle sait écrire, elle sait lire. Fac heu. Elle se *punch* ça. Ces intérêts c'est quoi,  
17 elle va regarder des vidéos de *Fraisinette* heu... elle aime jouer au DS.

18

19 *C : Ok*

20

21 P4 : Fac heu... ses jeux de DS, elle les *punch* sur youtube, puis heu... elle a des vidéos de monde qui joue  
22 à ces jeux, oui, c'est ça, dans des langues, n'importe quelle langues, c'est jamais en français.

23

24 *C : Ok*

25

26 P4 : C'est en japonais, c'est en allemand, c'est en... elle a s'en fou, fac heu, je sais pas qu'est ce qu'elle va  
27 chercher avec ça là.

28

29 *C : Vous lui avez pas demandé*

30

31 P4 : Elle peut pas me répondre.

32

33 *C : Ah non?*

34

35 P4 : Elle a pas cette capacité là. Elle peut parler, mais elle va juste communiquer des besoins puis  
36 quelques mots.

37

38 *C : Ok*

39

40 P4 : Fac heu...c'est plus de la stimulation je pense. Heu... elle mange tout le temps.

41

42 *C : Ok*

43

44 P4 : Mais, elle mange pas beaucoup, fac elle grignote tout le temps. Fac, elle va chercher quelque chose à  
45 manger, elle a son jeu DS devant elle, elle a l'ordinateur devant elle, puis elle se met la radio pas fort en  
46 arrière. Fac, une sur-stimulation auditive. Puis, dans vrai vie, elle aime pas la stimulation auditive. On  
47 peut jouer de piano dans maison, elle va venir nous voir pour arrêter, on pas chanter, elle aime pas ça.  
48 Mais... je sais pas, elle va peut-être. Je sais pas qu'est qu'a fait (Rires). Puis, ben, vu qu'elle rentre à 5h,  
49 puis qu'elle à fait toute une journée... heu... à l'école, heu... souvent j'la laisse faire.

50

51 *C : Ouin...est ce qu'elle va dans une école spéciale?*

52

53 P4 : Elle est dans une classe TED à l'école secondaire.

54

55 *C : Ok*

56

57 P4 : C'est une classe TED, fac heu... ils font un peu d'académique, ya deux journées semaine où ils vont  
58 faire des stages. Ils font du travail physique

59

60 *C : Ok*

61

62 P4 : Ils apprennent des tâches, des choses comme ça. Fac c'est un peu ça le quotidien à Ellie-Anne.

63

64 *C : Puis la fin de semaine, ca ressemble à quoi?*

65

66 P4 : Heu, la fin de semaine, heu... là c'est une vraiment... c'est très particulier en ce moment, Ellie-Anne  
67 se lève tard. Habituellement sinon, elle va se lever bien avant nous autres.

68

69 *C : Ok*

70

71 P4 : Fac là, elle se lève, elle va devant l'ordinateur, puis elle fait exactement ce que je t'écris là. Tant et  
72 aussi longtemps qu'on n'intervient pas elle, elle va, a peut rester *ploguée* du matin jusqu'au soir devant  
73 l'ordi, a changera pas, elle va juste faire ça toute la journée.

74

75 *C : Ok*

76

77 P4 : Heu... fac c'est à nous autres d'organiser des activités. J'peux... heu, des fois je vais lui sortir des  
78 feuilles d'activités là. T'sais les livres là qui vendent, j'peux aller jusqu'en quatrième année scolaire  
79 primaire pour elle, puis là j'suis dans des feuilles d'activité. Puis j'la garde occupée à faire autres choses.

80

81 *C : Est-ce qu'elle aime ça ou pour elle sa représente une tâche là, une corvée?*

82

83 P4 : Elle aime ça, puis heu... c'est pas nécessairement heu... Elle est très, est très... Si tu lui... si tu la  
84 dirige pas elle va toujours s'auto stimuler. Si je l'empêche de jouer à l'ordinateur, si je mets la, la... si je  
85 barre la porte dans la chambre d'ordinateur, elle descend dans le salon, avec son *Game Boy*, elle met la

86 radio, a met la TV. (Rires) Elle va répéter la même chose, fac à moment donné, j'peux pas l'empêcher,  
87 faut réellement avoir une présence d'une personne qui l'encadre. Heu, puis quand on l'encadre, c'est plus  
88 heu... est docile. C'est plus du... elle va faire ce que tu y demande, parce que ca fait des années que... on  
89 l'encadre, mais pas parce que c'est pas de l'intérêt nécessairement,

90

91 *C : Ok, ok...*

92

93 P4 : Mais, ca y dérange pas plus qui faut.

94

95 *C : Ok, j'comprends.*

96

97 P4 : Si on y va avec ses intérêts, elle va s'auto stimuler. Elle va faire heu... elle va jouer avec de la  
98 plastisine, pas de façon appropriée, elle va juste s'auto-stimuler, faire des formes, ca devient très  
99 compulsif, puis heu... t'sais. Une forme ou un autre ca demande de l'auto-stimulation tout le temps, tout  
100 le temps, tout le temps.

---

4min52sec à 5min21sec (non retranscrit)

---

**5min21sec à 5min38sec**

101 P4 : Elle a été à l'école *Giant Steps* pendant 8 ans quand était..., fac elle a eu du 1 pour 1, à partir de l'âge  
102 de 4 ans, jusqu'à 12 ans.

103

104 *C : Ok*

105

106 P4 : Heu... fac ça c'est sur que ca changeait la donne, elle était intégrée à l'école de quartier.

107

108 *C : Ok*

---

5min38sec à 9min02sec (non retranscrit)

---

**9min02sec à 10min31sec**

109 *C : Comment vous communiquez avec elle, ça ressemble à quoi?*

110

111 P4 : Ben, elle pointe beaucoup.

112

113 *C : Ok*

114

115 P4 : Elle se fait.... C'est, c'est... dur à dire, mais elle se fait comprendre. Elle... elle sait se faire  
116 comprendre, puis elle veut absolument pas parler... c'est très laborieux pour elle d'utiliser le verbal. Ca

117 fait que, elle l'évite à tout prix. Mais est capable, est capable dans la mesure où a va dire des phrases très  
118 simples. Puis, elle va utiliser des mots. A peut pas créer des phrases. Fac soutenir la pensée autrement dit,  
119 si elle a une idée, le temps de parole qu'elle a, elle oublie ce qu'elle a à dire, c'est super laborieux là.  
120 Chercher ses mots là, la recherche de mots, quand on l'obligeait à parler, c'était souvent, elle allait me  
121 taper sur pour dire «maman». En fait, elle tapait, c'était tout le temps «maman» qui sortait en premier, fac  
122 si c'était sa grand-mère, son grand-père, c'était «maman». Puis là, quand le mot sortait, puis qu'a  
123 l'entendait, elle réalisait que c'était pas le bon. Puis là, il avait plusieurs secondes qui passaient, puis là  
124 ahhh : «grand-papa»

125

126 *C : Ah ok*

127

128 P4 : «Je veux», puis là a disait, non c'pas ça j'veux dire : «aide-moi ... à ... attacher...»... «mon...»  
129 T'sais...«mon... soulier» T'sais j'veux dire, c'était très laborieux pour elle, heu... puis elle a jamais  
130 essayé, heu... aimé ça, fac là est rendu à 16 ans. On a travaillé sur tout puis le langage c'est pas  
131 développé fac on a arrêté de lui demander du langage...

---

10min31sec à 11min23sec (non retranscrit)

---

**11min23sec à 17min39sec :**

132 P4 : Fac là, j'ai l'intention cet été de lui acheter un *Ipad*, puis heu...puis, j'ai déjà voulu le faire, le  
133 problème c'est que j'ai peur qu'elle me le brise à l'intérieur de trois mois puis qu'elle me le *scrappe*.  
134 (Rires)

135

136 *C : Est ce qu'elle est très... impulsive ou...*

137

138 P4 : Est très heu.... Est... est pas là. Au niveau de la stimulation, elle en a besoin beaucoup, beaucoup,  
139 fac est tout le temps en train de courir, tout le temps en train de courir, de foncer dans un mur, à droite, à  
140 gauche, heu...descendre les escaliers, elle dégringole les escaliers des fois, elle les déboule, parce qu'à y  
141 va tout le temps en courant, c'est tout le temps ... elle a pas la sensation de son corps dans  
142 l'environnement, fac heu.... C'est pour ça.

143

144 *C : Ils vendent des trucs pour mettre sur les ipad, justement pour les enfants, donc ca peut...*

145

146 P4 : Ouais, ben c'est ça la. C'est ça qu'on va regarder. On va l'essayer, on a pas le choix.

147

148 *C : Oui, ca va..., ca va... pour la communication justement?*

149

150 P4 : Ouin...

151

152 *C : Pour aider à la communication le Ipad, ou pour jouer?*

153

154 P4 : Non, pour aider à la communication oui.

155

156 *C : Ok.*

157  
158 P4 : Remarque que j'ai un *Itouch*, puis récemment je lui demandait de taper quelque chose, (Rires) puis,  
159 elle voulait pas utiliser le clavier, c'est comme «euhhh» (exprimant la peur) ben voyons, vas-y. Puis là  
160 (*elle tape sur la table avec retenu, avec peur, pour montrer comment Ellie-Anne tapait sur le Itouch*)  
161  
162 *C : Ah oui...*  
163  
164 P4 : (Rires) Puis bon, fac je sais pas qu'est ce qui ce passe dans sa tête. Fac heu...  
165  
166 *C : Ok.*  
167  
168 P4 : Fac il reste des choses à explorer là-dessus.  
169  
170 *C : Hmhmmm. C'est fascinant*  
171  
172 P4 : (Rires)  
173  
174 *C : Elle est capable de manger tout seul, se laver...*  
175  
176 P4 : Ben elle a besoin d'aide un petit pour tout. T'sais, c'est sûr qu'est capable de manger toute seule. Au  
177 niveau moteur, tout est difficile, fac heu, la plus part du temps j'essaie de... t'sais des fois je vais lui  
178 couper sa viande, des fois je vais dire : «non, non, tu fais l'effort, fac tu vas le couper toi même», puis  
179 heu... mais au niveau de se laver ben ca prend de la supervision. J'm'attends à c'qu'à se lave puis qu'à  
180 soit propre, puis a se lavera pas les cheveux ou ... mais je, c'est souvent un aide verbal, faut que je lui  
181 rappelle : «tes cheveux», «lave», «fais ci», «fais ca»  
182  
183 *C : Ok, elle a besoin d'un p'tit mémo...*  
184  
185 P4 : Oui, puis c'est jamais super bien fait là... parce que, écoute, est pas cap.... t'sais, c'est ça se laver les  
186 cheveux (*Elle montre comment Ellie-Anne se lave les cheveux, tout en frottant légèrement su sa tête*).  
187 Ben non t'sais, «tes cheveux en arrière aussi», puis... en tout cas, c'est tout le temps, la loi du moindre  
188 effort, mais ça, c'est pas de l'autisme, c'est le caractère de ma fille.  
189  
190 (Rires)  
191  
192 *C : La paresse*  
193  
194 P4 : (Rires). C'est épouvantable! Fac heu... c'est pas nécessairement par paresse, mais elle a compris que  
195 bon, ca demande un effort fac heu...  
196  
197 *C : Oui, je comprends...Puis heu, ca serait quoi ses besoins particuliers. Bon là, on sait que vous avez*  
198 *besoin d'être là pour lui rappeler certaines choses... Est-ce qu'il y a d'autres choses qu'elle a besoin,*  
199 *que ce soit vous ou à l'école, ou pour le transport heu...c'est assez vague là...*  
200  
201 P4 : Heu, ben... des besoins particuliers. Écoute, l'environnement idéal pour Ellie-Anne (Rires) heu...  
202 c'est comme, on est pas proche (*en regardant autour d'elle, dans sa cuisine*). Heu, j'ai besoin... écoute,  
203 avec Ellie-Anne, faut tout contrôler. Faut tout... fac, parce que elle a, elle a pas de limites. Quand a  
204 mange, a mange à l'extrême. Puis là, je viens d'acheter une caisse d'oranges, puis si j'la barre pas, t'sais,

205 j'me suis acheté un petit frigo, je voulais pas commencer à mettre une serrure sur mon frigo, ca coute  
206 cher, tout d'un coup que je perce, puis que le fréon coule, fac j'en ai acheté un petit. C'est littéralement,  
207 j'ai acheté une caisse d'oranges, si j'la barre pas, ca ce peut que demain il en ait plus.

208

209 *C : Ah oui*

210

211 P4 : A peut manger en excès, puis c'est des fruits, c'est bon, mais j'e pense qu'à l'excès, n'importe quoi à  
212 l'excès est pas bon.

213

214 *C : Hmhmmm*

215

216 P4 : Oui, oui, fac c'est tout le temps la surveillance, puis heu...Fac on a beaucoup de choses barrées pour  
217 contrôler.

218

219 *C : Ok...*

220

221 P4 : Heu... étant donné que... elle s'isole, fac même si on vit dans la même maison, son réflexe à elle,  
222 c'est toujours d'aller dans une pièce où il y a personne, t'sais? Fac dans le fond, j'ai pas le choix de  
223 toujours arrêter c'que je fais si j'veux l'encadrer, faut qu'j'arrête littéralement c'que je fais, puis j'aille  
224 m'occuper d'elle.

225

226 *C : Hmhmmm*

227

228 P4 : Si j'fais pas ça, c'est sûr qu'elle change de pièce, puis là dans l'autre pièce, qu'est ce qu'elle fait? Fac  
229 heu, des caméras partout, pour voir c'quelle fait.

230

231 *C : Dans l'idéal? Vous avez pas ça en ce moment là...*

232

233 P4 : (Rires) dans chaque pièce. Savoir qu'est ce que tu fais, heu...

234

235 *C : Mais pas juste par rapport à l'environnement, vraiment ces besoins là...*

236

237 P4 : Ben t'sais, elle a besoin, elle a besoin de courir tout le temps. C'est un besoin pour elle. Là c'est...  
238 J'ai pas de place dans la maison, fac là, a court entre la porte d'entrée puis le comptoir ici, puis la porte  
239 d'entrée puis le comptoir, mais elle le fait aussi dans les escaliers. J'ai mis comme une barrière de bébé,  
240 qui faut penser d'essayer de fermer quand on passe à côté. Ca l'arrête, j'veux dire... j'ai, j'ai pas barré la  
241 barrière, parce qu'elle juste là, dans le fond pour l'arrêter dans son mouvement pour pas qu'a dégringole,  
242 parce qu'elle a déboulé les escaliers le mois dernier, fac là j'ai fait bon! Puis, c'est pour pas qu'a  
243 dégringole, sauf que là, vu qui a la barrière, ben, toujours un problème en remplace un autre. Vu qu'il y a  
244 la barrière, elle va plus dans les escaliers, fac là, elle court puis elle s'arrête. En fait, ce qui faut savoir  
245 c'est que quand elle court, c'est le mur qui l'arrête. T'sais, elle s'arrête pas. C'est le mur, c'est l'obstacle  
246 qui l'arrête. Fac là, elle rentre dans la rampe, qui, qui... la rampe en haut, la cage d'escalier,

247

248 *C : Avec le temps...*

249

250 P4 : Avec le temps, c'est ça, à un moment donné, ca va décrocher. A va passer par-dessus. Heum... fac là  
251 j'ai aménagé le sous-sol. Puis on va commencer à faire du Padovan.

252

253 *C : Du comment?*

254

255 P4 : Du Padovan, fac une méthode neurologique, voir si ca va pas l'aider à... c'est de la réorganisation,  
256 on va voir si ca va pas en quelque part l'aider à développer puis à calmer ses, mais t'sais, encore là...

---

17min39sec à 18min55sec (*non retranscrit*)

---

**18min55sec à 32min55sec :**

257 P4 : Elle est toujours en train de s'auto stimuler auditivement, par contre, c'est elle qui doit faire les  
258 choix. Si c'est pas elle qui contrôle, ca passe pas. On peut pas lui imposer un son, un affaire. Sinon, elle  
259 est myope, fac elle voit rien, puis elle refuse de porter des lunettes, fac elle se promène dans un  
260 environnement qui est flou...puis heu...

261

262 *C : Des verres de contacts*

263

264 P4 : Non, je pourrais pas parce que, quand je l'ai fait examiner les yeux, elle a une condition qui fait que  
265 les verres de contacts, ca marcherait pas, puis elle refuse de porter ses lunettes, mais remarque que a  
266 refuse, je sais pas pourquoi mais elle refuse, c'est tu parce que ca y donne mal a tête, c'est tu parce que  
267 justement, elle est bien quand elle voit pas. T'sais, voir flou, c'est ça qu'elle veut? Heu... (Rires) T'sais  
268 quand que la personne parle pas, puis qu'elle peut pas nous expliquer ce qui s'passe, c'est difficile à gérer  
269 t'sais?

270

271 *C : Oui, oui...*

272

273 P4 : Fac heu, qu'est ce qu'elle aurait besoin d'autre heu... Au niveau du sommeil, on a des troubles  
274 encore là. Mais t'sais, c'est comme ya de l'hyperactivité quand à court, mais ca a pas de fin. Fac heu, la  
275 nuit...

276

277 *C : Pourtant, si elle court beaucoup elle devrait bien dormir, elle dépense l'énergie...*

278

279 P4 : Ouin, mais non. Ca continue, fac il y a des soirs qu'a se lève à trois heures du matin puis était debout  
280 pour sa journée. Oui, ... a houle, elle houle tout le temps, tout le temps, tout le temps, quand elle se  
281 déplace. Un «houuuu» t'sais?

282

283 *C : Ah oui?*

284

285 P4 : Oui

286

287 *C : Pas juste la nuit la, toute le temps.*

288

289 P4 : Quand a... dans ces déplacements, oui.

290

291 *C : Ok*

292

293 P4 : Fac heu ça je sais pas si ça... si c'est fait pour bloquer le son. Puis c'est c'est... elle a une fonction.  
294  
295 *C : Ok*  
296  
297 P4 : T'sais, c'est difficile à dire...  
298  
299 *C : Ben, si elle entend pas sa musique, peut-être que c'est ca façon de... se stimuler, d'entendre au moins*  
300 *un petit son?*  
301  
302 P4 : Ouin, c'est difficile, quand a court là, spécialement quand a court, puis elle se promène t'es certain  
303 qu'elle le fait, qu'elle se promène en houlant t'sais. Fac d'un autre côté, quand je suis au centre d'achats  
304 ou n'importe quoi, parce que, ya rien de pire qu'un couloir, elle... une allée. (Rires)  
305  
306 *C : Ah ben oui hein... (Rires)*  
307  
308 M: (Rires) ...Une allée à l'épicerie, un couloir là. A part là, puis t'sais, t'as beau la rappeler là, est partie  
309 là. Fac au moins, elle houle, fac j'me dis ben au moins le monde vont comme plus se rendre compte qui a  
310 de quoi, puis y vont se tasser t'sais, parce que c'est pas elle qui se tasse.  
311  
312 *C : Non, non... elle arrête quand ya un mur donc heu...*  
313  
314 P4 : Oui...puis, t'sais ya des choses heum.... Bon, elle trippe calendrier, c'est son nouveau dada.  
315  
316 *C : Ah oui?*  
317  
318 P4 : A la un calendrier, mon *Itouch*, son *Itouch*, puis là là, si t'écris de quoi sur un des calendriers, si  
319 j'écris de quoi sur celui sur le frigo, après ça, elle va vouloir que je mette tous les autres à jour. Puis là des  
320 fois, elle me pointe, puis elle veut pas parler, elle pointe une date. Elle pointe une date, je sais qu'elle veut  
321 que j'écrive quelque chose, « faut que tu me le dises là, bébé, maman a va pas comprendre, qu'est ce que  
322 tu veux là?»...Puis heu, il y a des choses qu'elle me demande volontairement t'sais, fac heu... La  
323 dernièrement, elle m'a demandé le *Bananazoo*. « Ben là, chérie, c'est parce qu'à l'âge que t'as, tu peux  
324 plus y aller. Mais eux-autres, sont encore dans l'enfance, fac ils ont pas... on a besoin de répondre à ses  
325 besoins. Ils ont les mêmes besoins de développement moteur puis d'auto stimulation que des jeunes  
326 enfants.  
327  
328 *C : Hmhmm*  
329  
330 P4 :Mais Il y a plus de services pour eux-autres. Il en a pas de *Bananazoo* pour les adultes là.  
331  
332 *C : Oui, je comprends...*  
333  
334 P4 : Puis, fac, on a pu heu...ça avoir accès à des endroits justement pour pouvoir développer leur heu...  
335 on a plus vraiment d'endroits  
336  
337 *C : C'est ça qui est dommage.*  
338  
339 P4 : Oui! Fac ça, c'est difficile là. Fac a moment donné, faut que t'essaie d'organiser ton environnement à la  
340 maison, pour essayer de répondre à ses besoins là. C'est pas évident. (Rires)

341  
342 *C : Donc, vous avez parlé qu'elle aime Youtube, elle aime courir, elle aime manger. Est-ce qu'il y a*  
343 *d'autres choses qu'elle aime vraiment heu...faire? Ca peut être à l'école aussi...heu...*  
344  
345 P4 : Heum...  
346  
347 *C : Vous avez peut-être déjà fait le tour ?*  
348  
349 P4 : Qu'est ce qu'elle aime. Pour elle là?  
350  
351 *C : Oui*  
352  
353 P4 : C'est vraiment ça.  
354  
355 *C : Puis ce qu'elle n'aime pas faire?*  
356  
357 P4 : Ce qu'elle aime pas faire, elle aime pas prendre son bain, mais j'y dis : « tu prends ton bain ma  
358 belle». Puis elle rentre dans le bain, elle prend l'appareil, puis un coup dans le bain, tu peux plus la sortir  
359  
360 *C : Ah oui, puis là, elle aime ça?*  
361  
362 P4 : Fac là... (Rires)... Un coup qu'est dans l'eau c'est ça. Fac, il y a des choses comme ça là. J'veux  
363 dire... J'connais pas grand-chose dans son cas à elle, elle va refuser de faire des choses des fois. Mais là  
364 tu y dis : « t'as pas l'choix, parce que là heu...ca fait tant d'heures que t'es ploguée sur l'ordi, puis là  
365 maman a décidé que c'était fini» T'sais? Fac a veut pas... lâcher c'qu'elle faisait, ou, je sais pas c'est  
366 pourquoi son refus, une fois qu'elle est impliquée dans l'activité  
367  
368 *C : Ca dérange pas*  
369  
370 P4 : C'est ça. Là elle la fait, puis... fac heu...Fac, Ellie-Anne, non! Est tellement heu... est tellement heu,  
371 ... on l'a tellement heu... est tellement docile, on l'a tellement travaillé depuis que... je l'ai eu à deux ans  
372 son diagnostic, puis tout de suite à deux ans, on a commencé à intervenir. Fac depuis deux ans, qu'elle a  
373 quelqu'un en arrière d'elle qui dit quoi faire... (Rires)  
374  
375 *C : Oui, oui, oui...*  
376  
377 P4 : Ok, fac, c'est rendu que... j'lai jamais vu... ce qui est typique d'un autiste c'est de la  
378 désorganisation, puis elle, non! Elle en a jamais fait. Fac heu, compenser elle, c'est ca force, et puis heu...  
379 mais, comment elle compense, sais c'est très difficile de l'évaluer. C'est une des très grandes forces  
380 qu'elle a.  
381  
382 *C : Ok... puis, la vous dites qu'est toujours dans une pièce différente, elle aime ça heu, se retrouver tout*  
383 *seule dans l'fond. Est-ce qui a une pièce qu'elle aime plus que d'autres?*  
384  
385 P4 : Heummm  
386  
387 *C : Ou c'est vraiment....*  
388

389 P4 : Non, elle va être dans la salle d'ordi parce que les ordi sont là. Mais ya toujours, dans chaque pièce,  
390 toujours dans petits accrocs t'sais? T'sais comme heu... je sais que dans la pièce d'en haut devant l'ordi il  
391 y a une lampe de travail. Faut jamais l'allumer.  
392  
393 *C : Elle aime pas la...*  
394  
395 P4 : Non, pas la lampe de travail  
396  
397 *C : Ok*  
398  
399 P4 : Heu, quand on descend au sous-sol, si on fait des jeux par terre, elle va aller éteindre les lumières  
400  
401 *C : Ok*  
402  
403 P4 : Parce que là, la, les spots y descendent dans face. Heu, elle éteint les lumières...  
404  
405 *C : Puis, c'est quoi les lumières? Est-ce que c'est des ampoules comme ça ( je pointe une ampoule*  
406 *halogène) ou c'est... Je sais que certains...*  
407  
408 P4 : Comme ça! (elle pointe l'ampoule halogène)  
409  
410 *C : Ok*  
411  
412 P4 : Mais j'ai pas le contrôle de l'intensité.  
413  
414 *C : Ok*  
415  
416 P4 : Puis, c'est... c'est le même type, c'est tout du heu... je sais pas comment ils appellent ça.  
417  
418 *C : Halogène*  
419  
420 P4 : Halogène, c'est tout de l'halogène. Dans le fond je pense que, ben justement, y disent que les enfants  
421 autistes ont des problèmes avec la lumière halogène.  
422  
423 *C : Moi j'avais entendu dire que c'était...*  
424  
425 P4 : Non... fluorescent!  
426  
427 *C : Fluorescent, c'est ça!*  
428  
429 P4 : Fluorescent c'est ça! Pas les halogènes, Parce que ca pulse  
430  
431 *C : oui, c'est ça.*  
432  
433 P4 : Ben ça Ellie-Anne a jamais démontré heu... pour la fluorescence, elle a pas...non, elle a jamais  
434 démontré, elle allait à l'école, puis il avait pas de problèmes, elle nous a jamais donné d'indices que dans  
435 son cas à elle. Mais les halogènes... non, ca marche pas les halogènes! (Rires) Pourtant, il a pas de  
436 pulsations... mais non!

437  
438 *C : Ellie-Anne, c'est les halogènes. Ah ben...*  
439  
440 P4 : Fac heu...Fac heu, ca on a remarqué ça. Mais t'sais, c'est elle qui a le contrôle des boutons, fac  
441 heu...c'est pas grave. C'est ça, au niveau des pièces... heu, non, rien de particulier  
442  
443 *C : C'est vraiment qu'elle a besoin d'être toute seule. Le plus souvent seule.*  
444  
445 P4 : Elle va, elle va s'isoler. Ah oui, sûr, sûr, sûr, sûr, sûr! Même de sa mère, de n'importe qui, c'est de se  
446 retrouver toute seule.  
447  
448 *C : Est ce que vous mangez ensemble?*  
449  
450 P4 : Oui, ben oui! Mais ça, c'est une stimulation, que la présence d'autres personnes, c'est dur à gérer  
451 pour elle.  
452  
453 *C : Ok*  
454  
455 P4 : Fac, ici oui, on mange ensemble. On est juste trois. Il y a moi, elle puis sa sœur. Admettons qu'on va  
456 les dimanches chez ma mère. Heu... elle mange pas avec les gens à la table. Elle s'est fait une table, dans  
457 le solarium, elle se prend une petite table toute seule, elle mange toute seule, elle ferme les portes, elle  
458 s'isole.  
459  
460 *C : Ok*  
461  
462 P4 : Heum... oui! Fac heu, aussi tôt qu'il y a de monde, elle s'isole.  
463  
464 *C : Puis, est ce qu'il y aurait une pièce dans la maison qu'elle est moins.*  
465  
466 P4 : Non, non! Pas vraiment. Ca je pense pas que ca dérange.  
467  
468 *C : Par quoi est-ce qu'elle est fasciné?*  
469  
470 P4 : Heum... elle est fascinée par le sable, par l'eau. Est fascinée (Rires) ... par tout ce qui coule,  
471 malheureusement.  
472  
473 *C : Par tout ce qui coule...*  
474  
475 P4 : Ben, elle aime regarder, fac que ce soit du sable, de l'eau, regarder des choses couler. Je lisais  
476 Temple Grandin y'a pas longtemps. Puis, elle s'était heu... la façon dont la lumière frappe qui... fac je  
477 sais pas. Elle a des passions pour certaines couleurs. T'sais, le jaune, elle trippe jaune. Est tout le temps  
478 en train de s'envelopper dans un *slipping bag*, fac elle dort là dedans, puis c'est un espèce de *slipping bag*  
479 que j'ai acheté dans le sous-sol de l'église à 3 piasses là, t'sais pour enfants. Il est orange et jaune. Puis,  
480 est tout le temps là dedans. Fac ils en ont de besoin. Le besoin sensoriel, le besoin de s'envelopper, fac est  
481 tout le temps là dedans. Mais heu... j'ai voulu heu... Je n'ai essayé un, j'ai dis à mon frère «passe-moi  
482 ton... » comment ils appellent ça un *slipping bag* qui vient... (Elle fait signe avec ses mains, pour  
483 montrer qu'il enveloppe le visage)  
484

485 *C : Une momie*  
486  
487 P4 : «Passe-moi ta momie», t'sais, elle va surement aimer mieux ça! Pantoute! A veut rien savoir de la  
488 momie. A veut même pas embarquer dedans, elle me pousse.  
489  
490 *C : C'est la couleur?...*  
491  
492 P4 : Peut-être que c'est parce qu'il est pas jaune et orange? (Rires) Je sais pas...  
493  
494 *C : Ok, mais quand vous dites qu'elle aime le jaune et l'orange... c'est en général?*  
495  
496 P4 : Moi j'y ai faite une couverture là. Fac elle l'a au besoin. C'est sûr que quand elle se réveille la nuit,  
497 souvent je vais me lever, la première chose que je vais faire, la nuit quand elle se réveille, c'est que je vais  
498 la remettre dans son lit, puis que je vais y remettre cette couverture-là. Puis souvent ca va.... souvent ca  
499 va la «houuuu», ca va la calmer. Puis ca va faire en sorte qu'a va retomber, elle va redormir. Puis est très  
500 lourde. Mais heu... à l'école, je sais que pour la *grounder* un peu quand à court, ils lui mettent des poids  
501 autour des chevilles.  
502  
503 *C : Ah oui?*  
504  
505 P4 : Mais là, c'est un peu dur de courir avec 10 livres autours des chevilles. (Rires)  
506  
507 *C : Oui, oui*  
508  
509 P4 : Ouais, ils vont faire ca. Ici a veut pas, quand j'arrive avec des poids, ... «non», (Rires)... «ok,  
510 chérie»  
511  
512 (Rires)  
513  
514 P4 : Heum... fac elle veut, elle préfère vivre son, son autostimulation, courir partout que on essaie de...  
515  
516 *C : Ça lui fait du bien*  
517  
518 P4 : Oui! Qu'on essaie de compenser d'une façon C'est pas sa compensation à elle, c'est nous autre qui  
519 lui impose ça. A préfère heu... y aller avec... oui.  
520  
521 *C : C'qu'elle veut...*  
522  
523 P4 : C'qu'elle ressent, oui  
524  
525 *C : Puis, est-ce qu'elle a des peurs. Contrairement à ces fascinations.*  
526  
527 P4 : Ces heu... non, la peur de l'inconnu, c'est tout. Tout ce qu'elle connaît pas, c'est épouvantable.  
528  
529 *C : Que ce soit quelqu'un ou un objet?...*  
530  
531 P4 : Ben, n'importe quoi t'sais...Admettons, bon, la est habituée d'aller chez le dentiste, mais au début  
532 quand a allait chez le dentiste, juste la pompe t'sais, c'était... écoute, c'était (Rires) a cherchait à sortir de

533 la pièce, a grimpait partout, t'sais comme un chat qui a peur de l'eau là. C'est toujours extrême, t'sais,  
534 puis faut lui faire toucher, pour qu'a vainc la peur.  
535  
536 *C : Ok*  
537  
538 P4 : Puis heu...mais la peur, on a gère. Moi, faut que je sois présente. J'ai une voix très autoritaire. Fac,  
539 quand je prends une voix autoritaire, ca prend le dessus un p'tit peu de la peur, c'est comme, «t'as pas le  
540 choix». Faut que j'la maîtrise physiquement  
541  
542 *C : Hmhmm...*  
543  
544 P4 : Puis que j'lui demande de chanter une chanson. (Rires)  
545  
546 *C : Ah oui, elle chante?*  
547  
548 P4 : Elle chante, « un, deux, trois, quatre, cinq six, sept, Violette » (*en chantant*). T'sais avec la peur dans  
549 la voix là, c'est épouvantable! Puis là a répète sa chanson. Quand a l'a des prises de sang ou des choses  
550 comme ça t'sais, elle va répéter. Mais, c'est... ils vivent au moment présent.  
551  
552 *C : Hmhmmm*  
553  
554 P4 : Aussi tôt que c'est fini. C'est fini l'a peur. C'est oublié  
555  
556 *C : Ok*  
557  
558 P4 : Fac ils font sa prise de sang, aussi tôt que l'aiguille est sortie, ah là a veut voir ce qu'il y a dans la  
559 fiole, puis là elle veut...  
560  
561 *C : Ok, je comprends..*  
562  
563 P4 : Puis là, est curieuse, puis là elle rentre dans toutes les salles, puis elle examine toute. Puis heu... fac  
564 ça, est très, très, très curieuse. Au point où, ca passe par-dessus ses peurs. T'sais, tu pars une scie, le son  
565 est épouvantable, elle aime pas ça, mais en même temps elle a la curiosité, fac généralement tu vas la  
566 voir, s'éloigner, revenir, s'éloigner, revenir, s'éloigner, revenir, mais a va finir par se boucher les oreilles,  
567 pour pouvoir aller plus près de l'appareil puis voir comment ca marche.  
568  
569 *C : Ok, je comprends...une curiosité qui prend le dessus finalement?*  
570  
571 P4 : Oui, fac heu... est très heu... là dessus au niveau cognitif, pour son niveau d'autisme, est très  
572 évoluée cognitivement. Mais c'est tout de l'information qu'est pas capable d'accéder.  
573  
574 *C : Ok*  
575  
576 P4 : Fac heu... c'est des connaissances qui sont là, mais d'y accéder puis les utiliser, ca c'est difficile.

---

**34min13sec à 36min03sec :**

577 *C : Puis elle, elle va à l'école dans l'fond jusqu'à 21 ans?*

578

579 P4 : Oui

580

581 *C : Après est ce que vous savez qu'est ce que vous envisagez faire? Parce que les services sont un peu*  
582 *heu...*

583

584 P4 : Pas du tout, pas du tout, parce que au Florès, C't'année ou l'année prochaine, c'est la première année  
585 qui vont donner des services aux 21 ans et plus. Ca pas commencé.

586

587 *C : Le Florès a décidé de...de donner des services?*

588

589 P4 : Ben la, oui...ben, c'est ce qu'on m'a dit à l'école.

590

591 *C : Ok*

592

593 P4 : Parce que là, bon ils ont des bacs, ils ont des tâches puis tout ca, puis les intervenants de l'école, ils  
594 m'ont dit qu'il fallait qu'ils se rendent au Florès, pour leur enseigner c'est quoi les, les tâches qui font  
595 pour qu'ils puissent poursuivre...

596

597 *C : Ok*

598

599 P4 : Alors, cette année ou l'année prochaine... bon, j'ai dis souvent on se faire dire «c'est pour l'année  
600 prochaine», puis dans 5 ans on va encore se faire dire « c'est pour l'année prochaine», fac je sais pas si  
601 les services sont ouverts ou pas.

---

36min03sec à 45min16sec (non retranscrit)

---

**45min16sec à 48min53sec :**

602 P4 : Ellie-Anne c'est un cas super facile.

603

604 *C : Quand on compare... oui...*

605

606 P4 : Puis c'est sur qu'elle veut son autonomie.

607

608 *C : Oui...*

609

610 P4 : Ca c'est quelque chose que j'ai pas parlé hein, mais... elle a veut son autonomie là. Moi, je fais  
611 affaire avec les répits pour... c'est pas parce que j'ai besoin de l'envoyer en répit, c'est elle qui veut  
612 partir. (Rires)

613

614 *C : Ah oui? Elle veut...*  
615  
616 P4 : Ben oui! Elle veut avoir son *break* de la maison, c'est comme «lachez-moi un peu»  
617  
618 *C : Ah oui, ok...*  
619  
620 P4 : Ca fait que... parce que là a part en répit, y'a pu personne pour la gérer. A fait c'qu'a veut, C'est  
621 merveilleux pour elle. Les camps d'été puis les répits là, elle poigne mon agenda, le camp d'été est pas  
622 fini, puis, elle va trouver la date, un an après puis (elle pointe un document sur la table, avec un crayon),  
623 «aweyes, inscris-moi le», tant que c'est pas inscrit, elle est pas rassuré qu'a va y aller l'année prochaine.  
624  
625 *C : Ah oui!*  
626  
627 P4 : Puis les dates de répits, puis eu... c'est elle qui en a de besoin. À partir de 11 ans, j'ai eu ce problème  
628 là, elle a eu 11 ans, elle cherchait son autonomie, j'ai eu des problèmes de fugues au début.  
629  
630 *C : Ah oui...*  
631  
632 P4 : Parce que... Bon, au début, tu t'en attends pas. Quand elle a eu 11 ans, il a eu le printemps. Quand le  
633 printemps est arrivé. Wouh! C'est comme, là elle décidait qu'elle allait au parc, mais elle demandait pas  
634 d'aller au parc, elle partait au Parc.  
635  
636 *C : Besoin de liberté...*  
637  
638 P4 : Oui, besoin de liberté, mais là, a comprend pas le danger. Fac heu... poste de police tout le temps.  
639 Quelqu'un qui a failli la frapper... puis elle a fait plusieurs fugues, puis toutes sortes de choses, écoute, ils  
640 l'ont ramassée sur le bord de l'autoroute à moment donné, un dimanche matin, a s'en allait chez mon  
641 oncle Manu! Moi j'habitais à Ste-Thérèse, pour aller chez Manu j'étais obligé de prendre l'autoroute. Elle  
642 sait le chemin qu'elle connaît. Fac a s'en allait chez mon oncle Manu.  
643  
644 *C : Ah non!*  
645  
646 P4 : Elle a part le matin, puis tout ce qu'elle avait c'est ces petites culottes de pyjama, puis pas de souliers  
647 dans les pieds, puis... pas de top. A s'en va chez mon oncle Manu, ca y tentait.  
648  
649 *C : Était chanceuse de ne pas se faire ...*  
650  
651 P4 : C'était un dimanche matin très tôt, puis elle a été très chanceuse, parce qu'elle a fugué plusieurs fois,  
652 puis les gens n'intervienne pas. Quand elle était petite qu'elle avait 8 ans, j'habitais ailleurs, elle allait au  
653 parc là aussi, elle fuguait tout nue, parce que dans ce temps là, elle s'habillait pas. Quand la puberté est  
654 rentrée, elle a commencé à s'habiller, d'elle-même, j'pense les seins faisaient mal, pi...  
655  
656 *C : Elle se sentait pas besoin...*  
657  
658 P4 : Oui, mais avant ça, elle était tout le temps tout nue. Fac elle fuguait, Puis écoute, c'est même une  
659 heure de marche aller un parc.  
660  
661 *C : Vous avez trouvé des moyens de barrer les portes, ou de...*

662  
663 P4 : Ben, tu pourras pas sortir d'ici, tant que j'te dis pas comment (Rires)  
664  
665 *C : Ah oui? C'est...*  
666  
667 P4 : Mais ici, mais sinon, écoute, t'as beau tout barrer. Il va toujours y avoir quelque chose qui va faire à  
668 moment donné, a moment donnée, ca vient!  
669  
670 *C : Oui...*  
671  
672 P4 : Puis là, là ca fait trois ans peut-être qu'elle a pas fugué, mais je sais que ca peut, (*Elle claque des*  
673 *doigts*) ca peut se faire n'importe quand.  
674  
675 *C : Elle va trouver la faille.*  
676  
677 P4 : N'importe quand, quand a... je sais pas, quand elle se met dans la tête là, oui! Un année qui a eu  
678 beaucoup, beaucoup de neige ici là, ben, comme là, c'est le cas là, pour vrai cette année, si elle aurait  
679 voulu, il y avait autant de neige que cette année. Ben là, elle pouvait passer d'un voisin à l'autre. Là, la  
680 neige a fondu un peu là, mais c'était possible par-dessus la clôture de passer d'un voisin à l'autre.  
681  
682 *C : Oui...*  
683  
684 P4 : Sans rien, parce que là, la neige avait tellement montée. Fugué, 1,2,3 (*fait signe avec ses mains,*  
685 *montrant qu'elle allait d'un terrain à l'autre, comme des bonds*) «bye».  
686  
687 (Rires)  
688  
689 P4 : Fac heu...  
690  
691 *C : Ha là, là, ouin... C'est des choses à considérer, mais que...*  
692  
693 P4 : Oui! Fac là j'continue à l'envoyer en camp d'été en disant que c'est une fugueuse. Elle a pas fugué  
694 pendant trois ans, puis elle a pas l'air de vouloir fuguer, mais quand elle va le faire, tu le sauras pas.  
695 Quand l'idée va y poigner par la tête, elle te le dira pas, puis...

---

48min53sec à 49min58sec (*non retranscrit*)

---

**49min58sec à 51min09sec :**

696 P4 : Puis y'a pas... des moyens de sécurité, on en a trouvé pour les personnes Alzheimer ou des choses  
697 comme ça, mais pour les autistes il en a pas. J'veux dire heu..., va chercher un type de serrure... Ce qui  
698 aurait été pratique, en haut, j'ai des serrures à numéros  
699  
700 *C : Hmhmmm.*  
701

702 P4 : Heu, ça marche d'un côté, mais de l'autre bord c'est un «pin norman», mais il faudrait que ce soit  
703 des deux côtés.

704

705 *C : Ca existe pas ça...*

706

707 P4 : Non, ça existe pas, fac autrement dit, moi si j'en mets une pour la porte d'entrée pour pas qu'à fugue,  
708 mais là à l'extérieur, c'est un «pin norman» puis tout le monde peut l'ouvrir la porte.

709

710 *C : Oui, j'comprends...*

711

712 P4 : T'sais, fac ça marche pas. Fac ça existe pas les deux côtés. Y'ont un espèce de petit crochet que tu  
713 met en haut de la porte, qui ont fait pour les gens qui ont l'Alzheimer, parce qu'eux autres, ils arrivent à  
714 la porte, puis si ça ouvre pas, y'ont pas la présence d'esprit d'aller voir..., mais elle, elle là en  
715 *tabarouette*.

716

717 *C : Oui, je comprends...*

718

719 P4 : Elle, prendre une chaise, aller faire *tic*, enlever le crochet, puis partir... Fac j'men suis... j'me suis  
720 figolé un système là, mais heu...

721

722 *C : J'ai hâte de voir ça.*

723

724 P4 : Mais...maintenant est assez grande, qu'elle pourrait fuguer, maintenant. Ca fait des années, ça fait  
725 plus de 10 ans que le système est là, qu'est pas capable d'ouvrir la porte.

---

51min09sec à 1h09min07sec (*non retranscrit*)

---

**1h09min07sec à 1h10min28sec :**

726 P4 : Mais heu, les changements heu... ça Brigitte à te le dirait, si jamais tu y parles, mais au cas où tu y  
727 parle pas, heu... bon, au niveau du repérage. Un autiste qui rentre dans une pièce, souvent il va devoir  
728 décoder la pièce, autrement dit, il doit prendre une pause, il décode la pièce, puis bon, tel «objet est là».  
729 Avant de s'avancer, parce qu'il doit pas le faire en mouvement, et puis heu... y'a certains autistes que  
730 t'sais tu peux pas (*elle prend un objet sur la table et le déplace*) T'sais ya des autistes qui sont rigides  
731 comme ça.

732

733 *C : Hmhmm*

734

735 P4 : Puis, elle dit heu... bon, c'est, c'est, c'est ... dans la vie courante, c'est souvent pas possible de faire  
736 les choses comme ça, mais elle dit, si vous avez des changements à faire, que ce soit n'importe quoi, de  
737 déplacer la moindre petite affaire, faite-le mais avec la présence de l'enfant. Faites-le quand il est là. Fac  
738 a dit, dans les écoles, dans les endroits, à chaque fois qu'il y a une fête, quand c'est Pâques, l'Halloween,  
739 n'importe quoi, décorez pas quand les enfants sont pas là, puis après ça... parce que lui, l'enfant autiste,  
740 la personne autiste va rentrer dans la pièce, c'est une nouvelle pièce. C'est plus le même endroit.

741  
742 *C : Oui, j'comprends.*  
743  
744 P4 : Si vous le faites pendant...  
745  
746 *C : Qu'il est là.*  
747  
748 P4 : Qu'il est là, oui. Puis, qu'il est présent pour les changements, il va... probablement, ca va l'aider...  
749  
750 *C : .... à l'accepter, mieux l'accepter.*  
751  
752 P4 : Oui.  
753  
754 *C : Ok.*

---

1h10min28sec à 1h37min15sec (*non retranscrit*)

## VERBATIM Participant 5

Mère d'Alex, 21 ans

Diagnostic : (Autiste moyen, déficience intellectuelle moyenne, épileptique, déficit sensoriel, non verbal)

Lieu de l'entrevue : Domicile de la participante

Date de l'entrevue : 24 avril 2013

Durée de l'enregistrement : 1hre14min03sec

---

0min à 0min08sec (*non retranscrit*)

---

### 0min08sec à 3min35sec :

1 *C : Une journée type d'Alex, en ce moment là...*

2

3 P5 : Présentement, il est encore à l'école jusqu'au mois de juin

4

5 *C : Ok.*

6

7 P5 : Mais si c'était une journée pédagogique, exemple là...

8

9 *C : Oui...*

10

11 P5 : Alex heu... Il a un peu d'ado encore en dedans de lui. Alors il aime dormir jusqu'à 11h30 le matin.

12

13 *C : Ok*

14

15 P5 : Fac Alex il dort jusqu'à 11h30. Il se lève. On déjeune. Après ça, moi j'ai la chance de travailler à la maison. Après ça, il fait sa toilette. Sauf que, il faut que j'le surveille. J'le dirige pour le brossage de dents. Il n'est pas capable de se raser. On le fait mains sur mains, ou plus souvent c'est moi-même qui le fait.

18

19

20 *C : Ok*

21

22 P5 : Autre chose, on prend notre douche le matin, quand on a pas d'école, la routine est modifiée. Alors, la même chose, c'est par imitations pour la douche aussi. Puis même encore des fois, faut que j'ouvre la porte de la douche, puis je lui dis : «aweyes, continues». T'sais... c'est lourd. Par rapport à sa toilette puis tout ca. Puis après ça, faut s'habiller. Puis la, là même chose. «Mets ton bas, mets ton autre bas... ». Il met son pantalon, il met une jambe, il attend, il reste. C'est comme s'il se mettait à «pause» mon Alex.

27

28 *C : Ok*

29

30 P5 : C'est comme si le lien ne se rend plus vers son cerveau. Son cerveau vers... tu sais qu'est ce qu'il faut qu'il fasse, ok faut que je m'habille là. C'est comme si en quelque part là... l'information se coupe dans sa tête.

32

33

34 *C : Ok.*

35

36 P5 : Donc, faut tout le temps y répéter. Puis, à un moment donné, oups, il repart. T'sais là. Après ça, on  
37 est chanceux parce que c'est un petit garçon qui est quand même bien de bonne humeur. T'sais?

38

39 *C : Oui.*

40

41 P5 : Puis là ben, il ne veut pas faire grand chose. À part écouter de la musique puis dormir, puis *s'évacher*  
42 là. Vraiment là... oui oui. Mais il aime aller se promener en auto, Il aime aller faire des commissions. On  
43 l'amène faire le Costco t'sais exemple, il pousse le carrosse, ces affaires là. Il a pas heu... C'est comme si  
44 avec la médication qu'il prend pour l'épilepsie, puis il prend du *Prozac* aussi pour l'anxiété. Mais là, on  
45 est en train de faire enlever ça par le neurologue parce qu'on trouve qu'il est trop médicamenté. Ca n'a  
46 pas de bon sens.

47

48 *C : Hmhmm*

49

50 P5 : Mais, c'est comme si heu...il a plus le goût de rien faire, il initie plus rien par lui-même. T'sais  
51 avant, il avait envie de faire un jeu, il allait chercher le jeu puis l'amener. T'sais, il pouvait nous amener  
52 vers le jeu puis le prendre, puis nous regarder en voulant dire «j'aimerais jouer à ça» t'sais. Malgré le fait  
53 que, il y a beaucoup de support de pictogrammes chez nous, il a un horaire, il a des systèmes de travail  
54 t'sais. Il a un cahier mensuel, un calendrier mensuel avec tout ce qu'il a à faire à tous les jours.

55

56 *C : Ok*

57

58 P5 : Puis quand la journée est entamée, on enlève qu'est ce qu'il faut qu'il fasse. Comme ce matin, c'était  
59 autobus qui était indiqué. Il est parti pour l'école. Fac là, l'autobus est enlevé. Demain, on s'en va voir le  
60 neurologue puis son généraliste au Général Juif. Fac demain c'est marqué «maison», puis il y a la carte  
61 d'affaires de l'hôpital Général Juif.

62

63 *C : Ok.*

64

65 P5 : Fac, il sait qu'on s'en va à l'hôpital demain, puis qu'on reste à la maison. Fac il va dormir un petit  
66 peu plus tard. T'sais...

67

68 *C : Il a besoin de ces repères là...*

69

70 P5 : Ben, toute personne autiste à besoin de ça pour fonctionner.

71

72 *C : Oui...*

73

74 P5 : Parce que c'est comme nous. Si heu, quelqu'un qui travaille beaucoup avec un agenda, si tu perds ta  
75 journée que tu as 5 rendez-vous, tu perds ton téléphone ou tu perds ton ordinateur ou ton agenda papier,  
76 tu vas dire « wow », un instant de panique. Ben c'est la même chose pour eux-autres.

77

78 *C : Hmhmmm*

79

80 P5 : S'ils sont pas capable d'avoir visuellement l'information de ce qui ont, de ce qu'on attend d'eux, ca  
81 veut pas dire juste des pictogrammes ou des photos, ca peut être écrit, ca peut être un agenda normal  
82 comme nous autre, mais ils ont besoin de ça pour justement diminuer le niveau d'anxiété.

83

84 *C : Ok*

85

86 P5 : Si t'embarques dans le char avec quelqu'un puis tu ne sais pas où tu t'en vas. Comment tu vas te  
87 sentir? Ben eux-autres ils se sentent pareils quand ont leur dit pas ce qu'ils ont à faire dans leur journée.

88

89 *C : C'est intéressant comme parallèle.*

90

91 P5 : Oui. Mais c'est vraiment ça. T'sais là, c'est vraiment ça.

---

3min35sec à 3min46sec (non retranscrit)

---

**3min46sec à 4min54sec :**

92 P5 : Quand il arrive de l'école, ben là, on prend une collation. Puis là, ca lui demande tellement beaucoup  
93 l'école, parce que ca y développe tellement beaucoup d'anxiété, parce que le niveau de la classe a changé.  
94 Ses amis avec lesquels il était en classe ont tous gradués l'année passée. Ils ont eu 21 ans. Là, il s'est  
95 ramassé avec un autre groupe cette année, qui parle beaucoup. Les plus jeunes c'est comme si les plus  
96 jeunes c'est comme les plus fonctionnels. T'sais là. Là c'est un groupe de 14-15 ans avec qui il est là,  
97 présentement. T'sais là. Fac il trouve ça dur. Il est très anxieux. Fac à l'école, il a pas grand chose qui se  
98 passe.

99

100 *C : Ok.*

101

102 P5 : Depuis le mois de septembre on demande que la conseillère pédagogique de la commission scolaire  
103 vienne, est allée hier.

104

105 *C : Depuis septembre...?*

106

107 P5 : WOW! Depuis septembre qu'on demande ça. Fac là, il a plus grand chose à faire là. On est rendu au  
108 mois de mai. L'école finie dans 6 semaines, 7 semaines. T'sais là. Ils ont dit de le calmer la, de le laisser  
109 ne pas monter son niveau d'anxiété. Ca ça veut dire de le laisser assis à écouter de la musique... toute la  
110 journée!

111

112 *C : Ouin... c'est pas stimulant.*

113

114 P5 : Ouin... c'est ça! C'est ça. Puis t'sais, ils viennent, j'ai parlé à d'autres parents aussi, qui ont des  
115 enfants là, 18, 19, 20, 21 ans. C'est comme s'ils viennent saturés de l'école.

---

4min54sec à 6min42sec (non retranscrit)

---

**6min42sec à 9min49sec :**

116 P5 : Dans le fond, faut arrêter de penser à nous autres, qu'est ce qu'on espère pour notre enfant. C'est  
117 penser lui dans le fond c'est quoi qui est heureux? Moi il est heureux dans le papier. Déchiqueter du  
118 papier, il trippe à l'os avec ça là. T'sais parce que ça fait des corde là. Fac t'sais regardes, ils vont peut-  
119 être l'envoyer au CEGEP, pour le papier là, t'sais? Ça serait lui qui serait responsable du déchiquetage. Il  
120 trippe. Il aime ça au bout. La récupération, les bacs bleus, Fac je sais pas qu'est ce qui va arriver.

121

122 *C : Oui...*

123

124 P5 : En plus, ben là...aux repas c'est long aussi. Parce que c'est à chaque bouchée. C'est comme s'il a  
125 plus confiance en lui. C'est comme s'il a besoin d'avoir toujours la personne pour y dire quoi faire. Que  
126 part lui-même, il est plus capable de rien.

127

128 *C : Parce que avant il mangeait seul puis maintenant il a besoin de...*

129

130 P5 : Ben oui.

131

132 *C : Ah oui.*

133

134 P5 : Mon gars, il prenait son bain tout seul là. Il avait une sonnette. Il avait deux sonneries après notre  
135 cadran. Quand il rentrait dans le bain, on mettait le *timer*. Quand la première sonnette sonnait, ça voulait  
136 dire «lave-toi». Quand la deuxième sonnette sonnait ça voulait dire « enlèves le bouchon du bain». Quand  
137 il avait plus d'eau dans le bain, il se levait et se séchait. Il mettait son pyjama et venait nous rejoindre. Il  
138 faisait ça à 8 ans là.

139

140 *C : Puis là avec le temps... ça été graduel ou...?*

141

142 P5 : À partir de l'épilepsie

143

144 *C : Ok.*

145

146 P5 : à partir de la médication qui a toujours... T'sais, au début c'était léger la médication, mais là il est au  
147 *top* de la médication. T'sais là.

148

149 *C : Ok.*

150

151 P5 : C'est sûr que... il a le cerveau embrouillé là.

152

153 *C : Ok. Donc là, vous parliez des pictogrammes, est ce qu'il a d'autres moyens de communication à part  
154 les pictogrammes?*

155

156 P5 : Ben, Alex il communique pas vraiment lui, avec les pictogrammes. C'est plus pour nous autres qui  
157 lui communiquons les affaires. Parce que lui il me dira pas. Il montra pas le picto « je veux m'habiller»  
158 ou je veux aller me brosser les dents. T'sais.

159

160 *C : Mais s'il a faim, exemple...*

161  
162 P5 : Non, il fera rien. Il est vraiment en attente là. Mais s'il a vraiment faim. Il va partir et va aller se  
163 chercher de quoi dans l'passage. T'sais, il a 21 ans. À 21 ans aussi, il faut que tu les laisse à leur façon.  
164 T'sais, il arrive de l'école c'est la collation, il mange là. Après ça, il fait une sieste, parce que l'école y  
165 demande beaucoup. Fac, il fait une sieste jusqu'à 6h. Il dort de 4 à 6, tous les après midi. Puis à 6 heures,  
166 ben il se réveille. On soupe à 6h20 à peu près, après ça, ben c'est la routine du soir. Si on a des  
167 commissions à faire, si on va au Coscto, on va faire les commissions les choses qu'on a à faire. Puis  
168 même, on jouait aux cartes avant, on jouait à *Uno*. Puis là asteure, c'est rendu tellement dur jouer à *Uno*  
169 qu'on joue à *Uno* à 3 cartes. T'sais là...

170  
171 *C : Ah oui...*

172  
173 P5 : Oui, oui, oui... puis là, Il fait exprès aussi... Il est coquin en dedans de lui. Parce que des fois il  
174 arrive, puis mettons c'est un 3 jaune. Là, il va arriver puis il va mettre un 6 rouge par-dessus. Ca pas  
175 rapport pantoute. Puis là, il est là avec sa carte, puis il nous regarde. T'sais là.

176  
177 *C : Il l'sait...*

178  
179 P5 : Il l'sait que c'est pas correct mais il attends qu'on y dise. T'sais...

180  
181 *C : Ah oui*

182  
183 P5 : Il sait qu'on part à rire. Puis on y dit : «tu fais ton coquin» t'sais là? Mais il y a d'autres fois que, il  
184 attend là, puis il est vraiment en attente. Puis « allez, Alex, c'est à toi à jouer ». Puis c'est comme « qu'est  
185 ce qu'il faut que je fasse donc ». Il l'sait pas pantoute.

186  
187 *C : Il y a un blocage.*

---

9min49sec à 10min37sec (non retranscrit)

---

**10min38sec à 11min35 :**

188 *C : Donc, il est atteint d'une déficience aussi?*

189  
190 P5 : Déficience. Alex heu... C'est un autiste moyen. Déficience intellectuelle moyenne, épileptique,  
191 déficit sensoriel, non verbal.

192  
193 *C : Ok*

194  
195 P5 : Comportements compulsifs là. Il a beaucoup de maniérismes. Il se fait tout le temps aller les mains  
196 de même. Il est ben, ben, ben anxieux de ce temps-là. Qu'il soit super content ou qu'il soit super anxieux  
197 face à une situation, il se fait tout le temps aller les mains, il se fait ça en dessous des bras, Il s'est blessé  
198 en tout cas. Il est venu avec des bobos vraiment là, puis il y a toujours des ampoules entre les doigts, que  
199 à force de frotter, ca fait une ampoule, puis la peau à lève là. Faut faire ben attention, faut le surveiller.

200

201 *C : C'est une sorte d'autostimulation en même temps?*  
202  
203 P5 : Ouin..., mais on le sait pas.  
204  
205 *C : Mais en même temps, il est anxieux.*  
206  
207 P5 : Ouin, c'est ça, c'est ça. Fac là heu... mais il est moins anxieux à la maison. C'est sûr que nous  
208 autres, nos demandes sont moins grandes qu'en milieu scolaire t'sais, puis heu... on est plus flexibles  
209 nous autres.

---

11min36sec à 12min20sec (non retranscrit)

---

**12min20sec à 13min49sec :**

210 *C : Si on devait décrire les besoin particuliers d'Alex. Certains besoins particuliers.*  
211  
212 P5 : Ben, c'est toujours par rapport à l'accompagnement. Puis ça, ça va être pour l'ensemble des  
213 personnes de 21 ans là.  
214  
215 *C : Oui...*  
216  
217 P5 : C'est pas juste Alex, parce qu'en autisme, ils ont besoin d'un encadrement plus serré. C'est pas pour  
218 rien que dans les classes c'est un enseignant, un éducateur pour 6 personnes autistes.  
219  
220 *C : Hmhmmm*  
221  
222 P5 : T'sais là, ils ont besoin d'un encadrement sécuritaire afin d'assurer leur sécurité à eux autres puis la  
223 sécurité des jeunes là, du monde autour d'eux autres tout le temps là. Moi je dirais que c'est  
224 l'encadrement le plus important. Puis la structure, pour savoir, qu'est ce que j'ai à faire, qu'est ce qu'on  
225 attend de moi? Qu'est ce qui va venir après, pour les sécuriser aussi après, là-dedans. Donc ça c'est heu...  
226  
227 *C : Donc les repères... structure, vous voulez dire heu...*  
228  
229 P5 : Ben structure, un horaire  
230  
231 *C : Ok*  
232  
233 P5 : Un horaire. Il arrive à son heure de travail. Qu'est ce qu'il faut qu'il fasse? Si ya un coin, puis du  
234 papier empilé haut de même. Puis là, il arrive pour travailler puis c'est empilé haut de même. Lui il va se  
235 dire, « mon dieu, faut que je fasse tout ça! ».  
236  
237 *C : Ok*  
238

239 P5 : Ok, mais s'il y en a juste un paquet de livres sur la table, puis c'est ça qu'il faut qui fasse, ben là, il  
240 s'est que quand il finit ça, c'est fini. Il passe à autre chose. T'sais là, c'est soit la collation, le *break* ou  
241 autre chose. Mais s'il arrive à une place, puis c'est tous les autistes qui sont de même. Faut vraiment  
242 qu'ils sachent c'est quoi qu'on s'attend d'eux, parce que si il arrive puis il voit tout un coin, il va penser  
243 qu'il faut qui fasse tout ça là. Puis ça, ça pourrait être autant pour une personne qui est asperger.

---

13min49sec à 17min50 (*non retranscrit*)

---

**17min51sec à 21min25sec :**

244 P5 : J'avais déjà vu une orthophoniste, à un moment donné qui disait, que c'est comme un cycle de  
245 séchage. A dit, quand vous donnez une information à un enfant autiste, le cycle de séchage part. Ca  
246 commence à sécher. On, fac là ca commence à faire son chemin dans sa tête. Mais elle dit si, avant qu'il  
247 commence, le linge faut qu'il soit sec, vous lui redonnez la même information encore,... tout s'efface. On  
248 repart à zéro avec la même information. T'sais là, a dit, faut que vous laissez le temps à l'information.  
249 Puis t'sais là, avec qu'est ce qui est arrivé avec Goerges, c'est vrai, ca lui a prit 5 minutes à lui là.

250

251 *C : Ben oui.*

252

253 P5 : Fac heu, mon fils, ca pourrait lui prendre 10 minutes avant qu'il fasse de quoi, mais on attend jamais  
254 10 minutes.

255

256 *C : Faut pas donner autant de choix non plus à un enfant autiste.*

257

258 P5 : Non, non, C'est deux choix. Puis heu... T'sais comme le matin, le matin il a un choix : «Veux-tu du  
259 gruau ou bien des toasts au beurre de *peanut*?». Puis il choisi ce qu'il veut. T'sais, hier c'était du beurre  
260 de *peanut*, à matin, c'était du gruau. T'sais. Là, on va intégrer des *bagels* là. Fac là, on va y en intégrer un  
261 troisième. T'sais là heu...

262

263 *C : Oui*

264

265 P5 : Oui, parce que là on commence comme à la base. Quand il était petit puis qu'il avait 4-5 ans.  
266 Comment ce qu'on travaillait à la maison, comment ce qu'on... moi, j'avais suivi la formation TEACCH,  
267 Alex avait 4 ans ou 5 ans. Pfff! Hey, je suis venue structurée à la maison. La TEACCH girl c'était moi.  
268 C'était structuré chez nous bac à bac. Le monde venait chez nous, le centre de réadaptation venait chez  
269 nous pour former leur personnel, pour voir comment j'avais structuré la maison.

270

271 *C : Ah oui...*

272

273 P5 : Ah oui, oui, oui parce que moi j'avais l'horaire. Mettons c'était marqué salle de bain, quand il  
274 arrivait à la salle de bain, ben là, il avait la séquence de qu'est ce qui fallait...

275

276 *C : Faire...*

277

278 P5 : Fallait qui fasse à la salle de bain. Puis si il fallait qu'il brosse ses dents, à l'horaire, il avait  
279 l'emplacement de où ce qu'il fallait qu'il aille. Rendu à la salle de bain, il avait les différentes tâches qu'il  
280 devait accomplir, puis à chacune des tâches, des fois il avait la séquence. Brosser les dents là, c'était  
281 tout.... La séquence était collée dans le miroir. La même chose pour laver les mains. Il suivait sa  
282 séquence, il faisait ces affaires, toute là.

283

284 *C : Ah oui...*

285

286 P5 : Hey, il avait 5 ans, 6 ans, 7 ans là quand on a introduit ça là. Ca allait super bien, puis à un moment  
287 donné: PAF! (*en frappant dans ses mains*) Tout à commencé à dégénérer, puis heu...

288

289 *C : Vous devez recommencer un peu...*

290

291 P5 : Ben là, on recommence à la base.

292

293 *C : Ouin, c'est pas facile de...*

294

295 P5 : Ouin, ouin...

296

297 *C : Ni pour un parent, ni pour l'enfant, il doit le sentir aussi que... avant, il le faisait, puis que là...?*

298

299 P5 : Je sais pas parce qu'il est tellement souriant, il est tellement heureux. Il est tellement de bonne  
300 humeur. T'sais là, qu'est ce que tu veux que je fasse?

301

302 *C : Oui...*

303

304 P5 : L'important, c'est qu'il est de bonne humeur.

305

306 *C : Oui, ben c'est ça. Tant mieux.*

307

308 P5 : Ouais, ouais, ben ouais...

309

310 *C : Heu... qu'est ce qu'il aime faire? Que ce soit ici ou à l'école. Vous avez parlé de musique. Il aime*  
311 *écouter la musique?*

312

313 P5 : Oui. Il aime écouter de la musique, il aime jouer avec des cordes. Il aime faire des cordes, admettons  
314 avec de l'eau là, si je le laissais faire, mais je le laisse pas faire. Mais mettons, dans la douche, ou il se  
315 lave les mains là, faire ça avec l'eau là (*Elle a ses mains dans les airs, et bouge ses doigts comme si elle*  
316 *laissait tomber de l'eau de haut*)

317

318 *C : Ah oui*

319

320 P5 : Ca fait comme des cordes. Quand il était petit là, il s'assoit dans le gazon. Arracher du gazon puis  
321 faire tomber ça. Ca fait des cordes. Les feuilles, ah oui. Il aime nous voir travailler.

322

323 (Rires)

324

325 P5 : Mettons qu'on avait à racler le terrain là, la on arrête là, il nous regarde et va chercher le râteau, puis  
326 il nous le redonne. Ne voulant dire « awayes! travailles, fais ta job».

327

328 *C : Ca c'est drôle*

329

330 P5 : C'est un inspecteur des travaux.

331

332 *C : Ah oui*

333

334 P5 : Ah oui, oui oui. Il aime beaucoup se baigner aussi. Il aime les sensations fortes, mais moi j'aime pas  
335 qu'il aille aux sensations fortes. C'est comme avant, au camp de jour là. Là, il n'ira pas au camp de jour  
336 cette année là, mais les autres années au camp de jour, quand il y a la ronde. Je disais « non, non, non,  
337 faites-y attention, pas de gros manèges là, puis toute le kit» T'sais, c'est parce qu'il est épileptique.

338

---

21min25sec à 22min50 (*non retranscrit*)

---

**22min50sec à 24min 00sec :**

339 *C : Donc, pour revenir à ce qu'il aime faire, dans le fond...*

340

341 P5 : Il aime sentir le parfum des filles.

342

343 (Rires)

344

345 *C : Tout ce qui est sensoriel dans le fond*

346

347 P5 : Ah oui, il aime ça.

348

349 *C : Il aime jouer avec l'eau*

350

351 P5 : Ouais, ouais, ouais. Quand il était jeune, le monde...Hey, il était jeune là, 2 ans et demi le monde  
352 venait ici là, puis ils enlevaient leur souliers. Il sentait les pieds.

353

354 *C : Ah oui?*

355

356 P5 : Ah seigneur! Oui ... Fac là, on niaisait on disait tout le temps, « ahhh, ca va faire un sommelier, ca  
357 va faire un *parfumeur*. Parce qu'il va avoir le nez hyper développé là. T'sais? Ben, il a le nez hyper  
358 développé.

---

21min22sec à 27min35sec (*non retranscrit*)

---

27min35sec à 28min43sec :

359 *C : Est-ce qu'il aime faire des activités avec le monde, ou?*

360

361 P5 : Ben lui là, ce qu'il aime le plus présentement à l'école, c'est quand ils font des sorties.

362

363 *C : Ok?... (ton interrogatoire)*

364

365 P5 : Oui. Quand ils font des sorties, quand ils sont pas dans la classe. Parce que t'sais la classe est plus  
366 petite que... ici là.

367

368 *C : Ouin...*

369

370 P5 : Ils sont quand même 7 dans la classe, un enseignant, un éducateur, un préposé aux handicapés, heu...  
371 plus tous les bureaux, plus la table de collation, plus... regarde, ils sont... Ils étouffent. Ils ont même pas  
372 de fenêtres, il sont rien là.

373

374 *C : Ils ont pas de fenêtres?*

375

376 P5 : Non!

377

378 *C : Aucune sources lumineuses heu...*

379

380 P5 : Les lumières!

381

382 *C : Je veux dire, lumière naturelle?*

383

384 P5 : Non.

385

386 *C : Ah non?*

387

388 P5 : Non, non... Sont... C'est pas grave, eux-autres ils ont pas besoin de ça.

389

390 *C : Ben, au contraire!*

391

392 P5 : Eh oui!... Il avait un super beau local avant là. Puis ils les ont enlevés de là. Ils ont dit non. Un beau  
393 local avec une belle grande fenêtre. Ils avaient la clarté, ils voyaient dehors, ils les ont envoyés en haut.  
394 Puis là, depuis ce temps là. Ouin, dans le fond, c'est depuis deux ans que mon gars a de la misère. C'est  
395 depuis qu'ils sont dans ce local là, là.

396

397 *C : Ah oui! Ca c'est ... Je trouve que c'est aberrant là.*

398

399 P5 : Ben, c'est parce que les, les commissions scolaires disent, «ah ben, c'est parce que là, là vous êtes  
400 juste 8 dans la classe, fac vous avez besoin d'un ben plus petit local vous autres, tandis qu'on a une classe  
401 de 30 là, qui ont besoin d'un plus grand...». T'sais!

---

28min43sec à 31min22sec (non retranscrit)

---

**31min22sec à 32min39sec :**

402 *C : Contrairement à ce qu'il aime faire...qu'est ce qu'il n'aime pas faire Alex?*

403

404 P5 : Se faire donner des ordres.

405

406 (Rires)

407

408 P5 : Se faire heu... Ce qu'il aime pas faire heu... Il va aimer pas mal tout faire si on le fait avec.

409

410 *C : Ah ok*

411

412 P5 : T'sais là comme, y faire plier des.... On a toujours des serviettes de table en tissus, fac il faut les  
413 plier, t'sais quand je fais le lavage puis tout ça. Quand je fais le lavage. Si j'en fais avec lui, il va le faire  
414 puis c'est correct, puis le faire avec le sourire, Mais si j'y dis qu'il faut qu'il en fasse 5 tout seul, la il va  
415 chialer.

416

417 *C : Ah oui?*

418

419 P5 : Ah oui, oui, oui. Il aime être avec le... t'sais, c'est comme s'il a besoin d'avoir l'adulte tout le temps.  
420 Il aime pas être tout seul, il veut être avec quelqu'un. Ouin... Fac c'est ça. Fac des affaires qu'il aime pas  
421 faire. T'sais, il aime pas se laver. Mais il se lave pareil.

422

423 *C : Oui, il a pas le choix...*

424

425 P5 : Il a pas quelque chose de vraiment... T'sais, il aime manger, il aime qu'on lui donne des becs, il aime  
426 qu'on le chatouille.

427

428 *C : Il aime le contact humain, en gros là...*

429

430 P5 : Oui! Oui, oui, oui. Il aime aller faire les commissions, T'sais là. Fac nous autres, dans notre vie, on  
431 fait tout des affaires dans le fond qu'il aime là. C'est pas comme l'école. L'école, il est obligé d'aller.  
432 Comme là, il va plus au cours d'éducation physique, parce qu'il se désorganisait tout le temps.  
433 Maintenant, il reste dans la classe avec l'enseignante.

---

32min39sec à 33min22sec (non retranscrit)

---

**33min22sec à 34min46sec :**

434 *C : Qu'est ce qui le désorganise dans le gymnase, est ce que vous savez?*

435  
436 P5 : ben, c'est parce qu'il a pas de structure. Ils le font courir. Faut qu'il fasse des ronds. Ils disent pas  
437 combien de tours. Il disent « quand t'es fatigué, t'arrête » . Alex, quand il est fatigué, il le sait même pas  
438 lui qu'il est fatigué. Quand...Lui là, quand il était jeune, on avait une balançoire dans le fond de la cours.  
439 On l'assoyait dans la balançoire puis on tournait là. Quand je faisais ça à ma fille, elle se levait, puis elle  
440 était toute étourdie, elle tombait à terre, lui il marchait en ligne droite quand on avait fini. Parce que ça  
441 avait pas dit à son cerveau « aye, t'es tout étourdi là », lui, ça ce faisait pas. Il avait les yeux qui faisaient  
442 ça mais il marchait droite, droite. T'sais, il aurait vomit avant de savoir qu'il est étourdit.

443  
444 *C : Ouais...*

445  
446 P5 : Fac, quand il court de même là, je les ai avisé l'autre fois. J'ai dit, qu'est ce que vous avez fait en  
447 éducation physique? IL est arrivé à la maison, son chandail là, je pouvais le torde à force qu'il a eu chaud.  
448 A dit « rien, ils ont couru ». J'ai dit : « Il a du courir pas mal ». A dit, il courrait, il arrêtait pas. J'ai dit, ben  
449 c'est parce qu'il sait pas qu'il faut qu'il arrête, il le sait pas. Regarde, ça fait 17 ans qu'il est à L'école...

450  
451 *C : Oui...*

452  
453 P5 : C'est pas hier qu'il est arrivé à l'école là. Ça fait 17 ans! Ils savent pas!

454  
455 *C : Donc le contact parent-éducateur est très important. C'est la communication. J'imagine qu'il y a un*  
456 *cahier de communication à tous les jours.*

457  
458 P5 : Un cahier de liaison. Un cahier de communication c'est pour les pictogrammes pour que lui  
459 communique.

460  
461 *C : Ah ok*

462  
463 P5 : Un cahier de liaison c'est pour avoir une interaction entre le parent puis l'enseignant.

---

34min46sec à 47min38sec (non retranscrit)

---

**47min38sec à 51min17sec :**

464 *C : Est ce qu'il y a une pièce dans la maison qu'il aime mieux être. Qu'il se sent bien?*

465  
466 P5 : Ici! La grandeur, des fenêtres, il voit les arbres, si il pleut, il voit l'eau tomber. Quand il vente,  
467 l'automne, quand les feuilles partent au vent... il trippe au bout.

468  
469 *C : Ah oui?*

470  
471 P5 : Ah oui, la verrière là, c'est sa place.

472  
473 *C : Fac il est souvent ici...*

474

475 P5 : Tout le temps!  
476  
477 *C : Ah oui, tout le temps?*  
478  
479 P5 : Tout le temps ici.  
480  
481 *C : Même s'il est tout seul?*  
482  
483 P5 : Il va s'en venir ici. Il va rester ici, il va regarder par la fenêtre d'en avant. Il peut monter en haut dans  
484 ma chambre puis dans ma salle de bain. Heu... j'ai une fenêtre moi, qui donne dans la rue, sur la rue là,  
485 t'sais là. Puis il a tout le temps aimé ça. Il était petit là puis il montait debout, parce que la toilette est à  
486 côté de la fenêtre. Il montait debout sur le siège de toilette pour regarder dehors, t'sais là.  
487  
488 *C : Est ce que vous savez pourquoi il aimait regarder dehors?*  
489  
490 P5 : Les hauteurs.  
491  
492 *C : Les hauteurs...*  
493  
494 P5 : Les grandeurs, voir les feuilles, les arbres debout. T'sais voir le vent.  
495  
496 *C : Est ce que le soleil est de ce côté-là?*  
497  
498 P5 : Le soleil se lève là, puis se couche là.  
499  
500 *C : Ok, donc c'est pas heu...*  
501  
502 P5 : Non, c'est pas une question de soleil. Le soir, il aime ça aller en haut parce qu'il voit les lumières.  
503 T'sais à cause de son épilepsie, il aime les choses qui flashe aussi. Comme hier, il était assis là, puis les  
504 lumières de la verrière reflétaient par la fenêtre là. Fac il regardait dans la fenêtre. Mario dit «il regarde  
505 dans la fenêtre». J'ai dis « non, il regarde pas dans la fenêtre, il regarde les reflets de la lumière dans la  
506 fenêtre». Puis là il s'obstinait avec ça la.  
507  
508 *C : Oui, vous le connaissez hein?*  
509  
510 P5 : Ah oui...(Rires)  
511  
512 *C : Puis heu... est-ce que vous avez remarquez des comportements spéciaux face à l'environnement,*  
513 *l'environnement c'est soit dans la maison, soit dans la rue, soit dehors, à l'école. Il y a tu des*  
514 *comportements que vous avez remarquez?*  
515  
516 P5 : À cause qu'il a 21 ans?  
517  
518 *C : Non, non, non... je veux dire, en général! Est-ce qu'il a des comportements heu...Est-ce qu'il y a des*  
519 *choses qu'il aime pas dans l'environnement, que ce soit physique ou..., ca peut être sensorielle aussi.*  
520  
521 P5 : Ouais ben heu... présentement c'est plus facile. Il y a eu une époque où, mettons on prenait une  
522 marche là. Toutes les textures étaient différentes. On passait du trottoir, avec une ligne, fallait pas piler

523 sur la ligne. Ok? Du trottoir à la rue, fallait qu'il saute. Après ça, de la rue on arrivait avec une traverse de  
524 piétons avec des affaires jaune là? Ben là, il fallait qu'il saute d'un affaire jaune à un autre. Parce qu'il  
525 fallait pas qui touche aux heu... On a eu des périodes où l'environnement c'était vraiment là heu... Toute,  
526 toute, toute... les différentes textures du gazon. Il était pas capable de marcher nu pied dans le gazon, des  
527 affaires de même là. T'sais là. Mais avec le temps on a travaillé beaucoup, puis c'est correct là.

528

529 *C : Ok*

530

531 P5 : Il va prendre une marche, c'est sûr qu'il va pas prendre une marche tout seul, parce que s'il arrive au  
532 coin de la rue lui, s'il y a un char qui s'en vient, il va traverser la rue pareil là. T'sais là, pance qu'il a  
533 aucune connaissance, aucune notion du danger. Ouais, ouais, aucun notion de ça. Non, non...

534

535 *C : Puis, à l'école ou heu, ici dans la maison?*

536

537 P5 : Ben, il aime tout.

538

539 *C : Il aime tout?*

540

541 P5 : Ben oui! T'sais, si on fait un feu il va rire, c'est de la chaleur, t'sais heu, si heu... non.

542

543 *C : Est ce qu'il aime plus le chaud que le froid ou heu... Ben ça souvent on...*

544

545 P5 : Il a pas de... t'sais il a pas de déficit sensoriel. Il se cogne lui là, ca va dire à son cerveau « ayoyes, tu  
546 t'ai fait mal » tout suite là, t'sais là...

547

548 *C : Oui...*

549

550 P5 : Parce qu'il se fait des blessures des fois, qu'il se fait là. Hey... Il avait une blessure, il est revenu à  
551 moment donné avec une blessure sur le côté du pied là. Il a du faire comme un gros clou là sur le côté-là,  
552 puis sa, le trou du bout c'était tout ca là (*montre le région sur son pied*) puis c'était profond là, puis ca a  
553 enflé, c'était infecté là. Il disait rien.

---

51min17sec à 51min47sec (*non retranscrit*)

---

**51min48sec à 55min 05sec :**

554 P5 : Hey, changements de saisons quand il était jeune. Quand on partait des manches longues aux  
555 manches courtes... Hey, ma fille! Il tirait sur la manche, les bras à l'air, puis ahhh.

556

557 *C : Ah oui?*

558

559 P5 : Ahhh, c'était une grosse affaire ça! Ou de l'automne, quand l'automne arrivait, mettre une tuque,  
560 mettre des gants, il voulait rien savoir de ça lui là. Fac là on mettait des gants, on mettait une tuque nous  
561 autres pour... «regardes, comme papa, comme maman»... puis ahhhh, ouhhh ouais heu...

562

563 *C : Mais là, il l'accepte plus,*  
564  
565 P5 : Là, il a pas de troubles là.  
566  
567 *C : Ok*  
568  
569 P5 : Mais là, il accepte toute de toute façon. Dans l'état qu'il est heu...  
570  
571 *C : Ouais...*  
572  
573 P5 : Des fois je le regarde, puis j'me dis *criss* il s'en vient comme Colin là.  
574  
575 *C : Oui...*  
576  
577 P5 : J'me dis, c'est quelque chose là... ah oui, oui, oui...pauvre Alex là. Il a vraiment là. On sait pas quoi,  
578 mais on espère qu'on va trouver.  
579  
580 *C : Oui...*  
581  
582 P5 : il y a quelque chose qui s'est passé à moment donné, puis ça a comme, tout arrêté là!  
583  
584 *C : Oui, oui, oui...*  
585  
586 P5 : Fac, faut qu'on trouve c'est quoi!  
587  
588 *C : Colin fait pas de crises d'épilepsie.*  
589  
590 P5 : Non, non.  
591  
592 *C : Par rapport, donc vous parliez des textures dehors, ben, le trottoir tout ça . Est-ce qu'il y a des*  
593 *textures à l'intérieur qu'il aime ou qu'il aime moins, la lumière, une sorte de lumière qu'il aime ou qu'il*  
594 *aime moins, des couleurs heu...*  
595  
596 P5 : Le bleu! Il aime beaucoup le bleu.  
597  
598 *C : Ouin...*  
599  
600 P5 : Ouin, quand il était jeune là, il avait une tâche là. Ben, j'avais plusieurs tâches avec des morceaux de  
601 couleurs mettons à *païrer* ou a séparer ou en tout cas, puis, il a toujours commencé par le bleu.  
602  
603 *C : Ah oui?*  
604  
605 P5 : Oui!  
606  
607 *C : Vous savez de où ca vient ça, cette fascination là?*  
608  
609 P5 : Non, non. Mais l'autisme, la couleur de l'autisme c'est bleu!  
610

611 (Rires)  
612  
613 P5 : Le bleu, il a toujours aimé le bleu, ouais c'est ça. Mais il a pas une préférence. Plus jeune, il avait de  
614 la difficulté, mais on a tellement travaillé sur toutes ces affaires là que là asteure, il est correct là.  
615  
616 *C : Ouais...*  
617  
618 P5 : Oh ouais...Puis si il arriverait puis il avait quelque chose avec une odeur, parce que quand il était  
619 jeune, pour le rentrer au Zellers, ça m'a prit trois mois avant qu'il soit capable de rentrer dans le Zellers.  
620  
621 *C : C'est à cause de... l'odeur?*  
622  
623 P5 : L'odeur, un nouvel emplacement, nouvel environnement, les bruits qu'il entendait. Tout le sensoriel  
624 impliqué la dedans là. J'arrivais, puis je me stationnais. Puis, il partait à brailler. On s'en revenait, le  
625 lendemain, on réessayait, à moment donné j'étais capable de mettre le char, arrêter le char, ouvrir la porte  
626 la porte de l'auto, le détacher, l'amener, marcher heu... on s'est rendu jusque dans le portique...  
627  
628 *C : C'est graduel...*  
629  
630 P5 : Oh seigneur! Oui, oui, mais après ça, on pouvait l'amener n'importe où.  
631  
632 *C : Hmhmm*  
633  
634 P5 : Un coup que ça ça été fait, la seule chose qu'il demandait, c'est... il voulait qu'on le prenne. On  
635 rentrait dedans, puis un coup qu'on avait rentré c'était correct, on le remettait à terre, puis là il était  
636 correct.  
637  
638 *C : Ah ouais!*  
639  
640 P5 : Oui  
641  
642 *C : Ca rapport avec son anxiété surement là...*  
643  
644 P5 : Nouvel environnement, nouveaux bruits. T'sais, nous autres là, t'échappe une cenne à terre là, tu  
645 sais. «Ah, c'est de l'argent qui vient de tomber à terre». Mais il y a tellement... Eux autres, ils ont pas  
646 de... discriminations auditives hein, la majorité d'entres eux. C'est pour ca souvent t'es voit avec les  
647 mains sur les oreilles. Eux-autres ils entendent tous les sons à même affaire, à même amplitude.  
648  
649 *C : Ils les associent pas à l'objet...*  
650  
651 P5 : Pas nécessairement, mais ils entendent tous les sons égal, égaux dans leur tête. T'sais la musique, tu  
652 l'entends en *back ground*, mais lui la musique est aussi forte que ma voix dans sa tête là. T'sais là, fac  
653 heu...  
654

---

59min53sec à 1h1min15sec :

655 *C : Est-ce qu'il avait des peurs?*

656

657 P5 : Il a peur de la noirceur

658

659 *C : Ok*

660

661 P5 : La noirceur, mettons qu'il fait noir là. Il va être plus retissant là.

662

663 *C : Parce qu'il sait pas à quoi s'attendre peut-être... Il sait pas qu'est-ce qui...*

664

665 P5 : Ben, quand il était jeune, on se cachait, puis on faisait « beuh »

666

667 *C : Ah oui*

668

669 (Rires)

670

671 *C : Puis ca il aimait ça.*

672

673 P5 : Ouais, ouais, ouais... Fac là avec le temps...mais là c'est moins pire la, t'sais là. Mais à moment

674 donné là, il voulait pas aller en haut. « allumes la lumière, montes, c'est correct », puis il avait peur, parce

675 qu'il arrivait en haut, puis c'était pas allumé, T'sais... mais là c'est correct

676

677 *C : Ah ok.. là c'est correct*

678

679 P5 : Oui, oui, ben t'sais à 21 ans, ca fait ben des années qu'on travaille des affaires.

680

681 *C : Oui c'est ça, graduellement c'est sûr que...*

682

683 P5 : A moment donné, il y a des choses qui partent et d'autres choses qui arrivent. T'sais là, c'est des va

684 et vient.

685

686 *C : C'est ça quand... Il est chanceux, il a des parents qui essaient de... Il en a qui vivent avec et qui font*

687 *rien j'imagine, mais vous vous essayez de...*

688

689 P5 : La majorité des parents que je connais heu...

690

691 *C : Ils essaient...*

692

693 P5 : Ils essaient, ils essaient, mais la majorité aussi se sont séparés.

694

695 *C : Ouais, c'est ça hein?*

696

697 P5 : T'sais, parce qu'ils se disent au moins, je l'ai juste une semaine sur deux.

698

699 *C : Ouais...*

700  
701 P5 : Fac, une semaine tu te reposes, l'autre semaine tu peux heu... t'sais.  
702  
703 *C : En même temps, pour l'enfant c'est... Chaque semaine il a un univers différent.*  
704  
705 P5 : Ben comme moi, chez nous puis chez Annie. Annie, quand il y va la fin de semaine, il y a aucun  
706 *picto* dans la maison.  
707  
708 *C : Ok, puis ca se passe bien?*

---

1h1min15sec 1h05min43sec (non retranscrit)

---

**1h05min43sec à 1h07min00sec :**

709 *C : Vous en avez parlé un peu au début là, à 21 ans, qu'est ce qu'il va se passer. Mais ça, c'était ma*  
710 *question finale, Ben, en fait, il a 21 ans.*  
711  
712 P5 : Ben à date, il se passe rien!  
713  
714 *C : Non, mais là, il a 21 ans, fac jusqu'en juin...*  
715  
716 P5 : Jusqu'en Juin, il est à l'école  
717  
718 *C : Puis après vous savez pas.*  
719  
720 P5 : Non! Le 2 mai, là j'ai assisté, j'ai participé à une rencontre au centre de réadaptation avec heu... mon  
721 intervenant du Florès. L'intervenante du Florès des (*mot incompréhensible*), l'intervenante du Florès qui  
722 cherche des employeurs pour accueillir des (*nom incompréhensible*) puis une travailleuse sociale. Je  
723 pense que c'est la travailleuse sociale d'où est ce qu'il va la fin de semaine.  
724  
725 *C : Ok*  
726  
727 P5 : Fac là heu...j'ai amené Alex là à une rencontre, pour évaluer Alex. Alors, après ça, là le 2 mai, celle  
728 qui s'occupe de dire aux jeunes « c'est là que tu vas aller » a s'en va l'examiner à l'école, dans son  
729 environnement naturel, voir qu'est ce qu'il fait, puis qu'est ce qu'il fait pas. Le 2 mai. L'école a termine  
730 le 20 juin.  
731  
732 *C : Ouin... ca...*  
733  
734 P5 : Comment fera-t-elle pour trouver une place en 1 mois?  
735  
736 *C : Ouin...*  
737  
738 P5 : C'est ça! En deux mois dans le fond là... Fac, on est devant heu...  
739

740 *C : Ca se peut qu'il reste ici à la maison.*

741

742 P5 : Ca ce peut qu'il reste ici tout l'été là, mais la fin de semaine il va chez Annie.

---

1h07min00sec à 1h10min 18sec (non retranscrit)

---

**1h10min 18sec à 1h11min06sec :**

743 P5 : Si t'as d'autres questions tu me rappelleras

744

745 *C : Ben, si vous pensez aussi, par rapport à l'environnement, c'est sûr que là j'ai... j'ai quand même des*  
746 *informations intéressantes, puis je vois des parallèles aussi avec les 4 autres parents que j'ai vus. C'est*  
747 *intéressant de voir, ca se forme là, tranquillement.*

748

749 P5 : Ben t'sais, les besoins là, à 21 ans, c'est les même besoins que les 8 ans pareil là l'environnement.

750

751 *C : C'est ça.*

752

753 P5 : C'est à des niveaux différents, mais c'est toujours la même base.

754

755 *C : Oui.*

756

757 P5 : T'sais comme quand t'as un diagnostic d'autisme, c'est autiste léger heu... autiste profond... heu ou  
758 asperger, trouble envahissant du développement non spécifié, heu... C'est toute les mêmes carences, mais  
759 à des niveaux différents.

760

761 *C : Oui*

762

763 P5 : T'sais des niveaux d'atteintes différents, mais ils ont tous de la difficulté en communication, ils ont  
764 tous de la difficulté en habilités sociales, ils ont tous des difficultés... ils ont tous des comportements  
765 répétitifs!

---

1h11min06sec à la fin (non retranscrit)



**ANNEXE V**

Tableaux sommaires d'analyse des comptes rendus intégraux



## LÉGENDE

Référence à la routine

Référence au social

Référence à la sensorialité

Référence au besoin d'encadrement

### PARTICIPANT 1

SOUS-CATÉGORIES	CITATIONS
Stimulation visuelle  Fugue	[L.61] : D'aération c'est ça. Lui il prenait toutes les choses puis il les regardait tomber. Il allait au lavabo il regardait... où ce que s'en va ça? T'sais, toujours la curiosité du plus loin là... Quand il fuguait, ça arrivait des fois qu'il fuguait, ben il fuguait parce qu'il voulait voir ce qu'il y avait sur le coin, mais sur le coin il y a d'autre choses, son horizon, il ne comprenait pas que ça finissait jamais. T'sais, il est ben allumé dans le sens qu'il était curieux t'sais là?
Surveillance  Stimulation sensorielle	[L.73] : Comme quand qu'il rentrait dans une pièce, n'importe quelle pièce là, je savais qu'il était pour fouiller. Fallait que je l'aie à l'œil. Si j'allais dans la salle de bain, puis il était très bon «grimpeux», puis là, il montait sur le comptoir. Il ouvrait la pharmacie, il vidait les tubes de pâtes à dents, il vidait le shampoing, il vidait les médicaments, il vidait n'importe quoi, tout ce qu'il pouvait sortir, c'est ça qui le fascinait. À tous les jours c'était ça.
Verrouiller les portes Surveillance	[L.86] : Mais je pouvais pas le raisonner, c'était dur. Donc fallait que je barre le plus de pièces possible.
Surveillance Notion du danger	[L.104] : Quand il allait dans la piscine c'était «ouffff». J'avais de la misère à le retenir. Il se «pitchait» dans l'eau, aucune connaissance du danger. Je crois que ça c'est un trait de caractère de beaucoup d'autistes. Ils aiment l'eau.
Stimulation sensorielle	[L.276] : Je reste dans un appartement. J'ai un 4 et demi. Dans sa chambre il a une table à dessins. Je lui ai trouvé, j'ai acheté une table à dessin. Puis il dessine beaucoup, puis c'est son bureau en même temps. Il n'a pas de chaise, il a un ballon.
Stimulation visuelle Stimulation auditive	[L.341] : Ben moi je pense que ce qui est heu... moi je pense que tout ce qui est chaos, qui, qui, qui... Au niveau visuel je pense, puis le bruit. T'sais là, c'est ça qui est intéressant.
S'éloigne des foules	[L.350] : Mais, j'te dirais que quand il était jeune, les foules ça l'intéressait pas lui.
Manière de présenter une nouveauté	[L.354] : Non, fallait pas être là longtemps là. Là, aujourd'hui ça le dérange pas. Mais, encore là, j'ai été de façon progressive.

## PARTICIPANT 2

SOUS-CATÉGORIES	CITATIONS
Routine	<p>[L.21] : Quand il s'éveille, ben là il part en autobus scolaire. <b>Fac le matin c'est vraiment pas compliqué Gabriel, parce qu'on a toujours la routine.</b> Il se lève, on le change, on le nettoie un peu, il déjeune en bas en écoutant toujours son ... une de ces deux cassettes de Caillou, <b>toujours les deux même qu'on lui propose. Je lui montre, «laquelle tu veux?»</b> Il va me dire, une ou l'autre. Il déjeune, puis des fois <b>il écoute un peu de musique, après ça on l'habille puis il s'en va à l'école.</b></p>
Routine Stimulation auditive Précaution	<p>[L.34] : <b>Puis là, la routine est encore là. C'est facile, il est habitué. Il arrive on le change, après ça il prend son jus de légumes, une toast au cheesewizz, heu... là il écoute un petit peu de musique,</b> on prépare le souper pendant ce temps là. Il soupe en écoutant un DVD. <b>Fac là on est dan une séquence de peut-être une dizaine de DVD, on les laisse pas à la vue là, on choisi un soir un, l'autre, l'autre, pour pas bruler les DVD.</b></p>
Routine Stimulation auditive Stimulation tactile Routine Repères Repères Stimulation sensorielle	<p>[L.46] : <b>A tous les soirs c'est notre petite routine.</b> Puis si il vient directement d'en bas, dépendamment de l'heure, des fois il vient pas pour la musique là, il monte en haut, puis c'est l'heure du bain, puis il se couche. Ou sinon, comme je disais tantôt là, il vient s'asseoir, <b>il écoute la musique, il niaise sur le sofa, on fait des câlins, on se masse, on se touche t'sais. Il en a de besoin, il aime ça.</b> Puis on a comme <b>de la musique de soir, comme un petit répertoire de 4-5 chansons, fac, il se repère là dedans. Il sait quand c'est la dernière, on monte. Ca lui prend ça, comme toujours la même petite routine, se repérer puis savoir, bon ben là, comme en bas, on ira visiter tantôt, puis dans la séquence, ca finit, je ferme les lumières, «Ok, Gabriel on s'en va en haut» on lui donne sa revue, puis là, <b>je lui fais fermer des lumières. C'est des lumières de Noël qui sont sur une clôture là. Son petit, son petit... pas la salle Snozelen là, mais son petit coin...</b></b></p>
Aller à l'objet	<p>[L.162] : <b>Autrement que ça, j'te dirais qu'il va à l'objet. S'il a soif il va ouvrir le frigidaire, il va m'amener le jus. Si je suis en haut, il va même m'amener le jus en haut.</b></p>
Communication par association-repères	<p>[L.166] : Oui, il me cherche, puis il se promène avec le jus ou avec la boîte de craquelins, ou avec ce qui veut, <b>si il veut une sandwich avec du pain, il va prendre le pain.</b> C'est d'ailleurs pour ça qu'on met plus le pain dans la boîte aux pains. Il a juste... il a juste un sac de pain dedans, parce que là, il nous écrasait toute notre pain. Il ouvrait il prenait le pain, puis il nous amenait ça, puis il nous écrasait tous les pains. (rires) <b>Fac les pains sont à côté, pour que lui en dedans, il l'ouvre puis prend son sac puis il nous amène le sac de pain.</b> (rires) Les gens doivent se dire pourquoi ils ont une boîte de pain puis le pain est à côté?</p>

Communication par association-repères	[L.180] : On se faisait écraser notre pain. Fac c'est comme ça, mais il demande heu... il demande pas rien de spécifique. S'il a faim, souvent il va amener le pain, mais c'est pas nécessairement parce que c'est ça qui veut, c'est sa façon de nous dire qu'il a faim.
Pictogrammes	[L.191] : C'est juste qu'il a soif. Puis s'il veut aller se reposer là, il va aller aux pictos, le picto «reposer», le picto «voiture».
Pictogrammes	[L.200] : Oui, il a son tableau, les pictos sont là. Les pictos sont limités parce que dans la maison il se fait comprendre, mais heu... on a le picto, puis des fois ça fait pas son affaire, on montre le picto, on va aller prendre le bain, on va aller se coucher. De fois il le reprend puis il le lance, au lieu de le mettre dans la boîte. Ça ça veut dire «j'en veux pas»
Pictogrammes Aller à l'objet Communication par associations	[L.220] : À l'école, ils travaillent beaucoup les pictogrammes. Ils vont aussi à l'objet. Quand ils veulent aller à la salle de bain le changer, heu... ça marchait pas avec le pictogramme. Faudrait je vérifie, je sais pas s'il le font encore, mais ils lui donnait une couche dans les mains.
Agressivité  Hors contrôle  Sécurité	[L.267] : T'sais l'important c'est juste que nous on voulait aller souper, puis t'sais, c'est correct. Fac, mais c'est les première fois qu'elle a eu de la misère comme ça. Puis, la semaine passée c'est Marianne qui est venue garder. Puis là, elle en revenait pas, elle trouvait ça... elle l'avait jamais vu de même, il est monté en haut et il a fait maisonnette avec tout ce qui avait. Il y avait des revues sur la table, les fleurs étaient pas là, En tout cas, il a fait ça comme ça là t'sais (elle montre d'un geste de la main ce que Gabou a fait; tout mettre à terre ce qu'il y avait sur la table en 'essuyant' avec son bras). Il a prit sa main, puis tout ce qui était sur la table, il l'a mit à terre. Là à un moment donné, il va vers la table. A dit : « il était comme hors contrôle» mais là elle s'arrangeait pour pas qu'il aille dans la cuisine, elle voulait pas... ben il n'a pas grands objets, c'est pour ça qu'il en a pas grand ici hein, des choses qui peut briser. Puis à un moment donné, il s'est calmé, Paff! Il s'est assit puis heu... Hier même, Catherine lui a donné deux mélatonines. Puis je lui avait dis, si tu le sens un petit peu coquin là, à 6h, donnes-y ca mirtazapine, c'est un médicament un peu pour l'aider à dormir, c'est pas un somnifère mais, donc elle lui a donné à 6h, elle lui a donné 2 mirtazapine, heu... deux mélatonines. Puis heu... il pétait le feu encore. Puis tout a coup, Paff! Il a arrêté.
Routine modifiée	[L.284] : Oui, oui, oui... mais ça c'est comme, avec nous il n'est pas comme ça. C'est spécial là. Il a eu la semaine de relâche, t'sais sa routine a été dérangée un p'tit peu. Il est sensible à ça lui, donc, à suivre.

	<p>[L.294] : Tu te dis «ah, ça va tu bien aller». Quand il revient, on ouvre l'agenda puis le cahier de communication du service de garde puis, c'est quasiment une prière, on espère... «ça tu bien été?», Vendredi, super, super, aux deux place, des fois ça va bien dans la classe, ça va mal au service de garde, vice-versa. On essaie de faire des liens. Puis <b>il se désorganise beaucoup au dîner à l'école.</b></p>
Isolement	<p>[L.305] : Non, ils ont pas été capables. T'sais des fois on leur donne des pistes t'sais, Ben «regardez ça», puis... <b>il aime beaucoup s'isoler ces temps-ci.</b> On se disait à un moment donné, il es-tu en dépression? Mais, il dort bien, il est très heureux. Tu le vois, il est souriant.</p>
Stimulation tactile	<p>[L.328] : Oui, c'est ça... Puis, il aime beaucoup heu... <b>C'est ça, il aime... quand on s'assoie il est colleux hein? Il aime ça autant qu'il aime nous toucher, il aime ça se faire masser, les bras heu...Moi je suis sûre que ça lui fait du bien là. Puis que, il a besoin de cette petite proximité là,</b> puis... comme le matin, je l'assoie sur la toilette puis je met toujours de la crème sur les pieds, puis là je prend mon temps, j'y masse les pieds puis j'y met ses bas, t'sais, c'est comme, c'est important parce qu'il a les pieds secs, ça a commencé comme ça, mais là c'est devenu un petit moment aussi t'sais...</p>
Stimulation visuelle Stimulation auditive  Stimulation visuelle	<p>[L.346] : <b>Oui, oui. Les stimulations visuelles. Les lumières, ça aussi là, on a comme une boule en bas, qui tourne. Quand je mets de la musique, j'allume la lumière. Ça il aime ça. Comme quand il y a des photos qui défilent des fois sur l'ordi, ou si je prends mon téléphone. Il aime ça regarder des photos. T'sais quand je glisse ma main, puis que les photos changent, ou heu... Ça, il aime beaucoup ça.</b></p>
N'aime pas l'inconnu  Manière de présenter une nouveauté	<p>[L.357] : Qu'est ce qu'il aime moins. On a de la misère....<b>Il aime pas les nouvelles choses en général. J'te dirais que ce soit heu, une nouvelle personne qui va rentrer ici, l'inconnu dans le fond. Faut l'amener à petite doses. Même quelque chose qu'il a déjà connu, mais que ça fait longtemps. Comme quand on va recommencer à aller au parc, c'est pas dit qu'il va vouloir débarquer de l'auto la première fois là, t'sais. Fac là, la première fois, on essaie un peu, si ça marche pas, ben on laisse faire. On, on s'en retourne, on le refait une autre fois. Parce que si on insiste trop, ça marche pas. C'est sûr qu'on a déjà réussi, t'sais, il y a deux approches. Ben là, on le forces tu? Ca dépend c'est quoi la situation aussi là. Je le forcerai pas de rentrer chez le Home Dépôt nécessairement, un parc, ben tu te dis, ben ça va y faire du bien. Fac, on le connaît, on sait jusqu'où on peut forcer la note là.</b></p>
Manière de présenter une nouveauté	<p>[L.408] : Oui. Puis, <b>quand on va ailleurs, je peux me permettre ça. Je lui fais découvrir des nouvelles choses, de la nouvelle musique ou des nouvelles affaires, comme en auto, on peut y mettre des nouveaux CD. Si j'y mettais un nouveau CD en bas quand il s'assoit, lui il s'attend à quelque chose de connu, ça marchera pas, mais dans l'auto, quand on roule, on peut y mettre, t'sais des fois on met la radio, fac c'est une bonne place pour qu'il découvre d'autres choses.</b></p>

<p>Stimulation visuelle</p> <p>Stimulation tactile</p> <p>Stimulation auditive</p>	<p>[L.430] : Non, ben il écoute jamais la télévision. Il y en a une, mais il écoute pas. Il l'écoutait quand il était plus jeune, mais maintenant il l'écoute toujours en bas parce que c'est le cinéma maison, donc il a le mur au complet, puis c'est comme sa place, puis il est bien, puis heu... t'sais c'est heu... je sais pas. Il aime ça ici aussi. Il a ces petits poissons là. Une petite lampe poisson qui tourne quand il est là. Il s'assoit puis il aime ben regarder ses petits poissons. Il aime beaucoup le foyer. C'est ça, donc dans le sous-sol ou dans le salon. Quand il était plus jeune, des fois il allait s'asseoir sur le lit de sa sœur ou dans son lit, ou même dans notre chambre. Mais il le fait plus. Ben il allait s'asseoir dans le lit à Pascal, il aimait le soleil, il y avait le soleil sur son lit, puis il s'assoit là. Puis ça arrivait qu'on mettait de la musique dans la chambre de Pascale, puis à un moment donné, on dirait les choses se perdent, il fait moins, puis il le fait plus. Puis, à un moment donné, on se dit « aye, c'est vrai, il le fait plus! ».</p>
<p>Isolement</p>	<p>[L.507] : Heu... Ben il a des réactions, j'te dirais. Je sais pas si c'est ce que tu veux dire, mais exemple, quand mes beaux-parents viennent souper, il va rester plus en bas. Il vient les voir, il les salue, il sait qu'ils sont là, mais il reste plus en bas. Il va venir chercher ce qu'il veut. S'il veut un jus il va venir, mais il n'aura pas la même réaction, il va rester en bas, puis on va pouvoir déroger, si tu veux, à la routine, dans le sens, dans le sens qu'il va peut-être écouter deux affaires, il montra pas pour venir s'asseoir sur le sofa.</p>
<p>Isolement</p>	<p>[L.522] : Ou des fois heu... Ben c'est encore eux-autres qui viennent manger de la pizza le vendredi. Mais même si ma sœur, un quelqu'un vient, oui, il s'isole.</p>
<p>Stimulation tactile</p>	<p>[L.527] : Oui, toujours! T'sais comme on est plein soleil ici là. Comme là, s'il était là (<i>Elle pointe vers le sofa à côté de la fenêtre</i>) je baisserais les stores, il aime vraiment ça avoir le soleil sur la tête</p>
<p>Stimulation tactile</p>	<p>[L.532] : Puis, l'été, sur le balcon, là c'est arrangé il y a une table puis tout ça, puis il aime ça aller s'asseoir dans le coin là. Puis heu... être à la chaleur, il est bien, il aime ça... Oui! Il aime la chaleur. Il grelotte au froid, c'est drôle, l'hiver il sort et pourtant il fait pas si froid que ça, mais il est très frileux.</p>
<p>Peur de l'inconnu</p>	<p>[L.581] : Il a peur de ce qui peut le surprendre, t'sais au niveau des animaux. Il a pas peur des animaux, sauf que si heu il s'approche pour flatter puis que l'animal a une réaction, il peut être surpris autant si je prends un toutou puis que je me met à faire bouger le toutou, puis que... on dirait qu'il à faire. Dans ce temps là, il sort des sons « eauhheahhh ».</p>
<p>Peur de l'inconnu</p>	<p>[L.588] : Oui, il est comme... oui, les gestes qui s'attend pas, ça l'apeure ça.</p>

Stimulation tactile	[L.713] : Oui, oui... mais c'est sur que si Gabriel tu lui laisse le choix, il arriverait à l'école puis il serait sur le bord du calorifère, il aime la chaleur, puis il resterait là toute la journée, bien heureux à écouter de la musique. Si tu y demanderas rien, lui il est heureux puis il fera rien,..
Hyper sensibilité auditive	[L.730] : Ben, c'est sur qu'il est sensible, on s'en est rendu compte quand Pascale était bébé. Puis même si on va au centre d'achat, puis qu'il y a un enfant qui fait une crise, n'importe où, dans un endroit public, même si on va à... des fois Ste-Justine, c'est sûr qu'il y a des enfants qui sont là, quand ça cri, ça pleure, Gabriel devient comme...devient apeuré. Ça le dérange vraiment.

### PARTICIPANT 3

SOUS-CATÉGORIES	CITATIONS
Routine	[L.4] : Félix c'est un enfant qui est très structuré. Très structuré et très cartésien. Félix se lève généralement aux mêmes heures, et a ses habitudes de vie très régimentées et règlementées. Oui, à l'occasion il y a des petites variantes.
Régulier	[L.8] : Il n'est pas rigide, rigide au point que si on lui dit qu'il y aura un délai dans les heures, il ne fera pas de crises avec ça, mais il est assez régulier dans son ordre des choses.
Routine  Structure	[L.11] : Dans sa méthode, sa routine. Il se lève, bon, là il y a aussi l'école, qui vient modeler les choses. Il se lève à 5h50 le matin. Bon, normalement, il prend son café, parce qu'il boit du café. Il va prendre mettons son petit déjeuner. Généralement ça va être des toasts ou bien des toasts et des œufs. T'sais il a vraiment sa routine. Ces affaires, il prépare ses choses et il se prépare après ça à s'en aller pour l'école. Mais t'sais, dans cet environnement de temps, il est très, très rigoureux, très structuré.
Communique verbalement	[L.56] : Son café. Il est venu me raconter une histoire à l'école. Des fois il a l'impression qu'il se fait harceler là. J pense que c'est plus une impression qu'autres choses. Ce matin, il est venu me jaser de ça. Mais c'est ça, il est un peu plus «smooth». On voit que la fin de semaine là, il sait qu'il n'a pas l'obligation du transport aussi. Parce que le transporteur, très assidu, très à l'heure. Fac là, ce stress là, qui est engendré par le transporteur, la ponctualité du transporteur, il l'a pas. Fac c'est le samedi il est plus «smooth» il s'énerve un peu moins. Il va faire ces affaires.
Réservé Solitaire	[L.91] : Il est plutôt réservé la fin de semaine. Félix c'est une personne qui est solitaire. On s'entend là-dessus?
Solitaire Communique verbalement	[L.96] : Il n'est pas associable, mais il est solitaire. Généralement, il va aller... il se lève, il va déjeuner, il va venir jaser avec nous. S'il a des corvées à faire, comme le... Une semaine sur deux, ils ont une corvée. Il on la corvée de faire la vaisselle pendant toute la semaine, et avec la vaisselle, il est inclut cette fin de semaine là, parce que eux, ils ont leur salle de bain à l'étage, les enfants. Ils ont leur salle de bain qui leur est réservée.

Isolement	[L.108] : C'est ça, à tour de rôle, ils entretiennent leur salle de bain. Je veux dire l'entretien complet, cuvettes, ménages des éviers, baignoires, douches, remplacer les serviettes, passer l'aspirateur... Et, sa chambre aussi. Ça ça leurs appartient. Nous autres on ne touche à rien de ça. Alors, Félix, habituellement, quand c'est sa semaine, soit le samedi ou le dimanche, dépendant des activités qui sont prévues au calendrier, s'il n'a pas de Hockey, ben ça va être le samedi, s'il y a du hockey, ça va être reporté au dimanche. Il va s'acquitter de ses corvées. Il fait ses choses, puis après ça, généralement, l'après-midi il va s'asseoir dans ses quartiers généraux. Il va descendre manger.
Stimulation auditive Stimulation visuelle	[L.118] : Quartiers généraux, il lit, il écoute de la musique, il joue de la musique aussi, il fait de l'ordinateur aussi. Il va aller s'asseoir devant l'ordinateur
Stimulation auditive	[L.201] : De dextérité, et aussi de facilité. Étant donné que la dextérité c'est pas sa force, mais il reste que néanmoins, il a l'oreille musicale.
Manière de présenter une nouveauté	[L.214] : Ben, on lui a avancé aussi des instruments, on lui a fait essayer des instruments. T'sais toute... encore là, comme dirait Daniel Bélanger : «Toute est dans la manière».
Manière de présenter une nouveauté  Stimulation auditive	[L.219] : Alors, t'sais, dans la manière qu'on lui a présenté. Il n'a pas été rébarbatif à l'idée. Après ça, on l'a fait travailler avec différents instruments de musique. Fort heureusement, moi j'ai mon frère qui joue de la musique, il avait une basse qu'il se servait pas, on lui a fait essayer pendant un certain temps, pour s'apercevoir que il n'aimait pas, ni plus ou moins. Alors on a travaillé, on lui a fait essayer différents instruments. À la fin, pour en arriver à un instrument de musique, qu'il a payé d'ailleurs. Un instrument d'assez bonne qualité. Et puis, ben le deal c'était bon «t'achètes l'instrument» moi je lui ai acheté un amplificateur pour l'installer dans sa chambre, pour qu'il puisse écouter la musique à la force qu'il veut, puis de la manière qu'il veut.
Stimulation auditive	[L.228] : Disons, que c'est rare. Il va pas jouer fort, parce que là dessus, il est quand même respectueux, puis il voudrait pas déranger. Mais des fois, ça a l'air que quand on... ça peut arriver qu'on est parti faire des commissions, puis qu'il se retrouve tout seul, qu'il ait mit le son un peu fort. Mais on a jamais eu de plaintes de voisins.
Stimulation auditive	[L.235] : Oui, ou bien, pas nécessairement lui... jouer, mais écouter sa musique là. Son <i>Metallica</i> , il en a profité pour monter le volume pendant qu'on n'était pas là, mais... correct.
Stimulation sensorielle	[L.264] : On a une piscine... L'été il va se baigner un peu.

Comportement répétitifs	[L.266] : Il va se saucer, mais c'est pas quelqu'un qui y a à outrance. Il se baigne, il sort de l'eau (rires). Il se met en costume de bain, il se baigne, il sort de l'eau et se rhabille. Il peut faire ca 2-3 fois dans l'après midi.
Promener	[L.280] : Des fois il lui prend à l'idée d'aller prendre une marche
Stimulation auditive	[L.367] : Non, non. Il se promène un peu partout là heu... Bah, peut-être moins dans le sous-sol. Il vient pas très... Il va venir dans le sous-sol quand moi j'suis là, j'écoute de la musique là...
Isolement Hypersensibilité auditive	[L.450] : Ben, je sais que... c'est sûr qu'on laissera de même là, mais la salle où est ce qu'il y a l'ordinateur c'est anciennement une chambre qui a été convertie en bureau. Elle est avenante à genre un salon où est-ce qu'il y a une télévision, où est ce qu'on s'installe souvent pour l'écouter, parce que c'est au bout de la cuisine, et puis ben, s'il est à l'ordinateur ben c'est sûr qu'il va venir fermer la porte. Pour pas que le son de la télé vienne ...
Isolement	[L.458] : ...le déranger. Parce que des fois, peut-être qu'il veut écouter un p'tit peu, mais il veut être plus tranquille.
Isolement	[L.463] : Puis même dans sa chambre, même si ce n'est pas très bruyant, il va être porté à fermer la porte.
Isolement	[L.471] : Puis, il est capable d'aller dans la pièce où y'a la télé, s'asseoir là puis regarder un livre aussi. Mais heu... c'est ça; quand il est à l'ordinateur, il aime fermer la porte.
Hypersensibilité auditive	[L.474] : Puis encore le bruit c'est ça... le bruit, il faut pas que ce soit trop fort. La musique fort ça le dérange.
Hypersensibilité auditive	[L.479] : Moi quand je mets de la musique fort en bas, ça le dérange. Il reste pas en bas il monte en haut.
Hypersensibilité auditive	[L.489] : À moins que ça vienne de lui, mais si c'est pas lui, il va décrocher. Un environnement bruyant, il aime pas ben ben ça.

Stimulation visuelle	<p>[L.569] : Tandis que là, la vitre elle est claire. C'est un peu si toi tu viens ici là. Bon ben tu regardes ici, ben nous autre la fenêtre adonne franc sud! Mais il fait noir, fac dans la cours arrière puis je l'ai surpris à plusieurs reprises à regarder dans le ciel.</p> <p><i>C : ah oui?</i></p> <p>P3B : Oui, les avions, les étoiles. Qu'est ce qu'il se passe.</p> <p><i>C : Il peut rester là longtemps?</i></p> <p>P3B : ah, il peut passer là des fois, des 15, 15 -20 minutes, 1 heure.</p>
Stimulation auditive	<p>[L.606] : C'est ça! Le son des moteurs diesel, ca va à très basse fréquence. Le moteur diesel c't'un moteur à explosion mais qui est pas conventionnel. Ca là un bruit particulier les moteurs diesel, les moteurs il les entendait de loin, les autobus, tout les véhicules d'eau qui était tenu par des moteurs diesel, il les entendaient, il était fasciné par le son des moteurs diesel. Ça, les fourmis...</p>
Stimulation tactile	<p>[L.636] : Une habitude qu'il a encore, je me demande s'il fait pas encore... dans la cuisine heu, on a une porte patio, puis il a un convecteur ici. Puis quand, il a toujours été là depuis qu'on a la maison, même avant qu'on déménage à l'étage supérieur. Puis ça c'est le ventilateur, on l'avait baptisé le ventilateur chaud (rire)</p>
Stimulation tactile	<p>[L.649] : il allait se «raquotiller» là heu... il allait s'asseoir là, puis il allait se réchauffer.</p>
Stimulation tactile	<p>[L.663] : C'est ça, à 100 degrés. Fac là, il s'approche proche. Il aime la chaleur. Ben, n'importe qui aime la chaleur.</p>

## PARTICIPANT 4

SOUS-CATÉGORIES	CITATIONS
Routine	[L.4] : Ben là, Elie-Anne, cette année, elle fréquente l'école. Fac heu... elle se lève le matin. Elle déjeune, toujours le même déjeuner, elle vient me voir pour que j'lui fasse des gaufres. (rires)
Stimulation visuelle	[L.15] : Elle, elle se plante devant l'ordi. À l'ordinateur, qu'est ce qu'elle fait, elle va sur youtube. Puis heu... elle va chercher des heu... elle sait écrire, elle sait lire. Fac heu. Elle se «punch» ça. Ces intérêts c'est quoi, elle va regarder des vidéos de fraisinette heu... elle aime jouer au DS.
Stimulation visuelle Stimulation auditive	[L.21] : Fac heu... ses jeux de DS, elle les «punch» sur youtube, puis heu... elle a des vidéos de monde qui joue à ces jeux, oui, c'est ça, dans des langues, n'importe quelle langues, c'est jamais en français.
Communication difficile	[L.35] : Elle a pas cette capacité là. Elle peut parler, mais elle va juste communiquer des besoins puis quelques mots.
Stimulation gustative	[L.40] : Fac heu...c'est plus de la stimulation je pense. Heu... elle mange tout le temps.
Sur-stimulation sensorielle Hypersensibilité auditive	[L.44] : Mais, elle mange pas beaucoup, fac elle grignote tout le temps. Fac, elle va chercher quelque chose à manger, elle a son jeu DS devant elle, elle a l'ordinateur devant elle, puis elle se met la radio pas fort en arrière. Fac, une sur-stimulation auditive. Puis, dans vrai vie, elle aime pas la stimulation auditive. On peut jouer de piano dans maison, elle va venir nous voir pour arrêter, on pas chanter, elle aime pas ça. Mais... je sais pas, elle va peut-être. Je sais pas qu'est qu'a fait (rires). Puis, ben, vu qu'elle rentre à 5h, puis qu'elle à fait toute une journée... heu... à l'école, heu... souvent j'la laisse faire.
Autostimulation Sur-stimulation Besoin d'encadrement	[L.83] : Elle aime ça, puis heu... c'est pas nécessairement heu... Elle est très, est très... Si tu lui... si tu la dirige pas elle va toujours s'auto stimuler. Si je l'empêche de jouer à l'ordinateur, si je mets la, la... si je barre la porte dans la chambre d'ordinateur, elle descend dans le salon, avec son «game boy», elle met la radio, a met la tv. (rires) Elle va répéter la même chose, fac à moment donné, j'peux pas l'empêcher, faut réellement avoir une présence d'une personne qui l'encadre [...]
Auto-stimulation	[L.97] : Si on y va avec ses intérêts, elle va s'auto stimuler. Elle va faire heu... elle va jouer avec de la plastisine, pas de façon appropriée, elle va juste s'auto-stimuler, faire des formes, ca devient très compulsif, puis heu... t'sais. Une forme ou un autre ca demande de l'auto-stimulation tout le temps, tout le temps, tout le temps.

Communique en pointant	[L.111] : Ben, elle pointe beaucoup.
Communication verbale difficile	[L.115] : Elle se fait.... C'est, c'est... dur à dire, mais elle se fait comprendre. Elle... elle sait se faire comprendre, puis elle veut absolument pas parler... c'est très laborieux pour elle d'utiliser le verbal. Ca fait que, elle l'évite à tout prix. Mais est capable, est capable dans la mesure où a va dire des phrases très simples. Puis, elle va utiliser des mots. A peut pas créer des phrases. [...]
précaution	[L.132] : Fac là, j'ai l'intention cet été de lui acheter un Ipad, puis heu... puis, j'ai déjà voulu le faire, le problème c'est que j'ai peur qu'elle me le brise à l'intérieur de trois mois puis qu'elle me le scrappe. (rires)
Stimulation sensorielle Sécurité	[L.138] : Est très heu.... Est... est pas là. Au niveau de la stimulation, elle n'a besoin beaucoup, beaucoup, fac est tout le temps en train de courir, tout le temps en train de courir, de foncer dans un mur, à droite, à gauche, heu... descendre les escaliers, elle dégringole les escaliers des fois, elle les déboule, parce qu'à y va tout le temps en courant, c'est tout le temps ... elle a pas la sensation de son corps dans l'environnement, fac heu.... C'est pour ça.
Besoin d'encadrement  Besoin de supervision	[L.176] : Ben elle a besoin d'aide un petit peu pour tout. T'sais, c'est sur qu'est capable de manger toute seule. Au niveau moteur, tout est difficile, fac heu, la plus part du temps j'essaie de... t'sais des fois je vais lui couper sa viande, des fois je vais dire : «non, non, tu fais l'effort, fac tu vas le couper toi même», puis heu... mais au niveau de se laver ben ca prend de la supervision. J'm'attends à c'qu'à se lave puis qu'à soit propre, puis a se lavera pas les cheveux ou ... mais je, c'est souvent un aide verbal, faut que je lui rappelle : «tes cheveux», «laves», «fais-ci», «fais-ça»
Stimulation gustative  Précaution	[L.201] : Heu, ben... des besoins particuliers. Écoute, l'environnement idéal pour Elie-Anne (rires) heu... c'est comme, on est pas proche ( <i>en regardant autour d'elle, dans sa cuisine</i> ) Heu, j'ai besoin... écoute, avec Elie-Anne, faut tout contrôler. Faut tout... fac, parce que elle a, elle a pas de limites. Quand a mange, a mange à l'extrême. Puis là, je viens d'acheter une caisse d'oranges, puis si j'la barre pas, t'sais, j'me suis acheté un petit frigo, je voulais pas commencer à mettre une serrure sur mon frigo, ca coute cher, tout d'un coup que je perce, puis que le fréon coule, fac j'en ai acheté un petit. C'est littéralement, j'ai acheté une caisse d'oranges, si j'la barre pas, ca ce peut que demain il en ait plus.
Stimulation gustative	[L.211] : A peut manger en excès, puis c'est des fruits, c'est bon, mais j'e pense qu'à l'excès, n'importe quoi à l'excès est pas bon.
Supervision Choses barrées	[L.216] : Oui, oui, fac c'est tout le temps la surveillance, puis heu... Fac on a beaucoup de choses barrées pour contrôler.

<p>Isolement</p> <p>Besoin d'encadrement</p>	<p>[L.221] : Heu... étant donné que... elle s'isole, fac même si on vit dans la même maison, son réflexe à elle, c'est toujours d'aller dans une pièce où il y a personne, t'sais? Fac dans le fond, j'ai pas le choix de toujours arrêter c'que je fais si j'veux l'encadrer, faut qu'j'arrête littéralement c'que je fais, puis j'aille m'occuper d'elle.</p>
<p>Stimulation sensorielle</p> <p>Accident</p> <p>Précaution</p> <p>Stimulation tactile</p>	<p>[L.237] : Ben t'sais, elle a besoin, elle a besoin de courir tout le temps. C'est un besoin pour elle. Là c'est... J'ai pas de place dans la maison, fac là, a court entre la porte d'entrée puis le comptoir ici, puis la porte d'entrée puis le comptoir, mais elle le fait aussi dans les escaliers. J'ai mis comme une barrière de bébé, qui faut penser d'essayer de fermer quand on passe à côté. Ca l'arrête, j'veux dire... j'ai, j'ai pas barré la barrière, parce qu'elle juste là, dans le fond pour l'arrêter dans son mouvement pour pas qu'a dégringole, parce qu'elle a déboulé les escaliers le mois dernier, fac là j'ai fait bon! Puis, c'est pour pas qu'a dégringole, sauf que là, vu qui a la barrière, ben, toujours un problème en remplace un autre. Vu qu'il y a la barrière, elle va plus dans les escaliers, fac là, elle court puis elle s'arrête. En fait, ce qui faut savoir c'est que quand elle court, c'est le mur qui l'arrête. T'sais, elle s'arrête pas. C'est le mur, c'est l'obstacle qui l'arrête. Fac là, elle rentre dans la rampe, qui, qui... la rampe en haut, la cage d'escalier.</p>
<p>Autostimulation</p> <p>Hyper sensibilité auditive</p>	<p>[L.257] : Elle est toujours en train de s'auto stimuler auditivement, par contre, c'est elle qui doit faire les choix. Si c'est pas elle qui contrôle, ca passe pas. On peut pas lui imposer un son, un affaire. Sinon, elle est myope, fac elle voit rien, puis elle refuse de porter des lunettes, fac elle se promène dans un environnement qui est flou... puis heu...</p>
<p>Autostimulation</p>	<p>[L.279] : Ouin, mais non. Ca continue, fac il y a des soirs qu'a se lève à trois heures du matin puis était debout pour sa journée. Oui, ... a houle, elle houle tout le temps, tout le temps, tout le temps, quand elle se déplace. Un «houuuu» t'sais?</p>
<p>Autostimulation</p>	<p>[L.302] : ouin, c'est difficile, quand a court là, spécialement quand a court, puis elle se promène t'es certain qu'elle le fait, qu'elle se promène en houlant t'sais. Fac d'un autre côté, quand je suis au centre d'achats ou n'importe quoi, parce que, ya rien de pire qu'un couloir, elle... une allée. (rires)</p>
<p>Calendrier</p>	<p>[L.314] : oui... puis, t'sais ya des choses heum.... Bon, elle trippe calendrier, c'est son nouveau dada.</p>

<p>Calendrier</p> <p>Pointer</p> <p>Autostimulation</p>	<p>[L.318] : Elle a son calendrier, mon <i>Touch</i>, son <i>Touch</i>, puis là là, si t'écris de quoi sur un des calendriers, si j'écris de quoi sur celui sur le frigo, après ça, elle va vouloir que je mette tous les autres à jour. Puis là des fois, elle me pointe, puis elle veut pas parler, elle pointe une date. Elle pointe une date, je sais qu'elle veut que j'écrive quelque chose, «<i>faut que tu me le dises là bébé, maman a va pas comprendre, qu'est ce que tu veux là</i>»...Puis heu, il y a des choses qu'elle me demande volontairement t'sais, fac heu... La dernièrement, elle m'a demandé le bananazoo. «<i>ben là, chérie, c'est parce qu'à l'âge que t'as, tu peux plus y aller</i>». Mais eux-autre, sont encore dans l'enfance, fac ils ont pas... on a besoin de répondre à ses besoins. <b>Ils ont les mêmes besoins de développement moteur puis d'auto stimulation que des jeunes enfants.</b></p>
<p>Stimulation sensorielle</p>	<p>[L.357] : Ce qu'elle aime pas faire, <b>elle aime pas prendre son bain</b>, mais j'y dis : «<i>tu prends ton bain ma belle</i>». <b>Puis elle rentre dans le bain, elle prend l'appareil, puis un coup dans le bain, tu peux plus la sortir</b></p>
<p>Hypersensibilité visuelle</p>	<p>[L.389] : Non, elle va être dans la salle d'ordi parce que les ordis sont là. Mais ya toujours, dans chaque pièce, toujours dans petits accrocs t'sais? T'sais comme heu... <b>je sais que dans la pièce d'en haut devant l'ordi il y a une lampe de travail. Faut jamais l'allumer.</b></p>
<p>Hypersensibilité visuelle</p>	<p>[L.399] : Heu, quand on descend au sous-sol, <b>si on fait des jeux par terre, elle va aller éteindre les lumières</b></p>
<p>Hypersensibilité visuelle</p>	<p>[L.403] : Parce que là, la, <b>les spots y descendent dans face. Heu, elle éteint les lumières...</b></p>
<p>Isolement</p>	<p>[L.445] : Elle va, <b>elle va s'isoler. Ah oui, sûr, sûr, sûr, sûr, sûr! Même de sa mère, de n'importe qui, c'est de se retrouver tout seule.</b></p>
<p>Stimulation Isolement</p>	<p>[L.450] : Oui, ben oui! <b>Mais ça, c'est une stimulation, que la présence d'autres personnes, c'est dur à gérer pour elle.</b></p>
<p>Isolement</p>	<p>[L.455] : Fac, ici oui, on mange ensemble. On est juste trois. Il y a moi, elle, puis sa sœur. Admettons qu'on va les dimanches chez ma mère. Heu... elle mange pas avec les gens à la table. <b>Elle s'est fait une table, dans le solarium, elle se prend une petite table toute seule, elle mange toute seule, elle ferme les portes, elle s'isole.</b></p>
<p>Isolement</p>	<p>[L.462] : heum... oui! Fac heu, <b>aussi tôt qu'il y a de monde, elle s'isole.</b></p>
<p>Stimulation visuelle</p>	<p>[L.470] : Heum... <b>elle est fascinée par le sable, par l'eau. Est fascinée (rires) ... par tout ce qui coule, malheureusement.</b></p>

<p>Stimulation visuelle</p> <p>Besoin sensoriel</p>	<p>[L.475] : Ben, elle aime regarder, fac que ce soit du sable, de l'eau, regarder des choses couler. Je lisais Temple Grandin y'a pas longtemps. Puis, elle s'était heu... la façon dont la lumière frappe qui... fac je sais pas. Elle a des passions pour certaines couleurs. T'sais, le jaune, elle trippe jaune. Est tout le temps en train de s'envelopper dans un «slipping bag», fac elle dort là dedans, puis c'est un espèce de «slipping bag» que j'ai acheté dans le sous-sol de l'église à 3 piasses là, t'sais pour enfants. Il est orange et jaune. Puis, est tout le temps là dedans. Fac ils en ont de besoin. Le besoin sensoriel, le besoin de s'envelopper, fac est tout le temps là dedans. Mais heu... j'ai voulu heu... Je n'ai essayé un, j'ai dis à mon frère «passe-moi ton... » comment ils appellent ça un «slipping bag» qui vient... (Elle fait signe avec ses mains, pour montrer qu'il enveloppe le visage)</p>
<p>Peur de l'inconnu</p>	<p>[L.487] : «Passe-moi ta momie», t'sais, elle va surement aimer mieux ça! Pantoute! A veut rien savoir de la momie. A veut même pas embarquer dedans, elle me pousse.</p>
<p>Peur de l'inconnu</p>	<p>[L.527] : Ces heu... non, la peur de l'inconnu, c'est tout. Tout ce qu'elle connaît pas, c'est épouvantable.</p>
<p>Hypersensibilité auditive</p>	<p>[L.531] : Ben, n'importe quoi t'sais... Admettons, bon, la est habituée d'aller chez le dentiste, mais au début quand a allait chez le dentiste, juste la pompe t'sais, c'était... écoute, c'était (rires) a cherchait à sortir de la pièce, a grimait partout, t'sais comme un chat qui a peur de l'eau là. C'est toujours extrême, t'sais, puis faut lui faire toucher, pour qu'a vaine la peur.</p>
<p>Encadrement</p>	<p>[L.538] : Puis heu... mais la peur, on la gère. Moi, faut que je sois présente. J'ai une voix très autoritaire. Fac, quand je prends une voix autoritaire, ca prend le dessus un p'tit peu de la peur, c'est comme, «t'as pas le choix». Faut que j'la maîtrise physiquement</p>
<p>Fugues</p>	<p>[L.627] : Puis les dates de répit, puis eu... c'est elle qui en a de besoin. À partir de 11 ans, j'ai eu ce problème là, elle a eu 11 ans, elle cherchait son autonomie, j'ai eu des problèmes de fugues au début.</p>
<p>Notion du danger</p> <p>Fugues</p>	<p>[L.638] : oui, besoin de liberté, mais là, a comprend pas le danger. Fac heu... poste de police tout le temps. Quelqu'un qui a failli la frapper... puis elle a fait plusieurs fugues, puis toutes sortes de choses, écoute, ils l'ont ramassée sur le bord de l'autoroute à moment donné, un dimanche matin, a s'en allait chez mon oncle Manu! Moi j'habitais à Ste-Thérèse, pour aller chez Manu j'étais obligé de prendre l'autoroute. Elle s'est le chemin qu'elle connaît. Fac a s'en allait chez mon oncle Manu.</p>

Fugues	[L.651] : C'était un dimanche matin très tôt, puis elle a été très chanceuse, parce qu'elle a fugué plusieurs fois, puis les gens n'intervienne pas. Quand elle était petite qu'elle avait 8 ans, j'habitais ailleurs, elle allait au parc là aussi, elle fuguait tout nue, parce que dans ce temps là, elle s'habillait pas. Quand la puberté est rentrée, elle a commencé à s'habiller, d'elle-même, j'pense les seins faisaient mal, pi...
Porte verrouillée	[L.724] : Mais... maintenant est assez grande, qu'elle pourrait fuguer, maintenant. Ca fait des années, ca fait plus de 10 ans que le système est là, qu'est pas capable d'ouvrir la porte.

## PARTICIPANT 5

SOUS-CATÉGORIES	CITATIONS
	<p>[L.15] : Fac Alexandre il dort jusqu'à 11h30. Il se lève. On déjeune. Après ça, moi j'ai la chance de travailler à la maison. Après ça, il fait sa toilette. Sauf que, il faut que j'le surveille. J'le dirige pour le brossage de dents. Il n'est pas capable de se raser. On le fait mains sur mains, ou plus souvent c'est moi-même qui le fait.</p>
<p>Routine modifiée Communication par imitations Encadrement</p>	<p>[L.22] : Autre chose, on prend notre douche le matin, quand on a pas d'école, la routine est modifiée. Alors, la même chose, c'est par imitations pour la douche aussi. Puis même encore des fois, faut que j'ouvre la porte de la douche, puis je lui dis : «aweyes, continues». T'sais... c'est lourd. Par rapport à sa toilette puis tout ça. Puis après ça, faut s'habiller. Puis la, là même chose. «Mets ton bas, mets ton autre bas... ». Il met son pantalon, il met une jambe, il attend, il reste. C'est comme s'il se mettait à «pause» mon Alexandre.</p>
<p>Stimulation auditive Stimulation sensorielle</p>	<p>[L.41] : Puis là ben, il ne veut pas faire grand chose. À part écouter de la musique puis dormir, puis s'évacher là. Vraiment là... oui oui. Mais il aime aller se promener en auto, Il aime aller faire des commissions. On l'amène faire le Costco t'sais exemple, il pousse le carrosse, ces affaires là. Il a pas heu... C'est comme si avec la médication qu'il prend pour l'épilepsie, puis il prend du prozac aussi pour l'anxiété. Mais là, on est en train de faire enlever ça par le neurologue parce qu'on trouve qu'il est trop médicamenté. Ca n'a pas de bon sens.</p>
<p>Aller à l'objet Pictogrammes Horaire</p>	<p>[L.50] : Mais, c'est comme si heu...il a plus le goût de rien faire, il initie plus rien par lui-même. T'sais avant, il avait envie de faire un jeu, il allait chercher le jeu puis l'amener. T'sais, il pouvait nous amener vers le jeu puis le prendre, puis nous regarder en voulant dire «j'aimerais jouer à ça» t'sais. Malgré le fait que, il y a beaucoup de support de pictogrammes chez nous, il a un horaire, il a des systèmes de travail t'sais. Il a un cahier mensuel, un calendrier mensuel avec tout ce qu'il a à faire à tous les jours.</p>
<p>Agenda</p>	<p>[L.80] : S'ils sont pas capable d'avoir visuellement l'information de ce qui ont, de ce qu'on attend d'eux, ca veut pas dire juste des pictogrammes ou des photos, ca peut être écrit, ca peut être un agenda normal comme nous autre, mais ils ont besoin de ça pour justement diminuer le niveau d'anxiété.</p>
<p>Horaire : Comparaison avec un neurotypique</p>	<p>[L.86] : Si t'embarques dans le char avec quelqu'un puis tu ne sais pas où tu t'en vas. Comment tu vas te sentir? Ben eux-autres, ils se sentent pareils quand ont leurs dit pas ce qu'ils ont à faire dans leur journée.</p>

Stimulation sensorielle	[L.116] : Dans le fond, faut arrêter de penser à nous autres, qu'est ce qu'on espère pour notre enfant. C'est penser lui dans le fond c'est quoi qui est heureux? <b>Moi il est heureux dans le papier. Déchiqueter du papier, il trippe à l'os avec ça là. T'sais parce que ça fait des corde là.</b> Fac t'sais regardes, il on vont peut-être l'envoyer au CEGEP, pour le papier là, t'sais? Ca serait lui qui serait responsable du déchiquetage. Il trippe. Il aime ça au bout. La récupération, les bacs bleus, Fac je sais pas qu'est ce qui va arriver.
Encadrement sécuritaire  Structure Horaire	[L.222] : T'sais là, ils ont besoin d'un encadrement sécuritaire afin d'assurer leur sécurité à eux autres puis la sécurité des jeunes là, du monde autour d'eux autres tout le temps là. <b>Moi je dirais que c'est l'encadrement le plus important. Puis la structure, pour savoir, qu'est ce que j'ai à faire, qu'est ce qu'on attend de moi? Qu'est ce qui va venir après, pour les sécuriser aussi après, là-dedans. Donc ça c'est heu...</b>
Horaire Structure	[L.233] : <b>Un horaire. Il arrive à son heure de travail. Qu'est ce qu'il faut qu'il fasse? Si ya un coin, puis du papier empilé haut de même. Puis là, il arrive pour travailler puis c'est empilé haut de même. Lui il va se dire, « mon dieu, faut que je fasse tout ça!».</b>
Stimulation auditive Stimulation tactile	[L.313] : <b>Oui. Il aime écouter de la musique, il aime jouer avec des cordes. Il aime faire des cordes, admettons avec de l'eau là, si je le laissais faire, mais je le laisse pas faire. Mais mettons, dans la douche, ou il se lave les mains là, faire ça avec l'eau là.</b> <i>(Elle a ses mains dans les airs, et bouge ses doigts comme si elle laissait tomber de l'eau de haut)</i>
Stimulation sensorielle	[L.320] : Ca fait comme des cordes. <b>Quand il était petit là, il s'assoit dans le gazon. Arracher du gazon puis faire tomber ça. Ca fait des cordes.</b> Les feuilles, ah oui. Il aime nous voir travailler.
Stimulation tactile	[L.334] : Ah oui, oui oui. <b>Il aime beaucoup se baigner aussi. Il aime les sensations fortes,</b> mais moi j'aime pas qu'il aille aux sensations fortes. C'est comme avant, au camp de jour là. Là, il n'ira pas au camp de jour cette année là, mais les autres années au camp de jour, quand il y a la ronde. Je disais « non, non, non, faites-y attention, pas de gros manèges là, puis toute le kit» T'sais, c'est parce qu'il est épileptique.
Stimulation auditive	[L.341] : <b>Il aime sentir le parfum des filles.</b>
Stimulation auditive	[L.351] : Ouais, ouais, ouais. Quand il était jeune, le monde...Hey, il était jeune là, 2 ans et demi le monde venaient ici là, puis ils enlevaient leur souliers. <b>Il sentait les pieds.</b>

Stimulation auditive	[L.356] : Ah seigneur! Oui ... Fac là, on niaisait on disait tout le temps, « ahhh, ca va faire un sommelier, ca va faire un parfumeur». Parce qu'il va avoir le nez hyper développé là. T'sais? Ben, <b>il a le nez hyper développé.</b>
Stimulation gustative Stimulation tactile	[L.425] : Il a pas quelque chose de vraiment... T'sais, <b>il aime manger, il aime qu'on lui donne des becs, il aime qu'on le chatouille.</b>
Désorganisation	[L.430] : Oui! Oui, oui, oui. Il aime aller faire les commissions, T'sais là. Fac nous autres, dans notre vie, on fait tout des affaires dans le fond qu'il aime là. C'est pas comme l'école. L'école, il est obligé d'aller. <b>Comme là, il va plus au cours d'éducation physique, parce qu'il se désorganisait tout le temps. Maintenant, il reste dans la classe avec l'enseignante.</b>
Structure Besoin d'encadrement	[L.436] : Ben, <b>c'est parce qu'il a pas de structure. Ils le font courir. Faut qu'il fasse des ronds. Ils disent pas combien de tours. Ils disent «quand t'es fatigué, t'arrêtes».</b> Alexandre, quand il est fatigué, il le sait même pas lui qu'il est fatigué. Quand... Lui là, quand il était jeune, on avait une balançoire dans le fond de la cours. On l'assoit dans la balançoire puis on tournait là. Quand je faisais ça à ma fille, elle se levait, puis elle était toute étourdie, elle tombait à terre, lui il marchait en ligne droite quand on avait fini. Parce que ca avait pas dit à son cerveau <i>«aye, t'es tout étourdi là»</i> , lui, ca ce faisait pas. Il avait les yeux qui faisaient ça mais il marchait droite, droite. T'sais, il aurait vomit avant de savoir qu'il est étourdit.
Stimulation visuelle	[L.466] : Ici! <b>La grandeur, des fenêtres, il voit les arbres, si il pleut, il voit l'eau tomber. Quand il vente, l'automne, quand les feuilles partent au vent... il trippe au bout.</b>
Stimulation visuelle	[L.471] : <b>Ah oui, la verrière là, c'est sa place.</b>
Stimulation visuelle	[L.483] : <b>Il va s'en venir ici. Il va rester ici, il va regarder par la fenêtre d'en avant. Il peut monter en haut dans ma chambre puis dans ma salle de bain. Heu... j'ai une fenêtre moi, qui donne dans la rue, sur la rue là, t'sais là. Puis il a tout le temps aimé ça. Il était petit là puis il montait debout, parce que la toilette est à côté de la fenêtre. Il montait debout sur le siège de toilette pour regarder dehors, t'sais là.</b>
Stimulation visuelle	[L.502] : Non, c'est pas une question de soleil. <b>Le soir, il aime ca aller en haut parce qu'il voit les lumières. T'sais à cause de son épilepsie, il aime les choses qui flashe aussi. Comme hier, il était assis là, puis les lumières de la verrière reflétaient par la fenêtre là. Fac il regardait dans la fenêtre. Mario dit «il regarde dans la fenêtre». J'ai dis «non, il regarde pas dans la fenêtre, il regarde les reflets de la lumière dans la fenêtre».</b> Puis là il s'obstinait avec ça la.

Hyper sensibilité tactile	[L.521] : Ouais ben heu... présentement c'est plus facile. Il y a eu une époque où, mettons on prenait une marche là. Toutes les textures étaient différentes. On passait du trottoir, avec une ligne, fallait pas piler sur la ligne. Ok?. Du trottoir à la rue, fallait qu'il saute. Après ça, de la rue on arrivait avec une traverse de piétons avec des affaires jaune là? Ben là, il fallait qu'il saute d'un affaire jaune à un autre. Parce qu'il fallait pas qui touche aux heu... On a eu des périodes où l'environnement c'était vraiment là heu.... Toute, toute, toute... les différentes textures du gazon. <b>Il était pas capable de marcher nu pied dans le gazon, des affaires de même là.</b> T'sais là. Mais avec le temps on a travaillé beaucoup, puis c'est correct là.
Besoin d'encadrement Notion du danger	[L.531] : Il va prendre une marche, <b>c'est sûr qu'il va pas prendre une marche tout seul, parce que s'il arrive au coin de la rue lui, s'il y a un char qui s'en vient, il va traverser la rue pareil là.</b> T'sais là, parce qu'il a aucune connaissance, aucune notion du danger. Ouais, ouais, aucune notion de ça. Non, non...
Besoin d'encadrement	[L.550] : Parce qu'il se fait des blessures des fois, qu'il se fait là. Hey... <b>Il avait une blessure, il est revenu à moment donné avec une blessure sur le côté du pied là.</b> Il a du faire comme un gros clou là sur le côté-là, puis sa... le trou du bout c'était tout ça là <i>(Elle montre le région sur son pied pour montrer où se situait la blessure)</i> puis c'était profond là, puis ça a enflé, c'était infecté là. Il disait rien.
Manière de présenter une nouveauté	[L.618] : Oh ouais... Puis si il arriverait puis il avait quelque chose avec une odeur, parce que quand il était jeune, <b>pour le rentrer au Zellers, ça m'a prit trois mois avant qu'il soit capable de rentrer dans le Zellers.</b>
N'aime pas l'inconnu Hyper sensibilité sensorielle Manière de présenter une nouveauté	[L.623] : <b>L'odeur, un nouvel emplacement, nouvel environnement, les bruits qu'il entendait. Tout le sensoriel impliqué la dedans là. J'arrivais, puis je me stationnais. Puis, il partait à brailler.</b> On s'en revenait, le lendemain, on réessayait, à moment donné j'étais capable de mettre le char, arrêter le char, ouvrir la porte la porte de l'auto, le détacher, l'amener, marcher heu... on s'est rendu jusque dans le portique.
Peur de l'inconnu Sensibilité auditive	[L.644] : <b>Nouvel environnement, nouveaux bruits.</b> T'sais, nous autres là, t'échappe une cenne à terre là, tu sais. <i>«Ah, c'est de l'argent qui vient de tomber à terre».</i> Mais il y a tellement... <b>Eux autres, ils ont pas de... discriminations auditives hein, la majorité d'entres eux. C'est pour ça souvent t'es voit avec les mains sur les oreilles. Eux-autres ils entendent tous les sons à même affaire, à même amplitude.</b>
Difficulté sociales	[L.763] : T'sais des niveaux d'atteintes différents, <b>mais ils ont tous de la difficulté en communication, ils ont tous de la difficulté en habilités sociales, ils ont tous des difficultés...</b> ils ont tous des comportements répétitifs!

