

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PARTICIPATION COMMUNICATIONNELLE
D'UN ENFANT AVEC AUTISME SDI D'ÂGE PRÉSCOLAIRE :
DU MILIEU FAMILIAL AUX MILIEUX ÉDUCATIF ET RÉÉDUCATIF

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

EN COTUTELLE AVEC
L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
ANNE WAGNER

JUILLET 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*“In order to make something visible
you first have to notice its invisibility.”
(Grinker, 2007, p. 263)¹*

¹ Grinker, R. R. (2007). *Unstrange Minds. Remapping the world of autism*. Cambridge, MA : Basic Books.

REMERCIEMENTS

D'emblée, je remercie sincèrement les membres du jury qui me font l'honneur de porter leur regard sur mon travail de recherche. Je tiens à remercier tout particulièrement Céline Chatenoud pour avoir accepté de présider le jury et pour m'avoir aidée à plusieurs reprises pendant le parcours doctoral. Je remercie aussi mes directeurs de thèse, Delphine Odier-Guedj à l'UQAM et René Pry à Lyon 2. René, c'est un peu grâce à vous que je me suis embarquée dans ce projet et je ne regrette pas un instant d'avoir soulevé le défi. Merci pour vos lectures et commentaires, les visioconférences à distance et les discussions en personne; c'était un honneur et un réel plaisir de travailler sous votre supervision. Quant à Delphine, je te remercie de m'avoir accordé une supervision exceptionnelle tout au long de mon cheminement, de près et de loin. J'éprouve un grand respect pour ton travail et je me dis chanceuse d'avoir pu m'inspirer de ta conception de la recherche, de l'éducation et du handicap. Merci d'avoir cru en moi, du début à la fin.

Ma chaleureuse gratitude revient à Sam² et à ses parents pour m'avoir ouvert la porte de leur maison familiale, invitée à table et pour avoir maintenu les liens au-delà de mes observations de recherche. Je remercie également l'orthophoniste Odile, les intervenantes Nicole et Ghyslaine, les éducatrices et les parents des enfants à la garderie et au CRDI-TED qui m'ont autorisée à les observer elles-mêmes ou leur enfant en train de travailler ou jouer avec Sam. J'ai tant appris à vos côtés et je vous en remercie sincèrement.

² le prénom de l'enfant (Sam) et des intervenantes (Nicole et Ghyslaine) sont des pseudonymes pour assurer leur anonymat.

Merci aussi à Catherine Turcotte et Chantal Ouellet, professeures à l'UQAM, de m'avoir fait une place en tant qu'adjointe de recherche sur leurs divers projets de recherche universitaire. Leur confiance, leur écoute et leurs conseils ont amplement contribué à ma formation à la recherche.

Je remercie mes amis avec qui j'ai partagé les cours, le bureau de travail, les cafés improvisés, parfois prolongés par nos vives discussions, qui ont tant allégé mon expérience au doctorat. Tamara, Amal, Sylvie, Amélie, Geneviève, Andréa et Marie-Ève, je vous adore ! Sans répit, mes amis de loin (Emi et Suzanne !), mes parents et mes beaux-parents m'ont transmis leurs encouragements – écrits ou par téléphone. *Mamma Pappa*, je vous sais très fiers. Merci pour votre soutien inconditionnel.

J'adresse mon dernier, mon plus grand et plus tendre remerciement à mon mari qui a donné tout son possible pour me soutenir sur ce parcours. Merci, Robert, de m'avoir fait rire et danser et d'avoir célébré avec moi chaque petit bout d'avancement sur ce doctorat.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	XII
LISTE DES FIGURES.....	xv
RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS	XVIII
TITLE OF THE THESIS, SUMMARY AND KEYWORDS	XX
INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	6
1.1. Les enfants avec autisme dans les milieux éducatifs	7
1.1.1. L'intégration pré-scolaire des jeunes enfants avec autisme en France et au Québec.....	7
1.1.2. Le contexte pédagogique en France et au Québec	9
1.2. Les critères de diagnostic de l'autisme selon les autorités internationales	12
1.2.1. L'autisme selon l'Association Américaine de Psychologie.....	12
1.2.2. L'autisme selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS).....	14
1.2.3. Le langage et la communication des enfants avec autisme selon la recherche expérimentale	15
1.2.4. Les adaptations éducatives relatives à l'autisme.....	18
1.2.5. L'observation directe de la participation des enfants ayant un TSA aux échanges rééducatifs.....	21
1.3. La participation des enfants avec autisme à la communication en famille	22
1.3.1. Des formats interactionnels non verbaux aux échanges de socialisation et d'apprentissages langagiers.....	22
1.3.2. Les échanges de tutelle autour d'un support visuel	27
1.3.4. Les conversations à table	30
Conclusion du premier chapitre	33
La question de recherche : une proposition inductive.....	34

CHAPITRE 2.....
CADRE CONCEPTUEL.....	36
2.1. La communication : télégraphique ou interactionnelle	36
1.1.1. Le modèle télégraphique de la communication « optimale ».....	36
2.1.2. Les modélisations de l'interaction spontanée.....	39
2.2. Les interactions co-construites entre enfants et adultes.....	42
2.2.1. L'interaction co-construite à travers la psychologie et l'éducation.....	42
2.2.2. Les apprentissages socialement construits : Vygotski et Bruner.....	43
2.3. La participation communicationnelle de l'enfant avec autisme	48
2.3.1. L'évaluation de la participation à la communication à travers les habiletés sociales.....	49
2.3.2. L'observation de la participation à la communication à travers les compétences communicationnelles	51
2.3.3. Soutenir la participation communicationnelle des enfants avec autisme	72
2.4. Les objectifs de recherche	82
2.4.1. Différents paradigmes pour étudier la participation communicationnelle des enfants avec autisme	83
Conclusion du deuxième chapitre.....	87
CHAPITRE 3.....
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	90
3.1. Le choix méthodologique pour la présente étude : l'ethnographie	90
3.1.1. Définition et spécificités de l'ethnographie.....	90
3.1.2. L'ethnographie de l'éducation	92
3.1.3. Mon devis ethnographique	93
3.1.4. Les étapes de mon devis ethnographique	95
3.1.5. Les atouts et les limites de l'ethnographie.....	97
3.2. Mon étude d'inspiration ethnographique.....	98
3.2.1. Le recueil de données	98
3.2.2. Étapes préalables jusqu'à l'analyse interactionnelle	101
Conclusion du troisième chapitre	115
CHAPITRE 4.....

LE CORPUS DE DONNÉES	118
4.1. Le portrait de Sam	118
4.2. Les trois milieux d'interaction de Sam	124
4.2.1. Le milieu familial	125
4.2.2. Le milieu éducatif	137
4.2.3. Le milieu rééducatif	149
4.3. Conclusion du quatrième chapitre.....	158
CHAPITRE 5.....	
ANALYSE DES DONNÉES.....	162
Les objectifs de recherche (Rappel).....	162
5.1. Le délais de trois réponses de Sam à différentes questions de l'adulte	164
5.1.1. Qu'est-ce que tu veux ?.....	164
5.1.2. Encore du riz ?	168
5.1.3. Comment il se sent le singe ?.....	171
5.1.4. Le rôle de la complexité contextuelle sur le délai des réponses de Sam.....	174
5.2. La cohérence de trois réponses de Sam à différentes questions de l'adulte.....	175
5.2.1. Quelle couleur tu choisis ?.....	176
5.2.2. Montre-moi son ventre !	179
5.2.3. Okay, on commence ?.....	182
5.2.4. La cohérence proximale et l'ajustement progressif des réponses de Sam ..	185
5.3. Trois récits de Sam, initiés par l'adulte.....	189
5.3.1. Alors Sam, qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ?	189
5.3.2. Qu'est-ce que tu as mangé, tu te rappelles ?	193
5.3.3. Qu'est-ce qui se passe ici ?	190
5.4. Le ton et la forme de quatre différentes demandes de Sam	
5.4.1. Je veux le aidez-moi s'il vous plait.....	
5.4.2. Oh, mais là !	203
5.4.3. La paille !	206
5.4.4. Ioup ! (Je veux un biscuit).....	208

5.4.5. L'ajustement progressif du ton et de la forme des demandes de Sam.....	211
5.5. Quatre commentaires spontanés de Sam	218
5.5.1. Qui a mangé les écureuils ?	215
5.5.2. Il n'a plus d'essence	218
5.5.3. Manger, mange... ..	221
5.5.4. C'est le poisson.....	223
5.5.5. L'inscription conjointe des commentaires spontanés de Sam à la tête d'un récit	225
5.6. Conclusion du cinquième chapitre : trois saynètes de participation.....	228
CHAPITRE 6.....	
DISCUSSION.....	234
6.1. Les constats non reproductibles, visant la généralisation naturalistique	234
6.2. La participation communicationnelle d'un enfant avec un TSA SDI observé à l'âge préscolaire.....	238
6.3. Les saynètes de participation à travers les trois milieux observés	241
6.3.1. Les échanges de tutelle en famille	241
6.3.2. Les échanges de tutelle lors des séances d'ICI à la maison et à la garderie	245
6.3.3. Les échanges de tutelle en dehors des séances ICI au CRDI-TED	250
6.3.4. Différentes saynètes de participation - différents objectifs d'apprentissages	251
6.4. La participation interactionnelle	253
6.5. L'analyse interactionnelle de la participation communicationnelle de Sam à la lumière des interventions spécialisées et de son intégration scolaire	255
6.5. Conclusion du sixième chapitre.....	259
CONCLUSION	262
ANNEXES	270
ANNEXE A : APPEL À LA PARTICIPATION	270
ANNEXE B : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	272
ANNEXE C : PREMIÈRE JOURNÉE D'OBSERVATION EN FAMILLE, À LA GARDERIE ET AU CRDI-TED.....	276

ANNEXE D : TABLEAU-RÉSUMÉ DES JOURNÉES D'OBSERVATION ET DES CAPSULES EXTRAITES	282
ANNEXE E : CODE DE TRANSCRIPTION	286
ANNEXE F : DESCRIPTION ILLUSTRÉE DES ESPACES ET DES ACTIVITÉS : EN FAMILLE, À LA GARDERIE ET AU CRDI-TED	288
ANNEXE G : LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT COMPORTEMENTAL IDENTIFIÉS AU SEIN DES SÉANCES D'ICI.....	302
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	310
APPENDICE.....	LIVRET À PART

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1. Les critères de diagnostic de l'autisme selon le modèle bidimensionnel du DSM-V (APA, 2013).....	12
Tableau 2.1. Les composantes du modèle SPEAKING (Hymes, 1974) et leur définition (traduction libre de l'anglais).....	53
Tableau 2.2. Actes locutoire, illocutoire, perlocutoire (Austin, 1962) et acte propositionnel (Searle, 1969).....	57
Tableau 2.3. Illustration d'un exemple d'un échange composé de trois tours de parole, illustrant par une flèche l'interprétation par l'adulte (2.) de l'intention de l'enfant (1.), déterminée dans la séquence conversationnelle.....	58
Tableau 2.4. Extrait d'un échange à table entre un enfant avec autisme SDI et son père (Wagner, 2015).....	72
Tableau 2.5. Les trois principales stratégies d'intervention employées par AAC et l'ICI.....	74
Tableau 2.6. Les quatre principales stratégies des interventions DSP selon Prizant et Wetherby (1998).....	78
Tableau 3.1. Résumé des étapes du recueil de données dans le temps.....	97
Tableau 3.2. Exemples des 3 types de transcriptions : phonétique, orthographique et grammaticale.....	106
Tableau 3.3. Exemple d'une transcription orthographique et de deux transcriptions approximatives.....	106
Tableau 3.4. Exemple d'une transcription de trois tours de parole.....	107
Tableau 3.5. Douze catégories d'actes communicationnels du modèle INCA-A (Ninio et al., 1994) (traduction libre de l'anglais).....	110
Tableau 2.6. Les indices para-verbaux (la voix et la prononciation) et les indices kinésiques (gestes).....	111
Tableau 3.7. Les mouvements dialogiques verbaux.....	111
Tableau 3.8. Les couleurs de surlignement du codage des différents interlocuteurs.....	112
Tableau 3.9. Les six processus d'étayage et la médiation supplémentaire.....	113
Tableau 3.10. Le codage des thèmes et rhèmes dans deux extraits d'échanges de tutelle entre Sam et un adulte.....	114

Tableau 4.1. L'horaire de la semaine de Sam.....	123
Tableau 4.2. La répartition des journées d'observation par milieu (parfois 2 milieux/journée).....	124
Tableau 4.3. Les espaces, les interlocuteurs de Sam et les activités relatives au milieu familial.....	126
Tableau 4.4. Les activités de Sam, observées et parfois filmées dans le milieu familial.....	130
Tableau 4.5. Les espaces, les interlocuteurs de Sam et les activités relatives au milieu éducatif.....	138
Tableau 4.6. L'horaire de Sam à la garderie.....	140
Tableau 4.7. Les activités de Sam, observées et parfois filmées dans le milieu éducatif ³	142
Tableau 4.8. Les activités de Sam, observées et parfois filmées dans le milieu rééducatif.....	150
Tableau 5.1. Comparaison des types de demandes analysées.....	212
Tableau 5.2. Les trois saynètes de participation - ouverte, guidée et fermée – définies selon l'initiateur, les auto- et hétéro- reprises verbales et les thèmes et rhèmes poursuivis dans l'échange.	230
Tableau 5.3. Les saynètes de participation ouverte.....	231
Tableau 5.4. Les saynètes de participation guidée.....	232
Tableau 5.5. Les saynètes de participation fermée.....	233

³ À la garderie, les parents de 12 des 13 enfants du groupe de Sam ont consenti par écrit à ce que je filme leur enfant lorsqu'il interagit avec Sam (11 ont accepté à ce que je filme leur enfant). Les 3 éducatrices et la directrice de la garderie ont également consenti à être observées et filmées lorsqu'elles interagissaient avec Sam.

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1. Adaptation du schéma de la communication de Shannon et Weaver (1949).....	38
8	
Figure 3.1. Organisation hiérarchique-théorique des composantes de l'interaction..	104

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ADI	Autism Diagnostic Interview
ADOS	Autism Diagnostic and Observation Scale
APA	American Psychology Association
CIF	Classification Internationale du Fonctionnement
CIF-EA	Classification Internationale du Fonctionnement - Enfants et Adolescents
CIM	Classification Internationale des Maladies
CRS	Conduites Répétitives et Stéréotypées
CIS	Conduites Interactionnelles et Sociales
CRDI-TED	Centres de Réadaptation pour la Déficience Intellectuelle et les Troubles Envahissants du Développement
DSM	Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux
DSP	Développemental et Socio-Pragmatique
HAS	Haute Autorité de Santé
ICI	Intervention Comportementale Intensive
MSSS	Ministère de la Santé et des Services Sociaux au Québec
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PECS	Picture Exchange and Communication System
SDI	Sans Déficience Intellectuelle
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children
TSA	Troubles du Spectre de l'Autisme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS

Cette étude s'intéresse à la participation communicationnelle d'un enfant avec autisme sans déficience intellectuelle (SDI) associée, d'âge préscolaire - l'âge où il bénéficie d'interventions comportementales précoces tout en étant intégré dans un milieu éducatif de la petite enfance. Dans un premier temps, le recours aux méthodologies d'inspiration ethnographique a permis de dresser un portrait de l'ensemble échanges de tutelle qu'il engage avec les adultes qui lui sont proches. Ainsi, l'étude soulève que cet enfant participe lui aussi à une grande variété d'échanges, qui sont réglés par des attentes et conventions conversationnelles parfois opposées. Dans un deuxième temps, l'analyse interactionnelle met en discours les compétences conversationnelles de l'enfant et les efforts d'étayage de ses parents ou intervenantes pour maintenir et poursuivre l'échange. L'analyse débouche sur trois saynètes de participation – ouverte, guidée ou fermée – au sein desquelles varient les étayages de l'adulte, les compétences et conduites autistiques de l'enfant et, plus largement, les objectifs d'apprentissage. Pour conclure, l'étude discute la pertinence des différentes interventions rééducatives dans l'objectif de préparer cet enfant avec autisme à l'intégration en milieu préscolaire régulier.

Mots-clés : autisme sans déficience intellectuelle, ethnographie, participation communicationnelle, intégration scolaire, interventions spécialisées.

TITLE OF THE THESIS, SUMMARY AND KEYWORDS

Title: Communicational participation of a preschool aged child with high functioning autism, observed at home, in a mainstream nursery and a specialist EIBI school

Summary: This research study focuses upon the communicational participation of a child with high functioning autism at an age where he is receiving Early Intensive Behavioural Interventions (EIBI) and is integrated into a mainstream nursery. The study's adoption of an ethnographic-influenced methodology has made it possible to capture the full range of exchanges between the child and key adults. This approach furthermore highlights the child's participation in a wide variety of exchanges that are regulated by various expectations and conversational conventions. At the same time, the study's interactionist analysis calls attention to the conversational competencies of the child, as well as the scaffolding efforts of his parents and his therapists to maintain and pursue the exchanges. The analysis makes visible three participatory scenes, open, guided and closed, within which the adults' scaffolding varies, the competencies of the child vary, and, more broadly, the learning objectives vary. In conclusion, the study discusses the appropriateness of different specialist interventions aimed at preparing the observed child with autism for integration into a mainstream school setting.

Key-words: high-functioning autism, ethnography, communicational participation, school integration, specialist interventions.

INTRODUCTION

Encadrée d'une cotutelle entre les sciences de l'éducation et la psychologie du développement, j'ai conçu cette thèse à partir de mes propres préoccupations issues de ma courte pratique clinique en France, que j'ai ultérieurement poursuivie dans mes expériences en tant qu'assistante de recherche au Québec. Durant ma formation en tant que psychologue du développement, j'ai été rapidement frappée à quel point les compétences qui sont relevées chez les enfants avec autisme peuvent varier d'un contexte à l'autre. En effet, les différents intervenants, les parents et les proches d'un même enfant lui décrivent parfois des savoir-faire opposés, dépendamment de la proximité et les étayages qu'ils apportent au jeune. Par la suite, mes expériences de recherche dans les écoles au Québec ont enrichi ma conception de l'autisme à travers les interventions spécialisées qui y sont appliquées, principalement comportementales et plus rarement développementales et sociopragmatiques. J'ai donc ressenti le besoin de mettre en contexte, à travers ce travail de recherche, les multiples portraits de l'autisme auprès d'un même enfant, selon les divers soutiens et aides spécialisés qui lui sont proposés. J'ai réalisé le travail de recherche en grande partie au Québec, mais l'étude rejoint les préoccupations des parents, des intervenants de la petite enfance et des rééducateurs - au Québec, en France et dans d'autres pays - qui agissent tous dans l'objectif d'optimiser l'intégration sociale des enfants avec autisme.

Les signes qui conduisent au diagnostic des troubles du spectre autistique (TSA) peuvent être envisagés à partir de conceptions médicale et socioadaptative. Quelle que soit la posture adoptée, elles placent chacune la communication verbale et non verbale et l'interaction sociale au cœur du trouble. Dans le présent écrit, la communication est placée côte à côte avec la transmission télégraphique d'un message précodé, alors que l'interaction repose sur un processus réciproque dont le

contenu est nécessairement construit par au moins deux participants. Pourtant, l'adoption d'une posture par rapport à l'autre amène à constater différents obstacles à l'intégration sociale et scolaire des enfants, ces obstacles étant plus ou moins construits dans l'échange avec les interlocuteurs. Or, dans les milieux de la petite enfance en France et au Québec, les interactions sociales sont considérées comme étant le moteur des situations d'apprentissages. C'est également dans ces milieux éducatifs qui appuient la pédagogie active que sont intégrés les jeunes enfants avec autisme, principalement ceux sans déficience intellectuelle (SDI) associée. Vu le trouble communicationnel et interactionnel relatif à l'autisme, rendant difficile leur participation spontanée aux diverses situations d'apprentissage régulières, les chercheurs encouragent différents ajustements et interventions rééducatives que le présent écrit passe également en revue. Pourtant, aucune étude n'a analysé la participation de ces enfants aux activités communicationnelles là où elles se déroulent : à la fois à la maison, à la garderie et au centre de réadaptation (CRDI-TED). La plupart des études recensées privilégient l'observation des enfants en milieu clinique, standardisé. Je me suis donc intéressée aux études menées en contexte de vie naturel des enfants avec autisme à partir d'une posture de type ethnographique. Concrètement, j'ai observé un même enfant avec autisme, âgé de 4 ans, pendant une période prolongée de 5 mois, afin de recenser sa participation à la communication dans toute sa variété et à la lumière de tous les supports et étayages possibles que peuvent lui fournir les adultes. Parmi les situations d'apprentissage identifiées dans ce type d'études, les conversations à table et les échanges asymétriques appuyés par un support visuel apparaissent davantage soutenir les apprentissages langagiers et la socialisation des enfants - ces deux situations ayant également servi d'appui pour la présente étude.

J'ai donc tenté de faire valoir l'implication du contexte et les gestes d'étayage de l'adulte dans la participation communicationnelle de l'enfant. L'analyse interactionnelle porte sur une série d'extraits d'échanges de tutelle que j'ai observés

soit en milieu familial, éducatif, ou rééducatif. Ultimement, la thèse a pour objet de souligner pour un même enfant une variété de manières de participer aux interactions, des compétences d'ajustement et des intentions parfois insistantes à s'inscrire dans l'interaction avec ses proches. Dans la dernière partie de la thèse, je me propose de discuter les « saynètes de participation » ainsi découvertes à la lumière des interventions spécialisées qui lui sont offertes et des étayages spontanés de parents. Enfin, les différents objectifs d'apprentissage identifiés dans les reprises des adultes sont mis en relation avec le projet d'intégration scolaire et sociale des jeunes personnes avec autisme tel qui est en vigueur France et au Québec. Ainsi, la variété des saynètes de participation dessine un projet d'intégration qui varie en fonction des étayages et des attentes que l'adulte pose à l'enfant pour faciliter et optimiser sa participation communicationnelle dans les situations d'apprentissage.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le premier chapitre s'ouvre sur le contexte légal et pédagogique qui encadre l'intégration de plus en plus fréquente des jeunes enfants avec autisme, a priori sans déficience intellectuelle (SDI), dans les milieux de la petite enfance, en France et au Québec. Dans ces deux pays, les garderies et écoles maternelles prônent la pédagogie active, appelant l'enfant à participer avec leur voix et avec leur corps aux diverses situations d'apprentissages. Pourtant, les outils de participation par excellence, la communication et l'interaction, sont aussi le siège des principaux symptômes de l'autisme. Il conviendra de présenter dans un deuxième temps les regards légèrement divergents que posent les deux autorités internationalement reconnues de l'« American Psychology Association » (APA, 2013) et l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2001) sur le handicap sociocommunicationnel qui est induit par les « troubles du spectre de l'autisme » (TSA) et visible dans toutes les sphères de la vie de l'enfant.

En dernier lieu, le chapitre passe en revue les différentes modalités de participation à la communication des enfants avec un TSA dans les interventions spécialisées qui leur sont offertes en milieux rééducatifs, étudiées en milieu expérimental et plus rarement naturel. Enfin, le chapitre retrace les situations particulièrement favorables à la participation des enfants avec et sans autisme aux échanges spontanés en milieu naturel, avant d'amener à la question de recherche de la présente étude.

1.1. Les enfants avec autisme dans les milieux éducatifs

1.1.1. L'intégration pré-scolaire des jeunes enfants avec autisme en France et au Québec

On estime qu'environ 17 individus sur 10 000 ont un diagnostic d'autisme dans les pays de l'Amérique du Nord, de l'Europe et du Pacifique occidental (Elsabbagh *et al.*, 2012; Fombonne, 2012). Plus largement, la prévalence des « troubles du spectre autistique » (TSA : APA, 2013) varie entre 45 et 110 par 10 000 (Isaksen, Diseth, Schjolberg et Skjeldal, 2013). La sensibilisation accrue aux signes de l'autisme, le diagnostic plus systématique (Fombonne, 2012; Grinker, 2006; Isaksen *et al.*, 2013) et la présence de plus en plus fréquente d'enfants avec un TSA dans les écoles régulières témoignent d'un projet d'inclusion sociale élargi. En effet, la fréquentation systématique des enfants avec un handicap dans les milieux éducatifs et scolaires repose sur un objectif partagé par la communauté internationale. Il est à noter que la Déclaration de Salamanque endossée par les Nations Unies (UNESCO, 1994) accorde le droit à l'éducation de toute personne, quelles que soient ses différences individuelles, de préférence dans les milieux scolaires réguliers et aussi peu que possible dans des établissements spécialisés. Pourtant, l'« inclusion » des enfants avec un handicap est considérée être « de qualité » lorsqu'elle cible l'accès à l'enseignement et la participation des enfants inclus au curriculum, et en fonction du soutien élargi qui est fourni à chaque enfant et aux professionnels (Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children, 2009). Le projet de l'inclusion dépasse donc l'approche initiale de l'« intégration », qui est parfois critiquée de promouvoir davantage le partage d'un espace physique entre enfants aux potentiels développementaux parfois opposés. Intégrés, les enfants ayant un handicap sont amenés à progresser avec les enfants du même niveau scolaire, selon un projet éducatif individualisé qui définit les forces et besoins des élèves, selon les modalités d'enseignement ordinaires et des thérapies individuelles qui sont

réalisées à l'écart du groupe de pairs. Inclus, les enfants sont regroupés selon leur âge chronologique, où les jeunes ayant un handicap progressent également selon un projet éducatif individualisé et avec le soutien de méthodes d'enseignement différenciées qui sont ajustées à leurs besoins et réalisées directement au sein du groupe de pairs. Dans l'inclusion, ce n'est pas l'élève qui s'ajuste à l'école, mais l'école qui s'adapte à tous les enfants, quels que soient leurs besoins (Bergeron et St-Vincent, 2011). Ce projet d'inclusion place également au cœur du projet la formation d'un sens d'appartenance, d'amitiés et d'un parcours d'apprentissages commun bien que dissimilaire (Odom, Buysse et Soukakou, 2011).

En France, la loi 102 de 2005 réaffirme les intentions d'intégration scolaire, appuyant le droit à la scolarisation de chaque enfant dans son école de quartier, indépendamment de son handicap. Or, d'après l'analyse de Beauguitte (2006), seulement 500 élèves TSA (soit 1,2%) fréquentaient un milieu scolaire en 2005. Depuis, le gouvernement français a dégagé d'importantes ressources financières et il en est à son 3^e Plan Autisme pour mettre en place les infrastructures nécessaires à l'accueil du nombre croissant d'enfants avec autisme (HAS, 2005-2006; 2008-2010; 2013-2017).

Dans le milieu scolaire québécois, les élèves ayant un TSA représentent la plus grande proportion parmi les élèves en difficultés d'apprentissage qui sont intégrés dans une classe ordinaire, passant de 34,9% en 2002-2003 à 43,7% en 2009-2010 (MELS, 2010). Au Québec également, le Plan d'Action ministériel pour la Réussite recommande, sans l'obliger légalement, l'intégration des Élèves avec un Handicap ou une Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (EHDAA) (MELS, 2008) dans des milieux aussi réguliers que possible. Les milieux de la petite enfance sont avant tout concernés par cette intention, du fait que l'inclusion

« influe très avantageusement sur le développement général et social des enfants ayant des besoins particuliers lorsqu'elle est effectuée dans un milieu de qualité, c'est-à-dire riche et stimulant, où la participation sociale de ces enfants est valorisée » (Point et Desmarais, 2011, p. 71).

En effet, la « participation » des jeunes enfants aux interactions sociales et d'apprentissages qui est décrite dans le contexte de l'inclusion est également inscrite dans le projet pédagogique de bien des milieux éducatifs français et québécois.

1.1.2. Le contexte pédagogique en France et au Québec

En France comme au Québec, l'« apprentissage actif » et les « pédagogies actives » font leur chemin dans les milieux de la petite enfance (Ministère de la Famille et des Aînés: MFA 2007). L'expérimentation motivée par la curiosité de l'enfant, les jeux sensoriels et imaginaires sont au cœur de ces situations d'apprentissages. Dans ce modèle d'enseignement, les éducateurs commentent et interrogent les actions des enfants et ils guident la mise en relation des connaissances nouvelles avec celles déjà discutées (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008). Les enfants contribuent activement à ce processus : ils questionnent l'adulte, le reprennent et s'approprient son discours (Chabanne et Bucheton, 2002).

« Le savoir n'est pas seulement reçu, il est (à un certain niveau) négocié, ce qui signifie qu'il est répété, corrigé, retravaillé par celui qui apprend, de telle sorte qu'il prend sens pour les deux partenaires » (Jordan et Powel, 1997, p. 12).

En accord avec les théories interactionnistes du développement (Vygotski, 1934/1985; Bruner, 1983), les pédagogies actives, voire « participatives » (aussi : Lave et Wenger, 1991; Rogoff et al., 1996) ne sont ni dirigées par l'adulte ni menées par l'enfant : l'apprentissage est négocié dans la communication au vrai sens du terme. Or, la participation - même minimale - à ces situations d'apprentissage

présuppose que l'enfant arrive à la garderie ou à l'école maternelle avec un bagage de compétences langagières et communicationnelles qu'il ait acquises en milieu familial et social et qu'il apprenne à ajuster aux nouvelles situations éducatives. En effet, chaque situation d'apprentissage requiert de l'enfant une participation différente qu'il apprend à anticiper avec le temps (Garcion-Vautor, 2003) : il doit écouter en silence pendant l'activité de groupe, chanter en groupe la comptine du matin, répondre lorsque l'éducatrice s'adresse à lui, lever le doigt pour indiquer sa volonté de participer à l'échange, partager les jouets avec les pairs, respecter les plus petits... C'est aussi dans la communication que l'enfant se familiarise avec les savoirs académiques (ex. les lettres et les chiffres, les journées de la semaine, les noms des animaux et de leur progéniture...). Dans ces activités éducatives, l'enfant est exposé à différents usages langagiers, typiques des milieux éducatifs. L'entrée dans les milieux de la petite enfance est donc aussi l'entrée dans la « langue de scolarisation », plus ou moins différente, mais appuyée sur celle que l'enfant a acquise en famille (Verdelhan, 2002). Dans cette nouvelle langue, l'enfant expérimente de nouvelles manières de questionner et d'informer, de demander et de remercier, d'exprimer sa joie ou sa colère - par sa voix, ses mimiques et son corps. C'est bien en participant aux diverses situations d'apprentissage que l'enfant expérimente et affine ses actions ou « actes de langage » (Austin, 1962; Searle, 1969). De même, il s'exerce aux multiples formes discursives ou « genres » - descriptif-commentatif, narratif, argumentatif, explicatif ou dialogal - qui circulent dans les milieux de la petite enfance (Adam, 1997). Parmi les rôles de l'adulte est celui de proposer à l'enfant les opportunités pour s'exercer à ses actes de langage et genres discursifs afin de participer aux rituels et aux échanges éducatifs (Verdelhan-Bourgade, 2002). De manière générale, les enfants sans autisme apprennent petit à petit à s'ajuster et à varier leurs conduites langagières et sociales, alors que ces repères instables posent problème à l'enfant avec autisme.

On peut donc dire que la communication forme la pierre angulaire des apprentissages qui se construisent au sein d'une pédagogie active, alors que la communication est

aussi au cœur du trouble autistique. Par conséquent, l'entrée dans les milieux de la petite enfance est souvent une période fragile pour les enfants ayant un TSA (Rosenkoetter, Hains et Dogaru, 2007). Leurs difficultés sont principalement expliquées par le caractère inconnu des lieux physiques, des interlocuteurs et des rituels et activités dans le milieu d'accueil. Au Québec, les enfants avec un diagnostic d'autisme bénéficient souvent d'interventions précoces, qui se déroulent dans un milieu rééducatif spécialisé, pendant les années qui précèdent leur intégration à l'école maternelle. Ainsi, une équipe de recherche québécoise propose d'anticiper le manque de repères stables que peut ressentir l'enfant avec un TSA dans le milieu régulier, en anticipant de manière planifiée la transition entre le milieu rééducatif et le milieu d'enseignement régulier (Gascon, Julien-Gauthier, Tétreault et Garant, 2014). D'autres auteurs constatent qu'en vue des exigences communicationnelles relatives aux garderies et écoles maternelles, les enfants avec autisme privilégient généralement les interactions avec les adultes - experts de la communication - par rapport aux pairs, eux-mêmes apprenants de ce nouveau langage à l'école (Irvin, Boyd et Odom, 2015; Reszka, Odom et Hume, 2012; Kishida et Kemp, 2009). Plus rares, les interactions entre pairs, dont un enfant a l'autisme, se déploient davantage dans les aires de lecture (« Book area ») et les aires de repas (« Food-Snack area »), et souvent en présence d'un adulte. À notre connaissance, aucune étude n'a investigué la participation pas à pas aux échanges éducatifs des jeunes enfants avec un diagnostic d'autisme sans déficience intellectuelle (SDI) associée. Or, les enfants ayant un TSA SDI sont plus nombreux à fréquenter les milieux réguliers dès la petite enfance (Peacock, Forrest et Mills, 1996), alors qu'ils sont aussi plus tardivement diagnostiqués que les formes d'autisme plus sévères avec une déficience intellectuelle (DI) associée (Mottron, 2004). Quelle que soit la sévérité d'autisme d'un enfant, avec ou sans DI, le diagnostic formel est une des premières conditions d'accès aux adaptations spécifiques qui visent à favoriser les apprentissages des enfants avec un handicap dans les milieux éducatifs.

1.2. Les critères de diagnostic de l'autisme selon les autorités internationales

1.2.1. L'autisme selon l'Association Américaine de Psychologie

Le Manuel de Diagnostic et Statistique des troubles mentaux (DSM), publié par l'« American Psychological Association » (APA), sert depuis les années 1980 de référence dans les pratiques cliniques et de recherche sur l'autisme (Demazeau, 2013; Tordjman, 2002). Le DSM-V (APA, 2013) est la plus récente version et conceptualise l'autisme selon un modèle bidimensionnel basé sur les récentes données de la recherche empirique (Guthrie, Swineford, Wetherby et Lord, 2013; Kuenssberg, McKenzie et Jones, 2011; Snow, Lecavalier et Houts, 2009). Dans ce modèle bidimensionnel, les symptômes de l'autisme sont divisés en deux catégories avec, d'un côté, les inadéquations de la communication et de l'interaction sociale (CIS) et de l'autre côté, les comportements répétitifs et stéréotypés (CRS). Les moyens de communication jugés « socialement adéquats » et semblables à ceux qui s'observent dans l'interaction avec l'enfant sans autisme sont classés dans les CIS. Les écholalies, les énoncés et gestes moteurs trop centrés sur soi sont appariés aux CRS, moins conventionnels et contribuant plus difficilement à la communication.

Tableau 1.9. Les critères de diagnostic de l'autisme selon le modèle bidimensionnel du DSM-V (APA, 2013)

Communication et Interactions sociales (CIS)	<ul style="list-style-type: none"> - communication non verbale et verbale déficitaire - faible réciprocité socioémotionnelle - relations sociales - jeu symbolique et social
Comportements Répétitifs et Stéréotypés (CRS)	<ul style="list-style-type: none"> - manières moteurs répétitifs ou stéréotypés - centres d'intérêts stéréotypés ou restreints - intolérance au changement - hypo-/hyper- réactivité sensorielle - jeu sensoriel

Dans le DSM-V, l'autisme fait partie des « troubles du spectre de l'autisme » (TSA) et est qualifié en fonction de la sévérité des symptômes (Lord, Risi, Lambert, Cook, Leventhal, DiLavore, Pickles, et Rutter, 2000; Wing, 1981), elle-même appréciée selon le niveau intellectuel⁴ et langagier et la présence d'une maladie génétique ou médicale (ex. épilepsie). Conjointement, les difficultés sociales, les atteintes neurologiques et cognitives déterminent le niveau de soutien (1, 2 ou 3) que les services publics accordent à une personne TSA : un soutien de base (1), un soutien important (2) ou un soutien très important (3). De manière générale, les enfants dont le raisonnement verbal se situe dans la norme présentent moins de stéréotypies motrices (Pry, Petersen et Baghdadli, 2005; Richler, Huerta, Bishop et Lord, 2010; So et Lord, 2010), moins d'écholalies verbales (McEvoy, Loveland et Landry, 1988), une sensibilité sensori-motrice moins envahissante (Prior et Ozonoff, 1998). Autrement dit, les enfants ayant reçu un diagnostic de TSA SDI, encore dits de « haut niveau »⁵, présentent une symptomatologie moins sévère que les enfants ayant un TSA-DI associé à un bas niveau de langage et de raisonnement cognitif.

Bien des voix s'élèvent pour que l'évaluation de diagnostic ne soit pas réduite à une « addition de critères comportementaux » (Misès *et al.*, 2011, p. 249) et pour que la communication des enfants concernés ne soit pas jugée en seul rapport à la sévérité du trouble du développement et neurobiologique (Farley, McMahon, Fombonne, Jenson, Miller, Gardner, Block, Pingree, Ritvo, Ritvo et Coon, 2009). Il est en revanche souhaitable de considérer l'enfant à la lumière de qui il est (Pry et Nadel, 2002), dans les relations qu'il établit (Tordjman, 2002) et selon les variations qu'il donne à voir d'un contexte à l'autre (Bullinger, 2002). Enfin, la singularité

⁴ environ 65% des personnes qui ont un diagnostic d'autisme ont une déficience intellectuelle associée (Dykens et Lense, 2011), basé sur un $QI \leq 70$

⁵ « Autisme de haut niveau » est une traduction de l'expression anglaise « high functioning autism » (souvent HFA) qui se réfère principalement au fonctionnement intellectuel de la personne (Mottron, 2004). Pourtant, l'expression « de haut niveau » peut induire le fonctionnement global de la personne et nombreux auteurs préfèrent l'expression des « troubles du spectre autistique sans déficience intellectuelle » ou TSA SDI.

individuelle des enfants avec autisme aboutit à « autant d'autismes que d'autistes » placés de part et d'autre d'un « continuum » de troubles du spectre autistique (Wing, 1981). Ce continuum tient compte de la réalité double, à savoir que « l'autisme se manifeste différemment chez chaque enfant » et que « l'expression des symptômes varie énormément [...] pour un même enfant au cours de son développement » (Turner et Stone, 2007, p.2).

1.2.2. L'autisme selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)

L'OMS (2001) offre, dans sa Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) « une description du fonctionnement humain de manière universelle, parallèlement à une description des facteurs contextuels, environnementaux et personnels » (HAS, 2012, p. 13). En effet, l'OMS reconsidère la description relativement clinique de l'APA et propose une appréciation plus approfondie du contexte social et physique de la personne⁶. La CIF envisage le handicap en fonction des atteintes organiques et structurelles relatives à autisme *et* des barrières (ou du manque d'ajustement) dans l'environnement de la personne qui entravent sa pleine participation aux activités quotidiennes, dont les apprentissages scolaires et les échanges sociaux. Ainsi, la CIF - pour enfants et Adolescents (CIF-EA : Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations, 2008) met l'accent sur la participation des jeunes aux activités sociales et communicationnelles, et sur les ressources et les obstacles dans leur environnement, surtout scolaire. Soulignant le rôle de l'environnement physique et social, ce modèle propose d'évaluer non seulement les *capacités* de l'enfant en

⁶L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) propose également des critères de diagnostic de l'autisme, plus ou moins calqués sur le modèle américain. La 11^e version de la Classification Internationale des Maladies (CIM-XI) est actuellement dans la phase de révision.

contexte d'évaluation, mais aussi ses compétences et son *fonctionnement* par rapport à son contexte de vie habituel.

Ainsi, les deux autorités internationalement reconnues posent des regards légèrement divergents sur les troubles du spectre de l'autisme : l'APA dresse le portrait d'un handicap sociocommunicationnel visible sur toutes les sphères de la vie de la personne, alors que l'OMS propose de spécifier les sphères de la vie quotidienne de la personne, les barrières et ajustements au gré desquels les TSA peuvent changer de visage. Pourtant, les critères qui conduisent au diagnostic d'autisme sont généralement informés par la recherche expérimentale, réalisée essentiellement en milieu clinique. Celle-ci a tendance à se focaliser de manière univoque sur les aspects communicationnels de l'enfant plutôt que les contributions de ses interlocuteurs, et d'ignorer la dynamique qui s'installe dans l'interaction entre le jeune et l'adulte. Or, ces observations empiriques sur la participation des enfants ayant un diagnostic d'autisme à l'activité communicationnelle informent également les adaptations éducatives et les interventions rééducatives qui leur sont proposées.

I.2.3. Le langage et la communication des enfants avec autisme selon la recherche expérimentale

Le retard initial du langage verbal des enfants est un des critères de diagnostic de autisme (APA, 2013), conjointement confirmé par les études expérimentales et les rapports parentaux (Tager-Flusberg, 2015; Charman, 2004; Bonstein, Haynes et Painter, 1998). Dans les cinq années qui suivent le diagnostic, environ un quart des enfants avec autisme ne développeront pas le langage verbal (Luyster, Kadlec, Carter et Tager-Flusberg, 2008). Entre 46% et 70% d'enfants avec autisme acquièrent au moins quelques mots de langage verbal (Chakrabarti et Fombonne, 2006). À cinq ans, ce sont majoritairement les enfants ayant un TSA SDI qui développent un langage

verbal fluide (Boucher, Mayes et Bigham, 2008; Pry *et al.*, 2005). Les parents d'enfants avec autisme décrivent fréquemment des répétitions exagérées ou « écholaliques » qui prêtent aux énoncés une apparence rigide et non communicative. Par exemple, le parent qui demande : « Tu as faim ? » et l'enfant qui répond : « Tu as faim ». Les écholalies sont toutefois plus présentes chez les enfants ayant un TSA avec une déficience intellectuelle associée (DI) que chez les enfants ayant un TSA SDI (Tager-Flusberg, 2000). Davantage inclus dans les études expérimentales, les enfants avec autisme dits « verbaux » présentent parfois des habiletés grammaticales et syntaxiques, et un vocabulaire qui dépassent les habiletés attendues chez les jeunes du même âge sans autisme (Tager-Flusberg, 1996; Landa, 2000). En revanche, les difficultés des enfants ayant un TSA SDI sont principalement « sociopragmatiques », résultant dans l'usage inapproprié du langage verbal et gestuel au sein des interactions sociales (Tager-Flusberg, 1981; Young, 2005). À partir de cette observation, certains chercheurs proposent d'analyser les apports langagiers des enfants avec autisme à différents échanges semi-structurés. Dans plusieurs études, Tager-Flusberg décrit les difficultés des enfants à donner des informations cohérentes et nouvelles, autant en jouant librement avec leur mère (Tager-Flusberg et Anderson, 1991) qu'en narrant l'histoire d'un livre d'images (Tager-Flusberg, 1995). Par rapport aux récits de leurs pairs, ceux d'enfants avec autisme sont jugés soit trop courts, soit trop longs, ne contiennent rarement des attributs émotionnels, des liens de causalité ou des résolutions finales (Capps, Kehres, et Sigman, 1998; Tager-Flusberg et Sullivan, 1995; Chen et Cheng-Fen, sans date). Selon ces observations, ils répondent principalement aux questions fermées à réponse « Oui » ou « Non » et répètent rarement les idées de leur interlocuteur pour les reformuler ou élaborer de nouvelles informations.

Plusieurs auteurs attribuent ces difficultés au trouble de l'attention conjointe et de la théorie de l'esprit, troubles cognitifs sous-jacents couramment associés à l'autisme (Kasari, Freeman, Paparella, Kwong et Gulsrud, 2005; Mundy, Sigman et Kasari,

1990; Baron-Cohen, 1995). Pendant les épreuves expérimentales, les enfants avec autisme ont en effet du mal à suivre le regard et le pointer de l'interlocuteur et à pointer eux-mêmes pour lui indiquer une cible d'attention (Paparella, Goods, Freeman et Kasari, 2011) – ces comportements permettant d'observer l'attention conjointe dans le paradigme développemental classique (Gallagher, 2011). Dans le même paradigme, l'attention conjointe constitue le précurseur de la « théorie de l'esprit » ou compétence à faire « rencontrer les esprits » qui induirait chez ces enfants un déficit de la théorie de l'esprit (ou « mindblindness » : Baron-Cohen, 1991; Baron-Cohen, Leslie et Frith, 1985). Dorénavant celle-ci est reformulée en plusieurs « théories de l'esprit » (Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux, 2011) qui convergent pour expliquer l'habileté des interlocuteurs à attribuer des intentions et des états mentaux aux actions de l'autre, de les interpréter, et d'ainsi adapter leurs conduites au milieu social. Du même ordre, les études expérimentales avancent un déficit du partage et de la reconnaissance des indices émotionnels chez les enfants avec autisme (Bauminger et Kasari, 2000; Capps, Yirmiya et Sigman, 1992). Conjointement, ces données empiriques tentent d'expliquer l'impression fréquente que les conversations avec les enfants ayant un TSA ne progressent pas ou portent principalement sur leurs propres intérêts.

Or, la capacité à faire progresser l'interaction par des reprises validantes, c'est-à-dire en répétant les dires de son interlocuteur - parfois en y ajoutant de nouvelles idées - est considérée essentielle pour la « création d'un espace intersubjectif » (Salazar Orvig, 2000). L'« intersubjectivité interactionnelle » est précisément l'espace où l'enfant partage son attention, ses intentions et ses états affectifs (Stern, 1985; Trevarthen, 1987). C'est aussi la zone interactionnelle sur laquelle s'appuient les pédagogies actives, mettant au cœur l'engagement et la participation, c'est-à-dire l'accrochage de l'enfant à la tâche d'apprentissage et le travail cognitif et langagier qu'il effectue avec l'adulte - l'enseignant ou l'éducateur (Chabanne et Bucheton, 2002).

Pour résumer, les études menées dans les conditions cliniques mettent en avant l'atteinte des habiletés langagières, cognitives et parfois émotionnelles des enfants ayant un TSA. En effet, ces domaines développementaux sont largement réinvestis dans les milieux éducatifs de la petite enfance où ils servent d'appui aux expériences d'apprentissage actif. Il devient donc crucial d'apporter des adaptations spécifiques dans les milieux éducatifs accueillant les enfants ayant un TSA (Barnard, Broach, Potter et Prior, 2002; MEN, 2009) dans le but de maximiser leurs apprentissages.

1.2.4. Les adaptations éducatives relatives à l'autisme

En France, le rapport de la Haute Autorité de Santé (HAS, 2012) préconise formellement les interventions comportementales et cognitives auprès des enfants avec autisme. De manière similaire, le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS, 2008) au Québec a fait le choix explicite de ne subventionner que les interventions comportementales. De manière générale, l'intervention aussi précoce que possible est jugée essentielle (Darrou *et al.*, 2010; Gabriels, Hill, Pierce, Rogers et Wehner, 2001; Rogers *et al.*, 2014), principalement à cause de la plasticité cérébrale des jeunes enfants (Bonnet-Brilhault, 2015). La tendance actuelle s'éloigne toutefois de l'idée d'une intervention précoce universelle, jugeant essentiel que le programme rééducatif qui est retenu pour un enfant donné soit ajusté à ses caractéristiques développementales et aux ressources de sa famille (Vivanti, Prior, Williams et Dissanayake, 2014).

Au Québec, tout enfant qui a un diagnostic formel d'autisme a droit à une vingtaine d'heures par semaine d'Intervention Comportementale Intensive (ICI) (Lovaas, 1987), jusqu'à son sixième anniversaire (MSSS, 2003). Bon nombre d'enfants ayant un TSA bénéficient de ces services publics au sein des Centres de Réadaptation pour la Déficience Intellectuelle et les Troubles Envahissants du Développement (CRDI-

TED). D'autres enfants ayant un TSA sont scolarisés en milieu régulier ou spécifique et sortent de leur classe pour bénéficier de ces services individualisés dans un lieu isolé. Enfin, les parents d'enfants inscrits sur une liste d'attente pour accéder aux services subventionnés ont le choix de recruter un intervenant du milieu privé qu'ils auront toutefois à payer par leurs propres moyens.

Les classes d'enseignement spécialisées dans l'accueil d'élèves ayant un TSA implantent très souvent le programme TEACCH⁷ (Schopler et Mesibov, 1995) et le système de communication alternative PECS⁸ (Bondy et Frost, 1994). Adaptés selon les stratégies d'enseignement comportementales, les environnements éducatifs sont minutieusement structurés : le langage verbal et les indices para-verbaux (ex. la voix, l'intonation), jugés trop difficiles à interpréter pour l'enfant avec autisme, sont souvent remplacés par des indices visuels (ex. images, étiquettes ou consignes écrites) ou fortement simplifiés. De même, l'enseignement se déroule dans des capsules découpées et prévisibles (Giroux et Giroux, 2012). Au Québec et en France, de plus rares intervenants privés et enseignants ont recours aux interventions « Développementales et Socio-Pragmatiques » (DSP : Prizant, Wetherby et Rydell, 2000) (Dionne, Joly, Paquet, Rivard et Rousseau, 2012; Odier-Guedj et Gombert, 2014). Plutôt que de contourner les sphères développementales touchées par l'autisme, ces méthodes tentent de reproduire chacune des étapes du développement langagier et social typique de l'enfant sans autisme (ex. Greenspan et Wieder, 2012).

Dominantes dans les milieux rééducatifs et d'éducation spécialisée en France et au Québec, les interventions comportementales imposent d'importants aménagements dans les échanges entre les enfants avec autisme et leurs enseignants, intervenants, auxquels se joignent souvent leurs parents (Benson, Karlof et Siperstein, 2008). Un

⁷ TEACCH: Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren

⁸ PECS: Picture Exchange and Communication System

des ajustements les plus marquants de l'ICI est l'entraînement répété de réponses motrices et verbales qui s'appuie sur les principes du conditionnement opérant (Skinner, 1957). De plus, les séances d'ICI se déroulent dans un contexte éducatif épuré et dépourvu de toute source de distraction sensorielle. Ces interventions sont explicitement dirigées par l'adulte (Dionne *et al.*, 2012a) et conceptualisent l'apprentissage comme la transmission de savoirs préconçus par l'adulte, par opposition aux pédagogues actives, encore dites « participantes », où les adultes guident les activités et mettent en place les situations favorables aux apprentissages (Rogoff, Matusov et White, 1993; Rogoff, Mistry, Göncü et Mosier, 1996).

En tout et pour tout, les incidences des programmes comportementaux ou DSP sur la communication des enfants avec autisme ont fait couler beaucoup d'encre (ex. Ingersoll, 2010; Metz, Mulick et Butter, 2005; Simpson, 2005; Smith, 1996) et ne seront pas traitées ici. Il s'agit simplement de retenir qu'en suivant les recommandations ministérielles en France et au Québec, les jeunes enfants avec autisme s'habituent à ce que les adultes renforcent les « bonnes réponses » au sein des milieux spécialisés publics. De manière générale, les progrès des enfants avec autisme aux interventions rééducatives sont discutés à partir de leur performance aux évaluations standardisées, réalisées dans des conditions cliniques contrôlées. Selon cette approche empiriste, les études expérimentales et standardisées constituent les seuls moyens pour « exclure que les gains [langagiers, sociaux et comportementaux] des enfants ne soient pas simplement dus à la maturation ou à une autre composante confuse »⁹ (Ingersoll, 2010, p. 39). Pourtant, les épreuves standardisées menées dans un environnement clinique et peu familier à l'enfant observé ne sont que vaguement comparables aux situations d'apprentissage, adaptées ou régulières, auxquelles l'enfant participe dans son quotidien. Car, n'oublions pas qu'au-delà des

⁹ Traduction libre de l'anglais: "cannot rule out the possibility that a child gains are due to maturation or some other confound"

adaptations rééducatives introduites dans la vie des enfants ayant un TSA, ils continuent à participer à des échanges d'apprentissages spontanés, non ajustés, en milieu éducatif régulier ou en famille.

Pourtant, nous n'avons connaissance d'aucune étude qui décrive la participation à l'activité communicationnelle des jeunes enfants ayant un TSA ou le déroulement pas-à-pas des interventions comportementales intensives. Au même titre, les stratégies d'enseignement employées et le contenu enseigné lors des séances comportementales ne sont guère documentés (Paquet, Rivard, Dionne et Forget, 2012; Dionne *et al.*, 2012). En revanche, quelques études ont observé les enfants ayant un TSA SDI au cours d'une séance d'orthophonie, d'ergothérapie et d'entraînement aux habiletés sociales.

1.2.5. L'observation directe de la participation des enfants ayant un TSA aux échanges rééducatifs

S'il n'existe pas d'écrit appuyé sur l'observation directe et qui décrive la participation des jeunes enfants avec autisme aux échanges des interventions comportementales, quelques plus rares analyses portent sur les épisodes interactionnels filmés en milieu rééducatif (Fasulo et Fiore, 2007; Park, 2012; Stiegler, 2007) entre un enfant ayant un TSA SDI et son ergothérapeute, son orthophoniste ou son psychologue. Dans ces études, les chercheurs tentent de comprendre les stratégies des deux interlocuteurs, l'enfant avec autisme et l'adulte, qui assurent le maintien de l'interaction. Les auteurs sélectionnent des échanges lors desquels les enfants ayant un TSA apparaissent particulièrement engagés et découvrent que les adultes offrent répétitivement des reprises en feignant la surprise ou l'incompréhension des énoncés parfois farfelus ou sous-articulés des jeunes. De même, les adultes avancent des interprétations spontanées des verbalisations d'abord jugées bizarres ou absurdes des enfants avec

autisme (Park, 2012). Enfin, Fasulo et Fiore (2007) observent une séance d'entraînement aux habiletés sociales, d'inspiration comportementale, entre un psychologue et deux préadolescents ayant un TSA SDI (10 et 13 ans). Ils constatent la suppression des compétences conversationnelles spontanées des jeunes sous l'effet des questionnements, corrections et évaluations systématiques de l'adulte. À l'instant où la séance officielle se termine, la conversation se prolonge dans un climat informel qui s'enrichit, mettant à jour des compétences narratives inédites chez les jeunes.

Bien que peu nombreuses, les observations naturelles menées en contexte rééducatif mettent en avant les compétences communicationnelles plutôt que les déficiences des enfants avec autisme. Par cette démarche, les observations directes laissent entrevoir des formes de participation peu décrites chez les enfants ayant un TSA aux échanges spontanés avec leurs proches. Ces échanges font rarement l'objet d'études menées en contexte expérimental, ce pour quoi le présent écrit se tourne sur les observations réalisées dans leur milieu familial.

1.3. La participation des enfants avec autisme à la communication en famille

1.3.1. Des formats interactionnels non verbaux aux échanges de socialisation et d'apprentissages langagiers

L'apprentissage langagier et le processus de socialisation débutent dans les relations parent-enfant et bien avant leur immersion dans les apprentissages « formels » dans les milieux éducatifs ou rééducatifs, guidés par des objectifs précis et explicites (Schugurensky, 2007).

Dès la première année de vie, l'analyse des échanges routiniers entre les bébés à devenir autistique avec leurs parents, tels que le bain ou les repas, soulève des

difficultés chez les jeunes à extraire les éléments interactionnels récurrents (Danon-Boileau *et al.*, 2003). De manière similaire, les observations en milieu clinique soulèvent fréquemment l'apparition tardive des « formats d'interactions ritualisées » (Wetherby, 1986), comme les jeux de coucou ou de donner-recevoir (François, 1989; Bruner, 1983; 1984). Répétés jusqu'à l'épuisement, les formats non verbaux familiarisent le bébé au développement typique avec l'interaction réciproque, où les tours de parole se suivent l'un après l'autre et prennent sens l'un sur l'autre. Dans ces échanges formatés, l'enfant apprend à initier une interaction, à inverser les rôles et à développer des sujets de conversation relativement simples, fréquemment rattachés à la situation immédiate (Brigaudiot et Danon-Boileau, 2009). À travers les formats, parent et enfant adoptent dès la première année les patrons de la communication verbale (Bruner, 1982).

Initialement, les parents d'enfants avec autisme introduisent les mêmes efforts prosodiques et phonétiques que les parents d'enfants au développement typique, pour engager l'attention du jeune sur le langage verbal. Dans ce « langage adressé à l'enfant » (LAE) (Ferguson, 1977; Fernald et Kuhl, 1987), le parent ralentit le débit, adopte une voix aiguë et exagère les contours prosodiques, appuie les regards et multiplie les gestes. Pourtant, les enfants avec autisme expriment souvent un intérêt peu soutenu pour le langage adulte (Kuhl, Coffey-Corina, Padden et Dawson, 2005) et un babil fréquemment monotone (Masson, 2009). Dans son rôle d'expert de la communication, l'adulte assure également un travail interprétatif soutenu en accordant aux vocalises approximatives de l'enfant un sens déterminé. Plus compétent de par son expérience et son savoir sur le monde, l'adulte présume que l'enfant a quelque chose à dire et prête des intentions conscientes à ses conduites. Or, ce « prêt de conscience du plus au moins compétent »¹⁰ (Bruner, 1986, p. 76) cale lorsque les réponses de l'enfant au devenir autistique sont brouillées dans les

¹⁰ Traduction libre de l'anglais : "loan of consciousness from the more able to the less"

vocalises, les regards et les sourires inconstants. Souvent, les parents cessent de moduler leur langage par une prosodie, une voix et des mimiques appuyées, et d'interpréter les tentatives communicationnelles de leur enfant, laissant croire qu'ils y soupçonnent quelque dysfonctionnement (Danon-Boileau, 2002; Danon-Boileau *et al.*, 2003; Mahdhaoui *et al.*, 2011). Tandis que la communication s'installe de manière quasi spontanée avec l'enfant tout-venant, l'autisme semble mettre un frein aux mécanismes spontanés de l'interaction.

Pourtant, la réalisation des premiers échanges formatés est jugée essentielle pour la socialisation et l'acquisition du langage du jeune enfant. Par ailleurs, l'acquisition langagière « typique » progresse plus rapidement lorsque les parents commentent l'objet d'intérêt et le langage spontané de l'enfant plutôt que lorsqu'ils tentent de rediriger son attention sur un nouvel objet, matériel et langagier (Tomasello, 1995). La répétition des formats et le contenu de l'échange étant initié par le jeune permettent à ce dernier d'anticiper progressivement leur déroulement, de puiser à chaque réalisation de nouveaux éléments sémantiques et lexicaux dans les énoncés de l'adulte et d'intégrer de nouveaux indices culturels (ex. ne pas couper la parole à l'adulte, ne pas poser certaines questions, mais devoir y répondre) (Peters et Boggs, 1986). Une fois que l'enfant sans autisme maîtrise la structure des formats, il s'en libère pour construire avec ses proches des « saynètes », moins ritualisées et qui « comportent à la fois des éléments de continuité et de nouveauté » (François, 1990, p.42). À partir de 2 ou 3 ans, l'enfant sans autisme parvient à maintenir un sujet de conversation et à confirmer ou infirmer les dires de son interlocuteur (François, 1984). Ainsi, l'expérimentation créative de nouvelles interactions aboutit à de nouveaux usages du langage (Schieffelin et Ochs, 1986; Zhan, 2010) : pour attirer l'attention sur un objet ou une personne, pour se raconter, pour jouer, pour faire semblant. Toutefois, l'enfant avec autisme est souvent considéré davantage directif, en demandant des services et des objets plutôt qu'à partager et commenter ses points de vue (Wetherby, 1986). Quel que soit le niveau de développement de leurs enfants,

qu'ils aient ou non l'autisme, les parents suivent leurs intérêts spontanés. Toutefois, les études soulignent le fait que lorsqu'un parent interagit avec un enfant ayant un TSA, il introduit un grand nombre de directives, ce qui n'est pas le cas pour les parents d'enfants au développement typique (Watson, 1998). En revanche, les usages du langage et les manières des enfants ayant un TSA à maintenir les thèmes des conversations ne sont guère explorés dans des échanges de tutelle spontanés avec leurs parents.

En plus de chercher à établir des échanges ludiques avec leur enfant, les parents saisissent les échanges ritualisés pour soutenir les acquisitions langagières et la socialisation du jeune (Ochs, 1991). Centré sur le langage, l'adulte intervient pour favoriser l'intercompréhension (ex. « c'est ... que tu veux dire ? ») ; à d'autres moments, il corrige les approximations de l'enfant et présente des énoncés correctement formulés, prononcés et mis en mots (ex. « c'est *une* vache, pas *un* vache ») ; il propose de nouveaux mots de vocabulaire et explique au jeune le monde qui l'entoure (Garton, 1992). Porté sur la socialisation, l'expert familiarise le novice avec les valeurs sociales du groupe d'appartenance, lui dit quand et comment parler ou se mouvoir, souligne les indices verbaux et situationnels à interpréter (ex. « Non, j'ai *dit* de rester assis. Maman n'a pas terminé de manger »); fréquemment, il exige de l'enfant une adresse polie (Fatigante, Fasulo et Pontecorvo, 1998). Dans le milieu familial, l'apprentissage du langage signale non seulement l'entrée dans la communication, mais aussi une progressive appartenance en tant que membre social du groupe familial et plus tard du groupe des pairs (Ochs, 2004). Ainsi, les efforts d'étayage des adultes, dont par exemple simplifier leur langage ou interpréter pour poursuivre le récit de l'enfant, témoignent de leur impatience à ce que le jeune entre dans l'activité langagière, sociale et plus largement culturelle.

Malgré la faible tolérance au changement et l'aversion pour l'inconnu généralement reconnue chez les enfants avec autisme (APA, 2013), quelques rares études décrivent

et analysent des épisodes d'échanges spontanés et maintenus entre des enfants ayant un TSA et leurs parents où s'alternent connu et inconnu (Ochs, Kremer-Sadlik, Gainer Sirota et Solomon, 2004; Ochs et Solomon, 2010; Rendle-Short, 2002; Sterponi et Fasulo, 2009; Sterponi et Shankey, 2014). D'une part, ces analyses mettent en avant les stratégies par lesquels les enfants observés font progresser l'interaction, tout en y ajoutant des informations nouvelles et cohérentes. Dans l'étude de Kremer-Sadlik (2004), les enfants ayant un TSA SDI répondent systématiquement aux questions qui leur sont adressées et leurs réponses ne sont jamais jugées complètement hors sujet, d'autant moins si les parents offrent des modèles de réponses ajustées et corrigent les réponses inadéquates. Ce sont plutôt les échanges prolongés qui posent un véritable défi, davantage s'ils discutent les perspectives socioculturelles, telles que les croyances ou les vécus émotionnels (Ochs *et al.*, 2004). En observant un jeune garçon (6 ans) ayant un TSA SDI, Sterponi et Fasulo (2009) constatent qu'il reprend et questionne les énoncés de ses parents, entre dans l'espace conversationnel intersubjectif et s'y maintient avec leur aide. Alternativement, il répète leurs dires en modifiant toutefois le sens par une modulation prosodique (Sterponi et Shankey, 2014). Du côté des parents, l'humour par lequel ils transforment et interprètent les dires approximatifs ou a priori inadéquats de leur fils induit de nouveaux gestes ou allitérations verbales qui clarifient ou concluent le propos (Sterponi et Fasulo, 2009).

Ces écrits permettent de constater que les parents n'abandonnent pas leur projet de socialisation et d'apprentissages langagiers parce que leur enfant montre des signes d'autisme, mais plutôt qu'ils ont tendance à l'ajuster (de Wolfe, 2013; Harte, 2008). De même, la quasi-totalité des analyses menées en milieu naturel - familial et rééducatif - isole systématiquement des extraits au sein desquels les enfants ayant un TSA se montrent particulièrement engagés et lors desquels l'interaction se maintient avec succès sur plusieurs tours de parole. Le présent travail de recherche privilégie également l'étude des compétences à celle des déficiences d'enfants ayant un TSA

SDI, visibles dans les interactions spontanées avec les interlocuteurs qui leur sont familiers, les parents, le personnel éducatif et rééducatif, avec qui ils établissent de potentiels échanges d'apprentissages. Au sein des innombrables interactions quotidiennes, deux types de situations s'avèrent particulièrement favorables aux échanges étayants entre les enfants (sans autisme) et leurs parents interlocuteurs experts : la lecture partagée et les conversations à table. C'est pour quoi la présente étude investit tout particulièrement les interactions spontanées avec un support visuel et les interactions à table entre les enfants ayant un TSA SDI et leurs parents.

1.3.2. Les échanges de tutelle autour d'un support visuel

Depuis les années 1980, la lecture quotidienne aux enfants est considérée comme étant la pierre angulaire du développement langagier et de la réussite académique ultérieure des futurs écoliers (Dickinson, De Temple, Hirschler et Smith, 1992). Il est entretemps reconnu que ce n'est pas la lecture du parent à l'enfant qui écoute en silence, mais le discours qu'ils bâtissent à partir du support écrit et illustré qui stimule le développement langagier de l'enfant (Arnold et Whitehurst; Price, Kleeck et Huberty, 2009). Les supports visuels servent donc de prétexte à une conversation sur l'objet même (« qu'est-ce que c'est ? »), l'activité ou l'utilité associée (« qu'est-ce qu'il fait ? ») et finalement les situations similaires, parfois fictives, qui impliquent l'objet vu (« c'est un chat, comme Minou ? ») (Heath, 2005). Dans ce sens, un livre, une image, un dépliant publicitaire et même un objet ludique n'imposent pas le sujet de conversation, mais soutiennent ou « médiatisent » l'engagement de l'enfant dans la conversation avec le parent (Wertsch, 1991). Au-delà des expériences littéraires, Gee

(1992, p.125; cité dans Ely, Gleason, MacGibbon et Zaretsky, 2001, p. 358) observe que les parents¹¹

« jouent des jeux d’alphabet, récitent des comptines... ils demandent à leur enfant : « Qu’est-ce qu’il dit ? » et « Qu’est-ce que ça dit ? » en pointant des images de livres qu’ils ont regardées une centaine de fois (Heath, 1983). Ils relatent sans cesse les énoncés lus ou les images vues aux expériences vécues par l’enfant. »¹²

Les échanges d’apprentissages s’infiltrèrent donc très précocement dans la communication entre l’enfant et son parent lorsqu’ils maintiennent une attention partagée sur un objet physique. Initialement, les échanges se forment essentiellement de questions formulées par l’adulte, de réponses données par l’enfant et clôturées par une évaluation du parent (Heath, 1983; Cazden, 1979; Ninio et Bruner, 1978). De même, l’enfant énonce fréquemment des informations que l’adulte connaît déjà, auxquelles ce dernier réagit en simulant la surprise, même si l’enfant n’était probablement pas en mesure d’apporter son idée sans l’étayage de l’adulte (Hausendorf, 1993). Découvert dans les premières interactions parent-enfant, l’étayage est un ensemble d’ajustements offerts par un tuteur qui

« prend en main ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Bruner, 1983, p. 263).

Ainsi, la multiplication des questions et des commentaires du parent et l’accès accompagné à des mondes inconnus, narrés ou illustrés dans le livre, préparent le

¹¹ Ces observations concernent les parents de la classe socioéconomique moyenne dans les sociétés occidentales. Souvent, les parents de sociétés dites « traditionnelles » ou socioéconomiquement défavorisées mettent en place des processus de socialisation différents de ceux décrits ici (Schieffelin et Ochs, 1986 ; Ochs et Schieffelin, 1989 ; Heath, 1983 ; Philipps, 2005)

¹² Traduction libre de l’anglais: "play alphabet games, recite nursery rhymes... They ask their children 'What's that?' and 'What's that say?' of pictures in a book they've seen a hundred times (Heath, 1983)... and constantly relate what the children have seen or heard in books to the children's daily experience of the world."

jeune aux premières activités de lecture dans les milieux éducatifs. « Prendre sa place dans la succession des tours de parole, compléter l'énoncé précédent, le reformuler, rester dans le thème, poser une question ... » telles sont les compétences nécessaires à la participation des enfants aux échanges discursifs qui se développent dans les échanges visuellement médiatisés, à la maison et davantage dans les premiers milieux éducatifs (Chemla et Dreyfus, 2002, p. 102).

Malgré les troubles attentionnels et sensoriels couramment décrits chez les enfants avec autisme, leurs parents (d'enfants ayant un TSA âgés entre 3 à 8 ans) rapportent plusieurs interactions par semaine autour d'un support écrit et imagé (Dynia, Lawton, Logan et Justice, 2014; Lanter, Watson, Erickson et Freeman, 2012). Toutefois, ces mêmes parents estiment que leur enfant avec autisme est moins intéressé dans le langage écrit que les parents d'enfants sans autisme, sans que le niveau langagier des jeunes n'y soit corrélé (Dynia *et al.*, 2014). Dans les épreuves expérimentales, les enfants avec autisme montrent toutefois une fréquente facilité pour la résolution de problèmes visuels (ex. lire des mots écrits, retrouver un élément manquant) et concrets, dictés par le matériel (ex. faire un puzzle) (Prior et Ozonoff, 1998, p.70). Cette force cognitive contraste avec une plus faible performance aux épreuves verbales, surtout celles qui font appel aux normes sociales ou aux vécus émotionnels (ex. narrer une histoire lue, arranger des images selon une histoire cohérente) (Tager-Flussberg, 1995). L'intérêt des jeunes enfants avec autisme pour le support écrit et imagé fait donc l'unanimité, alors que les ajustements et étayages des parents pour engager les enfants dans ce type d'échanges ne sont pas documentés. À côté des échanges autour d'un livre ou d'une image, la littérature met également en avant le rôle des conversations à table dans le développement du langage.

1.3.4. Les conversations à table

Depuis les années 1990, les conversations à table entrent en concurrence avec les échanges ludiques autour d'un support visuel, quant au potentiel de socialisation et d'apprentissages langagiers pour l'enfant (Blum-Kulka, 1997; Snow et Beals, 2007). Leur point commun est sans doute l'extrême proximité entre le parent et son enfant, qui portent toute leur attention sur l'interaction et la situation en cours avec le médiateur matériel (écrit, imagé ou alimentaire) (Panofsky, 1994). De plus, les repas en famille se répètent quotidiennement¹³ et leur but est autant de se nourrir que de converser pour renouer les relations et l'identité familiales (Ochs et Taylor, 2005).

En présence d'un enfant, les repas en famille adoptent fréquemment une finalité supplémentaire, celle de socialiser les plus jeunes aux règles conversationnelles du groupe social (ex. savoir quoi dire, quand le dire et de quelle manière) (Ely *et al.*, 2001; Blum-Kulka, 1997). En partageant un repas en famille, plus qu'à n'importe quel autre moment de la journée, l'enfant est encouragé à raconter sa journée, à faire part de son vécu émotionnel et à exposer ses connaissances sur le monde – avec l'aide et l'étayage des adultes présents. Ces derniers partagent à leur tour leurs expériences vécues et fournissent aux enfants les modèles de participation au discours familial (Ochs et Shohet, 2006). Or, chaque famille organise ses repas d'une manière qui lui est propre, d'où la grande variation des situations observées : parfois à une heure fixe où chacun a sa place et son rôle à jouer, parfois alors à l'heure dictée par la faim et dans un cadre improvisé. Savoir participer aux conversations à table de sa propre famille confirme donc en quelque sorte aussi l'appartenance à ce groupe social (Fiese, Foley et Spagnola, 2006). C'est bien la participation répétée aux activités de socialisation en famille qui aide l'enfant à comprendre, petit à petit, le rôle qui lui est

¹³ Kremer-Sadlik *et al.* (2015) ont observé cette régularité quotidienne dans les familles de classe socioéconomique moyenne, en France et en Amérique du Nord.

attribué dans les différentes situations (Schieffelin et Ochs, 1986; Ochs et Shohet, 2006). Il apprend à nommer, décrire et raconter les informations que l'adulte va évaluer, à passer du contexte immédiat aux souvenirs et aux épisodes fictifs, à adopter les manières de politesse et à laisser la place à ses interlocuteurs dans la conversation.

À notre connaissance, le langage spontané d'enfants ayant un TSA SDI à table a fait l'objet que de quelques études seulement. Les données de la littérature ciblent plutôt la prise de nourriture et les troubles sensori-moteurs (ex. hyperactivité, manipulation inadéquate et hypersélection des aliments, déglutition difficile) des jeunes avec autisme que les activités langagières. Par exemple, les parents interrogés dans l'étude de Provost, Crowe, Osbourn, McClain et Skipper (2010) évoquent des choix alimentaires souvent restreints, une manipulation inadéquate des aliments et une motricité agitée de leur enfant avec autisme (3 à 6 ans) à table. Surtout les parents d'enfants avec une symptomatologie sévère (ex. une DI associée, des troubles neurologiques) rapportent que les préoccupations sensorielles et alimentaires interfèrent avec le déroulement du repas (DeGrace, 2004). Ces mêmes enfants mangent fréquemment avant leurs parents, laissant croire à de plus rares échanges constructifs à table (Provost *et al.*, 2010). En revanche, Sterponi et Fasulo (2009) décrivent des extraits d'échanges prolongés à table entre un garçon (6 ans) verbal avec un TSA SDI et ses parents. Dans ces échanges, parent et enfant énoncent et justifient conjointement les règles de la famille à table, telles que : « tu dois mettre une serviette – parce que c'est l'heure du repas » ou : « tu dois te tourner vers nous à table – sinon on n'est pas vraiment ensemble ». Dans l'étude citée, l'acceptation des énoncés farfelus et stéréotypés de l'enfant ainsi que l'humour « dosé » dans les reprises des parents prolongent le maintien des échanges de socialisation. En effet, le bon dosage de l'humour permet de relâcher l'atmosphère tendue d'une situation d'apprentissage et signe, s'il amène un sourire, le partage d'une sensation agréable (Ziv, 1979, 2011). À notre connaissance, il s'agit là de l'unique compte-rendu réalisé

en milieu familial qui donne à voir des échanges de tutelle constructifs entre un enfant avec un TSA SDI et ses parents (Sterponi et Fasulo, 2009).

Tout comme les échanges parent-enfant autour d'un support visuel, l'issue des interactions de tutelle lors des repas de famille est considérée dépasser son milieu immédiat. Laureau (2003) mais aussi Heller (2014) constatent que les conversations à table préparent les enfants aux échanges qu'ils engagent ultérieurement dans les milieux éducatifs. L'enfant qui est habitué à se raconter, à demander poliment (p.ex. à dire « s'il vous plaît » et « merci »), à questionner et à écouter des explications sans couper la parole aux adultes, peut réinvestir ses compétences fortement valorisées dans les milieux de la petite enfance. Par ailleurs, dans les milieux éducatifs - inclusifs et spécialisés - les repas et les activités avec un support visuel constituent également des contextes privilégiés pour les interactions entre les adultes et les élèves avec et sans autisme (Chiang, 2008; Reszka *et al.*, 2012).

Similaires aux échanges appuyés par un support visuel, les conversations à table initient l'enfant aux manières de parler et de participer aux échanges spontanés qui sont propres à sa famille. Les échanges à table, tout comme les échanges qui explorent le support visuel d'une lecture partagée, se maintiennent également grâce à aux efforts d'étayage des adultes. En entrant à l'école, les enfants sans autisme vont développer les compétences communicationnelles qu'ils ont apprises à la maison. Or, très peu d'écrits s'intéressent à ces mêmes échanges dans les familles où grandit un enfant avec autisme. S'il apparaît que les enfants ayant une lourde symptomatologie autistique - souvent associée à des troubles cognitifs et sensori-moteurs sévères - sont fréquemment exclus des échanges à table, alors qu'un seul compte-rendu confirme et décrit la participation d'un enfant avec autisme SDI aux conversations à table avec ses parents qui étayaient ses dires.

Conclusion du premier chapitre

Force est de constater la présence croissante des enfants avec autisme dans les milieux éducatifs, qui s'accompagne d'ajustements nécessaires afin d'encourager leur participation aux échanges de tutelle telle qu'elle est promue dans les milieux de la petite enfance en France et au Québec. Pourtant, les pédagogies dites « actives » ont recours à des usages langagiers et discursifs qui sont unanimement reconnus dans les études comme une difficulté importante pour les jeunes enfants avec autisme. Ainsi, les nombreuses études expérimentales projettent chez ces jeunes apprenants une participation limitée qui est implicitement reliée à un déficit de l'attention conjointe et de la théorie de l'esprit, d'une reconnaissance émotionnelle limitée et d'un trouble de la communication sociopragmatique. Par conséquence, la recherche empirique recommande des interventions rééducatives comportementales qui contournent les interactions spontanées et dont bénéficient de plus en plus d'enfants avec autisme (avec et sans DI), principalement au Québec, ainsi qu'en France. À l'âge préscolaire, surtout les enfants avec autisme *sans* DI communiquent fréquemment avec un langage verbal fluide et sont plus systématiquement intégrés dans les milieux éducatifs réguliers et inclusifs (Peacock, Forrest et Mills, 1996). Ils y sont amenés à participer aux échanges d'apprentissages des pédagogies actives qui s'appuient, tout comme les échanges de tutelle en famille, surtout et avant tout sur les contributions spontanées des enfants. Pourtant, aucune étude n'a encore décrit si et comment les enfants avec un TSA SDI d'âge préscolaire participent réellement aux échanges de tutelle naturels, que ce soit à l'école ou en famille. En revanche, les rares études menées en milieu naturel mettent en avant, chez des enfants ayant un TSA SDI, des compétences à maintenir une conversation avec un adulte lorsque ce dernier multiplie et ajuste ses efforts d'étayages auprès du jeune. Ces observations sont issues d'épisodes où l'interaction se maintient, avec le thérapeute ou un parent.

Chez les enfants sans autisme, certaines situations semblent favoriser ces interactions : lorsqu'elles se réalisent autour d'un support imagé (livres, images, etc.) ou à l'heure du repas. Chez les enfants avec autisme, ces situations sont toutefois très peu étudiées alors qu'elles pourraient informer des stratégies mises en œuvre par l'adulte et l'enfant pour maintenir et élaborer les échanges spontanés, quel que soit le milieu observé. Car, tout enfant – avec ou sans autisme - participe à un ensemble d'échanges de tutelle avec son entourage adulte, en famille, à la garderie ou en séance rééducative, parmi lesquelles la présente étude cible ces deux types de situations les plus favorables aux apprentissages.

La question de recherche : une proposition inductive

Aucune étude ne relate la participation d'un même enfant ayant un TSA SDI (d'âge préscolaire) aux conversations à table et les échanges de tutelle avec un support visuel, à travers les divers milieux qui composent son quotidien. La problématique de recherche ici retracée nous conduit à la question de recherche suivante :

Comment, un enfant avec un TSA SDI, participe-t-il à ces deux types de situations d'apprentissage, en fonction des efforts d'étayage des adultes qui lui sont familiers, en milieu de vie familial, éducatif et rééducatif ?

De manière générale, les observations menées dans le contexte naturel de l'enfant ne progressent pas à partir d'hypothèses « déductives », mais elles s'appuient davantage sur les devis de recherche « inductifs ». Ainsi, l'absence d'hypothèse de recherche permet la description fine des circonstances contextuelles lorsque l'enfant participe aux échanges spontanés et des compétences que requiert cette participation. Cette approche, également adoptée dans la présente étude, met au deuxième plan l'analyse des déficiences et blocages de celle-ci.

Le deuxième chapitre introduit d'abord les différentes conceptions de la communication avant d'explicitier la conception de la participation communicationnelle qui sera retenue pour la présente étude.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Le premier chapitre a abouti sur l'importance de la participation de l'enfant – avec et sans autisme - aux échanges de tutelle qui ciblent les apprentissages langagiers et la socialisation. Le deuxième chapitre retrace comment ces mêmes échanges sociaux sont théorisés à travers la littérature, en passant par la cybernétique, l'anthropologie et la sociolinguistique et, finalement, la psychologie interactionniste. Ensuite, le chapitre passe en revue les concepts qui permettent d'interpréter la participation communicationnelle de l'enfant, « télégraphique » ou « interactionnelle », dépendamment du cadre théorique qui sous-tend le modèle analytique.

2.1. La communication : télégraphique ou interactionnelle

Cette première grande section du chapitre met côte à côte les grandes caractéristiques de la communication « optimale » qui se déroule dans un contexte minimaliste et de l'interaction « spontanée » que les acteurs co-construisent aux dépens du contexte.

2.1.1. Le modèle télégraphique de la communication « optimale »

Une participation active-passive

Le premier modèle de la communication est issu de la cybernétique (Wiener, 1948) et basé sur la transmission du télégraphe (Shannon et Weaver, 1949). Il s'agit d'un

modèle linéaire, au sein duquel l'information est représentée par une flèche allant de l'émetteur au receveur et qui circule à travers les canaux auditif, visuel et olfactif. L'émetteur qui encode le message joue un rôle actif par rapport au récepteur qui attend passivement l'arrivée des signaux à décoder. L'attitude passive du récepteur est comparable aux écouteurs de radio qui n'influencent généralement pas le déroulement du programme diffusé.

Un peu plus tard, le linguiste Jakobson (1960/1963) s'intéresse également à la communication humaine et en développe un modèle basé sur un code partagé - la langue - « unique, préexistant et identique chez les interlocuteurs » (Blanchet, 2008, p. 4). Tout comme dans le modèle précédent, la participation des acteurs se résume à l'encodage et au décodage successif du code. Jakobson souligne toutefois que les interlocuteurs doivent être connectés par un canal et une connexion psychologique. L'originalité par rapport au précédent modèle informatique réside dans la variété des fonctions que l'auteur attribue à la communication : référentielle (centrée sur la situation), émotive (centrée sur les acteurs), phatique (centrée sur la relation), poétique (centrée sur la prose) et métalinguistique (centrée sur la langue).

Les « bruits » du contexte

Dans ces deux modèles linéaires, le contexte de la communication est abordé en termes de « bruits » qui perturbent la transmission du message (Jakobson, 1963). Dans l'ensemble, les bruits physiques ou techniques (ex. le bruit environnant, la qualité du réseau téléphonique) se distinguent des bruits sémantiques (ex. fatigue, préjugés, ivresse, inattention).

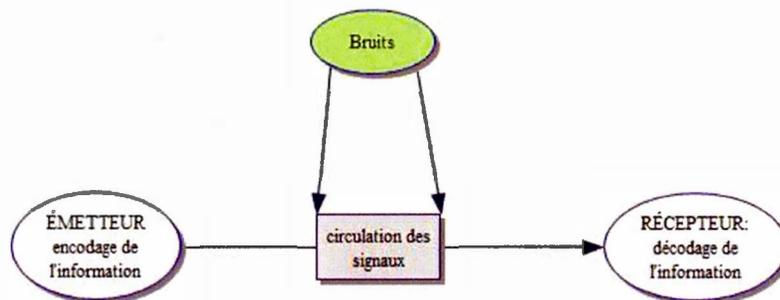


Figure 2.1. Adaptation du schéma de la communication de Shannon et Weaver (1949)

Ce premier modèle de la communication schématise une transmission optimale, idéalisée de l'information dans une considération mathématique. Pavlov (1927; 1929), qui est à la tête du behaviorisme soviétique, intériorise la métaphore de la distribution télégraphique (Gerovitch, 2002) et développe, à partir de sa célèbre étude sur la salivation du chien, la théorie du conditionnement « classique ». Par la suite, Skinner (1938; Ferster et Skinner, 1957) reprend le modèle stimulus-réponse-feedback et découvre le conditionnement « opérant » qu'il considère « bien plus similaire aux apprentissages de la vie de tous les jours »¹⁴ (Skinner, 1979, p. 89, cité dans Catania et Laties, 1999, p. 458). Le modèle télégraphique est ainsi introduit pour l'étude des comportements humains, strictement observables, alors que l'étude de l'inobservable (les traitements mentaux de l'information) est jugée trop spéculative.

Une telle conception minimaliste du contexte et de l'activité des participants est aujourd'hui souvent critiquée et marginale. Par conséquent, elle est reprise et largement appliquée dans les interventions comportementales des enfants avec autisme. Ce modèle d'une participation communicationnelle « télégraphique » rivalise avec les conceptions d'une communication spontanée qui sont issues d'observations du milieu naturel (en-dehors des expérimentations et au-delà des pures

¹⁴ Traduction libre de l'anglais: "much more like most learning in daily life"

spéculations théoriques), dont les premières études naturalistes se limitaient aux adultes.

2.1.2. Les modélisations de l'interaction spontanée

Une participation conjointe : la communication co-construite

Dès les années 1950, les anthropologues commencent à décrire une « communication [qui] inclurait l'ensemble des processus par lesquels les sujets s'influencent mutuellement » (Bateson et Ruesch, 1951/1988, p.6, cité dans Winkin, 2001, p. 55). L'influence mutuelle souligne ici l'activité conjointe des participants qui encodent et décodent simultanément le message verbal, les gestes, les manifestations émotionnelles et les réactions réflexes. Les participants sont à la fois émetteurs et récepteurs et partagent la responsabilité de faire progresser l'interaction, d'où l'expression de la communication « socialement co-construite » (Jacoby et Ochs, 1995). Selon Schegloff (1995), la participation simultanée se lit dans les énoncés et signaux de compréhension (ou d'incompréhension) que les interlocuteurs avancent en temps réel, contrairement au modèle linéaire où le message est dans les mains du seul émetteur.

Ainsi, une telle conception brise le modèle binaire de l'émetteur-récepteur. Goffman (1981) propose, au lieu de l'émetteur, trois « cadres de production » : l'« animateur » émet les sons ou paroles, l'« auteur » produit l'idée énoncée et le « principal » émet ses points de vue. Parmi les trois rôles du récepteur, l'« auditeur adressé ratifié » ou « récipiendaire primaire » est directement ciblé par l'animateur et est en droit d'évaluer les actions racontées, les émotions exprimées et les réflexions associées. À côté, l'« auditeur non adressé ratifié » ou « co-narrateur » peut à tout moment intervenir sur la conversation, alors que le droit de participation de l'« auditeur non adressé non

ratifié » se limite à écouter la conversation (ex. un passant qui écoute la conversation des gens dans la rue, un chercheur-observateur). La combinaison des différentes instances de participation, à un moment donné de l'interaction, forme le « cadre de participation » qui évolue au sein d'une même l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2004; Widmer, 1992). D'ailleurs, ces formes de participation à l'interaction ne sont pas exclusivement verbales, mais multimodales (ex. participer par une posture, un geste) (Goodwin et Goodwin, 2004).

Le contexte et ses indices de la communication

Au-delà du remaniement progressif des rôles des participants, le modèle de la communication interactionnelle conçoit un contexte qui participe directement et se construit dans l'interaction. Dans l'interaction, les acteurs interprètent et avancent des énoncés verbaux, ainsi qu'un flux d'indices para-verbaux (ex. force de la voix, intonation, accents...) et kinésiques, non verbaux (ex. mouvements, gestes, mimiques) (Jacoby et Ochs, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 1998). S'y ajoutent les valeurs et les rôles sociaux (ex. agir comme un enfant ou un parent, un garçon ou une fille) qui orientent l'interprétation des énoncés (Goffman, 1971/1973 ;Pontecorvo, Fasulo et Sterponi, 2001). Le contexte se compose d'« indices de contextualisation » (ex. la mise en mot d'un énoncé verbal, l'ajout de contours intonationnels, d'accents, de gestes et de regards), qui n'ont pas de sens en dehors de l'énoncé qui les porte, à l'exception d'« indices naturels », acquis dès le jeune âge (Auer, 1996) (ex. l'intonation tombante marque généralement la fin d'un énoncé et le regard signe l'attention accordée à l'interlocuteur). L'activité en cours et les conventions qui y sont associées orientent les interlocuteurs à sélectionner certains indices contextuels plutôt que d'autres (Hymes, 1964; Gumperz, 1982). Ils peuvent toutefois aboutir à des cadres d'interprétation différents et avoir à renégocier ou ajuster leurs interprétations. Dans ce cas, la communication n'a pas échoué, mais elle réclame

l'apport de nouveaux indices, de reformulations, de clarifications et de simplifications - ces mouvements faisant progresser l'interaction (Auer, 1996). À l'opposé, le statu quo et la répétition exacte mettent fin à l'interaction (Auer, 1996; Widmer, 1992). Dans ce modèle interactionnel, l'échec ou la réussite de la communication sont appréciés selon l'adéquation des intentions exprimées aux conventions contextuelles.

Une interaction localement organisée

Selon Goffman (1971/1973, 1981), l'interaction se construit pas à pas et les acteurs s'ajustent au fur et à mesure en émettant des « coups » (« moves ») spontanés et organisés, loin d'être chaotiques. Plus tard, l'analyse de la conversation fait de l'organisation locale de la conversation son principal objet d'étude (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974; Schegloff, 1995). L'alternance des tours de parole, par exemple, progresse soit parce que le locuteur actuel désigne le locuteur prochain, soit parce que le prochain locuteur s'auto-sélectionne. De même, Sacks et ses collaborateurs (1974) identifient une dépendance conditionnelle au sein des « paires adjacentes », composées de questions et réponses, de salutations, d'offres et remerciements. Pour poursuivre une conversation, il ne suffit donc pas de produire des énoncés sémantiquement reliés autour d'un même sujet de conversation, mais les acteurs doivent plutôt produire des séquences d'énoncés ajustés l'un à l'autre.

Une communication interpersonnelle et subjective

D'autres interactionnistes, surtout d'écoles francophones, s'intéressent aux marqueurs de subjectivité signalés par les acteurs-énonciateurs. Les attitudes et ressentis, les points de vue et opinions, les relations « de distance ou familiarité, d'égalité ou de hiérarchie, de connivence ou de conflit... » (Kerbrat-Orecchioni, 1995, p. 59), tous se

lisent dans les marqueurs affectifs et émotionnels de l'interaction (Plantin, Doury et Traverso, 2000). Les deux couches, subjective et relationnelle, sont relativement peu investies, alors qu'elles sont omniprésentes dans toute interaction sociale et jouent sur la progression de l'interaction. L'interaction ne se réduit donc pas à la production d'énoncés, mais elle est aussi une « mise en scène énonciative » (Vion, 2005, p. 5).

C'est bien ce deuxième versant « interactionnel » de la participation à la communication qui nous intéresse pour l'étude des échanges de tutelle entre un enfant avec un TSA SDI et les adultes familiers qui se déroulent en famille et à l'école.

2.2. Les interactions co-construites entre enfants et adultes

2.2.1. L'interaction co-construite à travers la psychologie et l'éducation

Ancré dans l'anthropologie, la sociologie et la linguistique appliquée, le concept de l'interaction spontanée en tant qu'action socialement construite s'est fait un chemin dans les sciences de l'éducation et la psychologie.

En sciences de l'éducation, l'interactionnisme a donné lieu à la sociologie ou l'anthropologie de l'éducation, qui s'intéresse aux groupes limités et « pour les comprendre, il faut traverser leur frontière et les observer de l'intérieur » (Woods, 1986/1990, cité dans Lapassade, 1991, p. 12). Plutôt que d'étudier les performances des élèves, Woods (1986/1990) ou encore Boumard (1989) proposent d'analyser par exemple le discours à l'intérieur de la classe. Dans ce courant, le langage n'a pas de sens en dehors des situations où il apparaît, mais il est fortement rattaché à l'institution où il est énoncé (Lapassade, 1991).

En psychologie, l'approche interactionniste du langage a conduit aux « psychologies discursives » (Edwards et Potter, 1993), basées sur une approche pragmatique du langage en contexte discursif. Ces courants se sont développés en réaction à la psychologie cognitive et plus récemment à la linguistique cognitive,

« toutes deux basées sur des présuppositions idéalisées, qui entrent en conflit avec une étude plus matérialiste et plus pragmatique sur les façons dont les gens utilisent le langage » (Billig, 2009).

Au lieu d'étudier les catégories du langage et de les associer à des processus cognitifs, la psychologie discursive tente de « sortir la psychologie de la tête et étudier son rôle là où elle se déroule, dans l'interaction »¹⁵ (Hepburn et Wiggins, 2007, p. 19). Un sous-courant de la psychologie discursive s'intéresse aux manières la relation asymétrique entre adultes et enfants s'affirme par le discours (Hutchby et Moran-Ellis, 1998), que le jeune ait ou non un TSA (Fasulo et Fiori, 2007).

Parallèle à l'expansion conceptuelle de l'interaction en anthropologie et sociologie, la psychologie soviétique et la linguistique développementale conceptualisent à leur tour la co-construction mutuelle et simultanée des échanges entre l'enfant et ses partenaires adultes.

2.2.2. Les apprentissages socialement construits : Vygotski et Bruner

L'observation systématique des premières interactions réciproques dans la dyade parent-enfant a largement influencé les théories interactionnistes du développement, introduites par Vygotski (1934/1985) et reprises par Bruner (1983, 1983/1987, 1986).

¹⁵ Traduction libre de l'anglais: "taking psychology out of the head and instead considering its role where it pervasively appears – in interaction"

Dans cette posture, les interactions parent-enfant ne sont pas seulement source de plaisir, mais elles constituent aussi pour l'enfant un premier locus d'apprentissages.

2.2.2.1. Vygotski et la zone proximale de développement

Au sein de l'œuvre de Vygotski, tout apprentissage, langagier et cognitif, se déroule obligatoirement dans l'interaction sociale.

« Dans ce travail, il est tenu pour acquis que les compétences cognitives de haut niveau comme la mémoire, la causalité et les modes de raisonnement se développent en partie au sein d'interactions routinières avec les objets et les personnes compétentes, au sein d'activités situées, à travers une variété de situations sociales »¹⁶ (Jacoby et Ochs, 1995, p. 173).

Ainsi, les apprentissages langagiers, cognitifs et même moteurs se construisent dans les expériences sociales répétées entre un acteur « compétent » (qui sait) et un acteur « novice » (qui ne sait pas). Vygotski (1930-1934/1978) situe ces interactions d'apprentissage dans une zone d'acquisitions potentielles ou « zone proximale de développement » (ZDP) : au-delà des compétences que l'enfant maîtrise déjà et en deçà de celles qu'il ne maîtrise pas encore en toute indépendance. Au fil des interactions, l'enfant intériorise la parole de l'adulte à un niveau intrapsychique et n'a finalement plus besoin de l'adulte pour exercer sa nouvelle compétence. Entre ces deux pôles, l'enfant produit un « langage égocentrique » qui marque la transition de la compétence de la sphère « sociale » (externe) vers la sphère « mentale » (interne). Selon Wertsch (1979), Vygotski attribuait au langage égocentrique une fonction autorégulatrice, calquée sur le langage dynamique et régulateur de l'adulte, et vitale

¹⁶ Traduction libre de l'anglais: "This work rests on the fundamental notions that higher order psychological skills, such as remembering, causality, and modes of reasoning, develop in part as an outcome of routine interactions with objects and competent persons in culturally situated activities across a range of community settings"

au moment où l'enfant s'essaie en solo à sa nouvelle compétence. Ultérieurement, l'enfant ne va pas s'en débarrasser, mais intérioriser ce langage médiateur et poursuivre l'interaction à un niveau intrapsychique (Brassac, 2003).

2.2.2.2. Bruner et l'étayage interactionnel

Bruner de son côté, s'intéresse tout particulièrement au langage et aux gestes régulateurs de l'adulte, dont il élabore la métaphore de « l'étayage » (en anglais : « scaffolding ») (Bruner, 1975, 1978). Il décline six processus de régulation de l'adulte typiques à l'interaction de « tutelle » avec l'enfant. L'adulte 1) commence par engager l'attention de l'enfant ; 2) réduit ou simplifie les actions possibles du jeune; 3) maintient son attention sur la tâche; 4) lui indique les indices pertinents pour compléter l'action; et 5) contrôle la frustration de l'enfant en cas d'échec. Enfin, l'adulte 6) peut faire une démonstration de la résolution de problème.

« L'étayage se réfère aux efforts de la mère à limiter, pour ainsi dire, le degré de liberté dans la tâche que sur lequel l'enfant n'a pas de prise – tenir un objet en place pendant qu'il en sort un objet, le détourner des sources de distraction, etc. »¹⁷ (Bruner, 1975, p. 12).

L'enfant, quant à lui, dispose d'un « Learning Acquisition Support System » (LASS ; Bruner, 1983), qui soutient sa compétence innée à maintenir une attention conjointe, à extraire les détails saillants du flux langagier et à assigner des intentions aux productions verbales et motrices de l'adulte. Le LASS permet à l'enfant d'entrer dans « l'intersubjectivité étant l'habileté humaine à comprendre l'autre par des mots, des

¹⁷ Traduction libre de l'anglais: " 'Scaffolding' refers to the mother's effort to limit, so to speak, those degrees of freedom in the task that the child is not able to control - holding an object steady while the child tries to extract something from it, screening the child from distraction, etc."

gestes et des actions »¹⁸ (Bruner, 1996, p. 20), soit à partager des connaissances et des interprétations (Cook, 2011). Ainsi considérée, la capacité à attribuer des intentions aux productions d'autrui ou « théorie de l'esprit » détient une base innée qui se développe au fil des années (Guillain et Pry, sous presse). Or, dans le flux conversationnel, l'enfant interprète les intentions de son interlocuteur, tout en projetant ses propres intentions. Les deux partenaires partagent le travail d'interprétation qui est dit « distribué », mais aussi « situé » (Brassac, 2003).

2.2.2.3. *Les apprentissages « situés » et « médiatisés »*

Bruner, tout comme Vygotski, considère que les interactions sont « situées » dans des activités plus larges que le simple accomplissement des interactions (à l'exception des premiers formats bébé-parent, qui se répètent pour le simple plaisir de l'interaction, Bruner, 1982). Par exemple, lors des échanges à table ou des enseignements plus formels, les adultes et les enfants n'interagissent rarement que pour le fait d'alterner des tours de parole ou d'enchaîner des énoncés cohérents. De plus, l'adulte est rarement conscient de l'effet à long terme des épisodes de « socialisation langagière » sur l'enfant (Ochs et Schieffelin, 2011; Ochs, 1991; Ochs et Schieffelin, 1986). Au contraire, adultes et enfants interagissent généralement pour narrer une expérience, exprimer un désaccord, se justifier ou questionner les faits soulevés dans la conversation et l'activité en cours. Les efforts d'étayage de l'adulte soutiennent l'enfant dans l'extraction de nouveaux savoirs et de nouveaux usages langagiers dans une situation interactionnelle donnée, par exemple à table (Ochs et Shohet, 2006). Le discours qui s'anime pendant les épisodes de lecture partagée illustre concrètement comment l'adulte socialise l'enfant à « prendre du savoir » (« meaning taking ») de

¹⁸ Traduction libre de l'anglais: "intersubjectivity, the human ability to understand other through words, gestures or means"

son environnement physique (ex. du livre ou d'un autre support visuel) et social (le langage qui médiatise l'activité partagée) (Heath, 1982/2005, 1983/2006). Ces artefacts n'existent donc pas à eux seuls, mais prennent forme au cours de l'interaction, qui est une tâche évidemment complexe pour le jeune apprenant. Selon Wertsch (1991), l'adulte peut recourir à trois types de médiateurs pour soutenir l'engagement de l'enfant dans l'interaction : sociaux (tutelle par l'adulte ou un pair plus expert), matériels-visuels (images, objets) et physiques (guidage par la main, par l'épaule). Ces médiateurs ne remplacent pas, mais ils appuient le langage symbolique (verbal ou non verbal) entre les acteurs. En introduisant un médiateur, il ne suffit pas de « faire » pour « dire » (Guedj, 2009), mais l'enfant doit à intérioriser la trame langagière pour pouvoir y puiser ultérieurement, dans une situation interactionnelle où se pose un problème similaire.

2.2.2.4. Synthèse : Les interactions d'apprentissage entre l'adulte et l'enfant

En soulignant le caractère « situé » de l'interaction, les premiers interactionnistes posent les balises méthodologiques de l'étude des échanges de socialisation et d'apprentissage langagier. Selon Vygotski et Bruner, l'interaction est nécessairement étudiée en milieu naturel (Brassac, 2003). En effet, les efforts de l'adulte à maintenir l'activité dans la ZDP et à fournir des étayages adéquats sont étudiés dans des situations d'apprentissage de la vie quotidienne des enfants. Deux types de situations ritualisées des enfants avec autisme nous intéressent tout particulièrement : les échanges de table et les échanges d'apprentissages à l'appui d'un support visuel. En accord avec les propos de Bruner et Vygotski, la présente recherche progresse dans un ancrage épistémologique interactionniste, marqué par une conception de l'interaction co-construite (distribuée) et contextualisée (située).

Néanmoins, deux postures épistémologiques se défendent : une conception de la communication « télégraphique » – optimale, prédéterminée et relativement indépendante du contexte, et une conception de la communication « interactionnelle » – construite par l'action conjointe et spontanée des interlocuteurs et située dans un contexte qui y progresse. Selon l'adoption épistémologique, différents concepts permettent d'analyser la participation communicationnelle, télégraphique ou interactionnelle, de l'enfant avec autisme aux échanges de tutelle, réguliers et ajustés, avec ses interlocuteurs adultes.

2.3. La participation communicationnelle de l'enfant avec autisme

La participation habile et régulière à la communication en famille et à l'école est le principal objectif de bien des interventions éducatives et rééducatives (Adair, Ullenhag, Keen, Granlund et Imms, 2015; Whiteneck et Dijkers, 2009) et une des principales propriétés de l'inclusion scolaire d'enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques (Ainscow, 2007; Theodorou et Nind, 2010). Cette participation à l'activité sociale qu'est la communication est également centrale aux apprentissages langagiers et à la socialisation de l'enfant, selon l'adoption de ce processus qui est présentée dans le premier chapitre. Toutefois, la participation aux situations d'apprentissage des enfants avec autisme est entendue de façon différente selon les paradigmes de recherche, allant d'une perspective globale d'évaluation des habiletés sociales à la prise en considération spécifique de compétences de communication.

2.3.1. L'évaluation de la participation à la communication à travers les habiletés sociales

La participation des enfants avec autisme à la communication est tout d'abord considérée en termes d'habiletés sociales, prises comme un bloc. Ces habiletés sont évaluées à l'aide d'échelles et d'outils d'évaluation standardisée qui s'appuient sur les impressions des parents ou de l'intervenant principal de l'enfant. Par exemple, le clinicien s'intéresse à savoir si, de manière générale, l'enfant regarde et sourit à son parent, s'il joue avec lui ou un pair, s'il entretient des amitiés et partage ses jouets. Pourtant, ces évaluations « indirectes » (par l'intermédiaire des impressions des parents) aboutissent fréquemment à des résultats divergents selon le proche qui décrit l'enfant : le parent ou l'intervenant (Bishop et Baird, 2001). Selon la situation interactionnelle, le milieu et la relation entre l'enfant et l'adulte, les habiletés du jeune sont tantôt jugées adéquates, tantôt jugées inappropriées, confirmant ainsi le poids du contexte qui est souvent sous-estimé dans l'observation standardisée.

Une deuxième démarche consiste à conduire des observations « directes » des enfants avec autisme en milieu clinique (ex. Gutstein, Burgess et Montfort, 2007; Mazefsky et Oswald, 2006; Vorgraft, Farbstein, Spiegel et Apter, 2007). Ces évaluations standardisées sont majoritairement conduites avec l'appui d'outils de diagnostic de l'autisme (ex. « Autism Diagnostic Observation Scale » (Lord, Rutter, Dilavore et Risi, 2002), le « Gilliam Autism Rating Scale » (Gilliam, 1995) et portent sur des conduites isolées (ex. regarder l'interlocuteur, initier), plutôt que de les considérer dans la situation interactionnelle à laquelle l'enfant est en train de participer (ex. regarder pour acquiescer et initier en commentant un jouet). Qu'elles s'appuient seulement sur les impressions des parents ou qu'elles incluent des observations de l'enfant ayant un TSA en milieu clinique, ces études considèrent qu'une situation standardisée peut rendre une image représentative des habiletés qui sont requises lorsque le jeune interagit dans une situation sociale sur son quotidien. Pourtant, même

avec les meilleures intentions, les interactions enfant-adulte en contexte clinique standardisé restent dissimilaires aux contextes d'interactions naturelles.

« Étant donné que toute habileté pragmatique est jugée par rapport à son contexte d'utilisation, il est difficile d'extrapoler – d'une performance mesurée dans le seul contexte standardisé – les compétences pragmatiques d'une personne dans tous les contextes »¹⁹ (Volden, Coolican, Garon, White et Bryson, 2009, p. 389).

Ainsi, la démarche d'observation « directe » des habiletés sociales de l'enfant en situation standardisée sous-estime elle aussi le caractère interactionnel du contexte. Il serait contraire à une approche interactionniste d'attribuer des habiletés observées dans un milieu clinique aux situations d'apprentissage – sans y considérer sa participation pas-à-pas.

En troisième lieu, la psychologie expérimentale étudie les processus cognitifs sous-jacents au fonctionnement de la communication interpersonnelle, dont notamment la « théorie de l'esprit », évaluée par des tâches expérimentales (Baron-Cohen, 1988). Selon ce paradigme, les processus cognitifs à eux seuls rendent compte du fonctionnement social, sans que la particularité contextuelle soit prise en compte.

En résumé, ni les rapports parentaux, ni les observations standardisées, ni les épreuves expérimentales ne permettent d'induire avec clarté la participation communicationnelle des enfants avec autisme aux échanges quotidiens de socialisation langagière. Selon les interactionnistes, le décalage entre les compétences évaluées en situation expérimentale et les compétences pragmatiques observées dans la vie quotidienne des enfants avec autisme s'explique avant tout par la complexité cognitive et langagière de chaque contexte interactionnel.

¹⁹ Traduction libre de l'anglais: "Because pragmatics refers to the appropriate contextual use of language, it is difficult to extrapolate from performance measured in a single standardized situation to a person's overall pragmatic competence"

« Le fait d'obtenir de bons scores dans des mesures épurées de compétences lexicales, syntaxiques, ou de compréhension de scénarios sociaux fictifs, pourrait être dû au fait que dans ces épreuves les informations sont présentées d'une manière pour eux moins coûteuse cognitivement qu'en situation d'interaction spontanée (en terme de quantité d'information, de temps d'exposition, de régulation de la centration attentionnelle, d'organisation temporelle, de gestion des enjeux interpersonnels, etc.) où l'on doit tenir compte de différents indices subtils et les trier selon leur pertinence » (Veneziano et Plumet, 2009, p. 144).

Or, l'interaction que l'enfant et l'adulte co-construisent dans les interactions de tutelle requiert justement un traitement simultané et rapide d'indices multimodaux et subjectifs, des conventions sociales et des limites spatio-temporelles relatives au contexte. Ainsi, d'autres auteurs, davantage interactionnistes, adhèrent à cette posture interactionniste et proposent des observations directes des « compétences communicationnelles » des enfants avec autisme en contexte naturel, plaçant au premier rang le contexte.

2.3.2. L'observation de la participation à la communication à travers les compétences communicationnelles

Avant de présenter les études des « compétences communicationnelles », il prévaut d'introduire le concept en soi dont la paternité revient à Hymes (1972), pour qui les compétences communicationnelles font appel à la fois aux connaissances linguistiques des acteurs, qui affirment, en participant à la communication, leur appartenance à une communauté sociale et l'adhésion à ses valeurs. En d'autres mots, lorsque l'enfant apprend à communiquer, il le fait en adéquation à l'interaction en cours et aux valeurs et aux normes de sa « communauté de langage » (Labov, 1972).

« Ces normes se lisent dans l'évaluation explicite entre les interlocuteurs et dans l'uniformité de certains patrons communicationnels »²⁰ (Labov, 1972, p. 120-121).

En accord avec la tradition sociolinguistique, les compétences communicationnelles sont considérées dans le contexte dans lequel se déroule l'interaction et le milieu socioculturel élargi. Hymes (1974) regroupe dans son modèle « SPEAKING », les catégories du contexte, qui, prises ensemble, forment un cadre d'interprétation pour les interactions particulières (cf. 3.2.2.). Parmi les composantes contextuelles, certaines composent le contexte « situationnel » (composé du cadre spatiotemporel, des participants et de l'objectif ou la finalité de l'interaction), alors que d'autres donnent lieu au contexte « interactionnel » ou « construit » (regroupant les actes de langage, les indices multimodaux, les instruments, les normes et les genres) (Traverso, 2009).

Selon cette conception, la « situation » se dresse en amont du déroulement précis de l'interaction et impose certaines contraintes sur les actions des interlocuteurs, qui construisent pas à pas le contexte interactionnel. Ainsi, les compétences communicationnelles sont jugées en lien avec les attentes et conventions socioculturelles, qui découlent du contexte et que l'enfant intériorise par l'expérience. Selon cette approche, non seulement le contexte, mais aussi les acteurs se transforment dans l'interaction – en apprenant, en évoluant, en se développant (Masquelier, 2005).

²⁰ Traduction libre de l'anglais: "These norms may be observed in overt types of evaluative behavior, and by the uniformity of abstract patterns of variation which are invariant in respect to particular levels of usage."

Tableau 2.1. Les composantes du modèle SPEAKING (Hymes, 1974) et leur définition (traduction libre de l'anglais)

Acronyme en anglais	Traduction française	Définition
S (« setting »)	cadre spatio-temporel	espace et temps dans lesquels se déroule l'interaction
P (« participants »)	participants ou interlocuteurs	leur âge, profession, relation hiérarchique entre participants
E (« ends »)	objectif ou finalité	portée de l'interaction
A (« acts »)	actes de langage	actes et enchaînement des actes de langage
K (« keys »)	modalités	réalisation verbale ou non verbale des actes de langage par des indices verbaux, non verbaux et para-verbaux
I (« instrumentalities »)	instruments de communication	ex. en face à face, par téléphone, par écrit
N (« norms »)	normes	règles et conventions sociales et culturelles
G (« genres »)	genres	formes de discours

L'on retrouve en effet la transformation des apprenants chez Bruner (1983), selon qui « la compétence suppose en effet l'action, la modification de l'environnement comme l'adaptation à cet environnement » (p.255). Autrement dit, savoir communiquer revient à ajuster ses énoncés au contexte communicationnel, plutôt que d'ajouter des énoncés ou d'émettre du vocabulaire sans lien apparent au contexte et à la conversation. Dans ce sens, François (1990) parle des « heurs » lorsqu'un échange enfant-adulte aboutit sur l'inattendu ou nouveau, alors qu'il qualifie de « malheurs » le trop attendu et les malentendus de la communication. Or, le rôle de l'adulte dans cette transformation de l'enfant dépend de la conception des compétences communicationnelles. Seule une poignée d'auteurs²¹ se réfèrent aux postures de Hymes et Bruner pour étudier les compétences communicationnelles des enfants avec autisme, construites pas à pas avec leurs proches, en milieu naturel. L'analyse du contexte interactionnel et situationnel est au cœur de ces analyses « dynamiques » ou conversationnelles. Plus fréquemment, les compétences communicationnelles sont

²¹ Ces études sont présentées au fur et à mesure du chapitre : (Bagatell, 2007, 2012; Damico et Nelson, 2005; Kremer-Sadlik, 2004; Ochs *et al.*, 2004, 2001; Ochs et Solomon, 2010; Park, 2012; Rendle-Short, 2002; Sterponi et Fasulo, 2009; Stiegler, 2007; Stribling *et al.*, 2007)

comptabilisées isolément (ex. compter les énoncés d'initiation par rapport aux énoncés de réponse), comme des habiletés « statiques » que l'on a ou que l'on n'a pas, en faisant abstraction du contexte qui les encadre et qui s'y construit. Ces deux approches, statique et dynamique, s'appliquent à l'étude des différentes compétences communicationnelles. La suite de l'écrit passe en revue les compétences conversationnelles, les compétences discursives et les compétences dialogiques, en identifiant d'une part les concepts théoriques utilisés et, d'autre part, les études de ces compétences observées chez les enfants avec autisme sans déficience intellectuelle.

2.3.2.1. Les compétences conversationnelles des enfants avec autisme

Avant de participer de manière optimale aux échanges spontanés (les conversations), l'enfant apprend différentes compétences, dont :

« le contrôle sur les tours de parole, l'expression des intentions, [l'apport approprié de l'information (et pas plus) aux interlocuteurs, [comment] répondre adéquatement et rebondir sur les pas conversationnels des partenaires et réparer les échanges lorsqu'ils sont interrompus précocement »²² Pan et Snow (1999, p. 229).

Parmi les compétences conversationnelles ici discutées figurent d'abord l'alternance des tours de parole, l'usage des actes de langage pour exprimer les intentions, les manières de rebondir sur l'apport conversationnel entre interlocuteurs et finalement l'apport d'information jugée appropriée. L'écrit s'intéresse davantage aux échanges de tutelle qui sont marqués par le succès, lorsque l'enfant avec autisme maintient la participation à l'échange, alors que l'étude laisse de côté les conversations interrompues, qu'elles soient réparées ou non.

²² Traduction libre de l'anglais: "control over turn-taking, [learn to express their intents], provide the appropriate amount of information (an no more) to their listeners, respond appropriately and build on the conversational moves of their partners, and repair conversational breakdowns when it occurs."

L'alternance des tours de parole

En participant à une conversation, les interlocuteurs alternent les tours de parole. Dès le jeune âge, l'enfant sans autisme apprend à gagner la parole, à la maintenir et à l'attribuer à ses partenaires d'échange (Van der Straten, 1991; Kaye et Charney, 1981). Les enfants avec autisme, quant à eux, participent davantage pour maintenir les échanges (sans apporter de l'information nouvelle) que pour les initier ou répondre aux élans d'autrui (en donnant ou en demandant une nouvelle information) - que ce soit en milieu expérimental (Loveland, Landry, Hugues, Hall et McEvoy, 1988; Capps, Kehres et Sigman, 1998), en milieu éducatif (Chiang, 2008) ou en milieu familial (Ruble, 2001). En revanche, leurs initiations augmentent dans l'interaction avec un proche (ex. parent ou enseignant) plutôt qu'avec un clinicien qui leur est inconnu (Stone et Caro-Martinez, 1990; Bernard-Opitz, 1982). De même, les enfants avec un TSA SDI se montrent plus passifs dans l'interaction avec un adulte (leur enseignant ou parent) qu'avec un pair sans autisme - sachant probablement que l'adulte va prendre en main l'interaction, alors que le pair ne fait pas les mêmes efforts d'étayage (Chiang, 2008). En réponse à la passivité apparente des plus jeunes enfants avec un TSA (souvent avec une DI), certains adultes multiplient les actes directifs sans attendre à ce qu'ils initient d'eux-mêmes l'interaction (Bernard-Opitz, 1982; Loveland et Landry, 1988).

À côté de ces constats sur les initiatives interactionnelles, Kremer-Sadlik, Ochs et Solomon (2004) s'intéressent aux actes de réponse d'une dizaine d'enfants (8 à 12 ans) avec un TSA SDI. Observés en famille, ces jeunes produisent une réponse à 75% des demandes qui leur sont adressées, et respectent ainsi à l'obligation de répondre à une requête d'information. En effet, une manière d'organiser les tours de parole consiste à ouvrir et fermer des « paires adjacentes » (Sacks *et al.*, 1974). Gérées de manière conventionnelle, elles sont initiées par un interlocuteur qui émet la première partie de la paire et oblige son interlocuteur à produire la deuxième partie de la paire

(ex. 1. question – réponse ; 2. salutation – salutation; 3. invitation – acceptation/refus). Tandis que les enfants avec un TSA SDI parviennent généralement à fermer les paires adjacentes initiées par leur interlocuteur, ils produisent plus fréquemment des paires dites « asynchrones » que les enfants sans autisme (Kremer-Sadlik, 2004; Ochs, Kremer-Sadlik, Gainer Sirota et Solomon, 2004; Dobbins, Perkins et Boucher, 1998; Rogers, 1988). Ils hésitent trop longuement à répondre ou bien leur réponse chevauche la question de l'interlocuteur. Selon Rendle-Short (2002), les adultes s'ajustent avec le temps aux longues pauses entre les tours de parole dans les conversations avec des enfants plus âgés ayant un TSA (et souvent sans DI).

Globalement, ces observations affirment une prise d'initiative réduite et une synchronisation des tours de parole souvent mise au défi dans les conversations avec un enfant ayant un TSA SDI.

Les actes de langage

Dans l'alternance des tours de parole, l'enfant apprend à émettre différentes intentions et avance divers actes de langage. En effet, la théorie des actes de langage remonte à Austin (1962), qui postule que l'unité de base pour analyser le langage n'est pas le mot, ni la phrase, mais l'acte produit par le langage. Pour Austin, parler équivaut à produire trois types d'actes : locutoire, illocutoire et perlocutoire. Plus tard, Searle (1969) y ajoute l'acte propositionnel, pour identifier l'objet auquel les énoncés se réfèrent.

Tableau 2.2. Actes locutoire, illocutoire, perlocutoire (Austin, 1962) et acte propositionnel (Searle, 1969)

Acte locutoire	Acte illocutoire	Acte perlocutoire	Acte propositionnel
La production de mots énoncés par le locuteur	Intention du locuteur	Effet de la locution sur l'interlocuteur	Référent de l'énoncé
Exemple : « Je me ferais bien un café »	Le locuteur demande une pause-café	L'interlocuteur pousse la chansonnette pour éveiller le locuteur	Répondre à l'expression de fatigue de l'interlocuteur

Parmi les actes de langage, certains sont dirigés sur soi (ex. demander, ordonner), d'autres sur autrui (ex. informer, expliquer) et tous sont des « manières d'agir sur le monde » (Odier-Guedj, 2015, p. 131–132). De même, certains actes sont directs (ex. « Quelle heure est-il ? ») et d'autres indirects (ex. « Tu as l'heure ? ») (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Les actes indirects peuvent exprimer la politesse, l'humour ou l'ironie, dont le « travail interprétatif » (Kerbrat-Orecchioni, 1998) diminue surtout selon le caractère conventionnel de l'acte. Plus l'emploi d'un acte (direct ou indirect) est fréquent, plus il est facile à interpréter.

Selon l'approche sous-jacente, les actes de langage sont être identifiés selon l'intention du locuteur (Searle et Vanderveken, 1985) ou selon l'intention de l'interlocuteur (Bernicot 1992). Plutôt que de considérer l'acte de manière isolée, Bernicot (1992) recommande de recourir à « deux, trois ou quatre tours de parole pour déterminer la valeur illocutoire même de l'acte illocutoire » (p. 61). Un cran plus loin, les interactionnistes (ex. Morgenstern, 2009; Danon-Boileau, 2002 ; Dore, 1979) considèrent les « actes conversationnels » doublement attachés au contexte : ils sont déterminés par rapport à l'activité en cours et à l'ordre séquentiel des tours de parole dans la conversation. On imagine, par exemple, un enfant qui, pendant le repas, émet un énoncé incompréhensible, pointe un ballon et y oriente son regard. L'analyse des indices verbaux et moteurs de l'enfant, de la réponse de l'adulte et la

manière dont l'enfant accepte ou refuse cette interprétation permet de déterminer l'intention de son énoncé.

Tableau 2.3. Illustration d'un exemple d'un échange composé de trois tours de parole, illustrant par une flèche l'interprétation par l'adulte (2.) de l'intention de l'enfant (1.), déterminée dans la séquence conversationnelle

1. enfant : « maa: » (vocalise) + regard dirigé vers un ballon + pointe un ballon	2. adulte : « Non, pas le ballon ! »
	<i>indices de l'enfant interprétés comme ORDRE, répondus par un REFUS</i>
3. enfant : (silence) + regarde l'adulte <i>accepte le REFUS → 1. était bien un ORDRE</i>	

Inscrit dans la même approche interactionniste, Bruner (Bruner, 1990; Ninio et Bruner, 1978) constate - au sein des premiers formats interactionnels entre la mère et son enfant - d'abord l'expression d'actes de dénomination (« labelling ») auxquels s'ajoutent rapidement des demandes (requêtes d'objet et demandes de poursuivre la routine ludique) et des commentaires sur l'activité en cours. Les enfants avec autisme, quant à eux, développent dans un premier temps les actes directifs pour réguler l'environnement (ex. demander une action, demander permission) (Wetherby, 1986; Loveland, Landry, Hugues et Hall, 1988). Ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils recourent aux actes assertifs (nommer ou commenter) et aux actes directifs dirigés sur soi (ex. demander un jeu ou une routine sociale). De même, les enfants avec autisme formulent plus rarement des demandes à conséquence sociale (ex. un échange spontané ou ritualisé, une activité ludique) et multiplient les demandes à conséquence physique (ex. demande d'un objet, demande d'aide) (Wetherby et Prutting, 1984; Wetherby, 1986; Bernard-Opitz, 1982). Pourtant, ces différences dans l'ontologie des actes de langage entre les enfants verbaux avec et sans TSA SDI se rétablissent généralement à l'âge scolaire (Wetherby, Prizant et Hutchison, 1998).

Or, les actes de langage ne sont pas seulement exprimés dans le langage verbal, mais également non verbal. Plusieurs études réalisées à partir de films familiaux et d'observations en milieu clinique confirment que les enfants avec autisme font usage des gestes conventionnels (ex. pointer, saluer avec la main, dire « oui » ou « non » de la tête) (Camaioni, Perrucini, Muratori, Parrini et Cesari, 2003; Bernard, Guidetti, Adrien et Barthélémy, 2002). Similaire à leurs actes de langage verbal, leur usage des gestes est fréquemment dans une visée directive (ex. pour demander ou appeler) et est rarement accompagné du contact visuel ou d'une vocalise pour réguler la requête, que ce soit en milieu rééducatif avec un proche (Sowden, Clegg et Dobbison, 2013) ou clinique (Paparella *et al.*, 2011). Ainsi, les enfants avec autisme font bien usage des actes préverbaux et gestuels, parfois plus tardivement, mais il semble que leurs gestes ne s'emboîtent pas de manière fonctionnelle dans leurs regards et vocalises.

À côté des gestes conventionnels, les gestes moteurs stéréotypiques (ex. flapping avec les mains, tournoiement, balancement, tapotement...), sont plus rarement observés chez l'enfant sans autisme au-delà de 2 ans, mais figurent parmi les critères de diagnostic de l'autisme. Ces gestes sont souvent considérés bizarres ou problématiques. Pourtant, Damico et Nelson (2005) découvrent dans les stéréotypies manuelles d'un garçon ayant une symptomatologie d'autisme sévère, associée à une DI, des manières compensatoires pour exprimer une demande d'obtenir un objet, ou de cesser une activité qui cause un inconfort. Chez les personnes sans autisme, les gestes répétitifs (ex. se gratter, jouer avec les cheveux, secouer la cuisse) ou « adaptateurs » (Ekman et Frisen, 1968; 1990) sont généralement considérés apporter une sensation de confort.

Les reprises ou écholalies

L'activité véritablement conversationnelle suppose l'imbrication des tours de parole, où chaque partenaire doit tenir compte des dires de l'autre, en anticipant la suite. En effet, les premiers élans conversationnels de l'enfant sans autisme se démarquent fréquemment par les nombreuses reprises (ou « répétitions ») du langage de l'adulte dont ils sont formés. N'apportant pas de nouveaux mots, ces reprises communiquent toutefois une nouvelle idée, soit un nouvel acte de langage, dont minimalement une valeur d'insistance ou de maintien de l'interaction (Bernicot, Hudelot et Salazar Orvig, 2006, Vion, 2006). Selon Veneziano (1990), les reprises – initialement d'un seul mot – peuvent amener l'enfant sans autisme à produire les premiers énoncés à deux mots, repris et recombinaisonnés. Dans le développement typique, les reprises ne disparaissent pas complètement : d'après Snow (1981), entre 40 et 51 % du langage d'un jeune garçon (26 à 31 mois) contiennent au moins un mot repris des énoncés de sa mère. Quelques mois plus tard, ces reprises ne lui servent plus que d'amorces pour construire des réponses complexes à des questions ouvertes (qui, quoi, quand, où et comment).

Pourtant, les reprises reçoivent un traitement particulier dès lors qu'il est question d'autisme. Ici, les reprises sont davantage traitées en termes d'« écholalies » (Kanner, 1946; Tager-Flussberg, 2000), soit des répétitions exagérées, sans modification prosodique ni linguistique des énoncés préalablement produits par soi-même ou autrui et pauvrement ajustés au contexte (Beaud, 2010). Les écholalies sont d'abord jugées « non communicatives » (ex. Creak, 1972; Fay, 1969), alors que plusieurs interactionnistes leur identifient différentes intentions communicationnelles. Tout d'abord, Hurtig, Ensrud et Tomblin (1980) notent que certaines demandes répétées aux allures écholaliques signalent en effet la volonté d'interagir ou d'attirer l'attention de l'adulte. Par la suite, Prizant et ses collaborateurs (Prizant et Duchan, 1981; Prizant et Rydell, 1984) s'intéressent aux transformations, parfois subtiles,

entre les modèles initiaux et les répétitions écholaliques, qui signalent une dizaine d'actes de langage (voir aussi McEvoy, Loveland et Landry, 1988). Dans ces études, le caractère interactionnel des écholalies est jugé en fonction de l'orientation du corps de l'enfant vers le destinataire, du contact visuel, des gestes, de sa projection de la voix et à la répétition de l'énoncé (en l'absence d'une réponse de l'adulte). Petit à petit, l'écholalie a perdu son statut « non communicationnel », mais elle reste étroitement attachée aux troubles du développement, dont l'autisme (APA, 2013). On peut toutefois se demander si « tous les enfants du monde ne passent pas par cette période "écholalique" qui est très probablement un précurseur du développement du langage ? » (Pry, 2012, p. 102). Dans l'affirmative, les écholalies constituent des moyens d'apprentissage similaires que les reprises dans le développement « typique ». Ainsi, Wetherby, Prizant et Schuler (2002) constatent que les écholalies – même rigides – signalent l'anticipation d'une action à venir. De même, Rendle-Short (2002) et Dobbinson, Perkins et Boucher (2003) retracent comment une fillette TSA SDI (8 ans) reprend les dires de ses interlocuteurs, dont elle modifie les contours prosodiques, pour se réengager dans la conversation. Dans l'analyse de Wagner (2015), un jeune garçon TSA SDI reprend à l'identique de la question de son père et marque par son sourire et son contact visuel son engagement subjectif dans l'échange. Selon Tager-Flusberg (2000), l'absence d'inversion des pronoms (« moi » - « toi »; « tu » - « je ») serait relative à une difficulté à s'auto-référencer par le langage, typiquement observée chez les enfants avec un TSA (APA, 2013). Dans l'extrait ci-dessous, l'analyse des indices non verbaux (le sourire, le regard) qui accompagnent le langage verbal, permet toutefois de confirmer la prise de position subjective de l'enfant.

Tableau 2.4. Extrait d'un échange à table entre un enfant avec autisme SDI et son père (Wagner, 2015)

		Actes communicationnels
1	père	c'est 'qui a fait le gâteau questionne
2	Sam	c'est maman (<i>regarde son muffin</i>) informe
3	père	non Sam c'est toi corrige
4	Sam	c'est toi (H-REPRISE de 3) s'auto-corrige
5	père	c'est moi (H-REPRISE de 4) corrige
6	Sam	c'est moi (<i>regarde son père</i>) (H-REPRISE de 5) s'auto-corrige
7	père	c'est moi (<i>guide avec sa main le pointer de Sam sur sa poitrine</i>) (EXPANSION de 6) corrige
8	Sam	c'est moi (<i>regarde à nouveau le gâteau</i>) (H-REPRISE de 7) s'auto-corrige
9	père	tu fais de bons gâteaux Sam (<i>regarde Sam</i>) commente
	Sam	(<i>regarde son père, les yeux pincés</i>)
	père	tu donnes un gâteau à Anne questionne
10	Sam	no:n (<i>d'une petite voix, regarde son muffin</i>) informe
11	père	pour-quoi / parce que tu veux le garder pour toi questionne-vérifie
12	Sam	parce que tu veux re-garder pour toi (H-REPRISE de 11) confirme (<i>lève les yeux vers Anne et lui sourit</i>)

C'est bien en considérant en termes de reprises plutôt que d'écholalies la continuité formelle entre les énoncés que l'on constate les actes de langage originaux qu'elles avancent - même lors qu'elles sont identiques - dans la séquence conversationnelle.

Pour résumer, les différentes études qui s'intéressent aux actes de langage des enfants avec un TSA affirment une difficulté variable mais commune à initier et à développer la conversation, une préférence initiale pour les actes directifs et l'usage de gestes conventionnels ou stéréotypiques. La conversation ne se résume toutefois pas à la production et l'interprétation d'actes de langage ou « actes conversationnels », d'après une posture interactionniste. Elle est aussi le lieu où les interlocuteurs échangent des idées et de l'information pour élaborer des sujets de conversation.

Les maximes de Grice

Afin de déterminer si un tour de parole apporte une information appropriée, Grice (1975) propose de juger les énoncés selon leur véracité, la quantité d'information qu'ils contiennent (ni trop ni assez), la clarté avec laquelle l'information est avancée et leur caractère original, nouveau. L'auteur lit dans le respect de ses règles la « coopération » entre interlocuteurs, même si les adultes jugent initialement avec un certain laxisme si un enfant n'y adhère pas entièrement (Pan et Snow, 1999). En effet, pour parvenir à donner la quantité juste d'information, à la délivrer de manière adéquate et originale, l'enfant doit apprendre à inférer ce que l'interlocuteur sait et ce qu'il est intéressé de savoir. Or, Surian, Baron-Cohen et Van der Lely (1996), constate une « surdité » aux maximes de Grice chez un échantillon d'enfants avec autisme SDI, puisqu'incapables de détecter leurs violations dans des énoncés expérimentaux. D'autres études expérimentales soulèvent une majorité de réponses non-coopératives dans les récits d'enfants avec un TSA SDI : trop longues ou trop courtes, trop autocentrées ou n'apportant pas d'information nouvelle ni concluante sur le sujet de conversation (Hale et Tager-Flussberg, 2005; Anderson et Tager-Flussberg, 1991; Loveland, McEvoy, Tunali et Kelley, 1990). En revanche, lorsque la pertinence des réponses d'enfants avec autisme SDI est étudiée en contexte naturel, pendant et après les repas en famille, elles contiennent systématiquement une « cohérence proximale » (Ochs et Solomon, 2010). « Leurs énoncés étaient grosso modo cohérents, mais s'éloignaient quelque peu de l'énoncé précédent »²³ (Ibid, p.78). Enfin, Volden et Sorenson (2009) s'intéressent particulièrement à la maîtrise de la maxime de politesse des enfants avec un TSA SDI, interrogés en milieu clinique, et constatent qu'ils parviennent à identifier les demandes trop directives (« bossy ») et à les rectifier plus poliment. À première vue, les résultats

²³ Traduction libre de l'anglais: "their utterances were at times roughly relevant but seemed to drift from the topic of the previous utterance or set of utterances"

contradictoires de ces études soulignent une meilleure compétence dans les tâches de production et lors des échanges observés en milieu naturel.

La construction du sujet de la conversation

Les maximes de Grice ont toutefois fait l'objet de larges critiques, puisqu'elles minimisent les zones d'approximations, le vécu émotionnel et les expériences personnelles de chaque interlocuteur (Odier-Guedj et Gombert, 2014). Il ne suffit donc pas que les interlocuteurs avancent, chacun à leur tour, des actes de langage, en respectant certaines règles ou maximes. Les énoncés véhiculent aussi des informations, des opinions, des hésitations et contribuent à l'élaboration du « sujet de conversation » (parfois « thème », en anglais : « topic » ou « ce dont on parle ») (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Dans une conversation, les acteurs avancent des énoncés qui sont imbriqués les uns dans les autres, organisés dans une séquence interactionnelle (ex. paire adjacente), mais avant tout interprétés selon la relation, la situation et les affects qui s'y actualisent. Parfois, ces énoncés sont reliés dans un ordre sémantique et se lisent dans un « champs » (François, 1990). « Si je parle par exemple du chien, de morsure, de peur, du pansement... ces éléments se suivent "naturellement" indépendamment du hic et nunc » (p.42). Dans une même conversation, les interlocuteurs peuvent faire référence à différents champs - réels ou fictifs, présents, passés ou futurs, le possible et le questionnable... pour faire circuler le sens. Parfois également, les énoncés partagent un lien formel ou phonétique, comme dans les jeux de mots (p.ex. « Qui a mis la cagoule à la poule ? Qui a planté l'oiseau dans le pot ? »). Selon Brown et Levinson (1987), la mise en mots, plus ou moins polie, détermine la pertinence jugée par les interlocuteurs.

Certains sujets de conversation sont plus ou moins connus à l'avance, alors que d'autres émergent entièrement de la situation et de la rencontre (Traverso, 2004).

Pourtant, selon l'approche interactionniste, tout sujet de conversation se construit sur le moment et selon le déroulement de la conversation (McLaughlin, 1984). Une manière de suivre cette co-construction consiste à analyser les micro-structures linguistiques, les thèmes et les rhèmes, qui y progressent pas à pas. L'opposition thème/rhème « vise à distinguer dans l'énoncé, d'une part le support de l'information (le thème), d'autre part l'information qui est communiquée à propos de ce support (le rhème) » (Neveu, 2000, p.113). Le thème n'est pas forcément le sujet syntaxique, mais il se caractérise parce qu'il ne peut n'être ni remis en question ni nié. Le rhème (parfois absent), est toujours questionnable, étant que « la réponse à une question est toujours rhématique » (Flament, 2006, p. 63). Le couple thème/rhème sert d'outil descriptif à la progression thématique, selon trois manières : 1) le rhème d'un premier énoncé devient le thème du deuxième énoncé ; 2) le thème du premier énoncé se maintient par l'apport de nouveaux rhèmes et 3) un hyper-thème donne naissance à d'autres couples thème/rhème (Flament, 2006). De manière générale, les énoncés d'une conversation sont interprétables parce qu'ils partagent les mêmes thèmes ou rhèmes. Si le locuteur doit avoir une idée générale du sujet de la conversation pour apporter des énoncés cohérents (Keenan et Schieffelin, 1976), il en est de même pour la progression des rhèmes, attachés à un thème obligatoirement partagé.

Pourtant, en entrant dans le langage verbal, les enfants (sans autisme) construisent d'abord des énoncés à un mot qui véhiculent un rhème seul, faisant généralement référence à l'« absent-présent-encore » et à l'émotion qui accompagne l'action de l'objet désiré : la surprise, le plaisir, mais aussi la frayeur (Brigodiot et Danon-Boileau, 2002). Ce n'est qu'avec l'arrivée des énoncés à deux mots que les bébés explicitent les premiers thèmes auxquels ils rapportent leurs rhèmes. Ainsi, plutôt que de dire « boom » (rhème), ils disent maintenant « boom bébé » (rhème et thème). Il s'agit d'une première « façon de se soucier de la compréhension de l'autre » (Brigodiot et Danon-Boileau, 2002, p.181) : « boom » pouvant se référer à tout objet physique, tandis que « bébé » clarifie le référent de l'action décrite. L'enfant énonce

des thèmes de plus en plus diversifiés et, à partir d'environ 2 ans, il jongle et alterne entre le monde du réel et le monde fictionnel-ludique, entre la situation présente ou ailleurs, entre les projets futurs et les souvenirs du passé (Veneziano, 1995). Ce faisant, l'enfant se raconte tout d'abord lui-même en action, avant de narrer des événements plus généraux (Morgenstern, 2012) et d'acquérir petit à petit les moyens pour signer ses énoncés de sa griffe personnelle.

Chez les enfants avec autisme, la construction des sujets de conversation est principalement évaluée au sein de paradigmes expérimentaux. Dans ces épreuves, le clinicien demande aux enfants de raconter l'histoire d'un livre d'images (Diehl, Bennetto et Young, 2006; Capps, Losh et Thurber, 2000; Tager-Flusberg et Sullivan, 1995), de raconter le jeu de marionnettes auquel ils viennent d'assister (Loveland, McEvoy, Tunali et Kelley, 1990), de construire un récit à partir d'une suite de trois images (Baron-Cohen, Leslie et Frith, 1985) ou bien il introduit une conversation « informelle » avec l'enfant à propos de sujets de conversation familiers (ex. l'école, les amis) (Capps, Kehres et Sigman, 1998). Au-delà des difficultés pragmatiques déjà observées (pauvre initiation, actes davantage directifs), les études expérimentales postulent que « pratique narrative fournit un aperçu unique du handicap relatif à l'autisme »²⁴ (Capps *et al.*, 1998, p. 193). Or, ces récits ne sont pas analysés selon les thèmes et rhèmes qui les composent, mais plutôt en fonction des maximes de Grice. D'après ces études, les récits des enfants avec un TSA SDI sont fréquemment écourtés, contiennent des informations principalement redondantes ou non pertinentes, portés sur l'ici et le maintenant avec de rares références à l'imaginaire, au futur ou au passé, et élaborent de rares liens de causalité, davantage « mécaniques » et peu de mises en lien « affectives ».

²⁴ Traduction libre de l'anglais: "narrative practices afford unique insights into autistic impairment"

Dans ces épreuves expérimentales de narration, les sujets de conversation sont déterminés par l'expérimentateur à qui les enfants adressent leur récit. De même, les supports visuels ou matériels utilisés de ces études imposent un récit préconstruit. Pendant l'épreuve, l'adulte s'efforce d'orienter le moins possible les productions des jeunes. En minimisant la participation de l'adulte, les paradigmes expérimentaux traduisent leur conception sous-jacente de la communication qui préexiste à l'échange et circule d'un interlocuteur à l'autre. Cette mise en situation contraste avec les conversations spontanées observées en milieu naturel, où les adultes évaluent, questionnent et développent typiquement les propos des enfants.

Dans l'épistémologie interactionniste, les interlocuteurs élaborent conjointement les sujets de conversation : l'enfant n'y parle pas à quelqu'un, mais plutôt *avec* quelqu'un. Ainsi, le paragraphe suivant retrace les analyses sur la co-construction des sujets de conversation lorsqu'un enfant sans et avec autisme participe aux échanges à table et aux échanges soutenus par un support visuel, constituant les deux situations particulièrement ciblées par la présente étude.

Les sujets de conversation dans les échanges soutenus par un support visuel et dans les échanges à table

Les conversations à table auxquelles participe au moins un enfant sans autisme portent à environ 20% sur des sujets « situationnels », à 35% sur des sujets « familiaux » et jusqu'à 45% sur des sujets « lointains » (Blum-Kulka, 1997). Plus précisément, les sujets « situationnels » (ou « immédiats ») se réfèrent à l'ici et au maintenant du repas et peuvent évoquer le service de la nourriture, l'espace et le temps (ex. l'attribution des places, les commentaires sur la lumière, dire qu'on est pressé). La situation est généralement mise en mots par des offres, des actes directifs et des compliments; l'attitude de l'adulte envers l'enfant est fréquemment plus

directive que lors de l'échange des nouvelles. Au sein du sujet « familial » (ou « proche »), l'enfant répond généralement au parent qui s'informe sur sa journée ou un évènement duquel il n'a pas été témoin. La plupart du temps, le parent est peu directif et il confirme, commente et demande des clarifications à propos des dires de l'enfant; il propose des étayages sous forme de reprises, de reformulations et de résumés. Cette mise en mots répétée, parfois même ritualisée, d'une anecdote expose l'enfant à la co-construction du récit (Ochs et Schiefflin, 1984). De manière générale, l'enfant écoute en silence les conversations d'adultes à propos d'un « sujet lointain ». Tout comme les échanges en dehors du repas, ceux-ci contiennent fréquemment des épisodes de nomination ou d'explication de mots, des commentaires sur le langage écrit ou les objets contenus dans le contexte immédiat (Ely *et al.*, 2001). Le droit de participation de l'enfant varie d'un sujet à l'autre, où l'adulte lui attribue un rôle plus ou moins central. Ainsi, les sujets de conversation n'orientent pas seulement les énoncés jugés cohérents, mais aussi les manières et les moments de les énoncer. C'est aussi en fonction de cette adéquation au « cadre de participation » (Goffman, 1981) que l'adulte ratifie, rejette ou ignore les énoncés de l'enfant sans autisme.

Seule une poignée d'auteurs ont observé des enfants avec autisme SDI dans leur milieu familial, y compris lors des repas en famille et des échanges rééducatifs soutenus par des supports visuels. Solomon (2004) s'intéresse tout particulièrement aux manières d'initier les récits spontanés d'enfants avec un TSA SDI (8-12 ans) dans leur milieu naturel, en famille et à l'école. L'auteur constate tout d'abord qu'ils introduisent non seulement des récits fictionnels (ex. à propos d'un jeu d'ordinateur, d'un film ou d'un caractère inventé), mais aussi des récits personnels à propos d'une expérience vécue. De même, elle note que leurs récits sont toujours ancrés dans l'activité et la situation qui l'encadre, un élément physique ou un énoncé préalable. Enfin, Solomon souligne que les enfants observés introduisent de manière parfois élaborée leur récit, mais qu'ils réussissent mieux à les poursuivre lorsque les interlocuteurs offrent des reprises « généreuses » (ex. accepter les énoncés

« proximalement pertinents »). De manière similaire, Sterponi et Fasulo (2009) constatent que les échanges spontanés entre un garçon avec autisme SDI (6 ans) et sa mère se maintiennent d'emblée lorsqu'elle offre des reprises ludiques ou feint sa surprise, même en réponse à ses énoncés redondants et parfois incongrus. Dans les échanges qui se démarquent par un lâcher-prise du contrôle parental, le jeune offre diverses d'allitérations, énonce les règles de la famille et les souvenirs communs. De même, Park (2012) observe comment garçon TSA SDI (5 ans) parvient à avancer autant les « problèmes narratifs » (ou péripéties) que les résolutions au sein des séances rééducatives d'apparence a priori décousue. En réponse, l'orthophoniste suit et confirme les directions narratives qu'il indique. Enfin, Fasulo et Fiore (2007) réalisent des observations lors de séances d'apprentissage aux habiletés sociales, où deux enfants avec un TSA SDI (10 et 12 ans) sont amenés à converser avec un psychologue à propos de sujets de conversation courants : la famille, les amis, Noël. Dans ces échanges rééducatifs, les adultes ne ratifient que les apports en lien avec le sujet prédéfini et refusent ou ignorent leurs apports spontanés (ex. « Cesse de parler des dinosaures! »). Selon les auteurs, les thérapeutes empêchent eux-mêmes la libre participation des jeunes à l'échange : en imposant un sujet de conversation qui peut paraître très irrelevant pour un préadolescent (par exemple « parler de la famille » alors que les enfants de 10 et 12 ont une bonne connaissance de ces concepts), en s'adressant à lui par des questions stéréotypées et en corrigeant régulièrement leur mise en mot. Pour Fasulo et Fiore (Ibid), les limitations induites par les étayages trop directifs construisant l' « in-compétence conversationnelle » des enfants avec un TSA SDI, soulignant ainsi le caractère socialement construit des compétences conversationnelles. Enfin, la directivité exagérée et invalidante des adultes dans l'interaction avec les enfants avec autisme serait le reflet de leur adhésion au modèle de la communication « optimale ». D'une certaine manière, le modèle laisse croire que « celui qui ne sait pas » se fait passivement corriger par celui « qui sait ». Cependant, les analyses dynamiques des interactions issues de contextes naturels confirment que les enfants avec autisme peuvent, dans des conditions étayantes,

participer pleinement à la co-construction des sujets de conversation. Plusieurs auteurs soulignent à quel point le maintien de l'interaction est facilité par un climat ludique et enjoué (Park, 2012; Pontecorvo *et al.*, 2001; O. Solomon, 2004a; Sterponi et Fasulo, 2009) – comme avec tout enfant sans autisme (Ziv, 2001).

Contrairement aux études expérimentales, ces dernières études « de terrain » sont menées en contexte naturel de l'enfant (en famille ou en milieu rééducatif), portent sur un nombre réduit de participants et mettent l'accent sur les rôles étayants ou invalidants dans le langage adulte. Si les études expérimentales mettent en avant les déficiences des enfants avec autisme, les études menées dans leur milieu naturel soulignent leurs compétences conversationnelles à introduire et poursuivre, avec les efforts de l'interlocuteur, les sujets de conversation. Parmi les études retracées, aucune ne s'intéresse simultanément aux conversations à table et aux échanges de tutelle lors des séances de rééducation auxquels participe un enfant avec autisme SDI d'âge préscolaire.

2.3.3.2. Synthèse : Les compétences conversationnelles des enfants avec un TSA SDI

Nous avons mis l'accent, tout au long de cette revue de littérature, sur le caractère co-construit des compétences des enfants, avec ou sans autisme SDI, à participer aux échanges de tutelle. Pourtant, les études qui ont recours au paradigme d'évaluation expérimentale s'appuient généralement sur un modèle de la communication préconstruite et télégraphique, où l'activité de l'écouteur n'interfère pas sur l'activité du locuteur. Ce sont aussi les études expérimentales des compétences conversationnelles qui pointent chez les enfants avec autisme de nombreux « sous-déficits » sociopragmatiques : des écholalies et gestes stéréotypiques non communicationnels, des actes de langage principalement directifs, des contributions souvent incohérentes, répétitives et mécaniques aux sujets de conversations et

finalement une difficulté à s'auto-référencer. En revanche, les analyses interactionnelles menées à partir d'observations en milieu naturel proposent d'interpréter les énoncés écholaliques et redondants, les gestes conventionnels et stéréotypiques, ainsi que les regards fuyants des enfants avec autisme au sein de la séquence conversationnelle et du contexte. Ces études ne tentent pas d'infirmer les difficultés communicationnelles des jeunes avec autisme. Leur mérite est davantage de mettre au premier plan les éléments du contexte, surtout ludique, qui facilitent la participation maintenue des enfants avec autisme à l'interaction. En revanche, l'analyse interactionnelle de Fiori et Fasulo (2007) identifie les étayages trop directifs qui empêchent la participation de l'enfant ayant un TSA SDI à la co-construction de l'échange.

Inscrite dans une épistémologie interactionniste, la présente étude retient une conception socialement construite de la participation (Bagatell, 2012) qu'il est impossible d'évaluer à travers des conduites isolées ou « statiques » (ex. le regard orienté, les verbalisations réponses adéquates). Au contraire, la participation co-construite inclut autant les compétences communicationnelles conventionnelles que les formes jugées déviantes ou non conventionnelles, relatives à l'autisme. Parfois, les compétences communicationnelles de l'enfant, le contexte et l'activité sont favorables à une participation interactionnelle « centrale », à la première personne : l'enfant s'auto-sélectionne pour le prochain tour de parole, décide du contenu, de la mise en mots et de la mise en corps (voix et gestes) de ses énoncés. Parfois, les compétences donnent lieu à une participation interactionnelle « périphérique », en tant qu'observateur. Selon Rogoff et ses collaborateurs (1993; 1996), la transition vers une participation de plus en plus centrale est signe d'apprentissage, appelant à ne pas disqualifier les formes de participation transitoires, parfois jugées « erronées ». L'issue de l'interaction (ex. une réponse jugée correcte ou incorrecte) importe bien moins que le travail conjoint qui y conduit, si bien que participer « est une activité

réalisée avec quelqu'un d'autre »²⁵ (Lawlor, 2003, p. 432). Ainsi, différentes compétences communicationnelles contribuent conjointement à la « participation interactionnelle » qui se construit progressivement dans le langage parlé et corporel, auquel s'ajoutent parfois des médiateurs visuels, physiques ou sociaux.

La participation interactionnelle, progressive et socialement construite, n'est toutefois pas visée par tous les modèles éducatifs et rééducatifs qui sont proposés aux enfants avec autisme. La section qui suit présente d'abord les deux grands courants d'adaptations spécialisées qui sont mises en place pour soutenir les apprentissages des enfants après qu'ils ont obtenu un diagnostic formel d'autisme. À nouveau, les deux modèles antagoniques de la communication télégraphique et interactionnelle nous guident dans l'analyse de la participation à la communication qui est soutenue par chacun des courants de pensée.

2.3.3. Soutenir la participation communicationnelle des enfants avec autisme

Différents programmes d'interventions sont proposés aux parents d'enfants avec autisme, dont les plus populaires sont certainement d'orientation comportementale, alors que les enseignants et parents se tournent plus rarement vers des interventions développementales et sociopragmatiques. Ainsi, l'écrit passe en revue les objectifs et la dynamique interactionnelle sous-jacente aux différentes méthodes rééducatives, dont certaines font leur chemin en milieu scolaire.

²⁵ Traduction libre de l'anglais : « is a matter of doing something with someone else »

2.3.3.1. *Les interventions comportementales*

Issues d'une épistémologie positiviste, les méthodes comportementales visent à augmenter les comportements socialement acceptables (ex. rester assis, écouter dans le silence) et à éliminer les comportements jugés inadéquats ou non communicationnels. Par rapport au langage, cela veut dire :

« Plutôt que de donner du sens à des énoncés qui n'ont manifestement pas de sens, les adultes devraient les ignorer ou infirmer ou – dans la mesure du possible – les rendre fonctionnelles »²⁶ (Bernard-Opitz, 1982, p.108).

Généralement, les parents d'enfants avec autisme appuient ces objectifs (Smith, 2001) et se disent favorables à ce que les interventions comportementales dont leur enfant bénéficie en milieu rééducatif soient introduites à la maison (Abouzeid et Poirier, 2014; Grindle, Kovshoff, Hastings et Remington, 2009). Entretemps, ces interventions se sont également fait une place dans les milieux éducatifs et scolaires (Zager et Dreyfus, 2012), où elles visent à enseigner aux élèves autistes les conduites sociales adéquates dans l'interaction avec les pairs sans autisme qui peuvent, par moments, prendre part à l'administration des renforcements (Banda, Hart et Liu-Gitz, 2010; Zanolli et Dageet, 1998).

L'Intervention Comportementale Intensive (ICI : Leaf et McEachin, 1999) est une application pratique de l'Analyse Appliquée du Comportement (AAC : Lovaas, 1987; Lovaas et Smith, 1989) pour des enfants avec autisme en bas âge (Smith, 2011). Dans l'ICI, le thérapeute détermine à l'avance les interactions de la séance, en définissant les stimuli et les comportements de réponse qu'il attend de l'enfant et qu'il va renforcer. Le renforcement est soit positif, soit négatif : positif lorsqu'il augmente la fréquence ultérieure d'un comportement souhaité et négatif lorsqu'il fait disparaître

²⁶ Traduction libre de l'anglais: "Instead of giving sense to obvious nonsense utterances, [adults] should ignore or disconfirm them – or if possible – make them functional."

les comportements inadéquats (Scott et Benett, 2012). Le renforcement positif peut être matériel (manipulation d'un objet qu'aime l'enfant), alimentaire (une croustille, un bonbon, parfois un fruit) ou social (des applaudissements, des félicitations ou des câlins). Le renforcement négatif est parfois une punition (ex. exclure l'enfant du groupe pendant un temps donné), alors que d'autres comportements non souhaités disparaissent par extinction (ex. détourner son attention de l'enfant). Par exemple, l'intervenant tape dans les mains et renforce l'enfant qui l'imité; il appelle l'enfant par son prénom et le félicite pour établir un contact visuel; il pose une question et renforce sa bonne réponse. Chaque item est répété jusqu'à ce que l'enfant produise, sans erreur ni hésitation, les comportements attendus et prescrits dans le programme. Le renforcement est progressivement retiré et les stimuli sont introduits dans de nouveaux environnements en visant la généralisation des comportements ainsi appris. L'ICI est basée sur trois principales stratégies d'intervention : l'enseignement par essais distincts, l'enseignement par incident et l'enseignement de comportements pivots.

Tableau 2.5. Les trois principales stratégies d'intervention employées par AAC et l'ICI

Enseignement par essais distincts	Enseignement par incidents	Enseignement de comportements pivots
L'enfant émet un comportement verbal ou moteur en réponse à commande verbale de l'adulte	L'enfant émet un comportement verbal ou social adéquat dans une situation de la vie quotidienne	L'enseignement alterne entre l'apprentissage de nouvelles habiletés fonctionnelles et la mise en œuvre d'habiletés déjà maîtrisées par l'enfant.
La séquence S-R-C se déroule dans des situations hautement structurées et contrôlées par l'adulte	L'enseignement se déroule dans des contextes naturels ou manipulés par l'adulte pour inciter une réponse adéquate chez l'enfant	L'enseignement est multiplié à travers différentes situations de la vie quotidienne de l'enfant
L'adulte renforce la réponse attendue de l'enfant; le renforçateur n'est pas relié au comportement requis.	L'adulte renforce le comportement adéquat de l'enfant; le renforçateur est en lien avec le comportement requis.	L'adulte renforce la nouvelle habileté fonctionnelle de l'enfant ; le renforçateur est en lien avec le comportement requis.

L'enseignement par essais distincts (en anglais : « discrete trial training ») est la stratégie la plus courante dans l'ICI (Lovaas, 1987). L'intervenant y répète la séquence stimulus-réponse-conséquence (S-R-C) (Skinner, 1979) dans des situations structurées et dépourvues de sources de distraction, dans le souci de maximiser les initiations de l'enfant et de minimiser les conduites non désirées (Smith, 2011). Dans ces interventions, « le stimulus discriminatif et le stimulus conséquent sont gérés par l'intervenant » (Paquet, Rivard, Dionne et Forget, 2012, p. 124) – l'adulte gère l'interaction. L'enseignement par incident (McGhee, Morrier et Daly, 1999) et l'enseignement de comportements pivots (Koegel, Koegel, Harrower et Cartier, 1999) partent plus souvent de l'intérêt de l'enfant et se déroulent dans les situations de sa vie quotidienne, mais c'est bien l'adulte qui juge l'adéquation des réponses.

Dans l'optique comportementaliste, l'apprentissage progresse sous l'effet du « conditionnement opérant » (Skinner, 1979) ou le cumul de comportements renforcés. L'adulte simplifie et minimise son langage verbal qu'il remplace souvent par des pictogrammes, des photos et des gestes (Mesibov, Shea et Schopler, 2004). Ainsi, les séances comportementales réaménagent de plusieurs manières le contexte interactionnel : les tours de parole sont prédéfinis (l'adulte initie – l'enfant répond – l'adulte renforce), les réponses sont jugées correctes ou incorrectes en fonction du renforcement qui s'ensuit, le milieu physique est épuré et l'adulte communique avec un langage verbal et non verbal simplifié. Bref, la communication se joue sur une toile de fond « télégraphique » (Shannon et Weaver, 1949), traitant du contexte en termes de « bruits » minimisés (Jakobson, 1963). Le langage est appréhendé tel un code univoque, quel que soit le contexte conversationnel, et les sujets de conversation préexistent et s'actualisent dans l'interaction. Dans cette approche, sont ratifiées que seules les formes de participation qui sont pré-définies comme étant correctes, alors que les tentatives périphériques ou erronées sont rejetées. Bien qu'introduites dans les milieux de la petite enfance, les interventions comportementales, et surtout « l'enseignement par essais distincts s'éloigne des situations d'apprentissage à travers

lesquelles la plupart des enfants acquièrent les compétences sociales et à communiquer »²⁷ (Smith, 2011, p. 1043). En effet, ces adaptations ne s'alignent pas sur la pédagogie active qui est promue dans les milieux de la petite enfance et ne soutiennent pas non plus la participation sociale qui se construit dans l'interaction entre l'enfant et l'adulte. Au contraire, elles font davantage référence à une « participation télégraphique » en accord avec les premiers modèles de la communication (Shannon Weaver, 1949).

Or, au Québec, le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS, 2003) promeut et finance l'ICI, sans prescrire toutefois ni les stratégies d'intervention ni curriculum d'enseignement, laissant dans l'inconnu « l'ingrédient actif » de l'ICI (Kasari, 2002). On peut donc s'attendre à une grande diversité de programmes ICI qui varient selon l'établissement, le contexte et l'intervenant qui réalise les séances rééducatives comportementales (Dionne, Joly, Paquet, Rivard et Rousseau, 2012b). En l'absence de données précises, seuls les critères généraux permettent de déterminer le succès de l'ICI, généralement observés à travers les évaluations cliniques. De manière générale, les gains cognitifs et langagiers sont associés à la précocité (à partir de 2 ans), à l'intensité du traitement (jusqu'à 40 heures par semaine et pendant au moins deux ans) et au niveau de développement de l'enfant au début du traitement (Baghdadli, Noyer et Aussilloux, 2007). À notre connaissance, aucune étude ne se base sur l'observation dynamique des séances d'ICI et les compétences communicationnelles que l'enfant avec autisme déploie dans ces échanges « pédagogiques ».

²⁷ Traduction libre de l'anglais: "DTT differs in many respects from the kinds of situations in which most children learn social and communication skills" (Koegel et Koegel, 1995 ; Prizant et Wetherby, 2005)

2.3.3.2. *Les interventions développementales et sociopragmatiques*

Au Canada et ailleurs, de plus en plus de familles et milieux rééducatifs et scolaires, surtout anglophones, se tournent vers les interventions « Développementales et Socio-Pragmatiques » (DSP : Prizant et Wetherby, 1998). Ces interventions²⁸ visent à développer l'usage fonctionnel du langage verbal et non verbal et les principes de base de l'interaction spontanée à travers le jeu libre (Wieder et Greenspan, 2003). Prizant et Wetherby (1998) identifient quatre stratégies communes aux interventions DSP où s'enseignent d'abord les principes de base et ensuite les compétences jugées plus complexes (ex. engager une interaction avant la production de mots). Dans une séance DSP : 1) l'enfant s'oriente librement dans l'espace de jeu que l'adulte met à sa disposition ; l'adulte saisit les activités qui attirent l'attention de l'enfant pour l'engager dans une interaction (Prizant, Wetherby, Rubin et Laurent, 2003). Par exemple, lorsqu'un enfant avec autisme n'initie pas spontanément l'interaction avec l'adulte, mais court en solitaire d'un espace à l'autre, Greenspan (2009 – podcast) propose à l'adulte de bloquer son chemin en écartant ses bras. Dans cet exemple, 2) l'adulte interprète tout mot, son ou geste (plus ou moins conventionnel) que l'enfant dirige vers l'adulte comme demande d'« ouvrir le portail » et lève les bras en jouant la surprise « Ah, tu veux que le portail s'ouvre ! » 3) L'adulte s'exclame avec joie lorsqu'il lève ses bras et cette émotion se répercute sur l'enfant qui traverse le « portail »; par son action a priori solitaire, l'enfant participe à l'interaction avec l'adulte. 4) Petit à petit, l'adulte met en place un environnement ludique où l'enfant peut initier à son tour l'interaction et expérimenter la réciprocité des rôles interactionnels. L'objectif est d'apprendre à l'enfant à initier, à répondre et à

²⁸ Exemples d'interventions DSP :

- 1) Developmental, Individual-difference, Relationship-based approach or « DIR Approach » (Greenspan et Wieder, 2006; Wieder et Greenspan, 2001)
- 2) Social Communication Emotion Regulation and Transactional Support or « SCERTS Model » (Prizant, Wetherby and Rydell, 2000)
- 3) « More than Words » (Manolson, 1992; Sussman, 1999)

maintenir l'interaction en multipliant les tours de parole dans les « boucles interactionnelles » (en Anglais : « circles of communication »: Bonazinga, 2013). Ainsi, le langage verbal et non verbal de l'enfant s'inscrit dans une interaction qu'il a lui-même co-construite.

Tableau 2.6. Les quatre principales stratégies des interventions DSP selon Prizant et Wetherby (1998)

1) L'enfant s'oriente librement vers les activités de son choix et l'adulte l'y rejoint pour établir une interaction
2) L'adulte interprète et reprend les émissions conventionnelles et non conventionnelles de l'enfant
3) L'intervention est encadrée dans un climat de partage affectif et émotionnel accentué
4) L'intervention se déroule dans un environnement où l'enfant est incité à initier l'interaction afin qu'il expérimente la réciprocité des rôles

Dans les interventions DSP, l'enfant et l'adulte construisent ensemble des formats interactionnels ritualisés, à partir des intérêts du jeune. L'interaction se déroule dans la zone proximale de développement qu'avait définie Vygotski (1934/1978) et où l'adulte-expert étaye la participation de l'enfant. L'adulte dose avec prudence son étayage pour éviter le « sous-étayage » et le « sur-étayage » (Wood, 1989) de l'enfant avec autisme, pouvant plus facilement être frustré ou se désengager (Pierrisnard et Vannier, 2012). Dans ces situations d'apprentissage, la participation du jeune est d'abord périphérique (ex. l'adulte initie et interprète le désir de l'enfant lorsque l'adulte lève les bras et le laisse passer). À force de répéter les formats, l'enfant adopte de nouvelles compétences et sa participation devient de plus en plus centrale (ex. l'enfant demande à ce que le portail s' « ouvre » ou de jouer au « portail » ou encore, il écarte ses propres bras devant l'adulte et inverse les rôles) (Rogoff, Mistry, Göncü et Mosier, 1993; Lave et Wenger, 1991).

Dans cette relation forcément asymétrique, l'adulte dispose de différents outils pour donner un sens aux gestes et verbalisations de l'enfant et les inscrire dans l'échange. Une des stratégies d'étayage particulièrement investie pour maintenir la conversation

consiste à reprendre les énoncés de l'enfant, pour les corriger ou développer (Girolametto, Sussman et Weitzman, 2007). Dans le développement typique, les reprises ne sont en effet pas réservées aux enfants seulement, mais les adultes reprennent eux aussi des extraits d'énoncés des jeunes. Selon Bernicot *et al.* (2006), les adultes offrent même plus de reprises que les enfants (26 à 28 mois) pour poursuivre le discours. Ainsi, l'adulte offre des « expansions » ou modèles corrigés (Cazden, 1965 et 1988) qui consistent à réparer les énoncés mal articulés (aspects phonologiques) ou erronés (aspects morphologiques, lexico-sémantiques ou pragmatiques) de l'enfant (Bernicot *et al.*, 2006; Morgenstern, Leroy-Collombel et Caët, 2013). Certaines reprises signalent l'erreur de manière explicite (ex. « Ce n'est pas cien, c'est chien »), alors que d'autres sont implicites souvent inconscientes (ex. adulte : « Ah oui, tu as vu un chien ? ») et laissent à l'enfant la tâche de s'auto-corriger (Forrester, 2008). Dans la poursuite des mouvements dialogiques (François, 1989), l'enfant reprend à son tour l'énoncé amélioré de l'adulte, immédiatement ou plus tard dans la conversation (Clark, 2006). Lorsque l'adulte reprend l'énoncé pour lui attribuer un sens nouveau, il offre une « extension » (Cazden, 1965 et 1988; Veneziano, 1997). Souvent, les reprises reposent sur un travail interprétatif, davantage réalisé par l'adulte qui accorde une intention consciente à l'apprenant (Hausendorf, 1993). L'adulte induit ce que l'enfant essaie d'exprimer, en puisant dans sa familiarité avec l'enfant, son environnement et ses compétences (Garton, 1992). Pourtant, en interprétant les vocalises imprécises de l'enfant ayant un TSA, l'adulte s'expose spontanément au risque de « mal » interpréter et d'interrompre l'interaction.

Par ces différentes stratégies d'étayage, les interventions DSP soutiennent des formes de participation interactionnelle socialement construites et situées dans une activité qui est porteuse de sens pour l'enfant (Rogoff, Matusov et White, 1996). Plus proches des pédagogies actives, ces adaptations spécialisées s'appuient également sur le modèle de la communication interactionniste. En effet, les interactions rééducatives

ne sont pas prédéterminées à l'avance, mais elles sont improvisées à partir du jeu et de l'action proposés par l'enfant et des reprises et interprétations spontanées de l'adulte. Ce dernier interprète à tâtons les productions verbales et non verbales de l'enfant pour les inscrire – tels des mouvements dialogiques – dans la séquence conversationnelle. Les sujets de conversation improvisés peuvent se maintenir sur plusieurs tours de parole ou soudainement se briser. De même, l'adulte s'engage à exagérer les indices de contextualisation verbaux et non verbaux et sur-articule par exemple un mot-clé, pointe plus longuement l'objet nommé ou sur-joue ses émotions. L'adulte peut également introduire des médiateurs sociaux, matériels ou physiques (Wertsch, 1998; Bagatell, 2012) (dans l'exemple précédent : la parole et les bras écartés de l'adulte).

Notons finalement que les modèles rééducatifs DSP gagnent en notoriété et qu'un corps de recherche grandissant appuie leurs effets positifs sur le développement social et communicationnel des enfants avec autisme (Casenhiser, Shanker et Stieben, 2011; Girolametto *et al.*, 2007; Pajareya et Nopmaneejumrulers, 2011; R. Solomon, Necheles, Ferch et Bruckman, 2007). Ainsi, la Haute Autorité de Santé (HAS, 2012) et la Fédération Québécoise de l'Autisme (2002) recommandent, à côté des interventions comportementales (AAC et ICI), les interventions DSP (modèle DIR et le modèle « Denver »²⁹). Étant donné l'évolution des connaissances, de plus en plus d'enfants avec un TSA suivent à la fois des séances comportementales et bénéficient d'interventions DSP.

²⁹ Le modèle « Denver » (Rogers, 2001 ; Rogers, Herbison, Lewis, Pantone et Kreis, 1986) se rapproche des interventions DSP, tout en incluant certaines stratégies comportementales.

2.3.3.3. *Différentes adaptations pour un même enfant*

Parmi les interventions spécialisées, les modèles DIR et SCERTS sont favorables à la cohabitation de plusieurs philosophies rééducatives, alors que le programme « More Than Words » s’y oppose explicitement. Quelle que soit l’approche théorique, le cumul de séances comportementales et DSP impose à l’enfant de passer d’une participation télégraphique, hautement structurée et dirigée par l’adulte (fréquemment en milieu rééducatif ou éducatif spécialisé), à une participation interactionnelle qui se construit à partir de ses intérêts (le plus souvent dans le milieu familial ou scolaire inclusif). Cette intrication peut engendrer la confusion chez l’enfant et les parents, alors que les professionnels peuvent se sentir frustrés de tirer les bouts opposés d’une même corde (Prizant *et al.*, 2003, p. 297).

Dans toutes les interventions spécialisées auprès d’enfants avec autisme, l’implication parentale est jugée indispensable. Elle permet non seulement de multiplier les contextes d’apprentissage social et communicationnel, mais elle vise aussi à aboutir à une plus grande cohérence des cadres interactionnels dans lesquels l’enfant se développe, en famille, à l’école et dans les centres spécialisés (Abouzeid et Poirier, 2014; Prizant et Wetherby, 1998). À notre connaissance, aucune étude ne s’est intéressée à savoir comment un enfant avec autisme ajuste ses compétences communicationnelles en passant du contexte spécialisé au contexte naturel ou bien s’il perd ses moyens dans ce passage – quelque peu obligé. Les premiers échanges de tutelle se déroulent entre l’enfant et ses parents; ces échanges se prolongent lorsque l’enfant entre dans les milieux éducatifs (réguliers et spécialisés) où il est amené à ajuster ses compétences communicationnelles. Bien que la participation communicationnelle interactionnelle de l’enfant avec autisme dans ces échanges soit largement souhaitée, aucune étude ne l’a observée de manière directe et analysée dans ses formes périphériques et centrales.

2.4. Les objectifs de recherche

La présente étude s'intéresse précisément à la participation communicationnelle, davantage interactionnelle que télégraphique, d'un enfant avec autisme SDI d'âge préscolaire aux échanges de tutelle, ceux qui se construisent à table et à l'appui d'un support visuel, observés en famille, à la garderie et au CRDI-TED. Plus précisément, la présente étude se donne pour objectif d'analyser les compétences conversationnelles (l'alternance des tours de parole, le recours aux mouvements dialogiques et la construction des sujets de conversation et des récits) d'un enfant avec autisme SDI, au reflet des efforts d'étayage et adaptations spécifiques des adultes.

Différents paradigmes méthodologiques visent à étudier la participation des enfants avec autisme à l'activité communicationnelle. Pourtant, les démarches expérimentales demeurent trop artificielles par rapport aux milieux naturels de l'enfant et ne se prêtent pas à l'étude des échanges de tutelle sous un angle interactionniste. Par conséquent, l'écrit ne présente que les observations réalisées en milieu de vie naturel de l'enfant, en famille ou dans les milieux rééducatifs et éducatifs. Les différentes démarches de recherche sont chacune rattachées à la posture épistémologique qui les sous-tend et au regard qu'elles portent sur la participation interactionnelle de l'enfant ayant un TSA.

2.5. Différents paradigmes pour étudier la participation communicationnelle des enfants avec autisme

2.5.1. La participation communicationnelle des bébés à devenir autistique, observée dans les films familiaux

Depuis une quinzaine d'années, des cliniciens-chercheurs demandent aux parents de leur fournir des vidéos de famille qui visualisent l'enfant bien avant le diagnostic d'autisme. La particularité des films familiaux est qu'ils sont réalisés en l'absence du chercheur, les parents ayant eux-mêmes posé la caméra. De même, les interactions entre l'enfant et ses proches se déroulent dans le flux commun de la vie de famille. Les analyses issues de ces vidéos portent fréquemment sur les gestes conventionnels, les mimiques et les regards communicationnels de l'enfant, sans faire mention au contexte familial (Bernabei, Camaïgn et Levi, 1998; Bernard, Adrien, Roux et Barthélémy, 2005; Bernard *et al.*, 2002; Guidetti, Turquois, Adrien, Barthélémy et Bernard, 2004). Appariées aux compétences nécessaires à la communication, ces conduites ne sont pas non plus discutées en termes de participation co-construite et l'analyse laisse croire que l'enfant communique dès qu'il fait usage d'un geste, d'une mimique ou d'un regard. On se rapproche ici d'une conception télégraphique de la communication au sein de laquelle les conduites ont un sens prédéterminé et isolé des réponses de l'interlocuteur ou du contexte situationnel.

Plus rarement, les films familiaux font l'objet d'analyses davantage interactionnistes, où les conduites sociales de l'enfant à devenir autistique sont interprétées au reflet des particularités du langage de leurs parents (Saint-Georges-Chaumet, 2011; Wendland, Gautier, Wolff, Brisson et Adrien, 2010). Selon ces analyses, le retrait relationnel - qui est typiquement décrit aux alentours de 18 mois chez les enfants à devenir autistique - s'accompagne également d'une diminution des initiatives et des étayages

interactionnels des parents. La situation qui encadre l'échange n'est toutefois pas analysée.

Encore d'autres études s'intéressent aux vidéos familiaux et considèrent les ajustements spontanés et les signes relationnels qui surgissent pas à pas dans l'interaction entre le parent et le bébé à devenir autistique (Danon-Boileau *et al.*, 2003; Danon-Boileau, Leroy et Morel, 2002). L'analyse part d'extraits d'activités ritualisées (ex. le bain) finement transcrites et discute, dans les résultats, les reprises dialogiques du parent en réponse aux productions plus ou moins conventionnelles du bébé. Cette mise en discours des compétences conversationnelles du jeune enfant au devenir autistique se réfère à une conception interactionniste de la participation.

Pourtant, l'analyse des films familiaux n'est pas poursuivie au-delà du diagnostic formel d'autisme, à partir de 2 ou 3 ans – âge où s'installe également le langage verbal. À partir de ce moment-là, la présence du chercheur est indispensable à l'observation des interactions entre l'enfant et ses proches dans le milieu naturel, familial ou éducatif.

2.5.2. La participation communicationnelle d'enfants avec autisme, observés en milieu naturel

En milieu scolaire, la participation communicationnelle des enfants avec autisme est parfois interprétée à travers leurs initiations spontanées dans l'interaction avec les pairs ou les adultes (Chiang, 2008; Stone et Caro-Martinez, 1990). Ces études analysent la nature de l'acte communiqué, comptabilisent le nombre et la forme (verbale ou gestuelle) des initiations, et annoncent une réponse globale de l'adulte selon la situation observée (ex. plus de langage spontané pendant les repas et le jeu libre), sans discuter le dialogisme entre les initiations et les réponses. Au final, les

faibles quotas d'initiations des enfants avec un TSA sont rapportés à leur niveau cognitif, et sont considérés pouvoir prédire sa participation communicationnelle aux échanges qui dépassent les situations observées.

D'autres observations sont réalisées en milieu familial et s'intéressent aux activités quotidiennes (ex. jeux, repas) des enfants avec un TSA avec leurs proches. Les analyses portent tantôt sur les échanges oppositionnels (Plumet et Veneziano, 2014; Veneziano et Plumet, 2009), tantôt sur des échanges d'entente (Tager-Flusberg et Anderson, 1991) entre les enfants et leur mère. Dans ce deuxième cas de figure, l'analyse porte sur les manières des enfants à construire un discours contingenté sur plusieurs tours de parole avec leur mère. De manière similaire, l'analyse des épisodes conflictuels (Plumet et Veneziano, 2014; Veneziano et Plumet, 2009) s'intéresse aux tendances des enfants avec autisme à tenir compte ou à ignorer les justifications de leur mère. À nouveau, les compétences pragmatiques des enfants sont rapportées à des caractéristiques intrinsèques (leur diagnostic, leur âge, leur niveau langagier et cognitif) et l'activité dans laquelle l'épisode se déroule est annoncée (pendant les repas ou les échanges spontanément construits, parfois avec un support visuel), mais pas reprise dans l'analyse. La participation communicationnelle de l'enfant est ici le résultat conjoint des particularités développementales du jeune et du travail interactionnel de l'adulte, qui avance ou n'avance pas de justifications.

Ce sont donc les recherches explicitement interactionnistes qui étudient les compétences communicationnelles d'enfants avec autisme dans la séquence interactionnelle, en fonction des apports et réponses de l'adulte, et en lien étroit avec la situation dans laquelle l'interaction se déroule (Bagatell, 2007, 2012; Damico et Nelson, 2005; Kremer-Sadlik, 2004; Ochs *et al.*, 2004; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon et Sirota, 2001; Ochs et Solomon, 2010; Park, 2012; Rendle-Short, 2002; Sterponi et Fasulo, 2009; Stiegler, 2007; Stribling, Rae et Dickerson, 2007). L'importance accordée aux détails du contexte ne permet pas de donner une

description globale de la situation dans laquelle les enfants sont observés. Au contraire, l'attachement double au contexte interactionnel et situationnel permet d'inclure dans l'observation une variété d'activités communicationnelles qui se réalisent dans plusieurs milieux de vie de l'enfant, tous minutieusement décrits (ex. l'heure du repas, la récréation, l'heure du bain, parfois une séance de rééducation orthophonique).

Contrairement aux analyses des films familiaux, les études des compétences conversationnelles des enfants qui ont un diagnostic d'autisme à travers plusieurs milieux de vie sont conduites par un chercheur. Il n'est pas un membre habituel du milieu observé et étale ses observations sur une période prolongée qui lui permet de se familiariser avec l'enfant et ses interlocuteurs. Son implication subjective – même minimalement – auprès de l'enfant ayant un TSA est inévitable (Jordan, 1999), alors que les changements contextuels qu'il induit dans les milieux éducatifs ou familiaux ne sont analysés que dans les études interactionnistes (Tordjman, 2002). En revanche, son intime connaissance de l'enfant, des interlocuteurs et des milieux dans lesquels les intervenants interagissent ouvre à l'analyse non pas des composantes isolées (ex. les gestes, les actes de langage), mais de la construction pas à pas de la participation de l'enfant avec autisme aux échanges. Cette démarche profondément interactionniste revient d'abord et avant tout à l'ethnographie, où toute interaction - entre l'enfant et l'adulte et entre le chercheur et les acteurs observés - est considérée co-construite, située et médiatisée par le langage verbal ou non verbal. Or, justement, l'objectif de recherche consiste à analyser comment un enfant avec autisme d'âge préscolaire ajuste sa participation communicationnelle - à travers les compétences conversationnelles - en fonction du contexte qu'il construit avec ses interlocuteurs.

Conclusion du deuxième chapitre

Au final, ce chapitre a permis de clarifier la perspective dans laquelle se situe la présente étude vis-à-vis de la communication, des échanges de tutelle entre enfants et adultes et de la participation communicationnelle, résolument interactionniste et contraire au modèle télégraphique. Ainsi, la participation interactionnelle de l'enfant repose sur des compétences conversationnelles qui peuvent prendre des formes plus et moins conventionnelles dans le cas de l'autisme. De plus rares études analysent ces compétences dans la séquence conversationnelle que l'enfant construit dans l'étayage ou les barrières interactionnelles de ses interlocuteurs adultes. La participation spontanée de l'enfant avec autisme aux échanges ritualisés en famille et à l'école a fait l'objet de quelques projets de recherche, alors que les échanges pédagogiques au sein des interactions rééducatives (ICI ou DSP) n'ont jamais été analysés. Pourtant, ces interventions spécialisées s'imposent largement dans le quotidien d'un grand nombre de jeunes enfants avec autisme au Québec surtout et de plus en plus France. De plus, les différents échanges rééducatifs entre l'enfant avec autisme et ses parents ou intervenants (parfois de diverses orientations) s'appuient sur des modèles opposés de la communication : co-construite et rattachée au contexte immédiat (interactionnelle) ou préconstruite et décontextualisée (télégraphique).

Partant d'une posture interactionniste, l'importance d'observer l'enfant en milieu naturel s'impose comme une évidence, les situations expérimentales ne pouvant reproduire la dynamique des interactions qui se déroulent au sein des milieux familiaux ou éducatifs. L'avantage de ces études de terrain est que le chercheur en perçoit toutes les dimensions impliquées dans les interactions entre l'enfant et ses interlocuteurs et qu'il fait refléter avec la participation, périphérique ou centrale, de l'enfant. La démarche ethnographique met en exergue à la fois la construction conjointe de la participation de l'enfant dans les échanges de tutelle, et offre un regard transparent sur la position du chercheur dans la construction des observations

analysées. C'est donc bien le devis ethnographique qui est retenu pour la présente recherche et qui est présenté dans le suivant et troisième chapitre.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Tel qu'indiqué dans nos objectifs de recherche, la présente étude s'intéresse spécifiquement à la participation interactionnelle d'un enfant verbal avec un TSA SDI aux échanges de tutelle de son quotidien. Chez l'enfant avec autisme, cette participation est parfois brouillée ou cachée sous des particularités langagières relatives au trouble, auxquelles les proches répondent par des ajustements spontanés (ex. des questions de clarification, des reformulations) ou spécialisés (ex. des médiateurs visuels). Parmi les différents devis de recherche que j'ai identifiés dans l'étude des compétences conversationnelles d'enfants avec autisme, l'ethnographie s'accorde finement avec la posture interactionniste de ce projet de recherche. Ainsi, ce troisième chapitre décrit la démarche ethnographique, depuis les acceptions théoriques jusqu'aux étapes effectives de la collecte de données. Le chapitre se clôt sur l'analyse interactionnelle des échanges de tutelle entre l'enfant avec autisme et ses interlocuteurs, telle qu'elle sera appliquée dans les suivants chapitres d'analyse.

3.1. Le choix méthodologique pour la présente étude : l'ethnographie

3.1.1. Définition et spécificités de l'ethnographie

Le terme « ethnographie » apparaît dès la fin du XIX^e siècle et désigne le travail des anthropologues sur le terrain de recherche (en anglais: « fieldwork »). L'ethnographie – ou description des groupes humains – porte un intérêt particulier pour les activités quotidiennes et routinières d'une communauté. Elle se réalise au contact des membres

d'une communauté et exige l'immersion prolongée et rapprochée du chercheur sur le terrain de recherche. Fréquemment, la collecte de données de l'ethnologue va de pair avec l'observation participante des activités et des discours d'une communauté, auxquels d'autres outils de collecte peuvent s'ajouter, notamment l'entretien de groupe ou la collecte documentaire (Gottlieb, 2006). Quelle que soit son activité sur le terrain de recherche, l'ethnologue est lui-même le principal instrument de recherche et les données dépendent largement de sa perception du milieu étudié (Wolcott, 1997). Aucun outil ne suffit à lui seul au caractère ethnographique, qui dépend surtout et avant tout de la manière dont le chercheur adresse sa propre participation au milieu de vie des acteurs observés dans son compte-rendu. Avec cette posture, certains ethnologues proposent une « auto-ethnographie » (Hayano, 1979) de leur propre engagement émotionnel et des expériences déstabilisantes dont sont issus les éléments qu'ils ont retenus pour l'analyse (Hervé, 2010). Souvent rédigée au « je », l'ethnographie est un processus de recherche où le chercheur n'a de choix que d'interagir avec les participants de son projet et il s'oblige à relater cette interaction. En ce sens, la démarche ethnographique dépasse la description des curiosités que rapportaient les grands voyageurs au XIX^e siècle et cherche à comprendre le sens que les membres d'une communauté confèrent aux activités qui se déroulent en présence d'un chercheur (Smith, 1982).

L'autre caractéristique de l'ethnographie réside dans la construction progressive du cadre d'interprétation. Ce type de recherche n'aspire pas à vérifier des hypothèses que le chercheur aurait formulées à partir de ses lectures ou connaissances préalables de son champ disciplinaire. Au contraire, l'ethnologue construit progressivement son cadre d'analyse et peut, le cas échéant, émettre des « hypothèses flottantes qui sont formulées après la phase d'immersion » et qui ont un statut « de balises dans l'approfondissement interactif entre le chercheur et son pseudo-objet » (Boumard, 2010, p. 7). « Pseudo » car le sens de l'objet étudié n'existe que dans l'interaction ou du moins dans la diversité des points de vue des acteurs (Boumard, Ibid.).

« La spécificité de la posture ethnographique tient précisément à ce que le chercheur tente de comprendre ce sens construit par les acteurs par une observation directe de leurs activités les plus usuelles et devenues routinières » (Pepin, 2011, p. 132).

Le contact prolongé de l'ethnographe avec son terrain de recherche lui permet de saisir les contrastes entre les situations redondantes et ritualisées et celles qui se démarquent dans le quotidien social des personnes observées. Ainsi, l'ethnographie désigne autant la collecte de données que le compte-rendu synthétique et contextualisé que le chercheur en dresse : « simultanément, un processus et un produit »³⁰ (Wolcott, 1997, p. 156).

3.1.2. L'ethnographie de l'éducation

Nous l'avons évoqué plus haut : l'ethnographie est originaire de l'anthropologie et est associée, dès les années 1920, à la sociologie de l'École de Chicago, l'anthropologie linguistique et finalement, la sociolinguistique (Coulon, 2002). À partir des années 1960, l'ethnographie est également appliquée en éducation, pour analyser les compétences d'adaptation des enfants issus de différents milieux sociaux et culturels (Wolcott, 1997). L'ethnographie de l'éducation ne vise généralement pas le changement, mais elle permet de mettre en lumière des pratiques éducatives peu décrites ou étudiées dans leur contexte. Cette posture « d'inutilité » ou de « non-engagement » de l'ethnographe est critiquée par certains en tant que « recherche pour la recherche » (Brantlinger, 1999, cité dans. Jacquin, 2006, p. 100), alors que c'est souvent à partir d'une lecture secondaire du compte-rendu ethnographique que peut surgir le changement. Par exemple, l'étude séminale de Mehan (1986) décrit d'abord les processus d'évaluation et le placement des enfants ayant un handicap dans les

³⁰ Traduction libre de l'anglais: "both, process and product"

écoles publiques au Mexique, avant de discuter la stigmatisation des élèves qui découle du jugement d'un savoir-apprendre réduit (Coulon, Mehan, Hertweck et Meihls, 1989). De manière générale, les expériences d'apprentissage, prises du point de vue de l'élève, sont au cœur de l'ethnographie de l'éducation. Elles sont décodées à travers une analyse tantôt micro-interactionnelle (ex. Erikson, 1992), sociologique (ex. Woods, 1990) ou culturelle (ex. Anderson-Levitt, 2006; Wolcott, 1997; Forquin, 1997).

« En essayant de saisir le point de vue des jeunes enfants, l'ethnographie ne demande non seulement la proximité et l'observation prolongée, mais aussi de descendre véritablement à leur niveau et de considérer une situation comme eux »³¹ (Ochs, 2002, p. 100).

C'est justement cette prise de perspective qui est décrite défaillante chez les enfants avec autisme, rendant plus compliquée l'adoption de leurs cadres interprétatifs. En multipliant les observations de l'enfant dans différents milieux de vie qui lui sont familiers, l'ethnographie tente de saisir la variation et la régularité de certaines compétences communicationnelles et d'y associer la perspective de l'enfant.

3.1.3. Mon devis ethnographique

Mon devis ethnographique consiste à observer les interactions spontanées et structurées d'un enfant avec autisme SDI d'âge préscolaire. Sont inclus tous les contextes interactionnels récurrents de son quotidien, en milieu familial, en milieu de garde ou scolaire auxquels s'ajoutent les séances rééducatives, fréquemment réalisées en milieu spécialisé. J'ai également inclus les transitions entre les différents milieux (ex. en voiture, en bus, à pied) dans mes observations. Initialement, mon devis ne

³¹ Traduction libre de l'anglais: "attempting to capture the perspective of young children requires not only the proximity and sustained observation but also literally getting down to children's level and viewing a situation as they do"

ciblait pas un type de situations interactionnelles en particulier. Ce n'est qu'après-coup, que les échanges récurrents et dominants (Le Compte et Goetz, 1982), les conversations à table et les échanges avec un support visuel, ont été extraits du corpus de données et retenus pour l'analyse des compétences communicationnelles de l'enfant.

Pour construire une vision holistique de l'enfant, j'ai fréquenté de manière régulière et sur une période prolongée de six mois les divers milieux de vie de l'enfant recruté. Les observations de terrain sont désormais rédigées à la première personne, afin de tenir compte – à l'écrit – de la construction progressive du corpus, qui place en avant et en arrière-plan une sélection d'évènements observés. Il ne s'agit pas tant d'exposer le vécu subjectif du chercheur, jugé moins intéressant pour le compte-rendu des données, que d'indiquer la perspective sous laquelle les observations sont réalisées (Olivier de Sardan, 2000).

Il est toutefois impossible qu'un observateur, même familier avec son terrain de recherche, capte et mémorise tous les détails contextuels de l'interaction spontanée. Depuis les avancements technologiques, l'enregistrement vidéo et audio rend une image fidèle des indices verbaux, para-verbaux et non verbaux de l'interaction spontanée. J'ai enregistré une grande proportion des interactions observées sur bande audio ou vidéo, selon le consentement obtenu par les acteurs du terrain. Conjointement, la lecture des notes de terrain, l'écoute et le visionnement répétés des enregistrements aboutissent à l'analyse de la participation interactionnelle de l'enfant avec autisme.

3.1.4. Les étapes de mon devis ethnographique³²

Le devis ethnographique se schématise selon cinq grandes étapes, inspirées de Peretz (1996) et reformulées par Lapassade (2001).

1) La première étape revient au choix du terrain de recherche, en fonction des ancrages théoriques et des objectifs de recherche (Boumard, 2010). Pour mon étude, un appel à participation a été publié sur le site d'une association de parents d'enfants autistes au Québec³³. C'est une connaissance professionnelle qui m'a conduit aux parents du principal participant de l'étude (cf. 4.1. Le profil de Sam). L'âge préscolaire, le diagnostic d'autisme et la souscription de l'enfant à des interventions rééducatives ont orienté le choix du cas d'étude retenu. Pourtant, ce cas « intrinsèque » (Stake, 1998) n'est pas censé être représentatif de tous les enfants avec un TSA SDI du même âge, mais sera étudié pour ses particularités pour maintenir le contexte au premier plan de l'étude ethnographique.

2) En préparation aux observations (je commence à m'introduire aux participants dès novembre 2012 et je débute mes observations en janvier 2013), je collecte la documentation « historique, folklorique, géographique », scientifique et journalistique (Beaud et Weber, 2003, p. 49). Ainsi, je consulte les bilans de Sam, les publications officielles sur le milieu rééducatif (CRDI-TED) et la garderie où j'ai conduit les observations.

3) J'obtiens, après une série de rencontres formelles avec les professionnels, la permission formelle d'accès aux CRDI-TED et à la garderie que Sam fréquente.

³² La troisième personne est retenue pour les orientations générales tirées de la littérature, la deuxième personne du pluriel sert à l'orientation théorique sur laquelle se base la présente étude, alors que la première personne se réfère à l'expérience ethnographique de mon étude.

³³ cf. Annexe A : Appel à la participation

Simultanément, je distribue les formulaires de consentement éthique³⁴ aux autres participants (Soulé, 2007). Après environ un mois d'observations, les premiers liens de confiance et de collaboration s'établissent avec Sam et ses interlocuteurs. Je me familiarise, pendant cette « période d'immersion » (Lapassade, 2001)³⁵, avec les milieux familial, éducatif et rééducatif de l'enfant, et je commence à identifier les échanges qui se répètent dans l'horaire de sa journée.

4) Par la suite, je rapproche mes observations et j'ajuste ma participation dans ses activités selon les besoins et les possibilités du moment. J'identifie les rôles de chaque acteur et leur évolution en fonction du cadre d'interaction. L'enregistrement ponctuel des interactions observées, à l'aide de caméras et de magnétoscopes, me permet de garder une trace visuelle et audio des observations également annotées dans mon cahier de notes.

5) Parallèlement à l'étape précédente, je commence à visualiser et à produire des essais de codage et d'analyse des interactions observées. L'aller-retour entre le travail sur le terrain et le travail d'analyse conduit à un premier cadre d'interprétation qui est retravaillé et validé par la suite.

6) J'opte pour un départ du terrain « progressif » (Lapassade, 1991) et je maintiens les liens avec Sam et sa famille en dehors du contexte de recherche. Vu la densité des données recueillies, la transcription, le codage et l'analyse se prolongent au-delà des observations de terrain.

³⁴ Annexe B : Formulaire de consentement

³⁵ Dans une ethnographie « exotique », la période d'immersion peut se prolonger sur plusieurs mois, surtout lorsque les observations sont réalisées dans un pays et un contexte culturel différent de celui de l'ethnologue (Boumard, 2010). Ayant réalisé une ethnographie dans un contexte culturel qui m'est familier, le sentiment d'observer du « nouveau » était moins fort et la période d'immersion relativement courte.

Tableau 3.1. Résumé des étapes du recueil de données dans le temps

1. Appel et choix du terrain de recherche et de l'enfant observé		2. Collecte de la documentation sur les milieux de vie de l'enfant		3. Autorisations formelles et informelles, familiarisation avec le terrain de recherche		4. Observations rapprochées (enregistrements audio et vidéo)		5. Début de l'analyse des données (notes, bandes audio et vidéo)		6. Transcription et analyse de données; rédaction de la thèse	
Sept 2012	Oct	Nov	Déc 2012	Jan 2013	Fév	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	→

3.1.5. Les atouts et les limites de l'ethnographie

Les études de terrain basées sur l'approche ethnographique ont l'avantage et l'inconvénient de s'étendre sur une longue période. En effet, l'immersion prolongée du chercheur sur le terrain donne accès à des interactions authentiques entre l'enfant et ses proches. Le lien de confiance qu'ils tissent défait progressivement les défenses initiales, donnant à voir les aléas et les enjeux (ex. maladie, tensions au sein et entre les participants). Les allers et retours entre le terrain et le travail d'analyse permettent de confirmer certaines interprétations préliminaires et d'en infirmer d'autres. Mais la présence prolongée de l'ethnographe sur le terrain peut également devenir un inconvénient parce que son attachement aux personnes observées peut le pousser dans une posture de militantisme contre les injustices dont il est témoin sur le terrain ; parce que ses émotions peuvent prendre le dessus dans les observations ; parce qu'il peut avoir l'impression que sa présence n'est plus souhaitée sur le terrain (Papatheodorou et Luff, 2012). Enfin, l'ethnographe doit garder à l'esprit le contrat éthique qu'il a signé avec les participants de son étude concernant le respect de la vie privée, l'anonymat, et leur libre choix de se retirer à tout moment de l'étude.

Typiquement, une étude appuyée par les approches ethnographiques n'aboutit pas à des conclusions généralisables, mais elle apporte davantage une nouvelle logique de

compréhension d'un phénomène plus ou moins connu. Ces designs de recherche qualitative introduisent

« des données issues de l'exploration des contextes spécifiques et des individus singuliers. Il revient au lecteur d'identifier des similarités avec sa situation et d'estimer la cohérence des données pour ses circonstances personnelles. Parce que nous estimons qu'il est impossible de produire des données universelles »³⁶ (Brantlinger et Jimenez, 2005, p. 203).

Dans mon étude, il s'agit de la participation interactionnelle d'un enfant avec autisme aux échanges de tutelle avec ses proches, que je propose d'observer dans divers contextes. Étant propres à chaque enfant, les compétences à participer aux conversations spontanées sont interprétées à la lumière des contextes interactionnels qui, par définition, ne sont pas généralisables, mais uniques.

3.2. Mon étude d'inspiration ethnographique

3.2.1. Le recueil de données

Le recueil de données se compose de trois activités, centrales à l'ethnographie (Beaud et Weber, 2003) : l'observation participante, les entretiens ethnographiques et la tenue d'un journal de terrain ou carnet de notes.

L'observation participante, ni passive ni intrusive, désigne une forme particulière d'interactions intenses entre le chercheur et les acteurs du terrain de recherche (Lapassade, 1991). Le caractère « participatif » réside dans l'intrication –

³⁶ Notre traduction de l'anglais: "Qualitative research is (...) done to produce *evidence* based on the exploration of specific contexts and particular individuals. It is expected that readers will see similarities to their situations and judge the relevance of the information produced to their own circumstances. Because we make no claims that we can create universal knowledge"

« périphérique, active ou complète » (Adler et Adler, 1987) – du chercheur dans les activités quotidiennes des acteurs de terrain. N'étant pas membre du milieu familial, éducatif ou rééducatif de Sam, je me suis tenue à une participation périphérique pour observer les interactions spontanées et structurées entre lui et ses interlocuteurs. Le désir de devenir membre actif ou complet du milieu observé est illusoire, puisque j'assume ouvertement mon statut de chercheur. J'ai opté pour « un certain degré d'implication, indispensable pour qui veut saisir de l'intérieur les activités des gens, leur vision du monde » (Lapassade, 2001, p. 13). Ainsi, j'ai participé aux repas en famille, joué librement et assumé envers Sam le rôle du « grand enfant » (Corsaro, 2003).. Je me suis tenue à l'écart lors des activités éducatives et rééducatives, auxquelles j'ai uniquement participé lorsqu'un acteur me le demandait.

L'observation ethnographique est une activité intellectuelle qui s'apparente au monde académique et qui demande une prise de distance avec le milieu étudié. L'alternance entre la distance et la proximité avec le terrain aboutit à un savoir scientifique que l'ethnographe argumente avec les illustrations du terrain. Pourtant, « l'ethnographe ne peut en effet guère prétendre être objectif *et* observateur participant : l'ethnographie est définie et façonnée par les relations humaines » (Soulé, 2007, p. 131-132). Le chercheur est conscient de sa contribution (minimale) au contexte interactionnel qu'il observe et l'observation de sa participation porte sur les manières dont sa présence déteint sur l'objet de sa recherche – les interactions entre les acteurs du terrain.

J'improvise, avant et après les observations de Sam, des **entretiens ethnographiques**, non directifs, plus ou moins approfondis, avec les différents acteurs de terrain (Beaud, 1996). Ils se déroulent sans guide d'entretien afin de favoriser l'association libre des idées et de réduire le sentiment de gêne des participants. L'objectif de ces échanges est de « faire apparaître la cohérence d'attitudes et de conduites sociales, en inscrivant celles-ci dans une histoire ou une trajectoire à la fois personnelle et collective » (Beaud, 1996, p. 232). Le plus souvent,

les acteurs narrent des anecdotes personnelles et les situations que l'observation ne peut couvrir et s'expriment sur leurs manières de faire avec l'enfant – plus ou moins cohérentes avec les pratiques observées. Parfois, les échanges avec les proches de Sam seront planifiés à l'avance, mais le plus souvent, ces entrevues ressemblent davantage à des conversations spontanées.

Tout au long du recueil de données, je tiens un **journal de terrain** dans lequel je note mes observations et impressions spontanées.

« La pratique du journal (...) consiste à présenter et commenter, notamment, les circonstances dans lesquelles l'observation participante a été entreprise et soutenue » (Lapassade, 2001, p. 24).

Le carnet rassemble mes « notes méthodologiques » et dresse une esquisse de la situation et des conduites observées; j'y ajoute mes « notes théoriques » qui établissent des liens avec mes connaissances théoriques et finalement mes « notes réflexives » à propos de mon ressenti personnel qui surgit naturellement de l'observation soutenue d'un enfant (Papatheodorou et Luff, 2011). Pendant l'observation, je note par mots-clés que je complète après-coup. En effet, la mise à l'écrit des observations matérialise la distanciation du chercheur par rapport au terrain qui pourrait l'absorber par une implication trop intense (Lapassade, 2001). Enfin, la description écrite du terrain est aussi une reconstruction de la réalité par celui qui l'observe (Boumard, 2010). Il en est d'ailleurs de même pour les données filmées qui sont enregistrées selon un angle de vue particulier et les entretiens ethnographiques qui sont orientés par les rôles officiels des acteurs. Le terrain n'est donc pas une donnée absolue, mais un concept qui prend son sens dans la rencontre entre le chercheur et la communauté.

Dans mon étude, l'analyse se décline selon trois étapes : une description générale du corpus, la transcription et le codage des extraits d'échanges de tutelle et l'analyse interactionnelle de ces « capsules », au reflet des données de la littérature.

3.2.2. Étapes préalables jusqu'à l'analyse interactionnelle

La description du corpus de données

Le principal objectif de mon étude consiste à étudier la participation interactionnelle d'un enfant avec autisme SDI lors des échanges de tutelle avec les adultes qui lui sont proches. Avant de passer à l'analyse proprement dite des échanges de tutelle, je retrace dans une première phase d'analyse la variété des interactions auxquelles l'enfant participe d'un milieu à l'autre : en famille, en milieu éducatif et rééducatif³⁷. J'y décris les interactions ritualisées et prévisibles – les « formats » – qui se répètent sur le quotidien de l'enfant, et les interactions improvisées qui s'y ajoutent. Bien plus qu'une simple description des données, la présentation du corpus constitue une première étape d'analyse indispensable à l'analyse détaillée des interactions, qui tient compte des éléments situationnels y détaillés. La description des échanges de tutelle, que l'enfant avec autisme engage d'un milieu à l'autre avec ses proches, progresse selon les éléments du « contexte situationnel », appuyés par les concepts-clés de l'analyse conversationnelle et l'ethnographie de la communication (Hymes, 1984).

Selon Traverso (1994, 2004), la « situation » ou le contexte situationnel constitue une première couche du contexte, qui préexiste aux formes singulières des interactions. Largement informés par le modèle « SPEAKING » de Hymes (1984), les indices

³⁷ cf. Annexe C : Première journée d'observation en famille, à la garderie et au CRDI-TED (description approfondie d'une observation dans chacun des trois milieux observés et d'un trajet en voiture)

situationnels regroupent le cadre spatiotemporel (en Anglais : « setting »), les participants et la finalité ou l'objectif global (« end ») de l'interaction. Cette conception de la situation est avant tout extralinguistique et part des critères matériels, culturels, personnels et de la connaissance qu'ont les participants de leur environnement et des activités engagées.

De manière générale, le **cadre spatiotemporel** d'une interaction est public ou privé et son aménagement restreint ou ouvert (Traverso, 2004). Dans mon étude, l'espace se rapporte d'abord aux lieux physiques des trois milieux où j'observe l'enfant avec autisme : familial et éducatifs régulier (la garderie) et éducatif spécialisé ou rééducatif (le CRDI-TED). Le temps des interactions dépend de la durée et des contraintes temporelles : plus ou moins prolongées, improvisées, illimitées ou prescrites. Pourtant, les participants ne vivent rarement de manière identique le cadre spatiotemporel ainsi décrit. En effet, un espace peut être restreint pour un type d'interactions et ouvert pour le suivant ; le temps peut limiter un acteur et n'imposer aucune contrainte à un autre. Pour tenir compte de « l'espace vécu », je propose de décrire les **déplacements moteurs** de l'enfant ; de même, je m'arrête sur le « temps vécu » - la **temporalité** - et des manières dont elle détermine la participation de Sam aux échanges de tutelle.

Pour Hymes, les **participants** se distinguent surtout par les caractéristiques les plus saillantes : leur âge, leur sexe et leur rôle (souvent professionnel) dans l'interaction. Tout en reprenant ces catégories, je décris les activités dans lesquelles les proches s'adressent à Sam et le déroulement global de ces activités.

Contrairement à Hymes, Cristea (2003) et Kerbrat-Orecchioni (1996) proposent d'isoler l'**objectif** de la situation, estimant qu'il est trop difficile de le déterminer avant de connaître le déroulement précis d'une interaction. Par exemple, le langage entre pairs ressemble parfois à un simple exercice vocal, alors que l'analyse

approfondie met à jour leur compréhension de conduites permises et valorisées (Goodwin et Kyratzis, 2007). Pour ces mêmes raisons, je ne retiens - dans cette première étape d'analyse - que la finalité globale des activités.

Le cadre, les participants et l'activité qui caractérisent les échanges de tutelle sont intimement liés et permettent d'obtenir des « types » d'interaction (Traverso, 1994, 2004), parmi lesquels les conversations à table et les des échanges soutenus par un support visuel m'intéressent tout particulièrement. Or, l'objectif de l'étude est de dresser une image globale des compétences conversationnelles de Sam à travers ces deux types d'échanges de tutelle, dont l'étape suivante consiste à sélectionner des extraits précis, avant de les transcrire et analyser.

La sélection des extraits d'échanges de tutelle ou « capsules »

Toujours en amont de l'analyse interactionnelle, j'ai sélectionné les extraits d'échanges retenus pour ce besoin. Vu l'importance du corpus de données (au total 110 heures d'observation partiellement filmées), il était impossible, voire inutile de transcrire et d'analyser toutes les interactions enregistrées. Notre expérience³⁸ a prouvé que le risque encouru est de « transcrire pour transcrire » (Traverso, 2004, p. 24) et de perdre de vue l'objectif d'analyse qui guide véritablement la transcription et l'analyse des données recueillies. Les 16 extraits d'interactions, ou « capsules », retenus sont tirés des conversations à table (CT) et des échanges avec un support visuel (SV), observés à travers les trois milieux quotidiennement fréquentés par Sam

³⁸ J'ai commencé par transcrire l'ensemble des interactions observées en annotant les indices verbaux, non verbaux et partiellement les indices kinésiques, mais je me suis arrêtée à la 12^e journée d'observation, ayant obtenu plus de 600 pages de transcription.

(familial, éducatif et rééducatif)³⁹. En accord avec les objectifs de recherche, il s'agit d'échanges de tutelle, où l'adulte multiplie les efforts d'étayage.

La sélection d'extraits d'interactions repose inévitablement sur le découpage des interactions. Il existe différents niveaux hiérarchiques, où l'interaction est l'unité de communication supérieure et

« correspond à ce qui se passe entre la mise en contact des participants et leur séparation. Cette unité est insérée dans une autre plus vaste, l'histoire conversationnelle, qui comprend toutes les interactions successives des interlocuteurs » (Traverso, 2004, p. 38).

En amont de l'interaction, l'« histoire conversationnelle » entre les participants relie l'ensemble de leurs rencontres (Golopentja, 1988), finement connectées. En aval, l'interaction s'organise selon d'autres découpages théoriques, dont la plus petite unité est « l'acte de langage », suivi de « l'intervention », « l'échange » et finalement la « séquence » (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

L'acte de langage, qui est différent de l'énoncé, est perçu comme le plus petit « mouvement » (de l'anglais : « move » : Goffman, 1961) faisant avancer l'interaction (Edmonson, 1981). Ces actes se regroupent autour d'interventions, porteurs d'une fonction d'introduction, de maintien ou de fermeture (Schegloff et Sacks, 1973) dans l'interaction. En milieu

éducatif, l'adulte assume fréquemment des interventions de rétroaction (« feedback ») (Sinclair et Coulthard, 1974). Une succession d'interventions fait apparaître des

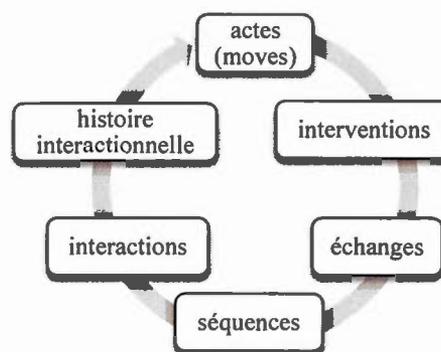


Figure 3.1. Organisation hiérarchique-théorique des composantes de l'interaction

³⁹ cf. Annexe D : Tableau-résumé des journées d'observation et capsules extraites pour l'analyse

échanges, plus ou moins longs, autour d'un « genre dominant » (Adam, 1997) : descriptif-commentatif, narratif, argumentatif, explicatif ou dialogal. Enfin, les échanges se compilent dans une « séquence » qui porte sur un sujet de conversation commun, pouvant faire référence à plus d'un monde, réel ou imaginaire, présent, passé ou futur (François, 1990).

L'organisation hiérarchique des unités de l'interaction a guidé mon choix des extraits d'« échanges » de tutelle à travers les parfois très longues interactions du corpus de données. Je n'ai pourtant pas choisi les « capsules »⁴⁰ en fonction d'un genre discursif en particulier, mais j'ai inclus tous les genres discursifs confondus pour souligner la variation des compétences conversationnelles de l'enfant ayant un TSA SDI observé. Ainsi, les capsules retenues pour l'analyse s'inscrivent dans un sujet de conversation ou « macro-thème », au sein desquels les interlocuteurs construisent les « thèmes » par l'apport progressif de « rhèmes » (Flament, 2006; Neveu, 2000).

Une fois extraites, les capsules ont fait l'objet d'une transcription détaillée.

La transcription des capsules : « mixte » et « multimodale »

Une transcription est soit phonétique, orthographique ou grammaticale. La transcription phonétique, bien que très précise, exige la maîtrise des symboles phonétiques de la part du chercheur et du lecteur, et limite l'accès aux données. Bien des chercheurs lui préfèrent « les transcriptions orthographiques, plus ou moins standardisées ou adaptées » (Traverso, 2004, p. 24), où les morphèmes perçus sont convertis en graphèmes de la langue française. Les transcriptions grammaticales,

⁴⁰ Dans mon étude, les « capsules » désignent les séquences d'interactions extraites et transcrites pour l'analyse interactionnelle, alors que le terme « séquence » s'applique plus largement à l'unité de découpage des interactions.

quant à elles, sont réalisées à l'aide du langage normé et le chercheur associe lui-même les productions incompréhensibles des enfants aux mots du « langage adulte » (Morgenstern et Parisse, 2007).

Tableau 3.2. Exemples des 3 types de transcriptions : phonétique, orthographique et grammaticale

Transcription phonétique	Transcription orthographique	Transcription grammaticale
ʒə mapɛl [sam]	j'm'appelle Sam	je m'appelle Sam

J'ai opté pour une transcription mixte – orthographique et grammaticale – des capsules d'interactions. Ainsi, les énoncés verbaux qui sont faciles à comprendre ont fait l'objet d'une transcription grammaticale afin d'alléger la lecture des données. Tout comme (Morgenstern et Parisse, 2007), j'ai transcrit en orthographe adaptée les productions inintelligibles et je les ai précédées du symbole %, alors que le symbole # indique les sons inaudibles. Lorsqu'il est possible d'interpréter différemment certains énoncés, ils sont annotés par ordre de certitude (1%, 2%, 3%...), où 1% indique la transcription la plus certaine et plausible dans la conversation. La transcription « mixte » ici proposée est à la fois facile à lire et signale explicitement les zones d'incertitude et d'interprétations des interactions observées.

Tableau 3.3. Exemple d'une transcription orthographique et de deux transcriptions approximatives

ô #e #a#ô	Transcription orthographique
%1 Oh le gâteau	1 ^{re} transcription grammaticale approximative
%2 Oh quel chaos	2 ^e transcription grammaticale approximative

Au total, j'ai extrait et transcrit 18 capsules que j'ai observées et filmées en personne, décrites dans mon carnet de notes, permettant l'analyse « multimodale » des indices à la fois verbaux, para-verbaux et kinésiques. J'ai importé les vidéos sur la Plateforme d'Analyses des Documents Audiovisuels (PANDA® : Laboratoire d'analyses

interactionnelles de l'UQAM, 2014-développement en cours) pour faciliter le partage de l'analyse avec mon comité de recherche. Le titre des capsules provient généralement de l'énoncé qui l'initie.

La transcription des interactions est formatée dans un tableau où chaque tour de parole comporte minimalement trois lignes. Une quatrième ligne, optionnelle, contient les indices d'écoute (ou d'inattention) et de compréhension (ou d'incompréhension) qui émanent simultanément de l'interlocuteur pendant que le locuteur principal émet son énoncé verbal. Les énoncés ou proportions d'énoncés qui se chevauchent sont soulignés. L'ajout d'une 4^e ligne au sein d'un même tour de parole permet d'aller au-delà de la représentation typiquement séquentielle et de représenter l'action conjointe et simultanée des participants (Goodwin, 1995).

Tableau 3.4. Exemple d'une transcription de trois tours de parole

	C1	C2	
L1	1 Anne	cou-cou → Sam	énoncé verbal avec les accents, les pauses et l'intonation voix et prononciation regard, mimique et motricité indices d'écoute-compréhension
L2		<i>(Voix : posée, Pron. appuy)</i>	
L3		<i>(debout à côté de Sam regarde Sam, sourit,)</i>	
L4	Sam	<i>(regarde ses autos et les fait avancer-reculer, assis par terre)</i>	
L1	2 Sam	2sec/ vre::m → / vre:m →	
L2		<i>(Voix aiguë, Pron all)</i>	
L3		<i>(par terre, regarde et joue avec ses autos)</i>	
L1	3 Père	il va falloir être un peu plus intrusif pour gagner l'attention de Sam	
L2		<i>(Voix posée, Pron. fluide)</i>	
L3		<i>(me regarde, assis sur le canapé)</i>	

La première ligne (L1) contient le numéro du tour de parole, le prénom de l'énonciateur et l'énoncé verbal qui est surligné en gris. Y sont ajoutés les accents toniques, les pauses, les silences et l'intonation (ou prosodie). Dans la deuxième ligne (L2) figurent deux indices para-verbaux supplémentaires, notamment la voix et la

prononciation de l'énoncé. La troisième ligne (L3) précise les indices non verbaux, kinésiques et physiques, à commencer par le regard, la mimique, la motricité fine et ensuite globale. Il ne s'agit ici pas de transcrire tout regard ou tout mouvement observables, mais de retenir les « indices de contextualisation » (Auer, 1996; Gumperz, 1982) qui participent, orientent et parfois empêchent le maintien de l'interaction (ex. partir en courant). Parmi ces indices moteurs, je relève également les gestes réalisés avec les mains et les indices qui émanent des yeux, du visage et du corps (Ekman et Frisen, 1968, 1990). La troisième ligne (L3) contient également les bruits de fond (BF) qui émanent de l'environnement et qui sont pertinents pour la communication en cours (ex. aboiement du chien, claquement de la porte). Enfin, les tours de parole de James (L1, L2 et L3) sont grisés pour rendre saillante sa participation aux capsules analysées.⁴¹

Le codage des capsules transcrites

En lien avec les objectifs de recherche, j'ai codé - dans chaque capsule transcrite : l'enchaînement des actes de langage, les thèmes et les apports rhématiques de chaque interlocuteur, les reprises et les différents efforts d'étayage des adultes. C'est là une version ajustée du contexte « construit » (Traverso, 2004), initialement défini selon les indices « interactionnels » du modèle SPEAKING (Hymes, 1961). Ce contexte se construit dans l'interaction entre l'enfant et l'adulte et se compose : des actes de langage (en Anglais : « acts »); des modalités de réalisation (« key»s) - verbales, para-verbales et kinésiques ; des instruments (« instrumentalities ») – la voix, les yeux, le corps, l'écrit ou le dessin (...) ; des normes (« norms ») et des genres discursifs (« genre ») des capsules.

⁴¹ cf. Annexe E : Code de transcription

Il existe différentes classifications des **actes de langage** qui permettent de les nommer et coder, issues de la psycholinguistique interactionnelle (Dore, 1974 ; Dore, Gearhart et Newman, 1978; Ninio et Bruner, 1978 ; Dore, 1979 ; Ninio, Snow, Pan et Rollins, 1994) et des sciences de l'éducation (Tough, 1977) et toutes informées par des études de terrain menées dans les milieux de la petite enfance. Parmi elles, l'INventaire Appliqué des Actes Communicationnels⁴² (INCA-A : Ninio, Snow, Pan et Rollins, 1994) s'applique aux **modalités** verbales et non verbales des actes communicationnels, codés en fonction de l'intention du locuteur (« major pragmatic force », p. 169), mais aussi du déroulement séquentiel de la conversation. Au sein des douze catégories d'actes communicationnels du modèle, l'imbrication séquentielle des actes est indiquée selon qu'il s'agit d'initiations (I) ou de réponses (R).

L'INCA-A a fait ses preuves dans le codage d'interactions entre adulte et enfants de différents âges, de trajectoires développementales « typiques » ou « atypiques », observés en milieu naturel et expérimental (Ninio *et al.*, 1994). Compte tenu l'épistémologie interactionniste sous-jacente du modèle, il a été retenu pour l'analyse des capsules transcrites.

⁴² Traduction libre de l'anglais: "INventory of Communicative Acts – Applied"

Tableau 3.5. Douze catégories d'actes communicationnels du modèle INCA-A (Ninio et al., 1994) (traduction libre de l'anglais)

	Code	Actes de communication (définition)	
1.	I R	ORDONNE ACCEPTÉ/REFUSE	demander ou exécuter une action motrice - par rapport à un danger, une consigne ou une limite
2.	I R	SOLLICITE COMPLÈTE/IMITE	solliciter une réponse verbale, parfois en initiant le début d'une réponse à compléter; répondre, parfois en complétant l'énoncé
3.	I R	DÉCLARE être D'ACCORD /être en DÉSACCORD	changer la réalité par un énoncé ou un geste (ex. déclarer le début du repas, déclarer le bal ouvert) et accorder/refuser une déclaration
4.	I R	S'ENGAGE (promet) PERMET/BLOQUE	dire qu'on est en train de faire, promettre, menacer, demander une permission et accorder/refuser une permission
5.	I/R	MARQUE (exprime une émotion)	réguler verbalement un événement (ex. remercier, saluer) ou une émotion (ex. manifester de l'empathie, exprimer une douleur, joie, surprise)
6.	I R	COMMENTE CONFIRME/INFIRME	affirmer une position, exprimer son accord/désaccord avec l'interlocuteur, exprimer un vœu, compter
7.	I R	QUESTIONNE INFORME /N'INFORME PAS	demander une information en employant une préposition interrogatoire QQCP ou une demande d'information fermée à réponse oui-non, donner ou retenir l'information
8.	I/R	PERFORME	prendre son tour dans un jeu, lire ou réciter à voix haute
9.	R	ÉVALUE	évaluer une conduite motrice ou verbale (pour approuver ou critiquer), exprimer la surprise, sa joie, sa colère
10.	I I	CORRIGE IMPL. CORRIGE EXPL.	demander de corriger un énoncé erroné ou incompréhensible signaler ouvertement une erreur ou son incompréhension d'un énoncé erroné ou incompréhensible
11.	I/R I/R	CORRIGE S'AUTO-CORRIGE	modifier pour corriger son propre énoncé ou l'énoncé d'autrui
12.	I/R	VOCALISE	émettre une vocalise qui ressemble à un mot ou une vocalise incompréhensible

La réalisation **multimodale** des actes communicationnels (la voix, l'intonation, les gestes, les expressions faciales) est appréciée selon les indices para-verbaux et kinésiques. Le codage des gestes s'appuie sur la classification de Ekman et Frisen (1968; 1990) qui différencie entre les gestes « conventionnels », « apparentés » (ex. toucher une chaise pour indiquer de s'asseoir), « illustateurs » (ex. ouvrir les bras pour montrer « grand »), « adaptateurs » (ex. se gratter ou agiter un membre pour son confort) et « affectifs » (ex. sourire, caresser, donner une tape).

Tableau 10.6. Les indices para-verbaux (la voix et la prononciation) et les indices kinésiques (gestes)

Voix (définition)		Prononciation (définition)	
code		code	
posée	(neutre)	fluide	(neutre)
aiguë		app	(appuyée)
faible		sacc	(saccadée)
excl		all	(allongée)
excl	(exclamatoire)	ss-art	(sous-articulée)
chuch	(chuchotée)		
grasse	(nasillarde)		
gutt	(gutturale)		
animée	(très modulée)		

Gestes conventionnels	Gestes apparentés/ illustreurs/adaptateurs
pointe ... (nommer la cible)	
encercler, frotter, tapoter	(décrire le geste)
fait « non » du doigt	bouche, tête, main, corps
fait « coucou » avec la main	
fait « oui » de la tête	
Applaudit	

L'attachement dialogique des actes de langage est lu à travers les reprises (Bernicot, Hudelot et Salazar Orvig, 2006; Vion, 2006), identiques, partielles ou complètes, de soi-même (auto-reprises) et de son interlocuteur (hétéro-reprises). De même, le codage inclut les reprises « étayantes » des adultes : notamment les expansions et les extensions (Cazden, 1965; 1988; Slobin, 1968).

Tableau 3.7. Les mouvements dialogiques verbaux

code	Reprises	
	(forme Énoncé 1 - Énoncé 2)	(sens É1-É2)
A/H-REPRISE	(auto- ou hétéro - reprise) reprise identique, partielle ou augmentée	même ou nouveau
EXPANSION	reprise étayante	même et complété
EXTENSION	reprise étayante	même et nouveau

Dans l'appendice, le codage des actes communicationnels et des mouvements dialogiques verbaux des différents participants est surligné d'une couleur différente.

Tableau 3.8. Les couleurs de surlignement du codage des différents interlocuteurs

Sam	père	mère	(intervenantes)	(amis de Sam)	(chercheure-invitée)
			Nicole Ghyslaine	Thomas Hugo	Anne

Tous les extraits analysés se déroulent en face à face, sans recourir à des **instruments** autres que la voix et le corps (ex. par écrit, par téléphone). En revanche, les supports visuels - imagés, physiques ou alimentaires - qui participent directement aux tours de parole sont inclus dans l'analyse.

Parmi les **normes** analysées figurent les formes de politesse, les mises en mots - plus affectueuses ou formelles, l'usage de gestes ou d'énoncés verbaux – selon les attentes conventionnelles des situations décrites et des contextes construits. De même, la ratification ou le refus explicite par l'adulte des contributions de l'enfant en traduit le caractère plus ou moins conventionnel. Dans ce raisonnement, l'analyse tient compte des « cadres de participation » (Goffman, 1981), à partir des rôles simultanés du producteur (animateur/principal/auteur) et de l'auditeur (adressé et ratifié/non adressé et ratifié/non adressé et non ratifié). Les rôles de participation sont analysés par rapport à la construction des sujets de conversation, à savoir qui introduit, qui ratifie et qui clôt les sujets de conversation (co-construits ou prédéterminés à l'avance); à qui s'adressent les tours de parole et qui est obligé d'écouter en silence les dires des autres acteurs.

Enfin, les **genres discursifs** ou « formes de discours » (Bakhtine, 1977) qui se construisent dans un échange informent les interlocuteurs dans l'interprétation et l'apport de nouveaux énoncés. Plutôt que de ne retenir qu'un seul genre, j'inclus dans l'analyse des échanges de tutelle ou à « visée pédagogique », où se mêlent différents

genres (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004) : descriptif-commentatif, narratif, argumentatif, explicatif ou dialogal.

Ces échanges de tutelle ont tous pour objectifs la socialisation et les apprentissages langagiers du jeune et l'adulte y multiplie les « pratiques langagières » typiques des interactions novice-expert (Ochs et Schieffelin, 2011; Ochs, 1991). Parmi ces pratiques, je code les **efforts d'étayage** de l'adulte (Bruner; 1982, 1983) qui conduisent à la résolution d'un problème cognitif ou favorisent la participation verbale des enfants à une conversation (Hausendorf, 1993). De même, lorsque les adultes interagissent avec un enfant ayant un TSA, ils introduisent parfois des médiations supplémentaires, au-delà des consignes initiales, qui œuvrent davantage pour l'engagement de l'enfant dans l'échange (Wertsch, 1991; 1999; Bagatell, 2012).

Tableau 3.9. Les six processus d'étayage et la médiation supplémentaire

Processus d'étayage	
(code)	(exemple)
1 Étayage - engage l'attention sur la tâche	interpeler
2 Étayage - réduit les actions possibles et simplifie la tâche	isoler une source de distraction ou simplifier la tâche
3 Étayage - maintient l'attention sur la tâche ou le support visuel	pointer ou appeler l'attention sur la tâche (« regarde »)
4 Étayage - indique les indices pertinents	illustrer, pointer ou nommer un indice précis
5 Étayage - contrôle la frustration en cas d'échec	faire semblant que l'enfant a réussi, chatouiller l'enfant
6 Étayage - modélise (partiellement) la résolution de la tâche	
Médiation	
(code)	(exemple)
Médiation langagière-sociale	verbaliser un geste, illustrer un énoncé
Médiation visuelle	introduire une image, un objet ou un autre support visuel
Médiation physique	guider par un geste la participation de l'enfant

En lien avec les **compétences conversationnelles** définies dans le cadre conceptuel, je code également les chevauchements et pauses prolongées entre les tours de parole, le rôle d’initiateur ou de répondant de l’enfant ayant un TSA SDI dans chaque capsule et la construction conjointe des sujets de conversation. Sur ce dernier point, l’arrimage des énoncés verbaux et des gestes qui se suivent est expliqué en termes de « thèmes » et de « rhèmes », où le thème est le support de l’information et le rhème est l’information communiquée à propos de ce support (Neveu, 2003). Au fil de l’échange, 1) le rhème d’un premier énoncé peut devenir le thème d’un deuxième énoncé; 2) le thème peut se maintenir par l’apport de nouveaux rhèmes et 3) un macro-thème peut donner naissance à d’autres couples thème-rhème (Flament, 2006).

Tableau 3.10. Le codage des thèmes et rhèmes dans deux extraits d’échanges de tutelle entre Sam et un adulte

Exemple 1: macro-thème imposé la demande parentale à l’enfant de raconter sa journée ⁴³	
4-mère	qu’est-ce que tu as fait ↘ Macro-thème
	/3sec/ tiens / explique à pa-pa ce que tu as fait ↘ Thème1
5-Sam	/3sec/ j’ai joué: avec Hu-go / j’ai joué Thème1 (rhème2) (sous-rhème1) (rhème2)
Exemple 2 : macro-thème imposé par le récit du livre ⁴⁴	
2-Nicole	le cro-co-dile a pper-çoit (pointe le singe sur le livre) Thème1 (rhème1)
3-Sam	s:inge ↘ (rhème1)

L’analyse interactionnelle – un processus inductif

Les capsules ainsi transcrites et codées font ensuite l’objet de l’analyse interactionnelle, où se discutent les compétences conversationnelles de l’enfant avec

⁴³ cf. Appendice : B.6. Conversation à table à la maison, J18

⁴⁴ cf. Appendice : B.2. Séance rééducative à la maison, J9

autisme SDI au reflet des efforts d'étayage et des ajustements spécifiques des adultes. L'organisation de l'analyse interactionnelle n'est pas déterminée à l'avance, mais elle se construit à travers le processus d'analyse « inductif », où la lecture répétée du corpus de données codées permet d'identifier les zones d'intérêt (Hatch, 2002, Patton, 2002). « La lecture, c'est donc le résultat d'un ensemble de processus intellectuels qui aboutit à cette attribution de sens » ou « compréhension », où « le sens émerge de la mise en contexte » des données (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 59). Dans l'analyse, le contexte se compose des données de la littérature sur les conversations spontanées entre adultes et enfants avec un TSA et de la description globale des échanges entre Sam et ses interlocuteurs, des conventions et attentes des milieux observés. Cette description du terrain de recherche constitue aussi la première étape analytique de la présente étude de recherche et sera présentée au prochain et quatrième chapitre.

Conclusion du troisième chapitre

Ce troisième chapitre retrace pas à pas le devis ethnographique, du premier pied posé sur le terrain de recherche jusqu'à l'analyse des échanges de tutelle observés et filmés entre un enfant avec autisme SDI et ses interlocuteurs adultes. Dans l'acception interactionniste, le travail analytique démarre dès la description des données, qui se rapporte dans un premier temps aux éléments situationnels du modèle SPEAKING de Hymes : le cadre spatio-temporel, les participants et l'objectif global des activités. Ces éléments servent de piliers au chapitre suivant qui présente les milieux familial, éducatif et rééducatif de l'enfant ayant un TSA SDI.

Le troisième chapitre a également explicité la sélection et la transcription des « capsules », le codage des éléments interactionnels du modèle SPEAKING (les actes de langage verbaux et non verbaux, les normes traduites dans les cadres de participation et les genres discursifs). En préparation à l'analyse interactionnelle des

capsules, le quatrième chapitre décrit avec précision le corpus de données, ouvrant à la première étape du travail analytique.

CHAPITRE 4

LE CORPUS DE DONNÉES

Le quatrième chapitre est une présentation du corpus de données qui est issu de 106 heures d'observation, réparties sur 26 journées entre janvier et mai 2013. En premier lieu, le chapitre introduit le portrait anamnestique de Sam, le principal participant de l'étude. En deuxième lieu, et en préparation à l'analyse des capsules dans le chapitre suivant, je reprends les unes après les autres les situations dans lesquelles se construisent les interactions quotidiennes entre Sam et ses interlocuteurs. Pourtant, si « la description du terrain, des événements enregistrés et des acteurs concernés [...] semble être une activité allant de soi », elle repose sur mes décisions en tant qu'ethnographe qui construit petit à petit à l'objet de savoir en m'appuyant sur mes observations (Mondada, 2000; Mondada, 1998 ; Sacks, 1963 ; Boumard, 2010). De ce fait, ce quatrième chapitre marque aussi la première étape d'analyse de l'étude, en décrivant la variation des cadres spatio-temporels et des activités engagées comme étant déterminants vis-à-vis des échanges de tutelle observés, des contraintes et des attentes qui s'y déclinent.

4.1. Le portrait de Sam

Le portrait de Sam s'appuie sur les observations directes réalisées sur le terrain de recherche, le recueil des documents officiels (ex: les bilans d'évaluation et de suivi, les sites internet de la garderie et du CRDI-TED) et les entretiens ethnographiques avec ses proches. J'ai organisé le portrait autour des premières grandes étapes de la vie de Sam : la naissance et les deux premières années au domicile; l'entrée à la

garderie et les premiers signes d'autisme qui y sont soulevés; le diagnostic formel et l'accès aux services spécialisés dans les secteurs privé puis public.

0 à 2 ans : naissance et garde à la maison

Sam est enfant unique, né de parents mariés depuis plusieurs années. Ils se sont rencontrés pendant leurs études et ils se sont établis dans leur profession avant d'inviter un enfant dans leur couple. Le père est ingénieur et la mère médecin et le couple appartient à la classe socioéconomique « moyenne »⁴⁵. Les parents précisent, en rigolant, que leur chienne Tintin est en effet leur premier enfant, membre à part entière de la famille.

Sam est né à terme, mais il manque d'oxygène à la naissance et est maintenu en soins intensifs pendant 48 heures avant de quitter la maternité. Sam est alors en bonne santé, dort bien et boit régulièrement. Après 6 semaines de congé de maternité⁴⁶, sa mère retourne au travail et une nourrice⁴⁷ s'occupe du bébé pendant la journée. Sam présente un développement moteur normal : il se tient assis à 7 mois, se met debout à 13 mois et marche sans appui à 18 mois. Les parents notent toutefois qu'en public, Sam ne les suit pas, ne tient pas leur main et ne vérifie pas non plus si l'adulte le suit lorsqu'il part à l'exploration. Sam babille et émet à 12 mois ses premiers mots, dont il perd l'usage par la suite. Jusqu'à ses 2 ans, Sam circule dans un milieu plurilingue : sa mère lui parle en vietnamien, le père en français et la gardienne en anglais.

⁴⁵ Notre revue de littérature sur le développement langagier et social, typique et atypique, d'appuie également sur des observations issues de familles appartenant à la classe socioéconomique « moyenne » et d'origine nord-américaine ou d'Europe occidentale.

⁴⁶ En tant qu'employée privée, la mère de Sam ne bénéficie pas de la couverture du Régime Québécois d'Assurance Parentale qui accorde jusqu'à 12 mois de congés de maternité payés (en totalité ou en partie).

⁴⁷ Les termes « nourrice » ou « gardienne à domicile », employés au Québec, équivalent en France à celui d'assistante maternelle.

2 ans : l'entrée à la garderie et les premiers signes d'autisme

À 2 ans, Sam commence à fréquenter la garderie de son quartier trois jours par semaine et la nourrice continue à le garder à la maison les deux autres journées. À la garderie, les éducatrices notent rapidement que Sam ne joue pas avec les enfants de son groupe et qu'une de ses principales occupations consiste à gratter la peinture du mur avec un jouet solide. Il tape dans les jouets des autres, il les pousse et les tire et n'arrête pas lorsque l'adulte le réprimande. Sam exprime son refus en criant, se lançant par terre et plus rarement en frappant la tête contre le plancher. À la maison, les parents introduisent une chaise « time out » et insistent qu'il s'y asseye lorsqu'il ne répond pas à leurs demandes. Après 5 mois de fréquentation du milieu éducatif, la responsable de la garderie partage avec les parents les inquiétudes de l'équipe éducative à propos de leur fils.

2 ans 5 mois à 2 ans 6 mois : le diagnostic d'autisme

Préoccupés, les parents de Sam entreprennent d'abord des recherches sur internet et soupçonnent rapidement la présence de troubles autistiques chez leur fils. Au Québec, les délais d'attente pour une évaluation de diagnostic dans le secteur public sont longs⁴⁸ et les parents se tournent alors vers une clinique de psychologie privée. L'entrevue semi-dirigée avec les parents et l'observation de Sam lors des activités semi-dirigées de l'ADOS (Rutter *et al.*, 2001) conduisent la psychologue à poser un diagnostic d'autisme (seuil de l'autisme : 12 points; score cumulatif de Sam : 17 points) sans déficience intellectuelle (TSA SDI). Le rapport d'évaluation et les bilans

⁴⁸ En 2011-2012, les délais variaient entre 18 et 22 mois au Québec (Montpetit, 2012)

ultérieurs⁴⁹ de Sam lui décrivent une attention limitée et des traits d'hyperactivité: assis il gigote et debout il saute, court ou tournoie dans l'espace. Les parents se disent sous le choc du diagnostic de Sam. Rapidement, ils cherchent à accéder aux interventions les plus recommandées dans l'intervention auprès de jeunes enfants avec autisme, notamment l'ABA.

2 ans 6 mois à 4 ans : les premières interventions comportementales

Depuis son diagnostic, Sam est inscrit sur une liste d'attente pour accéder aux interventions précoces délivrées dans les CRDI-TED. En attendant qu'une place se libère, les parents inscrivent Sam à une thérapie comportementale, conçue et supervisée par les services privés de la même psychologue ayant réalisé le diagnostic. Les séances (20 heures par semaine dès le début) sont réalisées par Nicole et Merline, deux intervenantes formées aux interventions comportementales, également attachées à la clinique. Nicole détient un baccalauréat spécialisé dans les interventions comportementales auprès d'enfants avec un TSA, que Merline est également sur le point de compléter⁵⁰. Nicole accompagne Sam à la garderie où elle le suit dans une partie des activités de groupe (le petit déjeuner, la routine et les comptines du matin et le repas à midi). Elle y réalise également des séances rééducatives quotidiennes dans un local fermé et alterne avec Merline les séances le samedi matin au domicile familial. Sam semble apprécier le travail individuel avec ses deux intervenantes et se réjouit de leur arrivée à la maison.

⁴⁹ Je n'ai pas eu accès aux bilans précis décrivant ces observations, seulement au bilan de diagnostic final. Or, les parents, la psychologue et les intervenantes de Sam confirment ses traits d'un TDAH.

⁵⁰ Dans une récente étude menée au Québec, Dionne *et al.* (2014) observent que seulement une minorité d'intervenantes ICI détient une formation universitaire, alors qu'une majorité intervient avec une formation collégiale. Vu la formation universitaire des deux intervenantes de Sam, on peut donc s'attendre à ce qu'il bénéficie d'interventions particulièrement rigoureuses.

4 ans : entrée au CRDI-TED

À 4 ans, Sam obtient une place au CRDI-TED de son quartier. Il y bénéficie des services d'adaptation et de réadaptation précoces qui sont réalisés à travers les activités individuelles (séances individuelles d'ICI, travail autonome sous le format TEACCH) et les activités de groupe (repas et collations, jeux moteurs, jeux symboliques et jeux de société). Sam y est suivi par Ghyslaine, sa psychoéducatrice de référence, formée à la fois aux interventions comportementales et aux interventions développementales et sociopragmatiques. À partir de ce moment-là, Sam se rend à la garderie les lundis et mardis et au CRDI les mercredis, jeudis et vendredis. La séance du samedi matin à la maison est maintenue. Sam bénéficie d'environ 40 heures de rééducation par semaine, dont 19 heures sont prises en charge par le secteur public. Il dépasse largement les 13 heures d'ICI par semaine que reçoivent en moyenne les enfants avec un TSA pris en charge par un CRDI-TED au Québec (MSSS, 2014). Les parents de Sam financent eux-mêmes les 21 heures d'ICI supplémentaires en employant des professionnels du secteur privé, qui augmente les préoccupations financières (plusieurs milliers de dollars canadiens par mois) et professionnelles du couple (Fletcher, Markoulakis et Bryden, 2012).

Une fois par mois, les parents de Sam consultent une orthophoniste formée aux interventions développementales et sociopragmatiques qui les sensibilise aux stratégies ciblées pour encourager la communication avec Sam à la maison. En plus, ils consultent un médecin spécialisé dans l'approche biomédicale de l'autisme. Selon la mère, la diète sans gluten et sans lactose montre de premiers bienfaits chez Sam, alors que les vitamines et compléments alimentaires, prescrits par le même médecin, en promettent davantage. Pour faciliter la préparation des repas, les parents ont adopté un régime alimentaire similaire à celui de leur fils, sans gluten ni lactose. Sam aide d'ailleurs fièrement à préparer les muffins spéciaux pour ses collations quotidiennes.

Depuis leur jeunesse, les parents de Sam aiment voyager et ils continuent à passer des séjours à trois à l'étranger. Ils sont soulagés que leur fils, malgré l'autisme, les suive dans l'avion, dans les hôtels et les restaurants qui lui sont inconnus. Les parents fréquentent rarement les associations de parents d'enfants avec un TSA, mais ils les soutiennent en organisant régulièrement des collectes de fonds, de jouets et de vêtements sur leur lieu de travail.

4 ans 4 mois à 4 ans 9 mois : la période des observations à l'étude

Entre janvier et juin 2013, l'horaire de la semaine de Sam se divise entre la garderie, le CRDI-TED, les séances le samedi matin à domicile et les visites mensuelles chez l'orthophoniste.

Tableau 4.1. L'horaire de la semaine de Sam

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi
matin	GARDERIE (9:00-16:00) activités de groupe encadrées par les éducatrices de la garderie et séances comportementales individuelles avec Nicole		CRDI-TED, secteur public (09:00-15:00) activités de groupe et séances rééducatives individuelles avec Ghyslaine			MAISON séances d'ICI individuelles et activités semi-dirigées avec la cousine de Sam (Nicole ou Merline)
après-midi	Service de garde (jusqu'à 18:00) Surveillance des éducatrices					[une consultation par moins : orthophoniste formée aux interventions développementales et sociopragmatiques]

4.2. Les trois milieux d'interaction de Sam

Mes 26 journées d'observations sont résumées dans un tableau (cf. Annexe : Tableau-Résumé des journées d'observation), qui précise la date de l'observation, le/s milieu/x (familial, éducatif ou rééducatif), l'espace et le moment de la journée (matin, après-midi ou soirée), les participants présents et les activités que Sam y réalise.

Tableau 4.2. La répartition des journées d'observation par milieu (parfois 2 milieux/journée)

milieu familial	(maison et voiture)	13
milieu éducatif	(garderie)	17
milieu rééducatif	(CRDI-TED)	2

Dans les paragraphes qui suivent, les observations sont regroupées autour des trois milieux dans lesquels elles se réalisent, familial, éducatif et rééducatif. L'objectif de cette présentation consiste à décrire la variété des situations dans lesquelles se déroulent les échanges de tutelle entre Sam et ses interlocuteurs. Pour cela, nous reprenons les critères « situationnels » du modèle SPEAKING de Hymes (1969) : le cadre spatio-temporel (S - « setting »), les participants (P) et la finalité globale des activités (E - « ends ») observées. Plutôt que d'enfermer les situations dans une description *statique*, nous proposons une description *dynamique* des situations quotidiennes (Balandier, 1983) de Sam et mettons en avant les attentes et les contraintes que l'espace, le temps et les activités imposent sur le déroulement malléable des interactions qu'il construit avec les adultes. Au sujet de l'espace⁵¹ (S), nous précisons pour chaque milieu comment la disposition spatiale détermine sur les **déplacements** et les actions motrices possibles de Sam dans les échanges de tutelle. De même, nous approfondissons comment le temps et l'horaire de chaque milieu imposent aux interactions une **temporalité** et précisons les outils par lesquels les

⁵¹ cf. Annexe F : Description illustrée de l'espace et des activités (au sein desquels se déroulent les interactions entre Sam et ses interlocuteurs) : en famille, à la garderie et au CRDI-TED

adultes aident Sam à s'y orienter. Quant aux participants (P), nous minimisons la description par catégories (ex. adulte-enfant, proche-professionnel), dont les rôles et responsabilités évoluent d'une interaction à l'autre et parfois au sein d'un même échange (Mondada, 2000). En revanche, nous résumons les **activités** au cours desquels ils interagissent avec Sam et nous précisons leur finalité (E) qu'ils poursuivent et qui impose à son tour des contraintes sur le déroulement des échanges observés.

Compte tenu les objectifs de recherche de l'étude, centrés sur les situations qui favorisent les échanges de tutelle, j'ai fait le choix de décrire principalement les conversations de table et les échanges de tutelle, parfois rééducatifs, avec un support visuel.

4.2.1. Le milieu familial

Le milieu familial se réfère à la maison et aux deux voitures, au sein desquelles Sam interagit avec un ou ses deux parents, sa cousine et ses intervenantes ICI. De manière générale, les parents se partagent les rôles de parentage envers Sam. Le père est en charge des trajets vers les milieux éducatif et rééducatif les lundis, mardis et mercredis ; il dine seul avec Sam le lundi et mardi soir alors que sa femme travaille tard à la clinique ces soirées-là. Le jeudi et vendredi, la mère dépose et récupère Sam du CRDI-TED, fait les courses pour la semaine et prépare le repas que Sam mange avec ses deux parents. La famille organise spontanément les journées du weekend.

Dans l'interaction avec Sam, ils interviennent chacun pour corriger ou questionner ses énoncés incomplets, erronés ou inadéquats. À table et pour lui adresser les consignes, la mère parle à Sam dans un mélange bilingue français-vietnamien, désirant lui transmettre sa propre langue maternelle. Lors d'un des premiers repas que

j’observe (J13), le père partage ses questionnements sur l’incidence d’un programme rééducatif intensif sur le développement de Sam. « Nous autres, tu sais, on a aucune idée si ça se passait comme ça (pointe Sam en train de tranquillement manger son riz), si on avait absolument rien fait ». La mère n’exprime pas ces doutes au sujet des interventions, mais elle partage le même désir que le père à propos de l’inclusion sociale de Sam. Ainsi, à mon retour dans la famille en avril 2015 (Sam fréquente dès lors l’école de son quartier), les parents disent que leur plus grand souhait est que Sam fréquente un milieu qui accepte pleinement sa différence. Pour eux, « il n’y a rien de plus platte⁵² que la conformité sociale ».

Dans le milieu familial, toutes mes observations de Sam ont lieu pendant la journée. Je ne l’observe donc jamais à l’heure du bain ou du coucher et seulement un matin avant de partir à la garderie (J26). De manière générale, les parents m’invitent au repas de midi ou du soir, ou à me joindre à la séance d’ICI le samedi matin. À chaque fois, ils m’autorisent à arriver un peu avant et à rester après le repas ou la séance. Je saisis ces moments informels pour jouer avec Sam, pour observer le courant habituel de la vie de famille et pour échanger avec les parents et les intervenantes.

Tableau 4.11. Les espaces, les interlocuteurs de Sam et les activités relatives au milieu familial

Espaces	Interlocuteurs	Activités
- à la maison - dans la voiture	- les parents - la cousine - Nicole, Merline (<i>intervenantes ICI</i>) ou psychologue (<i>du secteur privé</i>)	- les repas en famille - la préparation des gâteaux - les jeux libres (seul/avec un adulte) - les séances d’ICI - les trajets garderie/maison/métro

⁵² Québécois pour « ennuyant », « manquer d’intérêt »

4.2.1.1. Les déplacements de Sam dans l'espace familial

En dehors des repas, Sam organise ses déplacements à sa guise et traverse, sans annonce ni raison apparente, les pièces de l'espace ouvert du niveau principal (le rez-de-chaussée) de la maison. Il joue généralement dans le salon et moins souvent dans sa chambre à coucher ou dans sa salle à jouer au sous-sol. Il passe d'une pièce à l'autre en sautant, en courant ou comme bon lui semble.

Lors des repas et des collations, ses parents exigent à ce qu'il mange assis à table, qu'il termine son assiette et qu'il la débarrasse dans l'évier de la cuisine. Lors d'un repas avec les deux parents, Sam gigote sur sa chaise et sa mère commente : « Son problème, c'est qu'il bouge tout le temps » (J18). Plus tard, Sam se met debout sur sa chaise et déclare : « Terminé. Il faut attendre le fini », au moment où sa mère, son père et moi finissons les dernières bouchées de notre repas. Sa mère lui répond : « Tu as fini ? Ah, c'est pas grave, il faut attendre que tout le monde ait terminé » et Sam s'assoit à nouveau sur sa chaise, et nous surveille en train de finir chacun son assiette.

4.2.1.2. La temporalité des échanges de tutelle dans le milieu familial

En famille, les interactions se déroulent dans une temporalité typiquement « familiale », qui est structurée et flexible à la fois (Traverso, 1996). Les matins des journées de semaine, Sam se prépare dans une ambiance détendue et ses parents annoncent à plusieurs reprises que le départ pour la garderie ou le CRDI-TED s'approche. À l'heure du départ (J26), Sam exprime son désir de continuer à jouer, mais il suit sa mère, met son manteau et monte dans la voiture. Ce départ progressif est probablement relié au fait que, à la garderie comme au CRDI-TED, les enfants sont accueillis progressivement pendant la demi-heure qui précède le début des

activités éducatives. Au contraire, lorsque Sam et ses parents se mettent en route pour un rendez-vous chez un spécialiste, les activités familiales peuvent être plus abruptement interrompues pour que l'heure de la rencontre soit respectée. Par exemple, lors du repas qui précède un rendez-vous chez l'orthophoniste (J7), la mère annonce à plusieurs reprises à Sam qu'ils vont voir Odile. Elle me confie, en souriant, que Sam « ne comprend pas ça, se dépêcher », alors qu'elle-même dit se sentir constamment pressée par l'horaire chargé de son fils et son emploi du temps à la clinique. Lors des autres repas que j'ai observés et qui ne précèdent pas un départ en voiture, les parents de Sam ont tendance à prendre le temps pour manger ensemble (entre 20 et 40 minutes par repas observé).

Actuellement, Sam ne se sert plus de son horaire visuel pour appréhender les activités de la journée, mais il tient à jour un calendrier mensuel, accroché au mur de la cuisine, sur lequel il coche les journées passées. Il s'y réfère également pour anticiper les journées à la garderie ou au CRDI-TED, les journées fériées et les voyages en famille.

Extrait d'un échange entre Sam et son père à propos du calendrier (J14)

1-p	il reste com-bien de jours avant le vo-yage (regarde Sam) (chevauchement)	
2-S	%ni-tou-vou% ha ha (rires) (chevauchement) (regarde le mur/le calendrier)	
3-p	il reste com' / combien de jours a-vant le vo-yage (regarde le calendrier)	
4-S	Gi-dou s'appelle U (Voix aiguë, regarde devant, s'approche du père)	
5-p	m m /2sec/ il reste com-bien de jours a-vant le vo-yage (pointe le mur)	
6-S	/3sec/ %ooééiioo% deu::: (Voix gutturale, debout sur la chaise, près du mur)	
7-p	deux jou:rs (visage hors champ, bras toujours tendu vers le mur)	
...	...	
13-p	regarde aujourd'hui c'est ma:r-di /3sec /alors il faut ba-rrer di-manche et lu:n-di (pointe d'abord mardi, ensuite dimanche et lundi) (regarde le calendrier, ouvre sa main vers le stylo)	
S		
14-S	/3sec/ il faut barrer le qua-hatr' (saisit le stylo, s'approche du calendrier)	
15-p	oué (retourne s'asseoir et continue de manger son repas)	
16-S	quatr' / %e:b be:% / ba-rrer le quatr' (trace une barre oblique à travers le 4)	

	faut barrer le cinq faut ba-rrer le cinq / faut barrer le ci (<i>Voix faible</i>) (<i>lève le stylo, revient et pointe les cases du 5 et du 6</i>)
17-p	tu peux barrer le trois aussi (<i>mange</i>)
18-S	faut barrer le: trois (près du mur, s'en approche et trace une barre oblique à travers le 3)
19-p	parc' qu' aujourd'hui / c'est mardi / alors il reste deu:x jou:rs /2sec/ avant les vacances (<i>mange</i>)
20-S	n::au:ou: (<i>regarde le calendrier, un bras appuyé contre le mur, tape ses jambes</i>)
21-p	et on va à l'a-é-ro-port (<i>Voix animée</i>)
22-S	à l' aé-ro-PORT (<i>S'exclame</i>) (<i>sourit, tourne son visage et son corps vers son père, saute sur sa chaise</i>)

Dans cet échange soutenu par un support visuel, père et fils construisent un récit à propos d'un évènement qui se déroule dans le futur, appuyé par les expériences passées de Sam.

Globalement, Sam interagit à la maison dans un cadre spatio-temporel dont les contraintes varient selon l'activité en cours. Ainsi, Sam s'approprie librement de son espace lors des temps de jeu et il ajuste sa motricité à l'heure du repas. De même, il interagit dans un horaire flexible et détendu qui se resserre au moment de quitter la maison. À mes observations, Sam suit sans riposter les transitions immédiates de son quotidien, qu'il semble anticiper grâce à leur régularité et l'annonce verbale préalable des parents. De même, ces derniers l'aident à anticiper les évènements lointains et parfois extraordinaires, en recourant à des outils visuels. Outre les particularités spatiales et temporelles qui déteignent sur les échanges de l'espace familial, la finalité poursuivie par les interlocuteurs conditionne également l'activité langagière qui s'y dessine.

4.2.1.3. Les activités de Sam dans le milieu familial

En famille, j'observe cinq types d'activité au sein desquelles Sam interagit avec ses interlocuteurs: les repas, la préparation des gâteaux, les jeux libres - seul/avec un adulte, les trajets en voiture et les séances d'ICI. Tel que précédemment annoncé, je m'arrête plus longuement sur les conversations de table et les échanges de tutelle

soutenus par un support visuel à table et lors des séances rééducatives. Pour conclure, je résume les supports visuels recensés au sein des activités en famille.

Tableau 12.4. Les activités de Sam, observées et parfois filmées dans le milieu familial

Demi-journées d'observations à la maison : 9		- dont 7 partiellement filmées
Séances d'ICI (le samedi matin) :		4
- avec Nicole		(1)
- avec Merline et la cousine		(1* ⁵³)
- avec Merline et Nicole, la cousine et la psychologue		(2*)
Petit déjeuner avec les deux parents		1
Repas de midi avec la mère		1
Repas du soir :		5
- avec le père		(3)
- avec les deux parents		(2)
Observations dans la voiture : 10		- dont 1 filmée
(Trajet métro-maison-garderie)		
Total : 13 demi-journées d'observation différentes en milieu familial (31 heures)		

Les repas en famille

Lors des repas de famille, Sam est servi en premier et ses parents lui proposent souvent un choix ouvert ou un choix entre deux aliments. Pendant le repas, les parents de Sam attendent à ce que Sam demande par lui-même un aliment, une boisson, un couvert, une paille ou de l'aide (ex. pour enlever l'emballage du fromage), sans le lui proposer. Par moments, les parents jugent que les demandes de Sam sont inappropriées et lui signalent de les reformuler ou de baisser le ton. Similaire aux enfants observés par Ochs et Shohet (2006), Sam se fait servir un premier plat par ses parents et doit lui-même demander pour être resservi, en recourant aux outils langagiers que les adultes jugent adéquats.

Sam mange de tout, ses aliments préférés étant toutefois le fromage et le riz. Ainsi, j'observe sa mère en train d'insister à ce qu'il mange sa soupe, en lui retenant sa

⁵³ * : Non filmé

tranche de fromage et m'expliquant qu'il s'agit là d' « une sorte d'ABA forcé » (J7). De manière générale, Sam commence son repas à grandes bouchées, mais il poursuit lentement, parfois grain de riz par grain de riz et ses parents lui rappellent répétitivement de continuer à manger. Or, ni les préférences pour certains aliments ni l'agitation motrice ponctuelle de Sam à table n'empêchent pas les échanges de tutelle avec les parents, alors que cela est parfois décrit au sujet d'enfants avec une symptomatologie autistique plus sévère (Provost *et al.*, 2010). Au contraire, Sam initie lui-même des échanges à propos du repas servi, à propos des étiquettes des aliments et du milieu ambiant. Par exemple, Sam commente spontanément le bruit venant de l'ouvrier qui travaille au sous-sol (J21: « a cassé le mur ») ou bien la lumière dans la cuisine (J14: « Pas des nuages, ici »). Les parents, quant à eux, ont l'habitude de s'informer auprès de Sam à propos de sa journée à la garderie ou au CRDI-TED. Parfois, Sam raconte sa journée à l'aide d'un support visuel⁵⁴ et souvent, il chante une comptine du milieu éducatif/rééducatif pour terminer son récit.

Extrait du récit du jour avec Sam lors d'un repas du soir (J13)

1-p	éh Sam / QU'EST-ce que tu as fait au-jour'-hui (s'approche de la table)	
S	(tourne le visage vers son père)	
2-S	%ads-com% /3sec/ le picto::ry /niaa (%parle la bouche pleine) (me regarde)	
3-p	est-ce que tu as jou-é a-vec N- (s'appuie sur la chaise à côté de Sam)	
4-S	/2sec/ éh / le t'as pas %merson% (%parle bouche pleine) (S'exclame, Prononciation sous-articulée) (regarde son père / se lève sur la chaise, secoue fortement la tête, ensuite continue à manger en regardant devant soi)	
5-p	/4sec / je n'ai pas compris (me regarde, ensuite Sam, les sourcils levés)	

Après cette réponse incompréhensible de Sam, le père s'assoit et relance son fils à lui raconter sa journée par un chant.

6-p	a'ors est-ce que tu as fait des chan-sons au-jour'-hui (assis près de Sam)
S	(en train de boire du jus dans une paille)

⁵⁴ cf. Appendice: B.6. Conversation à table à la maison, J18



7-S	oui (<i>me regarde</i>)	
8-p	quelles ↗ chan-sons ↗ du as fait ↘	
9-S	/3sec/ sa-sez-vous ↗ plan-TER ↗ des choux ↘ (<i>regarde son père, puis devant soi</i>)	
10-p	Ô: ÇA j'aime bien ↘ (<i>Voix grasse</i>) / à la mode à la mode (<i>chante, regarde Sam</i>)	
11-S	--- (<i>regarde son verre et boit une gorgée,</i> <i>puis tourne le regard vers son père</i>)	
12-p	je co-nnais ↗ la chan-son moi aussi ↘ S (<i>regarde la cuisine, quitte sa chaise et s'arrête debout près de la table</i>)	
13-S	c'est ça ↘ (<i>retourne s'asseoir sur sa chaise</i>) / fais ça ↘ PION ↗ (<i>S'exclame, se met debout sur sa chaise</i>)	
14-p	est-ce que ↘ tu as chan-té ↗ d'autres chan-sons ↗ (<i>regarde Sam</i>)	
15-S	oui (<i>prend une gorgée de jus et regarde son père</i>)	
16-p	les-quelles ↗	
17-S	/2sec/ %lé chan-té ↗ les bi-BI: ↗ttes (<i>S'exclame, regarde son père et sourit</i>)	
18-p	ah les bibittes ↗ / ah c'est drôle ça (<i>rigole</i>)	
19-S	cinq bibittes s'a' vont marchant là-ba::s là-bas (<i>chante</i>) (<i>regarde son père, lève les bras</i>)	
	...	

Telle une famille typique de l'Amérique du Nord et appartenant au milieu socioéconomique « moyen » (Blum-Kulka, 1997), Sam et ses parents s'entretiennent à propos d'une variété de sujets de conversation : « situationnels » (le repas et son service, le milieu ambiant), de « proximité » (la journée de Sam dans le milieu éducatif ou rééducatif) et « lointains » (le prochain voyage en famille). Lors des échanges qui dépassent l'ici et le maintenant, les parents ont parfois recours à des supports visuels spécifiques et recommandés pour soutenir l'interaction avec un jeune enfant ayant un TSA (ex. le calendrier ou la fiche de la journée) (Demazeau et Laurendeau, 2014; MEN, 2009).

À côté de ces sujets de conversation décrits dans la littérature, Sam participe également à des échanges « planifiés », initiés par un parent qui applique les stratégies discursives conseillées par l'orthophoniste. Ce type d'échanges semble être

propre à la famille de Sam, ou du moins à une famille avec un enfant qui a des besoins de stimulations langagières spécifiques.

Extrait d'un échange planifié lors d'un repas de midi avec les parents et moi-même (J7)

1-m	he:↗ (aspire) / moi / j'a-do:re le riz↘ et toi↗ (regarde Sam)
S	(me regarde / regarde sa mère)
2-S	moi / j'a-do:re↗ / la co:↗-la:-tion↘ (S'exclame, se lève et lance son vers l'avant, ensuite se rasseoit et regarde son père) /2sec / et toi↗ pa-pa↗ (regarde et pointe son père)
3-p	moi↗/j'a-do :r↗e le bro-co-li↘ (regarde son assiette, ensuite Sam) et toi (me regarde)
4-A	moi↗/ c'est le ma↗is↘ que je pré-fère↘ (regarde Sam)

Ce dernier extrait illustre également le rôle que les parents m'accordent en m'incluant à part entière aux conversations de table avec Sam. Comme dans l'extrait ci-dessous, la mère saisit parfois ma présence en tant qu'invitée de Sam pour rendre authentique l'apprentissage des conventions de politesse (ex. dire Bon appétit, s'adresser poliment à son invité, me remercier et dire s'il te plait). De manière similaire, d'autres ethnographes se sont décrits devenir la cible de récits d'élèves qu'ils observaient dans le milieu scolaire (Gajo et Mondada, 2000), en quittant le rôle de l'observateur pour adopter temporairement celui du participant ratifié (ex. « Lis ton travail à ... »).

Extrait d'un échange de tutelle sur l'usage d'une formule de politesse avec la mère et moi-même (J21)

1-m	Sam / Anne↗ est notre in↗-vi-tée↘ / qu'est-ce↗ qu'on dit↘ / bon A↗
S	(me pointe, regarde Sam)
S	(debout sur sa chaise, boit du jus puis regarde sa mère, ensuite s'assoit)
2-S	pé-ti↗ A:rne↘ (Voix mélodieuse, tourne sa tête vers moi, me sourit)

Lorsque nous nous entretenons entre adultes, les parents évoquent souvent les interventions spécialisées, la diète sans gluten et sans caséine de Sam et, surtout avec le père, les voyages et les sorties en famille. Nous n'abordons plus rarement notre occupation professionnelle, qui est également peu discutée dans les familles n'ayant

pas un enfant ayant un TSA (Ochs et Taylor, 2005). Pendant ces conversations entre adultes, Sam mange en émettant de petits sons, souvent aigus (« mmm-mmm »). Par moments, Sam nomme les personnages de ses dessins animés préférés (ex. « docteur Daisy »; « Pluto », « Flash » ou « Matter »...), rarement repris par ses interlocuteurs et interprétés pour leur intention communicative.

Juste avant et après les repas, la mère introduit parfois des activités de comptage, d'addition et de dénomination d'objets et d'images. Ainsi, elle demande à Sam des calculs simples (ex. 2+2) ou à ce qu'il nomme la couleur et le fruit de ses vitamines. En amont d'un repas, elle me montre l'album de photos que Sam a rapporté du CRDI-TED et demande à Sam de me l'expliquer : « Dis à Anne ce que tu fais sur la photo ». Dans la littérature, les parents d'enfant sans autisme animent typiquement ce type d'échanges « académiques » à un âge où l'enfant initie rarement une conversation à table (environ 3 ans) (Snow et Beals, 2007). À première vue, les particularités conversationnelles relatives à l'autisme de Sam semblent expliquer la prolongation de ces échanges à un âge où les enfants sans TSA discutent spontanément avec leurs parents. C'est aussi précisément dans l'optique de développer sa communication que Sam bénéficie d'interventions spécifiques à la maison.

Les séances rééducatives à domicile

Les samedis matin, une des deux intervenantes, Merline ou Nicole, vient réaliser une séance rééducative avec Sam au domicile familial. Lors de la première partie de la séance, l'intervenante passe en revue les différents programmes structurés du curriculum individualisé de sa thérapie comportementale⁵⁵. D'une semaine à l'autre,

⁵⁵ Annexe G : Les programmes d'enseignement comportemental identifiés au sein des séances d'ICI

l'intervenante ajoute aux programmes ICI un bricolage, un jeu de société, une activité de cuisine (ex. préparer des gâteaux ou un simuler l'éruption d'un volcan) ou la lecture partagée d'un livre. Au cours des séances, les intervenantes appliquent les stratégies d'enseignement recommandées par l'ICI – enseignement par essais distincts, par incident et enseignement de comportements pivots (Leaf, McEachin et Styzens, 2008; Smith, 2011). De même, elles transforment en renforçateur l'intérêt spontané de Sam qu'il obtient lorsqu'il participe aux activités demandées. Il est difficile d'affirmer si le contenu enseigné correspond ou pas à une sorte de programmes d'ICI standard, puisqu'aucune étude n'a précédemment analysé le contenu des séances ICI (Dionne *et al.*, 2012a).

Fréquemment, la cousine adorée de Sam se joint à la deuxième partie des séances et se prête comme partenaire aux jeux de société. Dès son arrivée, Sam n'a d'yeux que pour l'adolescente, qui apparaît toutefois gênée par le regard et les instructions des intervenantes. En fin de séance, lorsque les intervenantes rangent le matériel et discutent de la progression de la thérapie, la cousine se montre souriante et davantage spontanée, initie un jeu de cache-cache ou une chasse-poursuite avec Sam.

Les supports visuels dans le milieu familial

Par moments, les conversations de table et les échanges que Sam entretient avec ses parents en dehors des repas incluent un support visuel. Les supports imagés (ex. le calendrier, le support visuel du CRDI, une carte mondiale, l'album de photos de Sam) et écrits (ex. l'étiquette de la sauce soya, le nom d'une ville écrit sur son assiette) sont fréquemment introduits par les parents, alors que Sam, son père et sa mère initient des échanges à propos des supports alimentaires (ex. le repas servi, les bonbons vitamines, le mélange à gâteaux) ou ludiques-matériels (ex. les autos, les figurines, les peluches). Au cours de mes observations, je ne recense pas d'épisode de lecture

partagée entre Sam et ses parents qui lisent possiblement avant le coucher de Sam - après mon départ.

Pendant les séances d'ICI les samedis matin, les intervenantes recourent également à des supports visuels (ex. puzzles, dessins), alimentaires (ex. le mélange à gâteaux) et ludiques (ex. peluches, jeux de société, figurines), ainsi que des livres illustrés qu'elles lisent à Sam. À ces supports visuels s'ajoutent les renforçateurs de la thérapie comportementale (ex. chips, jus, autos, feutres, ciseaux, bulles de savon).

4.2.1.4. Synthèse du milieu familial

Dans le milieu familial, les contraintes spatiales et temporelles des échanges de tutelle sont davantage marquées lors des repas et en début des séances rééducatives, pendant desquels Sam est principalement assis sur une chaise près de l'adulte, et ce jusqu'à ce que ce dernier signale la fin.

À table, Sam adopte différents rôles : il répond directement aux demandes de ses parents, saisit la parole pour partager ses besoins et observations spontanées et émet de petites vocalises pendant les conversations d'adultes qui mentionnent sa personne sans l'inviter à participer verbalement (Fatigante *et al.*, 1998). Lors des échanges qui lui sont directement adressés, Sam participe aux sujets de conversations situationnels, de proximité et lointains (Blum-Kulka, 1997), aux échanges planifiés et académiques (Snow et Beals, 2007) qu'initient ses parents. À table, les parents ajoutent aux échanges de tutelle des supports visuels spécialisés et ils animent des échanges typiquement conçus pour soutenir le développement langagier. En dehors des repas, je n'observe aucun épisode de lecture partagée et de rares et courts échanges à l'appui de photos ou de dessins entre Sam et ses parents.

Lors des séances rééducatives qui se déroulent dans le milieu familial, Sam répond aux demandes relatives aux programmes d'ICI qui peuvent impliquer différents supports visuels - imagés, écrits et ludiques-matériels. Par moments, il initie des demandes spontanées dont l'objet ou l'action lui est retenu(e) jusqu'à ce qu'il ait complété la consigne de l'adulte. D'une situation à l'autre, Sam apprend à s'ajuster aux différentes contraintes spatiales et temporelles et à répondre aux attentes verbales et motrices plus libres à table et davantage prescrites lors des séances rééducatives.

4.2.2. Le milieu éducatif

Le milieu éducatif se réfère à la garderie, où Sam fréquente la salle de son groupe, le local de travail, le service de garde, la salle de bain, et les couloirs qui mènent d'une pièce à l'autre, ainsi que la cour extérieure. À la garderie, Sam interagit avec les enfants et les éducatrices de son groupe (Zina, Yazel et Varya), son intervenante spécialisée (Nicole), les autres enfants et surveillantes du service de garde, et avec son père qui l'y dépose le matin et le récupère le soir. Nicole anime les séances d'ICI dans un local de travail et Sam rejoint son groupe pour les repas et certaines activités de groupe. Je commence mes observations de Sam à l'heure de son arrivée à la garderie, le matin ou après sa sieste de l'après-midi et jusqu'à l'heure de la sieste en début d'après-midi ou le départ de Sam du service de garde, respectivement.

Zina anime la routine du matin, ainsi que les autres activités éducatives du groupe et elle s'adresse à Sam pour lui donner des consignes pratiques : « Je vais mettre de la crème solaire » ou : « On va boire de l'eau », en employant un ton plus doux avec lui qu'avec d'autres enfants. Yazel, Varya et presque tous les enfants de la garderie passent par Nicole pour communiquer avec Sam; parfois, l'intervenante reformule leurs dires à Sam, parfois elle modélise comment ils devraient s'adresser à lui. Nicole reste à ses côtés pour toutes les activités de groupe et anime ses séances rééducatives

individuelles au local de travail. Elle est le principal point de repère de Sam à la garderie et lorsqu'elle arrive avec un peu de retard, il s'agite physiquement et réclame verbalement sa présence. Simon est un des meilleurs amis de Sam et il se dépêche pour marcher en binôme avec lui lors des sorties à l'extérieur de la salle de groupe. Il accompagne régulièrement Sam au local de travail pour participer à la séance rééducative avec Nicole et il se montre déçu lorsqu'un autre enfant prend sa place.

Tableau 4.13. Les espaces, les interlocuteurs de Sam et les activités relatives au milieu éducatif

Espaces	Interlocuteurs	Activités
- salle de groupe	- le père	- arrivée et déshabillage
- local de travail	- Nicole (<i>intervenante ICI</i>)	- petit déjeuner
- cour extérieure	- Zina, Yazel et Varya (<i>éducatrices</i>)	- rituel du matin
- service de garde	- les enfants de son groupe, dont	- jeux semi-dirigés avec un ami
- caserne des pompiers	Simon (<i>son meilleur ami</i>)	- séances d'ICI individuelles
- restaurant à frites	- les surveillantes et enfants du service de garde	- repas de midi
		- activités de groupe
		- jeux libres (service de garde)

4.2.2.1. Les déplacements de Sam dans l'espace éducatif

À la garderie, Sam organise ses déplacements au gré des consignes des adultes. Comme les autres enfants de son groupe, il est assis à table pendant les repas, s'assoit par terre pour le rituel du matin et se fait rappeler de marcher lentement et en binôme dans les couloirs. Entre les activités, les enfants se déplacent librement dans la salle, alors que Sam reste parfois assis sans bouger, s'occupe avec un jouet au fond de la salle ou regarde en chantonnant par la fenêtre. Lorsque Nicole s'éloigne de lui, il tente systématiquement d'aller vers le local de travail, seul ou avec un ami. Pourtant, Sam n'est pas autorisé à y aller sans Nicole et cette restriction peut le faire pleurer ou crier de frustration.

En arrivant au local de travail, les séances débutent systématiquement par un jeu semi-dirigé, lors duquel Sam et son ami invité jouent à la petite table ou par terre. Pendant l'enseignement des programmes d'ICI, Sam est assis à table, en face et très près de Nicole. Pour attirer le regard de Sam sur son visage, elle l'appelle par son prénom et tient parfois un morceau de chips à la hauteur de ses yeux. Entre les programmes, Sam peut se lever, jouer avec un ballon ou se lancer dans les canapés du local, mais il n'est pas autorisé à quitter seul le local. À la reprise des programmes, Nicole lui propose souvent : « Tu veux un chips ? » à quoi il répond généralement : « oui » et Nicole ajoute : « viens t'asseoir » ; assis, Sam obtient le chips. De retour dans la salle de groupe, Nicole indique avec son index l'endroit où elle voudrait qu'il se rende et tape sur la chaise qui lui est désignée. Il est rare qu'elle médiatise physiquement la participation motrice de Sam (ex. en le guidant directement par les épaules) (Wertsch, 1991; 1995), mais elle attend de manière générale à ce qu'il suive ses consignes verbales et ses gestes apparentés (comme taper la chaise ou par terre) (Ekman et Frisen, 1968; 1990).

4.2.2.2. La temporalité des interactions dans le milieu éducatif

En milieu éducatif, Sam suit en partie l'horaire du groupe et en partie l'horaire de sa thérapie ICI personnalisée. Sam n'a pas d'horaire visuel et, dans la plupart des situations, il suit calmement l'enchaînement des activités et les sorties en groupe. Or, il apparaît souvent ne pas avoir la patience pour rester jusqu'à la fin du rituel du matin de groupe et demande alors d'aller au local de travail. Nicole insiste verbalement à ce qu'il ne quitte pas le groupe (« Il faut rester assis. Zina n'a pas terminé son activité ») et Sam accepte, parfois en pleurant ou en ripostant (« Stop! », « C'est interdit! » ou « Pas le bonjour! »). Or, le rituel du matin est censé marquer la transition entre le milieu familial et le milieu éducatif pour les enfants, en les immisçant dans les rôles et les règles de la garderie (Garcion-Vautor, 2003). Lorsque

Sam refuse d'y participer, Nicole insiste à ce qu'il adopte les comportements moteurs souhaités en restant assis par terre et orienté vers l'éducatrice.

Pendant les séances de rééducation, l'adulte détermine également la durée des activités, dont elle anticipe parfois la fin en laissant Sam choisir le son de l'alarme (ex. canard qui cancanne, chien qui aboie, train qui siffle) qui marquera le retour aux programmes dirigés. À une reprise, Nicole et Sam reprennent verbalement et par un dessin l'enchaînement des activités de Sam pendant sa journée à la garderie. En fin d'après-midi, Nicole conduit Sam au service de garde de la garderie, où il attend son père pendant environ une heure et, s'habituant à ma présence, il vient parfois me demander : « Papa ? » en guettant les visages des parents des autres enfants à travers le hublot de la porte.

Tableau 4.14. L'horaire de Sam à la garderie

9:00	Sam arrive à la garderie : déshabillage avec le père ensuite petit déjeuner avec le groupe
9:30	routine du matin avec le groupe
10:00	séance rééducative avec un ami et Nicole ensuite séance rééducative individuelle avec Nicole
11:45	repas de midi ensuite sieste } avec le groupe ensuite collation
14:00	séance rééducative avec un ami et Nicole ensuite séance ICI individuelle avec Nicole
17:00	service de garde
18:00	habillage, Sam rentre à la maison

Pour résumer, les échanges de Sam à la garderie s'inscrivent dans un cadre spatio-temporel éducatif en groupe, par moments ritualisé ou improvisé, qui alterne avec un cadre spatio-temporel rééducatif, davantage routinier et prescrit et avec un nombre limité d'interlocuteurs. De manière générale, Sam s'ajuste aux consignes et aux contraintes spatio-temporelles, souvent mises en mots par son intervenante et les éducatrices qui encadrent les interactions se répétant d'un jour à l'autre. En revanche,

il n'apparaît déstabilisé par les activités prolongées en groupe et il semble ne pas être outillé pour pouvoir anticiper les activités auxquelles préparent les temps de transition. À côté de l'espace et du temps, les activités auxquelles Sam participe à la garderie déteignent également sur les échanges de tutelle qui s'y construisent.

4.2.2.3. Les activités de Sam à la garderie

À la garderie, Sam participe à certaines activités de groupe, alors qu'il consacre avec Nicole entre 4 et 5 heures par jour aux séances rééducatives individuelles.

Tout comme pour le milieu familial et en accord avec les objectifs de l'étude, je décris en profondeur les échanges de tutelle entre Sam et ses interlocuteurs adultes, dont précisément ceux qui s'accompagnent d'une prise de nourriture et ceux qui impliquent un support visuel.

Seuls les échanges filmés seront retenus pour l'analyse interactionnelle, les échanges non filmés que j'ai observés en groupe (qui se déroulent à table et à l'appui d'un support visuel) seront toutefois mentionnés, afin de donner une image globale des échanges de tutelle de Sam à la garderie, vivement recommandée (Nonnon, 1990). Pour conclure, j'annonce les supports visuels y recensés.

Tableau 4.15. Les activités de Sam, observées et parfois filmées dans le milieu éducatif⁵⁶

Observations de Sam dans la salle de groupe : 12	- dont 2 filmées
- petit déjeuner	8* ⁵⁷ +1
- repas de midi	2*+1
- rituels du matin	5*+1
- activités (bricolage, anniversaire, activité d'enseignement)	7*+1
Observations de Sam à l'extérieur : 5	- dont 3 filmées
- jeux libres dans la cour extérieure	1*+1
- sortie chez les pompiers	1
- séance ICI au restaurant à frites	1*+1
Observations de Sam au local de travail : 17	- dont 13 filmées
- séances d'ICI individuelles	12*+2
- jeux dirigés avec un ami	2*+7
Observation de Sam au service de garde : 5	- dont aucune filmée
Total : 17 demi-journées d'observation différentes au milieu éducatif (66 heures)	

Les repas et les activités de groupe avec un support visuel à la garderie

En arrivant le matin à la garderie, Nicole et Sam rejoignent les autres enfants pour le petit déjeuner dans la salle de groupe. Lorsqu'il mange, Sam initie rarement une interaction et Nicole met en scène de courts échanges entre lui et les amis de table. Par exemple, elle leur demande de saluer Sam pour qu'il les salue en retour en les appelant par leur prénom. Plus souvent, les interactions se passent entre Sam et Nicole. Par exemple, elle initie, en tenant un bout de sa chemise vers Sam : « J'ai un chandail gris » (gris étant la couleur de sa chemise) et Sam répond, en regardant sa propre chemise : « J'ai un chandail rouge ». Dans ces échanges à table, Nicole emploie les stratégies d'entraînement par incident et l'enseignement de comportements pivots (Koegel et Koegel, 2006), originaires des interventions comportementales et typiquement introduites dans les contextes naturels. En dépit des

⁵⁶ À la garderie, les parents de 12 des 13 enfants du groupe de Sam ont consenti par écrit à ce que je filme leur enfant lorsqu'il interagit avec Sam (11 ont accepté à ce que je filme leur enfant). Les 3 éducatrices et la directrice de la garderie ont également consenti à être observées et filmées lorsqu'elles interagissaient avec Sam.

⁵⁷ * : non filmé

incitations de l'intervenante, Sam interagit rarement avec les enfants de son groupe. Cette observation s'accorde avec celle de Reszka, Odom et Hume (2012), selon qui les jeunes enfants avec un TSA qui fréquentent des milieux de garde inclusifs interagissent préférentiellement avec les adultes et plus rarement avec les pairs sans TSA.

Après le petit déjeuner, Sam et Nicole assistent parfois au rituel du matin qu'anime Zina en indiquant différents supports visuels accrochés au mur (ex. calendrier avec images associées aux mois et aux jours de la semaine). Tout comme ses amis, Sam chante les comptines, nomme les jours de la semaine, les mois de l'année et les formes basiques, montre les parties de son corps, compte jusqu'à 20 et chante les lettres de l'alphabet. Au cours de cette activité, Zina attribue souvent la parole à Sam (ex : « Nous sommes quel jour, Sam ? », « Sam, tu veux chanter le crocodile ? »), mais passe à un autre enfant lorsqu'il refuse de participer à l'activité. L'éducatrice ne commente ni ses pleurs ni ses protestations, mais – à la demande de Sam - elle chante sa comptine préférée (« le crocodile ») qui semble l'apaiser. Participant de manière irrégulière au rituel du matin, Sam semble y rechercher les éléments qui lui sont familiers - une comptine et parfois le retour au local de travail - et il apparaît par moments déstabilisé par la longueur ou le déroulement imprévisible de l'activité. Cette situation peut rendre visibles les difficultés de Sam avec les transitions flexibles, également mentionnées parmi les critères de diagnostic de l'autisme (APA, 2013) et souvent mises sur le compte d'une insistance pour les habitudes routinières.

Vu le nombre important d'heures exigées par la thérapie comportementale, Sam participe rarement aux activités de son groupe - autres que les repas et le rituel du matin - et il se joint partiellement aux sorties en dehors de la garderie. Pendant les repas en groupe, les enfants doivent garder le silence, y compris Sam et Nicole. Ensuite, les enfants se préparent pour la sieste et Nicole quitte la garderie jusqu'à l'heure du réveil. Sam semble avoir besoin de ce temps de repos et dort ou reste

calmement allongé tout le long de la période. Au réveil, les enfants prennent une collation et Sam et Nicole retournent au local de travail.

Les séances rééducatives à la garderie

Arrivant au local de travail, Sam joue d'abord avec son ami invité à un jeu de construction (ex. les blocs en bois, un jeu de train ou un château avec des dragons) ou à un jeu de société. Pendant ces échanges semi-dirigés, Nicole donne les instructions à l'ami pour interagir avec Sam. Par exemple, pendant les jeux de construction, elle demande à l'ami de répéter à Sam : « Fais comme moi » ou de lui donner un jouet seulement s'il établit un contact visuel associé à une demande verbale. Lors des jeux de société avec l'ami invité, l'intervenante incite les garçons à interagir à propos du matériel de jeu (ex. planche de jeu). Dans le « jeu des oursons », elle leur demande, entre chaque tour de jeu, de décrire le dessin à côté duquel ils viennent d'arrêter leur pion - en forme d'un ourson (*seulement audio, pas de vidéo*).

Extrait d'un échange entre pairs avec Thomas et Sam, avec l'aide de Nicole

38-N	de-mande-lui / où es-tu Sam (Notes de carnet: parle à l'oreille de Simon)
39-Tho	où es-tu Sam (S'exclame)
40-S	--- (regarde droit devant soi)
41-N	j: / où es-tu Sam / je:
42-Tho	/1sec/ suis en arrière de toi
43-S	su:is
44-N	ré-pète-lui la ques-tion /2sec/ de-mande-lui / où est-tu Sam (BF : Nicole brise une chips en morceaux)
45-Tho	où es-tu Sa:m (S'exclame ++, Pron appuyée ++) (Notes de carnet : regarde Sam ensuite Nicole)
46-N	/1sec/ je: / suis: (Notes de carnet : pointe l'ourson bleu de Sam)
47-S	/1sec/ suis (chevauchement)
48-N	/2sec/ OÙ est ton our-son (Voix aigüe ++)
49-S	je / suis / 'la ferme
50-N	Bra-vo: les a-mi::s (BF : brisure de chips) (Notes de carnet : donne une brisure de chips à Simon et à Sam)

51-S	mmmm:: (Notes de carnet : mange sa chips)
------	---

L'extrait illustre les nombreuses incitations de Nicole pour amener les garçons à interagir en reproduisant les formats verbaux prescrits par le programme comportemental.

En incitant et modélisant les échanges verbaux entre les enfants, Nicole fait directement participer l'ami à la thérapie rééducative de Sam. Cette technique d'intervention par le biais d'un pair (« peer mediated pivotal response treatment ») cible les compétences pivot (ex. la motivation, l'initiation et la réponse aux indices sociaux), part des activités choisies par l'enfant ayant un TSA et est typiquement réalisée en contexte naturel (Boudreau, Corkum, Meko et Smith, 2015), parfois inclusif (Feldman et Matos, 2012). D'après nos observations, Nicole introduit cette technique en contexte éducatif pendant des repas en groupe, et en contexte rééducatif -lorsqu'elle invite un pair au local de travail. Au bout d'une demi-heure environ, Nicole offre une récompense (ex. un autocollant) à l'ami pour avoir « bien joué » et lui demande de retourner à la salle de groupe.

Par la suite, Nicole et Sam poursuivent à deux l'enseignement des différents programmes à réponse verbale et motrice, où l'intervenante recourt à nouveau aux stratégies d'enseignement recommandées par l'ICI (Leaf, McEachin et Styzens, 2008; Smith, 2011) : enseignement par incident, par essais distincts et de comportements pivots. Pendant ces exercices, l'adulte introduit des renforçateurs sociaux (ex. féliciter ou « High Five »), alimentaires (ex. chips, biscuits, jus), ludiques et moteurs (ex. manipuler une balle rebondissante, faire des étampes, rouler la pâte à modeler, faire un dessin) pour inciter et évaluer positivement les réponses jugées correctes par les programmes. J'observe également des épisodes de lecture partagée, de dessin, de pâte à modeler et un retour sur la journée de Sam illustrée sur une feuille en papier. À deux reprises, Nicole amène Sam au restaurant à frites à côté de la garderie et y reproduit l'enseignement des programmes d'ICI, en renforçant les bonnes réponses

par une frite au ketchup ou une gorgée de soda, augmentées des renforcements sociaux habituels. Pendant l'enseignement de compétences pivot, l'intervenante attend fréquemment en silence à ce que Sam demande par lui-même de l'aide, une collation ou un jouet qu'elle tient hors de sa portée, mais accessible de vue.

Extrait d'un échange rééducatif où Nicole tente d'amener Sam à demander l'objet qu'elle lui tend à portée de vue. L'extrait illustre les exigences verbales en jeu lors de l'enseignement d'une demande : Sam doit nommer et regarder l'intervenante et verbaliser une demande complète.

1-N	Re-garde / j'ai trois cray-ons (tend trois stylos devant Sam) / le-quel tu veux	
2-S	na:: /2 sec/ le bleu :: (essaie de saisir le crayon bleu, regarde Nicole)	
3-N	--- (yeux grands ouverts, lève le menton, resserre sa main autour des stylos)	
4-S	je veux le bleu s'il te plait (Voix petite) (regarde de côté et continue à tirer sur le stylo)	
5-N	--- (regarde Sam, pointe son torse)	
6-S	--- (relâche le stylo et frotte sa main avec son index, regarde ses main) le:: veux le bleu (regarde Nicole en train de se pointer) s'il te plait Ni-cole	
7-N	tiens jeunhomme (chuchote et tend le stylo bleu à Sam)	

Souvent, l'intervenante couple l'enseignement de comportements pivot (ex. faire une demande verbale) – selon intérêt de l'enfant ou d'une activité de son choix (Koegel et Koegel, 2006) (ex. dessiner) - à l'enseignement par essais distincts d'une conduite verbale qui fait partie des items prescrits par les programmes (ex. nommer l'activité).

Extrait d'un échange où Sam dessine avec le stylo bleu qu'il vient d'obtenir, mais Nicole empêche son mouvement manuel et lui demande : « Qu'est-ce que je fais ? » ; elle relâche la main de l'enfant après qu'il ait énoncé la réponse attendue.

8-N	Sam Sam (immobilise le stylo dans la main de Sam) S N qu'est-ce que j'fais (tape des mains, regarde et sourit à Sam)	
9-S	--- (se penche sur son dessin et se remet à dessiner) tu tapes des mains (regarde son dessin)	
10-N	QU'EST-ce que je FAIS (Voix aigue++, tape dans ses mains et sourit à Sam)	
11-S	(regarde Nicole, ensuite se remet au dessin) tapes des mains (regarde son dessin)	
12-N	tu: (Voix forte, enlève la main de Sam du dessin, tape dans les mains)	
13-S	tu tapes des mains (regarde Nicole, se redresse)	
14-N	--- (tape des mains, regarde Sam) qu'est-ce que j'fais	
15-S	tu tapes des mains (regarde Nicole)	
16-N	oué: Mo'-sieur (sourit, serre les poings, écrit sur ses feuilles de notes)	

De manière générale, Nicole incite Sam pendant les programmes ICI à verbaliser des demandes et à répondre aux ordres moteurs et aux questions verbales qu'elle lui adresse. En effet, le programme ICI qu'elle enseigne s'appuie sur les forces pragmatiques observées chez les enfants avec un TSA à formuler des demandes « à réponse physique » (ex. un objet, de l'aide) (Wetherby et Prutting, 1984). D'après les mêmes observations, toutes menées en milieu clinique, les enfants avec un TSA initient plus rarement des demandes à réponse « interactive » (ex. une interaction ritualisée, une comptine), qui sont également rarement ciblées dans le programme rééducatif de Sam.

Les supports visuels dans le milieu éducatif

À la garderie, les échanges entre Sam et les adultes sont fréquemment médiatisés à l'aide de différents supports visuels. Lors des activités de groupe, les supports identifiés sont imagés et écrits (ex. calendrier ou abécédaire suspendu au mur, fiche de préécriture) et ludiques-matériels (ex. le modèle du bricolage terminé, les blocs en bois), mais très rarement alimentaires (ex. le repas ou la collation servis). À table, Nicole inclut parfois des renforçateurs imagés (ex. des autocollants) pour encourager l'interaction entre Sam et ses pairs. Lors des séances rééducatives au local de travail, Nicole se réfère à des supports visuels, tantôt imagés (ex. jeux de Memory, jeux de cartes, dessins), tantôt écrits (livres) et ludiques-matériels (ex. les formes pâtisseries et la pâte à modeler, une poupée en mousse). S'y ajoutent certains supports visuels spécifiquement conçus pour la thérapie ICI (ex. photos ou images des métiers et des lieux que Sam apprend à nommer par cœur, le journal pour illustrer le récit de la journée) et les renforçateurs typiques de l'enseignement comportemental (ex. chips, biscuits, jus, autos, feutres, ciseaux, autocollants, bulles de savon).

4.2.2.4. Synthèse du milieu éducatif

À la garderie, le cadre spatio-temporel impose aux échanges de tutelle entre Sam et ses interlocuteurs des contraintes variables selon qu'il participe aux activités de groupe – le rituel du matin et les repas – ou aux séances rééducatives individuelles. En groupe, les activités suivent par moments un déroulement flexible, que Sam appréhende parfois avec difficulté. Ainsi, Sam participe parfois au rituel du matin en groupe, dont la structure répétitive est censée « apporter un sentiment de sécurité » aux enfants (MFA, 2007, p. 84). Par moments, Sam exprime le souhait de se retirer de l'activité ou d'y introduire une action connue, ne bénéficiant possiblement pas du caractère rassurant du rituel auquel il participe irrégulièrement et ne pouvant vraisemblablement pas anticiper les changements spontanés qui s'y infiltrent d'un

jour à l'autre. En revanche, Sam répond aux consignes non négociables des éducatrices à table (ex. rester assis ou garder le silence). Il y participe aux échanges avec ses pairs et Nicole, qui prolonge les stratégies d'enseignement comportemental (Beamish et Bryer, 2000; Simpson, Myles et de Boer-Ott, 2003) déjà introduites lors des séances d'ICI individuelles. Celles-ci visent l'enseignement des programmes ICI dans un cadre spatio-temporel davantage contraint et dirigé par l'adulte. Elle ne répond qu'aux demandes et commentaires que Sam verbalise selon le format appris. Tout comme en groupe, Nicole y introduit fréquemment des supports visuels qui médiatisent visuellement le langage verbal et des renforçateurs pour récompenser les bonnes réponses de Sam.

Pendant toutes les activités à la garderie, à l'exception de la sieste, Nicole se tient à proximité de Sam et agit envers lui comme « shadow » (Giangreco et Broer, 2005). Elle est son principal interlocuteur à table et pendant les séances rééducatives, mettant en place les contextes favorables aux interactions sociales entre Sam et un ami à la fois (Irvin, Boyd et Odom, 2014; Kishida et Kemp, 2009). Elle se différencie des éducatrices qui s'adressent à Sam comme membre du groupe et se tournent principalement à Nicole pour les consignes spécifiques. Ceci confirme les rôles clivés entre les éducateurs et les intervenants spécialisés que Deschatelets (2015) soulève dans les milieux de la petite enfance au Québec, lorsqu'ils accueillent un enfant avec un TSA.

4.2.3. Le milieu rééducatif

Le milieu rééducatif se réfère aux locaux du CRDI-TED que Sam fréquente les mercredis, jeudis et vendredis. Il y interagit avec les autres enfants ayant également un TSA et parfois une DI associée, âgés entre 4 et 5 ans. Ghyslaine est l'intervenante principale de Sam au CRDI-TED. Elle anime ses séances rééducatives individuelles

et l'accompagne aux activités avec le groupe dont elle alterne l'animation avec les autres orthopédagogues du service. Hugo est un ami proche de Sam au CRDI-TED et il l'invite régulièrement dans son cubicule de travail pour des jeux de société.

Tableau 4.16. Les activités de Sam, observées et parfois filmées dans le milieu rééducatif 58

Observations de Sam dans les aires de groupe : 2		- dont 2 filmées
- collation le matin		1* ⁵⁹
- repas de midi		1*
- jeux libres et jeux de société		2
- jeux moteurs		2*
Observations de Sam dans le cubicule de travail : 2		- dont 2 filmées
- jeux et enseignement individuel		2
- travail autonome (TEACCH)		1*
- jeux de société avec un ami		1
Total : 2 demi-journées d'observation différentes en milieu rééducatif (9 heures).		

La description de ce troisième milieu se focalise également sur les échanges de tutelle que les adultes médiatisent à l'aide d'un support visuel, laissant de côté les activités de collation lors desquels je n'ai pas pu observer Sam au CRDI-TED.

4.2.3.1. Les déplacements de Sam dans l'espace rééducatif

Au CRDI-TED, Sam se déplace également selon les consignes des adultes. Pendant la seule collation et le seul repas de midi que j'ai partiellement observés, Sam s'assoit à la même place d'une des trois tables de l'espace de collation et il change de table pour jouer avec ses amis à la pâte à modeler. Lors des séances individuelles dans son cubicule de travail, Sam est toujours assis sur sa chaise et il ne quitte cet espace qu'à

⁵⁸ Au CRDI-TED, les parents de 6 des 7 enfants du groupe de Sam ont consenti par écrit à ce que je filme leur enfant lorsqu'il interagit avec Sam. Les 11 intervenantes du CRDI-TED ont également consenti à être observées et filmées lorsqu'elles interagissaient avec Sam, dont 5 intervenantes acceptent également à ce que je diffuse les images dans les publications).

⁵⁹ * : non filmé

la fin d'une activité ou à la demande de l'adulte. Entre les activités, il est libre de sauter, courir ou marcher dans les couloirs : fréquemment, il s'arrête net lorsqu'il arrive à sa destination.

4.2.3.2. La temporalité des interactions le milieu rééducatif



Une intervenante tend à Sam un « pictogramme -horaire »

Au CRDI-TED, Sam suit un horaire personnalisé qui lui indique l'enchaînement précis des activités de sa journée. Pour annoncer la fin d'une activité, Ghyslaine dit qu' « il est temps de ramasser », que « c'est terminé » ou bien elle chante une comptine (ex. « C'est le temps de ramasser... »)



L'horaire personnalisé de Sam

En même temps, elle tend à Sam un pictogramme qui lui signale d'aller consulter son horaire pour connaître l'activité suivante. Y arrivé, Sam dépose le pictogramme dans un contenant accroché au mur et fixe un jeton vert sur son horaire, à côté de l'activité terminée. Parfois, Sam essaie de fixer un jeton à côté de l'activité en cours - peut-être pour l'éviter -, mais l'adulte le corrige et Sam enlève le jeton. À une occasion, l'adulte n'a pas de pictogramme « horaire » sous la main et demande verbalement à Sam de la suivre à l'horaire ; il s'y rend, mais réclame en protestant un pictogramme avant de passer à l'activité suivante. Sam a bien intégré les indices visuels et les actes moteurs de cette « routine instrumentale » (Fiese *et al.*, 2006), mais il ne semble guère s'appuyer sur la fonction médiatrice du langage verbal de l'adulte qui introduit parfois des changements à la routine.

Pendant une de mes observations, une deuxième intervenante vient interrompre la lecture d'un livre avec Ghyslaine (J25). Sam est visiblement contrarié, mais il suit les adultes jusqu'à l'aire de jeu, où il refuse fermement de participer à l'activité de groupe. Il s'assoit à l'écart et proteste : « c'est interdit ! ». Ghyslaine essaie de négocier sa participation : « Je sais que tu es fâché. On va terminer le livre après le jeu de l'œuf » et fait appel à ses amis (« Dis à Sam de venir jouer ») qui l'appellent : « Sam, viens ! ». Or, ce jour-là, Sam refuse de coopérer et essaie de s'isoler à l'intérieur d'un paravent que Ghyslaine ouvre répétitivement. Finalement, elle dresse au crayon un horaire avec les quatre activités restantes jusqu'au retour à la maison (1. Jeu avec les amis, 2. L'histoire 3. Repas et 4. Exercice), suivies d'une case à cocher. À la fin du jeu, Sam coche première la case et retourne avec Ghyslaine dans son cubicule de travail où ils reprennent la lecture du livre qu'ils avaient interrompue. Il semble que Sam préfère terminer l'activité en cours, surtout celles qu'il apprécie, avant de passer à la suivante et cette situation particulière confirme à nouveau l'insistance de Sam pour les habitudes ritualisées et ses difficultés avec l'imprévu (APA, 2013).



Pendant le jeu de l'œuf : Sam se cache à l'intérieur du paravent – et barre, par après, le jeu terminé sur l'horaire (J25)

Globalement, les échanges entre Sam et ses interlocuteurs au CRDI-TED se déroulent dans un cadre spatio-temporel qui est rythmé par les activités de son horaire. Pendant les temps de transition et les activités motrices en groupe, Sam se déplace librement dans l'espace, alors qu'il maintient une position assise à l'heure du repas et des séances individuelles. Il semble avoir intégré la structure routinière de son quotidien

au CRDI-TED, au point de refuser les changements imprévus qui peuvent s'y infiltrer. Dans cette dernière section sur le milieu rééducatif, je décris la finalité des interactions - les activités - qui s'y réalisent.

4.2.3.3. Les activités de Sam au CRDI-TED

Lors de mes deux demi-journées d'observation au CRDI-TED, Ghyslaine déplace l'enseignement des programmes ICI du matin à l'après-midi. Elle m'explique qu' « il n'y a pas d'interaction en ABA » et, ayant consulté le résumé de mon projet de recherche que j'avais joint à ma demande de participation, elle souhaite maintenir un maximum d'interactions dans mes observations de Sam. Ghyslaine n'approfondit pas ce commentaire, qui indique toutefois une distinction entre les échanges de tutelle qu'elle et Sam construisent pendant les activités de jeu, et la communication qui se déroule lors des interventions comportementales intensives.

Les activités de groupe avec un support visuel au CRDI-TED

Je n'ai pas eu l'occasion d'observer Sam lors d'un repas ou d'une collation au CRDI-TED. Pendant les deux heures de midi que j'y ai passées, d'abord Ghyslaine, ensuite la psychologue du service m'ont accordé le temps d'un entretien informel. Les échanges de Sam à table ne sont donc pas décrits. En revanche, j'ai observé Sam dans plusieurs activités de groupe (les jeux moteurs libres, les jeux de société, les courses à pieds ou à vélo), dont je n'aborde ici que celles auxquelles les intervenantes introduisent un support visuel.

Sam joue librement avec ses pairs pendant jeux moteurs, à la fin desquels les intervenantes animent une activité de groupe et donnent à chaque enfant une carte

avec une image dessinée au gros trait (ex. une auto, un camion). Chaque enfant fixe à tour de rôle sa carte sur une affiche avec les mêmes images. Les échanges verbaux entre Sam et ses pairs sont très limités et il apparaît distrait en attendant son tour. En revanche, il s'illumine lorsque Ghyslaine introduit des jeux imaginaires à l'aide de supports visuels qu'elle improvise pendant la course à vélo à laquelle Sam participe avec ses pairs dans le couloir d'accueil. Par exemple, elle se déclare policière et demande de voir le permis de conduire des conducteurs qui lui tapent dans sa main pour qu'elle ouvre son bras-barrière. Elle signale aussi les feux routiers à l'aide de grandes feuilles de couleur rouge, orange et verte, incitant les enfants à s'arrêter, à freiner ou à reprendre la conduite selon la couleur indiquée. Pendant ces différentes activités de groupe avec un support visuel, Sam interagit principalement avec les intervenantes qui incitent et étayent activement sa participation. Ceci confirme les précédentes observations à propos d'enfants avec un TSA en milieu spécialisé (Wimpory, Hopson et Nash, 2007). Dans ces échanges, l'adulte propose à Sam différentes formes de participation, parfois à dominance motrice (ex. appareiller les d'images), verbale (ex. pendant les jeux de société) ou symbolique (ex. faire-semblant).

Les séances rééducatives dans le cubicule de travail

Dès l'arrivée au CRDI-TED le matin, Sam et Ghyslaine se rendent dans son cubicule de travail et débutent la matinée par une petite routine d'activités ludiques. Ils jouent soit à un jeu de société où chacun répond à son tour à des questions générales, à une chasse au trésor à travers les espaces communs (ex. « tu dois trouver, un bloc, sous la pierre verte à côté du mouton » ou « tu dois trouver un soulier sous le chapeau qui est sur le banc vert ») ou à un jeu de « surprises » (des questions écrites et des morceaux de chips insérées dans des enveloppes) que Sam décroche d'une corde à linge

suspendue dans son cubicule. Sam se montre ravi des surprises que l'adulte lui a préparées et répond avec enthousiasme à ces questions et épreuves.

Pendant les deux matinées que j'ai observées au CRDI-TED, Ghyslaine introduit ensuite une activité dirigée de nomination avec un lot d'images que Sam doit décrire en énonçant un pronom personnel « il/elle ». À une reprise, Ghyslaine improvise, à partir d'un bâillement spontané de Sam, l'enseignement dirigé de gestes conventionnels. Dans ces deux exercices, l'intervenante emploie la stratégie d'enseignement par essais distincts, typiquement appliquée et recommandée dans l'ICI (Paquet, Rivard, Dionne et Forget, 2012; Smith, 2001). Par la suite, Ghyslaine propose à Sam la lecture d'un livre, qu'elle interrompt fréquemment en l'incitant de raconter la suite du récit ; il riposte et exige qu'elle « parle avec des lettres! ». Ainsi, même si elle annonce laisser de côté les exercices d'enseignement comportemental, elle en applique certains lorsque le contexte s'y prête.

À deux reprises, Sam invite son ami Hugo dans son cubicule de travail pour jouer à des jeux de société. Pourtant, Sam n'est pas toujours bon perdant et, lors de ma deuxième observation (2 semaines plus tard), Hugo refuse l'invitation de Sam. Sam se tourne alors vers un autre garçon, plus jeune, qui accepte de le rejoindre. Ghyslaine encadre et modélise les échanges verbaux entre Sam et ses amis en leur soufflant les énoncés adéquats (l'invitation, la réponse et les réactions aux réponses), comme dans l'extrait ci-dessous.

Extrait d'un échange de sollicitation entre Sam et Hugo, étayé par Ghyslaine (J23)

1-Gh	on va aller ↗ cher-cher ↗ notr' a-mi ↗ /2sec/ est-ce que ↘ ça ↗ te ↘ tente ↗ (se tourne vers Sam, sourit)
2-S	oui (regarde Ghyslaine)
3-Gh	quel a ↘ mi ↗ /est-ce qu'on ↘ va ↗ cher-cher ↗ (regarde Sam)
4-S	Hu ↗ go ↘ (regarde Ghyslaine, gigote les fesses sur sa chaise)
5-Gh	oké / est-ce que ↘ tu veux a-ller ↗ le cher-cher ↗ (regarde Sam, pointe son torse)
6-S	OUI: (S'exclame, saute debout sur sa chaise)
7-Gh	de-mande lui ↗ si / dis / re ↗ garde ↘ (s'approche de Sam,

	<i>retient les mains de Sam entre ses mains)</i> / quand tu vas voir / Hu-go / tu dis / est-ce que tu veux venir jouer avec MOI	
8-S	<i>avec moi (chevauchement) (se rassemble, ses mains dans les mains de Ghyslaine, se retourne vers moi)</i> Hu-go veut venir / avec moi (ss-art) (me regarde et fait « viens » avec sa main vers moi)	
9-Gh	oui: vas-y	

Sam court vers l'espace de collation et s'arrête d'un saut devant Hugo, qui est occupé à ramasser des livres en émettant un langage incompréhensible. Sam lui présente son invitation, mais Hugo refuse. Ghyslaine lui donne quand même un pictogramme « horaire » et Hugo les suit dans le cubicule de Sam.

8-S	Hu-go : / veux-tu / veux-tu jouer a-vec MOI (Voix très aigue) (regarde Hugo, s'approche puis recule et fait « viens » avec sa main)	
9-H	non / je veux pas jouer avec moi / des ca-ri-bous (s'éloigne de la table) S (se tourne vers Ghyslaine)	
10-Gh	qu'est-ce qu'il a dit dis / on joue pas aux ca-ri-bous / on joue à un autre jeu	
11-S	on joue à un autre jeu / le jeu des CHIENS (Voix très aigue) (saute devant Hugo)	
12-H	je veux pas le chien (s'éloigne de Sam)	

En invitant un pair dans le cubicule de Sam, Ghyslaine encourage et modélise les échanges entre les enfants, en aidant Sam à interpréter et à répondre aux indices verbaux de son ami.

Les supports visuels dans le milieu rééducatif

Au CRDI-TED, Ghyslaine et les autres intervenants ont recours à divers supports visuels, dont certains sont typiquement retrouvés dans les milieux spécialisés et recommandés par la méthode TEACCH (Mesibov et Shea, 2011) et PECS (Bondy et Frost, 1994). Par exemple, Sam se réfère à un horaire personnalisé et envisage la transition entre les activités à l'aide pictogrammes spécifiques. De même, différentes séquences imagées (ex. pour aller à la toilette, pour se laver les mains, manger le

déjeuner) et pictogrammes sont accrochés aux murs des différents espaces, dont je n'observe pourtant pas l'usage. À une seule reprise, Ghyslaine introduit un « baromètre de l'attention »⁶⁰ pour indiquer l'état d'éveil et d'attention qu'elle attend de Sam. Pendant mes deux demi-journées d'observation, Ghyslaine lui accorde principalement des renforçateurs sociaux (compliments : ex. « High Five ») et plus rarement alimentaires (ex. morceaux de chips). En plus de ces supports visuels « spécifiques » et typiquement conçus pour les enfants avec un TSA, Ghyslaine familiarise Sam aux supports visuels à la fois imagés et écrits (livres, questions écrites) et matériels-ludiques (jouets, figurines), tel que je les observe également dans le milieu éducatif régulier.

4.2.3.4. Synthèse du milieu rééducatif

Au CRDI-TED, Sam interagit dans un cadre spatio-temporel minutieusement structuré, dont les routines sont visuellement représentées sur son horaire personnalisé et dont il anticipe les transitions à l'aide d'un système de pictogrammes. Il respecte les contraintes motrices inhérentes aux sous-espaces du milieu rééducatif, dont chacun est réservé à une ou deux activités prédéterminées – par respect à la méthode TEACCH (Mesibov, Shea et Schopler, 2005). Ce quotidien finement routinisé et prévisible ne permet pourtant pas à Sam d'anticiper les changements qui peuvent s'imposer sur son horaire. Selon mes observations, il hésite à interrompre les activités en cours pour participer aux activités sociales et langagières imprévues et préfère se retirer dans un espace restreint.

Ce portrait du troisième milieu de vie de Sam exclut le déroulement des échanges auxquels il participe à table et les séances d'ICI que je n'ai pas pu observer lors de

⁶⁰ Support visuel ainsi nommé par moi-même. cf. V.2.3. Okay, on commence ?

mes deux journées d'observations au CRDI-TED. Cependant, mes observations de Sam pendant les séances rééducatives et individuelles illustrent qu'il participe avec enthousiasme aux jeux, aux surprises et aux lectures que Ghyslaine anime dans son cubicule de travail. Il s'ajuste également aux plus rares exercices dirigés, lors desquels Ghyslaine applique les stratégies d'enseignement comportemental. Au CRDI-TED, Sam interagit principalement avec Ghyslaine, son intervenante de référence, qui incite et étaye ponctuellement des échanges entre Sam et ses pairs, ayant également un TSA. Globalement, les échanges incluent de nombreux supports visuels, souvent spécifiquement conçus pour les enfants avec un TSA et parfois similaires à ceux introduits dans les milieux éducatifs réguliers.

4.3. Conclusion du quatrième chapitre

L'anamnèse et le portrait de Sam, ainsi que la description analytique des trois milieux qu'il fréquente, laissent entrevoir ses forces et ses défis interactionnels tels qu'ils se présentent à travers divers échanges de tutelle. Depuis son jeune âge, Sam interagit avec différents interlocuteurs, adultes et enfants, mais il s'adresse principalement à ses parents et à ses intervenantes spécialisées, Nicole et Ghyslaine. Dans une même semaine, et souvent au cours d'une même journée, il fréquente plusieurs milieux - familial, éducatif et rééducatif. Prises dans l'ensemble, les situations dans lesquelles Sam interagit sur son quotidien apparaissent d'une grande hétérogénéité, alors que chaque milieu présente des contraintes relativement stables au sein des situations qui se répètent d'un jour à l'autre.

En famille, Sam est généralement libre de ses déplacements et occupations, à part les repas lors desquels ses parents lui demandent de rester assis sur sa chaise et de répondre à leurs sollicitations. Dans ces échanges, Sam et ses parents interagissent à

propos de la situation présente, d'une expérience du proche passé ou d'un projet futur. Ces attentes et anticipations ritualisées – régulières et variables à la fois – encadrent la participation interactionnelle de Sam dans les échanges avec ses parents. Par contraste, Sam participe à des échanges davantage structurés lors des séances d'ICI que Nicole anime hebdomadairement à son domicile. Ici encore, Sam s'appuie sur la structure routinière - davantage répétitive et plus rarement variable – des échanges rééducatifs avec son intervenante.

À la garderie, Sam participe aux repas et au rituel du matin en groupe, lors desquels il est en permanence accompagné par Nicole. Dans son rôle de « shadow », elle incite et modélise ses échanges avec les pairs et anime les séances rééducatives dans un local de travail isolé. À travers ces échanges rééducatifs, Nicole expose Sam aux exigences relatives à l'enseignement comportemental. De retour dans la salle de groupe, l'enchaînement des activités est plus rarement explicité et Sam semble parfois manquer d'outils pour l'appréhender par lui-même.

Au CRDI-TED, Sam suit un quotidien finement prescrit qui est visualisé sur un horaire à pictogrammes, fonctionnant selon une routine stable. En suivant cette structure routinière, Sam participe aux activités individualisées que Ghyslaine anime dans son cubicule de travail et aux activités de groupe qui se déroulent dans les espaces spécialement sous-divisés, dont Sam respecte les contraintes motrices associées. En revanche, il semble avoir du mal à accepter un changement de programme qui vient contredire son horaire et ses attentes des activités anticipées.

D'un milieu à l'autre, les adultes introduisent de multiples supports visuels dans leurs échanges avec Sam. Il interagit et joue dans les trois milieux avec les supports visuels qui sont typiquement conçus pour les enfants sans autisme de son âge. Les nombreux supports « spécialisés » (ex. horaires individualisés, pictogrammes pour anticiper les transitions, pour symboliser les activités et pour illustrer les conduites souhaitées)

sont principalement appliqués dans les milieux rééducatifs et parfois réintroduits dans le milieu familial ou lors des séances d'ICI en milieu éducatif.

Pour conclure, la description détaillée des milieux que Sam fréquente pendant sa semaine amène à constater un certain nombre d'éléments situationnels ritualisés ou routiniers. Ces échanges qui se répètent entre Sam et ses proches - les formats (Bruner) ou saynètes (François) – présentent une certaine stabilité que l'enfant peut anticiper et sur laquelle les interlocuteurs peuvent créer des formes de participation inédites. C'est bien dans les échanges de tutelle qui sont familiers à Sam et particulièrement favorables aux apprentissages que l'analyse interactionnelle cherche à identifier les compétences conversationnelles, selon les éléments contextuels et rôles qui lui sont accordés.

CHAPITRE 5

ANALYSE DES DONNÉES

Les objectifs de recherche (Rappel)

La présente étude s'intéresse précisément à la participation communicationnelle d'un enfant ayant un TSA SDI, en milieu familial, éducatif et rééducatif. L'analyse cible sa participation aux échanges de tutelle qu'il engage avec ses parents et ses intervenantes, pendant un repas servi à table et parfois à l'appui d'un support visuel. L'analyse interactionnelle des capsules sélectionnées porte sur les compétences conversationnelles d'un enfant ayant un TSA SDI - apprenant du langage et de l'interaction – à des échanges de tutelle avec un interlocuteur adulte - expert des outils interactionnels.

Étant donné l'imbrication naturelle de ces composantes de la conversation, l'analyse ici proposée porte conjointement sur l'alternance des tours de parole, l'usage des actes de langage, des reprises et des gestes moteurs et les contributions thématiques et rhématiques de l'enfant avec un TSA SDI et ses interlocuteurs adultes. En effet, notre analyse conjointe de ces trois unités d'analyse retenues rend compte d'un « système d'unités d'analyse » (Coll et Marti, 2001, p.55), dont les unités sont interconnectées, dépendantes et s'appliquent à la fois à l'adulte et à l'enfant ayant un TSA.

L'analyse est divisée en cinq sous-sections qui regroupent différents extraits d'échanges issus des conversations de table et des échanges de tutelle avec un support visuel. Dans les deux premiers lots de séquences, Sam offre une réponse que l'adulte juge soit asynchrone (5.1.), trop tardive et trop à la hâte, soit incohérente (5.2.) par

rapport à sa question. Dans une troisième section (5.3.), l'adulte demande à ce que Sam compose un récit plutôt qu'un seul acte de réponse. Les deux derniers regroupements (5.4. et 5.5.) portent sur différents échanges initiés par Sam. Dans cette initiative, il pose des demandes à conséquence physique (5.4.), que l'adulte juge fréquemment inadéquates, ou bien des demandes à conséquence sociale (5.5.), que l'adulte reprend et poursuit plus spontanément.

Dans ce chapitre, seuls les indices contextuels (verbaux, non verbaux et para-verbaux) qui participent à la construction des échanges sont recopiés dans la transcription des échanges. La transcription détaillée et illustrée des extraits est fournie dans l'appendice.

NOTE AU LECTEUR

Ce chapitre se focalise sur les compétences communicationnelles d'un enfant ayant un TSA SDI d'âge préscolaire, lorsqu'il s'ajuste aux divers efforts de tutelle des adultes qui lui sont familiers. Le choix des extraits transcrits et analysés répond au défi de relever une variété de contextes interactionnels à travers lesquels il invente et réinvente sa participation interactionnelle. L'analyse ne tente **en aucun cas** de relever les **stratégies d'étayage récurrentes des proches de Sam** (sa mère, son père et ses intervenantes spécialisées). Au contraire, les différents adultes observés recourent chacun à une multitude de stratégies pour initier et maintenir la conversation avec Sam. D'ailleurs, le chapitre précédent (4.) a permis de mettre en évidence la « flexibilité des conduites à laquelle sont contraints la plupart des adultes » (Nonnon, 1990, p. 155), loin d'agir d'une seule manière avec les enfants. Afin d'éviter les redondances et de faciliter la lecture du texte, nous postulons globalement et en amont et sans le répéter dans l'écrit que chaque point d'analyse ne se réfère qu'à son extrait relatif.

5.1. Le délais de trois réponses de Sam à différentes questions de l'aulte

Plusieurs auteurs (ex. Kremer-Sadlik, 2004; Ochs *et al.*, 2004) affirment d'une voix commune que les enfants avec autisme SDI répondent généralement aux questions qui leur sont adressées, témoignant qu'ils comprennent la principale convention conversationnelle qui gère la paire adjacente question-réponse (Sachs, 1992; Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974). Les mêmes auteurs, ainsi que Dobbinson, Perkins et Boucher (1998) se sont également intéressés au délai de leurs réponses spontanées des personnes avec autisme, qui peut – lorsqu'il est jugé trop long ou à la hâte, interrompre la conversation avec l'interlocuteur. Dans mon corpus, j'ai également identifié des réponses de Sam aux questions des adultes qu'on pourrait de prime abord qualifier « asynchrones ». Ainsi, cette première sous-section de l'analyse interactionnelle met en lumière trois réponses verbales ou formes de participation légèrement décallées de Sam, tout en misant sur les circonstances contextuelles qui peuvent y amener.

5.1.1. Qu'est-ce que tu veux ?

L'échange qui encadre la première réponse asynchrone de Sam ici analysée provient de ma première observation filmée dans le milieu familial.

Mise en situation

Il est samedi et la mère m'invite à participer au repas de midi avant de l'accompagner avec Sam chez son orthophoniste en début d'après-midi. Au moment du repas, je ne sais pas à quelle heure est le rendez-vous, mais les déplacements rapides de la mère m'indiquent que nous devons nous dépêcher pour y arriver à l'heure.

En amont de la capsule, la mère sert à Sam une tranche de fromage individuellement emballée, sans lui offrir de l'aide à la déballer, alors que Sam n'y parvient pas de lui-même (m-8 et S-9). Il regarde en silence et manipule entre ses doigts le fromage, pendant que son père et moi attirons son attention sur l'assiette qu'il a rapportée des vacances. Le père quitte la pièce et Sam ressaisit sa tranche de





fromage, pendant que sa mère s'approche et lui demande une première fois ce qu'il veut – en français, puis en vietnamien. Après un long silence, elle se tourne vers moi et m'offre du jus, puis retourne près des comptoirs dans la cuisine. Finalement, Sam pointe d'abord le jus, ensuite son ourson « Toutou » qu'il aperçoit assis près des comptoirs.

(cf. Appendice : B.1. Conversation de table à la maison, J7)

Sam: →
'overhearer'

10-m	Sam / qu'est-ce que tu veux ↘ /2sec/ §cô-muôn que gĩ§ ⁶¹ ↘ (regarde Sam, debout, arrêtée devant Sam)	I-QUESTIONNE-2x (en français/en vietnamien)
11-S	/5sec/ (regarde et manipule la tranche de fromage dans sa main)	
12-m	il n'entend pas (me regarde, secoue une bouteille de jus) tu veux? ↗ /vous vou-lez du jus d'o-range? ↗ (regarde Sam /me regarde, me tend deux bouteilles de jus)	I-QUESTIONNE-2x (à Sam/à moi)
13-A	eh::: /celui-là oui c'est très bien (regarde les bouteilles de jus /pointe une des deux bouteilles)	
13-S m	/5sec/ (regarde le jus, tête penchée, appuyée sur ses paumes) (verse du jus dans mon verre)	
14-m	/2sec/ qu'est-ce qu'y a: → / Sam → (regarde Sam, debout et secoue une bouteille de jus) /2sec/ vous v'lez / je sais pas si c'est bon hein? ↗ (me regarde)	I-QUESTIONNE
15-A S	merci juste la moitié je vais mettre de l'eau comme un enfant (sourit et regarde la mère, ensuite me lève et vais vers le robinet) (regarde le jus, la tête penchée et appuyée sur ses paumes)	
16-m	oh c'est bien / c'est correct (vient également vers la cuisine)	
17-S	/5sec/ (regarde droit devant soi, pose le fromage sur son assiette, penche la tête de côté, ensuite tape les mains aplaties sur la table) là :::: (se lève debout sur sa chaise et pointe le jus, ensuite se tourne vers sa mère qui est debout près de la cuisinière)	R-INFORME
18-A S	t'as pointé l'jus? ↗ c'est ça? ↗ (EXTENSION de 17) I-QUESTION de clarification (Voix posée, pron. fluide) Médiation langagière-sociale (verbalise le geste) (en train de me servir de l'eau du robinet) (tourne son torse et son regard vers moi et aperçoit son ourson « Toutou » assis près du robinet)	
19-S	Tou-tou::: (Voix aigue-s'exclame) (regarde et pointe Toutou)	R-INFORME
20-m	oh non pas Tou-tou (Voix ferme-rieuse)	(EXTENSION de 19) R-REFUSE

Dans cette capsule, la mère (10-m) pose dans sa demande initiale le thème (*tu/Sam veux*) de l'échange et indique un thème imprécis (*quoi?*). D'apparence ouverte, cette question appelle toutefois à une réponse à propos de l'activité en cours : le repas qui

⁶¹ Vietnamien pour : « qu'est-ce que tu veux? »

se déroule à table. En réponse, Sam (11-S) porte son regard sur la tranche de fromage, alors que sa mère interprète son silence comme un signal d'inattention et de désengagement de l'interaction (12-m : « Il n'entend pas »). Plutôt que de reprendre sa question et risquer une réponse inadéquate de Sam, la mère commente son comportement et place Sam dans le rôle de l'auditeur non adressé non ratifié (en anglais : « overhearer ») (Goffman, 1981). Fatigante, Fasulo et Pontecorvo (1998) retrouvent fréquemment cette technique de sauver l'apparence (de l'anglais : « face-saving », Goffman, 1981) lorsque les adultes se trouvent en présence d'un spectateur et qu'ils essaient de donner une image favorable de l'enfant dont le comportement est fréquemment imprévisible. Je rappelle que le repas décrit constitue le premier que j'ai filmé dans le milieu familial, d'où le désir de la mère de présenter Sam sous son plus beau jour.

Elle offre d'abord du jus à moi et adresse ensuite une version reformulée de sa question initiale (14-m : « Qu'est-ce qu'il y a ? ») à Sam. Il ne prend pas cette opportunité de retourner dans l'échange et la mère reprend avec moi l'échange entre adultes. Laisse seul à table, Sam produit un énoncé verbal (17-S : « là »), un geste conventionnel vers le jus et vérifie par le regard si sa mère a perçu ses indices. S'il n'y a pas de délai maximal absolu entre une question et une réponse, je signale, par ma demande une clarification (18-A) à propos du geste de Sam, mon souhait (inconscient) d'obtenir une réponse. Pourtant, le pointer semble s'accrocher aux deux questions précédentes de la mère et indiquer un thème proto-impératif (*je veux*) plutôt que proto-déclaratif (*regarde!*) (Morgenstern, Leroy et Mathiot, 2008). En déviant son regard vers moi, Sam (19-S) aperçoit son ourson préféré assis près du robinet, qu'il introduit par un nouvel élan rhématique (*Toutou*) dans l'échange. La mère (20-m) extend par un refus la demande comprise dans ce deuxième pointer proto-impératif, jugé inadéquat à l'heure du repas.

La capsule se déroule dans une réalité commune et fréquente dans les vies familiales, rythmées selon les horaires des membres qui la composent. Les rendez-vous chez les spécialistes pour Sam sont nombreux et les repas de midi du samedi sont fréquemment limités dans le temps. De surcroît à ce manque de temps, la mère se montre simultanément préoccupée de servir son fils et moi étant son invitée, d'amener Sam à formuler lui-même ses besoins et de poursuivre une conversation d'adultes avec moi, tout en surveillant la cuisson du repas dans la cuisine. Enfin, l'ajout de la caméra semble augmenter d'un cran la pression au bon déroulement de l'échange.

Différents indices signalent les préoccupations multiples de la mère, qui enchaîne plusieurs sujets de conversation dans un même tour de parole, adressés tantôt à Sam, tantôt à moi (12-m : *il n'entend pas - Sam/tu veux du jus ? - Anne/vous voulez du jus ?*) et omet d'accorder un sens explicite (12-m et 14-m) aux regards et aux gestes silencieux de Sam (11-S et 13-S). Sam, en retour, ajuste ses indices, d'abord non verbaux, à l'agitation ambiante pour finalement parvenir à se faire entendre. Il tape des mains sur la table, s'élanche sur sa chaise et projette son bras et sa voix, avant de se tourner vers sa mère qui s'est physiquement éloignée de lui. De même, il dévie son torse vers moi qui ai ratifié ses indices (18-A), émet d'autres indices tout aussi détonants (19-S) et réussit finalement à se faire entendre par sa mère (20-m).

Une analyse « superficielle » des paires adjacentes aurait pu ne retenir que le délai prolongé entre la demande de la mère et la réponse de Sam. Plutôt, l'analyse interactionnelle de la séquence au complet souligne les efforts de l'enfant pour reconquérir sa place en tant que participant ratifié (Goffman, 1981). En effet, Sam semble s'efforcer de fermer la paire adjacente initiée par la mère, qui se perd temporairement en dessous des échanges parallèles et des déplacements des interlocuteurs dans l'espace. De même, l'analyse interactionnelle propose d'inscrire le dernier rhème de Sam et refusé par la mère (*Toutou*) dans un même sujet de

conversation situationnel à propos du repas à table (Blum-Kulka, 1997). Sam indique d'abord deux rhèmes (*le fromage et le jus*) attachés aux aliments servis à table que la mère ne ratifie pas et suite auxquels il introduit un troisième rhème (*Toutou*), placé à proximité de la table. Plutôt que de souligner l'insatisfaction des maximes (Grice, 1975), j'observe Sam en train d'identifier la réponse convenable pour fermer à la paire adjacente que sa mère a initiée (Schegloff et Sacks, 1973) et que je propose de reformuler comme suit: « Qu'est-ce que maman me propose-t-elle au juste par sa question 'Qu'est-ce que tu veux ?' : À manger ? À boire ? Tout ce que je veux ? » Quoiqu'hésitant, Sam limite son tâtonnement rhématique aux objets compris physiques compris dans son champ visuel, à la situation immédiate qu'il partage avec ses interlocuteurs. En tant que partenaire conversationnel apprenti, ce tâtonnement lui coûte visiblement du temps.

Cette première capsule retrace la progression rhématique de Sam, dont le dernier rhème pourrait être jugé tardif et incohérent par rapport à une question verbale de sa mère. Or, l'analyse multimodale et contextuelle souligne l'itération de Sam à se faire une place dans une scène interactionnelle chargée. Ses deux premières réponses - d'abord non verbale, ensuite verbale - sont ignorées, car imprécises, suite auxquelles Sam introduit une dernière tentative verbale - ratifiée, mais rejetée - toutefois rattachée à la situation conversationnelle immédiate.

5.1.2. Encore du riz ?

La deuxième séquence dont j'analyse le délai de la réponse de Sam provient d'une conversation de table avec son père, qui se déroule à la maison, lors d'une soirée sans limite de temps apparente.

Mise en situation

Sam dine avec son père et il reste à peu près une heure et demie avant l'heure du coucher de l'enfant. Le père vient de lui servir un bol de riz et un verre de jus. Debout dans la cuisine, il s'arrête près de Sam et lui offre le choix entre les pâtes et le riz pour son lunch le lendemain au CRDI-TED¹. Buvant en même temps son jus, Sam choisit « le riz ». Le père exprime sa surprise face à l'engouement univoque de son fils pour le riz et vérifie (16-p) la réponse de Sam. Or, l'enfant ne répond pas, mais continue à jouer avec une paille dans son verre de jus. Le père maintient l'échange par trois autres auto-reprises identiques (18-p, 20-p et 24-p), avant d'obtenir une réponse verbale de Sam (25-S).



(cf. Appendice : B.4. Conversation de table à la maison, J13)

12-p	éh Sam / pour ton lunch de-main ↗ (près de comptoirs de cuisine) / qu'est-ce que tu veux ↘	I-QUESTIONNE
S	(tourne sa tête vers son verre et boit dans sa paille)	
13-S	/3sec/ (tourne la tête vers son père près des comptoirs de cuisine, ensuite me regarde, regarde et boit à nouveau son jus)	
14-p	est-ce que tu veux des pâtes ↗ ou du riz ↘	I-QUESTIONNE
S	(debout, appuie son coude sur le dos de sa chaise à côté de Sam) (continue de boire son jus, regarde le jus descendre dans son verre)	
15-S	le: riz	R-INFORME
	(garde la paille dans la bouche, regarde fixement son verre, ensuite remue le jus avec la paille)	
16-p	en-core ↗ du riz ↘ (ton surpris) (EXTENSION de 15)	I-QUESTION de confirmation
17-S	/3sec/ (regarde le jus et boit dans la paille)	
18-p	en-core ↗ du riz ↗	(AUTO-REPRISE de 16) I-QUESTIONNE
		Étayage-engage l'attention sur la tâche langagière
19-S	/5sec/ (regarde le jus et continue de boire dans la paille)	
p	(approche son visage du visage de Sam)	
20-p	en-core du riz ↗	(AUTO-REPRISE de 18) I-QUESTIONNE
	(Voix douce-chuch, Pron appuy) (debout, visage près de Sam)	
21-S	/3sec/ (joue avec sa paille dans le jus et fait éclabousser le jus)	
22-p	/5sec/ (repose la paille dans le verre, pince et ferme le conduit avec ses doigts)	
		Étayage-isole la source de distraction
23-S	-- (essaie de boire, redresse son torse, regarde le verre)	
24-p	/en-core du riz ↗	(AUTO-REPRISE de 20) I-QUESTIONNE
	(recule le verre de 10 cm de Sam)	Étayage-isole la source de distraction
25-S	5sec /ab'core du /riz ↘	(HÉTÉRO-REPRISE de 24) R-CONFIRME
	(regarde son père /place sa main devant la bouche – parle à travers les doigts)	
26-p	a-vec du poi-sson ↗	I-QUESTIONNE
	(reste près et retient toujours le verre devant Sam)	
27-S	oui (regarde devant soi)	R-INFORME

Initialement, Sam ne répond pas à la demande de confirmation de son père, continue à boire son jus et viole ainsi l'obligation implicite à compléter la paire adjacente

initiée par son interlocuteur (Sacks *et al.*, 1974). Le père semble considérer le silence, le regard et l'activité que le garçon porte sur son verre de jus comme étant des signes de distraction et empêche petit à petit son jeu sensoriel pour essayer de poursuivre l'échange. Or, Sam (15-S) a déjà répondu à la question initiale du père et exprimé vouloir du riz plutôt que des pâtes, alors que le défi posé par le père consiste ici à regagner son attention pour confirmer ce choix. En insistant par ses auto-reprises verbalement identiques, le père maintient le thème de l'échange (*du riz*). En parallèle, il apporte un étayage (Bruner, 1982; 1983) non verbal et multi-sensoriel de plus en plus fin pour ramener l'attention de Sam sur sa question. En s'approchant (18-p et 20-p), le père devient l'unique source vocale de Sam; en pinçant le conduit de la paille (22-p), il interrompt le flux sucré du jus et, en repoussant le verre sur la table (24-p), il écarte le jeu visuel de la paille qui nage dans le liquide. Par cette tutelle non verbale, le père œuvre pour « détourner les sources de distraction » (Bruner, 1975, p. 12) sans toutefois introduire un épisode ouvertement oppositionnel. En effet, il recule sans complètement isoler le verre de jus du champ visuel de Sam ni nommer ou ratifier le jeu de la paille dans le jus. Ainsi empêché de boire, Sam (23-S) rétablit le contact visuel avec son père, émet par là un premier signal d'engagement et (25-S) confirme par une hétéro-reprise identique sa réponse initiale. Sam signale cet acte confirmatif en ajustant le contour intonatif – initialement ascendant – de l'énoncé repris de son père. Dans ce contexte, la reprise imitative lui sert d'outil de réengagement dans l'échange, similaire à l'usage communicationnel des reprises observées chez des plus jeunes enfants sans autisme (Bernicot, Hudelot et Salazar Orvig, 2006; Veneziano, 1990; Snow, 1981) et une fillette TSA SDI plus âgée (Sterponi et Shankey, 2014). Le père ratifie le choix que Sam a ainsi confirmé - quoique mal articulé (« Ab-core du riz ») - par une question et introduit un nouveau rhème (*avec du poisson?*). Sam répond et maintient son engagement dans l'échange, auquel il contribue le thème suivant et les rhèmes associés (cf.5.3.3. « Le poisson »).

Cette deuxième capsule se compose de deux paires adjacentes successives, dont Sam ferme la première en verbalisant son choix. De prime abord, il apparaît répondre tardivement à la deuxième paire adjacente, aidée par les efforts d'étayage multi-sensoriel et non verbaux, progressifs et non oppositionnels de son père. À nouveau, l'analyse interactionnelle rend visible, au-delà du délai tardif de sa réponse et des signes de distraction de Sam, la difficulté supplémentaire de répondre à une demande de confirmation par rapport à une (simple) demande de choisir. Enfin, l'analyse met en avant l'usage adéquat d'une hétéro-reprise dont Sam s'approprie en ajustant la prosodie pour confirmer son choix et ainsi satisfaire cette demande conversationnelle exigue.

Après avoir analysé le délai de deux réponses de Sam à table, j'analyse ensuite une dernière réponse que Sam émet lors d'une séance rééducative.

5.1.3. Comment il se sent le singe ?

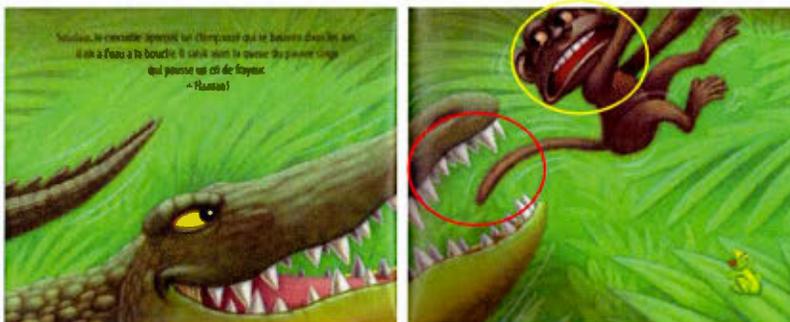
Le délai de la troisième réponse de Sam ici analysé provient d'une séance d'ICI - lors d'une lecture partagée - que Nicole anime à la maison.

Mise en situation

Installés dans le salon familial, Nicole et Sam lisent l'histoire d'un crocodile affamé qui tente de dévorer, un après l'autre, quatre animaux de la jungle qui se sauvent en se clamant indigestes. Après chaque page lue, l'adulte intercale une « méta-discussion » : un échange à propos du récit (Ninio *et al.*, 1994). En amont de l'extrait analysé, Nicole vient de mettre en scène les cris de frayeur du singe qui s'échappe de justesse des dents pointues du crocodile. Elle arrête la lecture et questionne Sam à propos de l'émotion du singe. En réponse, Sam commente sa mise en scène de du récit, et enchaîne en narrant une semblable suite imaginaire du récit.



(cf. Appendice : B.2. Séance rééducative à la maison, J9)



	4-N	il sai-sit - la QUEUE du pau-vre singe ↗ /qui pousse un cri ↗ de fra-yeur ↘ /Ah:~~~~ (Voix appuyée-animée Voix excl-aigue++) (yeux et bouches ouverts, lève les bras et agite les mains)	PERFORME-lit
	S	(regarde fixement le livre)	
Chevauchement	N	comm-ent ↗ il se sent ↗ le singe ↘ (baisse les bras, pointe et encercle le visage du singe, ensuite regarde Sam)	I-QUESTIONNE
	S	Étayage-maintient l'attention sur le SV; Médiation visuelle (lance un petit regard à Nicole, puis regarde à nouveau le livre)	
	5-S	%lé cri::a:: ↘ (Voix excl-aigue++) (regarde le singe, rejoint le pointer de Nicole)	I-COMMENTE
	6-N	com-ment il se se:nt ↗ (A-REPRISE de 4) I-QUESTIONNE (encercle le singe sur le dessin)	
		Étayage-maintient l'attention sur le SV; Médiation visuelle	
	7-S	e'ce-qu'on a per-du ↗ son pansement ↗ I-QUESTIONNE ou R-INFORME (Voix posée, Pron de plus en plus art) (dessine de peits ronds avec son index sur le singe, saisit le coin de la page pour la tourner)	

Entièrement porté sur l'activité - son regard, ses gestes et la direction de son corps - Sam commente spontanément la mise en scène de Nicole (4-N: « aaah »), en chevauchant son commentaire (5-S: *il crie/les cris*) avec la question initiale de l'adulte. Pourtant, l'adulte (6-N) ne ratifie pas ce premier élan verbal de Sam et reprend à l'identique sa question initiale. À nouveau, Sam (7-S) répond par une rhématisation à première vue incohérente (Grice, 1975) par rapport à la question de Nicole, évoquant la perte d'un pansement.

Cet extrait est issu d'une séance rééducative comportementale, où l'intervenante applique les principes du conditionnement opérant (Lovaas et Smith, 1989), selon lequel les réponses correctes sont renforcées et les réponses erronées sont ignorées.

Ainsi, l'intervenante ignore le commentaire spontané que l'enfant émet simultanément pendant la lecture du récit, jugé asynchrone. De même, elle ne ratifie pas la réponse spontanée de Sam qui traduit son interprétation du récit et du dessin (« il a – peur/perdu son pansement »). Pourtant, les contributions rhématiques spontanées de Sam portent sur le macro-thème de la lecture (*le singe*) et traduisent sa manière personnelle à faire du sens avec le récit scénarisé et les dessins du livre. Dans cet extrait, l'intervenante refuse de ratifier la participation spontanée de Sam à la lecture, qui est une activité typiquement co-énoncée à plusieurs (Heath, 2005, 1989). Ayant observé à plusieurs reprises ce type d'échanges autour d'un livre illustré, je constate que dans l'échange ci-près, Sam tente également de poursuivre le récit (*le singe crie – il a perdu son pansement ... qui soigne la blessure causée par les dents pointues du crocodile*) en s'appuyant sur le dessin, le récit scénarisé par l'adulte et sa connaissance des propriétés apaisantes du pansement⁶². Par ses auto-reprises, l'intervenante rejette la version de Sam et impose la sienne comme seule version possible, tout en empêchant le support visuel d'agir comme un médiateur qui rapproche leurs deux discours (Chabanne et Bucheton, 2002).

Dans ce troisième échange, le délai de la réponse précipitée de Sam pourrait également être jugée inadéquat, si l'on tient compte uniquement du tour de parole qui la précède et des réponses successives non ratifiantes de l'adulte. Or, l'analyse interactionnelle met en lumière les efforts insistants de l'enfant de partager sa compréhension du récit scénarisé, des indices visuels du livre illustré et son savoir sur le monde.

⁶² Lors d'une observation de Sam à la maison (J6), Sam se cogne fortement la tête contre le coin d'une table basse. Il pleure à chaudes larmes et s'accroche aux bras de son père, qui colle un pansement sur ses cheveux, amenant Sam à s'apaiser.

5.1.4. Le rôle de la complexité contextuelle sur le délai des réponses de Sam

Les trois échanges parcourus partent d'une réponse de Sam qui pourrait être jugée asynchrone, parce qu'elle surgit soit trop tardivement, soit trop précocement dans l'échange. Pourtant, l'analyse interactionnelle permet de mettre en exergue la complexité contextuelle qui encadre et explique le décalage temporel entre la question de l'adulte et la réponse de l'enfant et d'aller au-delà de l'analyse des paires adjacentes.

Bref résumé des trois réponses asynchrones de Sam

Pendant un repas pressé par le temps (5.1.1.), Sam lutte pour faire entendre ses indices de réponse non verbale, et propose ultimement un rhème verbal jugé inadéquat. Lors d'un deuxième repas sans limite temporelle (5.1.2.), Sam exprime son choix et se tourne vers un jeu sensoriel; il semble désengagé de l'échange et ne confirme son choix qu'après un long délai, à l'appui des efforts d'étayage soutenus de son père. Lors du troisième extrait (5.1.3.), Sam se montre attentif à la narration scénarisée d'un livre illustré qu'il commente en chevauchant la question de son intervenante; non ratifiée, sa réponse fait toutefois part de la suite qu'il imagine au récit du livre.

Quoi que très distincts par leur contenu, chacun de ces extraits impose à Sam une tâche conversationnelle complexe, à savoir : comment élever sa voix au-dessus des tâches et d'une conversation parallèle; comment satisfaire l'obligation de répondre à une question de confirmation et comment partager son point de vue lorsque l'adulte impose le sien comme seul possible. Dans ces trois extraits, Sam parvient à compléter par lui-même une première capsule conversationnelle classique (Sacks *et al.*, 1974) : il fait suivre d'une réponse les questions initiées par l'adulte. Or, dans ces trois extraits, Sam doit fermer des paires adjacentes supplémentaires dont les exigences contextuelles se situent au-delà de sa zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1978). Pour y parvenir, l'enfant saisit à tâtons les indices du contexte immédiat (*Toutou*), s'appuie sur l'étayage soutenu et les reprises insistantes de l'adulte (*Encore du riz*) ou reformule sa narration spontanée à partir des indices directifs du cadre rééducatif comportemental (*p - perdu son pansement*). L'on pourrait conclure en

confirmant l'asynchronie des réponses de Sam à ces trois demandes verbales de ses interlocuteurs adultes, telle qu'elle a été précédemment observée chez d'autres enfants avec autisme (Kremer-Sadlik, 2004; Ochs *et al.*, 2004; Dobbins *et al.*, 1998). Pourtant, la complexité supérieure des questions posées par les adultes apporte un élément explicatif à l'avènement tardif ou précoce des réponses de Sam. Enfin, la lecture multimodale souligne les compétences d'ajustement de Sam aux différents efforts d'étayages et aux exigences conversationnelles des adultes.

5.2. La cohérence de trois réponses de Sam à différentes questions de l'adulte

Après l'analyse du délai de trois réponses de Sam, cette deuxième sous-section se poursuit avec l'analyse du contenu de ses réponses. En effet, certains auteurs (Hale et Tager-Flussberg, 2005; Anderson et Tager-Flussberg, 1991; Loveland, McEvoy, Tunali et Kelley, 1990) jugent les réponses des enfants avec autisme majoritairement incohérentes: trop longues ou trop courtes, autocentrées ou n'apportant pas d'information nouvelle ni concluante sur le sujet de conversation. Les observations de ces auteurs sont issues de contextes expérimentaux et appuient le recours aux stratégies d'enseignement comportemental où l'adulte ne ratifie que les réponses attendues à sa question et ignore celles qui en dévient (Lovaas et Smith, 1989; Scott et Bennett, 2012). En revanche, d'autres analyses interactionnistes du langage spontané d'enfants avec un TSA SDI observent des réponses jamais complètement incohérentes, relevant du moins d'une « cohérence proximale » (Ochs et Solomon, 2010). J'identifie, au sein de mon corpus, bon nombre de réponses de Sam que ses interlocuteurs adultes ne valident pas, en attendant qu'il propose une nouvelle réponse corrigée. Dans la section ci-dessous, j'analyse la progression rhématique de trois capsules, toutes issues d'une séance rééducative, qui referment une réponse de Sam que son intervenante ne ratifie qu'au fur et à mesure qu'il corrige en le contenu. L'intérêt de l'analyse interactionnelle est avant tout de mettre au jour les stratégies

d'étayages des adultes pour amener Sam à renoncer à son idée initiale et à fournir une nouvelle réponse, davantage valide.

5.2.1. Quelle couleur tu choisis ?

Le premier échange ici analysé, où l'adulte ne ratifie pas la réponse spontanée de Sam, est issu d'une séance rééducative que Nicole anime au local de travail à la garderie, en présence de Thomas, l'ami de Sam.

Mise en situation	
Sam a choisi le jeu de société, les « Oursons », dont ils viennent d'installer ensemble la planche de jeu sur la table basse. Nicole est assise entre les deux garçons et propose à Sam de choisir en premier la couleur de son ourson parmi quatre pions de couleurs différentes – bleu, rouge, jaune et vert, rangés dans un sachet transparent que Nicole tient dans sa main. Sam répond d'abord par un geste moteur imprécis avant de commenter le dé, également compris dans le sachet. Nicole répète trois fois sa question initiale et entame la réponse attendue; Sam choisit d'abord la couleur orange qui ne figure pas parmi son choix, ensuite le pion bleu.	
<i>(cf. Appendice : B.3. Séance rééducative à la garderie, J10)</i>	

1-N	O: /la: /quelle cou-leur tu choi-sis Sam (Voix aigue, Pron all /Voix aigue, Pron appuy) (Visage sérieux, saisit le sachet transparent avec les oursons et le dé)	I-QUESTIONNE
2-S	--- (regarde le sachet, y approche une main et se gratte le nez avec l'autre) geste adaptatif et geste approximatif	
Tho	(regarde le sachet d'oursons, les bras joints sur la table)	
3-N	enlève ta main de ton nez (Voix aigue-petite) (pose la main de Sam sur la table) /2sec/quelle cou-leur tu choisis (secoue le sachet avec l'autre main) BF: oursons contre la table	I-ORDONNE CORRIGE impl. (AUTO-REPRISE de 1) I-QUESTIONNE Étayage-maintient l'attention sur le SV
4-S	ehe he: no:n (sourit, regarde le sachet et y plonge sa main)	R-INFORME ou I-COMMENTE geste approximatif
5-N	--- (retire la main de Sam du sachet, ferme le sachet dans son poing)	R-CORRIGE EXPL.
6-S	c'est pas le dé /pour commen-CER (Voix s'exclame-aigue, Pron all/Voix aigue++) (s'avance vers la planche de jeu, retrace le chemin des cases) /2sec/ %ju't'à% l'é-cole	I-COMMENTE ...COMMENTE
N	(sort le dé du sachet pour le cacher dans sa main)	Étayage-isole les sources de distraction
7-N	quel our-son tu veux (tend et pointe le sachet à Sam)	(AUTO-REPRISE de 3) I-QUESTIONNE Étayage-maintient l'attention sur le SV
S	(recule dans sa chaise et regarde le sachet)	

8-S	/2sec/ ehehe (regarde le sachet et y approche son index)	VOCALISE geste conventionnel (pointe)
9-N	je - veu:↗ (regarde le sachet, recouvre avec sa main le pointer de Sam)	I-SOLLICITE I-CORRIGE
10-S	je veu:..... ↗ /2sec/ le:..... ↗ 2sec (Voix posée – de + en + aigue, Pron all) (regarde le sachet /se gratte le nez)	(H-REPRISE de 9) R-IMITE... geste adaptatif
11-N	--- (enlève la main de Sam de son nez et pose la main sur la table)	R-CORRIGE
12-S	O-ra :nge↘ /s'il tou plait↘ (pointe le sachet)	...R-COMPLÈTE + MARQUE geste conventionnel
13-N	/2sec/ est-ce que tu vois↗ un our-son o-range↗ (Voix de+en+ aigue, Pron. fluide) (yeux grands ouverts, lèvre inférieure posée sur la lèvre supérieure, approche le sachet de Sam et étale les oursons) S (lève les yeux et regarde le visage de Nicole)	(EXTENSION de 12) R-CORR. le sens + R-ÉVALUE-exprime surprise Étayage-maintient l'attention sur le SV
14-S	no:....n (sourit, secoue la tête et incline son buste à droite)	R-INFORME
Tho	/no:....n	(H-REPRISE) R-CONFIRME
N	/no:....n	(H-REPRISE) R-CONFIRME
15-N	/2sec/ quel our-son↗ tu veux↘ (Voix basse, Pron appuy) je: - veu:x↗ (regarde le sachet, soulève le sachet du bout de ses doigts et le relâche)	(AUTO-REPRISE de 7) I-QUESTIONNE + (AUTO-REPRISE de 9) I-SOLLICITE Étayage-maintient l'attention sur le SV
16-S	je veux la bleu s'il tou plé (regarde le sachet)	(HÉRÉRO-REPRISE augm) R-COMPLÈTE+MARQUE
17-N	L'OUR-SO:N↗ / bleu↘ (approche le sachet vers Sam, écarte l'ouverture)	(EXPANSION de 16) R-CORRIGE EXPL.
18-S	bleu (Voix posée-petite) (sort l'ourson bleu du sac)	(HÉT.-REPRISE de 17) R-IMITE
19-N	voi -là:↘ Très bien↘ (Voix forte, Pron appuy) (pose l'ourson bleu sur la case de départ /et toi quel ourson veux-tu↗ (Voix posée, Pron fluide) /déplace le sachet devant Thomas, tourne son buste et regard)	R-ÉVALUE

Dans cette première capsule, Nicole initie des paires adjacentes pour inciter la participation verbale de Sam à propos du choix de son pion. Le macro-thème (*jeu des oursons*) est posé par l'activité en cours, alors que Nicole détermine le thème (*tu choisis*), un premier rhème (*quelle couleur?*) et les sous-rhèmes possibles (*les quatre couleurs des pions contenus dans le sachet*) de l'échange avec Sam.

Similaire au précédent extrait d'une lecture partagée, Nicole s'appuie dans ce jeu de société sur les principes du conditionnement opérant (Skinner, 1979) et les stratégies

d'enseignement comportementales (Lovaas et Smith, 1989; Scott et Benett, 2012). D'une part, elle ignore les regards (2-S), interrompt les gestes moteurs (4-S et 8-S) et ne ratifie pas les rhèmes spontanés de Sam (6-S), qu'elle semble juger incohérents par rapport à sa question. D'autre part, elle cache dans sa main le dé (7-N) que Sam évoque verbalement et secoue bruyamment le sachet pour attirer son attention sur quatre les sous-rhèmes de son choix : *rouge, bleu, jaune et vert*. Toujours selon l'enseignement par essais distincts (Lovaas, 1987), Nicole insiste par des auto-reprises non ratifiantes (3-N; 7-N et 15-N) sur sa question initiale (« Quelle couleur tu choisis ? »), initie la formulation de la réponse attendue (9-N et 15-N: « Je veux ? ») et n'évalue que la réponse verbale de Sam (12-S) qui apporte un sous-rhème (*orange*) au rhème (*couleur*) de cette même question. Ainsi, elle lui indique par une extension (13-N) que le sachet ne contient pas de pion de couleur orange. Au prochain tour de parole (14), la surprise qu'exprime Nicole et le sourire de Sam donnent à l'extrait une note humoristique (Ziv, 1979; 2011), co-élaborée par les deux interlocuteurs. Pour clore l'échange, Sam (16-S) s'auto-corrige et choisit le pion bleu – un rhème que l'adulte ratifie, toutefois en reprenant la mise en mots par une expansion (17-N).

En dehors d'une séance d'ICI, les regards silencieux, les vocalises et les gestes moteurs, ainsi que les rhématisations spontanées de l'enfant constituent tous des « coups » valides et imbriqués les uns dans les autres. De même, les rhèmes que Sam élabore à propos du matériel (*pas le dé*) et des règles du jeu (*le dé – est pour commencer – il faut avancer jusqu'à l'école*) s'attachent au macro-thème (*le jeu de société*) et à la situation immédiate de l'échange. Ni ratifié ni repris, Sam renonce progressivement à ses indices de réponse spontanés, reprend les indices de la réponse attendue et précédemment apprise en ICI (« Je veux + le orange + svp ») et énonce un premier sous-rhème verbal (*orange*) que l'intervenante ratifie et évalue de manière explicite. Sam avance une réponse verbale (plutôt que motrice) et énonce une couleur (plutôt que de commenter le jeu ou de demander le dé), ajustant ainsi le mode et le contenu de sa réponse aux attentes implicites de Nicole. Sam semble bien refuser le

rôle de l'animateur qui vocalise simplement une réponse préconçue (Goffman, 1981), en continuant à signer son implication subjective par ses gestes adaptateurs (4-S et 8-S) et le sous-rhème absurde (*orange*) de sa réponse verbale. Notons que l'adulte n'ignore pas ses marqueurs de subjectivité et délaisse momentanément les principes d'enseignement comportemental; par sa prétendue surprise et ses corrections explicites (13-N), elle accorde à Sam le rôle d'auteur ratifié (Goffman, 1981) et rétablit l'interaction spontanée.

Tandis que le contexte thérapeutique comportemental semble juger incohérents et donc erronées les rhèmes non verbaux (*pointer ou saisir un pion*) et verbaux (*énoncer les règles du jeu à partir du dé*) spontanés de Sam, l'analyse interactionnelle reconnaît dans ces mêmes rhèmes les efforts d'ajustement de l'enfant. L'analyse souligne également que Sam s'ajuste à tâtons aux corrections implicites comprises dans les auto-reprises de l'intervenante, alors que les corrections explicites et ratifiantes de ses extensions semblent davantage étayer l'enfant dans la formulation d'une réponse qui intègre les indices dictés.

5.2.2. Montre-moi son ventre !

Cette capsule est extraite de la même séance rééducative à la garderie que la précédente (5.2.1.) et se déroule après que Thomas ait quitté le local de travail.

Mise en situation

Après le départ de Thomas, Nicole anime un long exercice verbal (« Qu'est-ce que tu as mangé, tu te rappelles ? » - 5.3.2.), avant de proposer à Sam la lecture de « Monsieur Sale ». Il acquiesce et vient s'asseoir, mais l'intervenante interpose « Caillou », une poupée en mousse, et lui demande d'abord de montrer les fesses, les jambes, les bras, le cou, le coude, les genoux et le ventre, avant de passer au livre. Soudainement, Sam détourne son attention de la poupée et porte son regard sur le livre de Monsieur Sale qu'elle a posé sur la table à proximité. Nicole insiste sur sa demande, mais Sam ne décroche pas son regard du livre jusqu'à ce que l'intervenante ait expliqué qu'ils le liront « après ». (cf. Appendice : B.3. Séance rééducative à la garderie, J10)



25-N	oui: /montre-moi ↗ son ventre ↘ (tend la poupée devant Sam... (relâche le corps de la poupée, dévie son regard vers le livre sur la table) ...suit le regard de Sam sur le livre)	R-ÉVALUE + I-ORDONNE Étayage-maintient l'attention sur le SV
26-S	---	(approche son visage et son torse de la table, regarde le livre) I-ORDONNE
27-N	---	(regarde également le livre, continue à tenir la poupée devant le visage de Sam, ensuite retient le bras droit de Sam)
28-S	---	(AUTO-REPRISE de 26) I-ORDONNE (maintient son regard sur le livre, repousse les jambes de la poupée avec sa main)
29-N	on va ↗ (saisit et repose le livre sur ses genoux, appuie à nouveau son coude sur le livre)	R-REFUSE-s'interrompt Étayage-isole les sources de distraction
S	(suit du regard le déplacement du livre)	
N	montre-moi son ventre ↘ (tend la poupée devant le visage de Sam)	(AUTO-REPRISE de 25) I-ORDONNE Étayage-maintient l'attention sur le SV
30-S	/4sec/ (regarde fixement le livre, pousse ses jambes de côté)	(A-REP de 28) I-ORDONNE
31-N	Sam /3sec/ (Voix aigue+) (regard fixement le visage de Sam, saisit et approche une main de Sam vers Caillou)	I-ORDONNE-interpelle Médiation physique (guide le geste)
S	(lève ses yeux du livre et regarde la poupée, ensuite à nouveau le livre)	
N	montre-moi son ventre (Voix posée, Pron appuy) (lâche la main de Sam et se gratte la tête)	(AUTO-REPRISE de 29) I-ORDONNE
S	(tourne son regard sur Caillou)	
32-S	---	(regarde fixement le livre) (AUTO-REPRISE de 30) I-ORDONNE
33-N	on va racon-ter ↗ Monsieur Sa:le ↘ /a-près ↘ (lève le livre à côté de la poupée /pose à nouveau le livre sur ses genoux) (tourne sa tête pour suivre du regard le livre)	(EXTENSION de 32) R-ACCÉPTE Médiation sociale-langagière (verbalise le geste)
S		
N	montre-moi le ventre de Cai-llou (lève ses yeux vers le visage de Nicole)	(AUTO-REPRISE de 31) I-ORDONNE
34-S	---	(pointe le ventre de la poupée) R-ACCÉPTE
N	(sourit)	
35-N	oui: (hoche la tête) montre-moi ↗ /sa main ↘	R-ÉVALUE + I-ORDONNE

Dans cet exercice sur le schéma corporel, l'intervenante introduit d'emblée la récompense - le livre de « Monsieur Sale » - que Sam obtiendra en répondant correctement aux consignes à réponse motrice et non verbale. Elle détermine également le macro-thème (*Caillou*), le thème (*montre-moi*) et les rhèmes (*fesses, jambes, bras, cou, coude, genou, ventre*) de l'échange rééducatif.

Au cours de cette capsule, l'intervenante s'appuie à nouveau sur les principes d'enseignement comportemental (Lovaas et Smith, 1989; Leaf et McEachin, 1999). Ainsi, elle ne ratifie pas, mais bloque les gestes moteurs que Sam détourne du macro-thème actuel (*Caillou*); elle isole (29-N) le livre telle une source de distraction et insiste par des auto-reprises sur sa demande initiale (« montre-moi son ventre »); elle (31-N) impose la poupée dans le champ visuel de Sam pour y attirer son attention et guide son geste moteur vers Caillou pour initier sa réponse attendue. Malgré ces directives rapprochées, Sam refuse de détourner son regard et sa posture par lesquels (26-S, 28-S et 30-S) il indique le macro-thème précédent (*Monsieur Sale*). Sam réclame par ces indices sa récompense pour avoir répondu correctement aux demandes précédentes. En effet, l'intervenante émet une évaluation verbale après les réponses correctes de Sam (« Oui »), mais elle semble retenir la récompense matérielle afin de maintenir la motivation de Sam. Ce n'est qu'après avoir épuisé plusieurs tentatives d'étayage non verbal (25-N et 29-N) et de médiation physique (31-N), que Nicole (33-N) sort du patron comportemental « stimulus - réponse attendue - récompense ». Ainsi, elle ratifie les indices non verbaux et le thème proto-impératif (*je veux*) de l'enfant qui forment une réponse erronée, car jugée incohérente, à sa demande. Elle soulève le livre, énonce un compromis verbal (« on va lire Monsieur Sale – après ») et reprend une quatrième et dernière fois sa demande initiale. Après cette double médiation, langagière et visuelle, Sam apparaît avoir compris la consigne que l'intervenante a initialement laissée implicite : « D'abord nous travaillons sur Caillou, ensuite nous lisons Monsieur Sale ». Par cette médiation langagière, elle rend à Sam son rôle d'auteur-énonciateur et résout l'opposition temporaire. Sam coopère à nouveau dans l'activité en cours, redirige son regard sur Caillou et pointe successivement son ventre, sa main, son pied, son épaule et son dos, avant que Nicole n'introduise le livre.

L'extrait illustre l'émergence d'un « épisode oppositionnel » (Plumet et Veneziano, 2014) dans un contexte thérapeutique qui limite fortement la marge d'action de

l'enfant, cela malgré (ou à cause ?) d'un « renforçateur puissant » (Lovaas et Smith, 1989; Smith, 2011). L'objet qui est censé motiver la participation de Sam est ici traité comme source de distraction et temporairement mis à l'écart. Sam refuse non seulement de coopérer avec l'adulte, mais il justifie son refus par le regard et les gestes qu'il porte sur le livre : « je ne veux pas montrer le ventre de Caillou parce que je veux lire 'Monsieur Sale' ». Il suit, par ses indices non verbaux, la convention sociale selon laquelle les refus justifiés sont mieux acceptés par les interlocuteurs que les refus non justifiés (Heritage, 1988). La littérature ne mentionne pas les justifications non verbales, alors que ce format semble ici s'imposer par le contexte de l'exercice, également à réponse motrice. Parfois, cette dimension contextuelle est minimisée par rapport au niveau langagier qui est censé expliquer à lui seul l'apport de justifications par les enfants avec un TSA SDI (Plumet et Veneziano, 2014).

Dans cet exercice comportemental, l'intervenante introduit le contenu (*Caillou - montre-moi - son ventre*) et la modalité motrice des réponses de Sam. Après plusieurs items, Sam refuse de coopérer et fixe stoïquement la récompense promise (*Monsieur Sale*). L'analyse rend visible comment Sam, loin de composer une réponse incohérente ou de signaler son désengagement, justifie son refus en réclamant de l'intervenante une réponse qui valide sa demande non verbale. Par conséquent, il coopère dès qu'elle abandonne les étayages non ratifiants pour des reprises validantes.

5.2.3. Okay, on commence ?

Dans l'analyse suivante, seront analysées les deux réponses de Sam en lien avec celles de l'adulte. Elles sont également issues d'une séance rééducative, toutefois

animée par Ghyslaine dans son cubicule de travail (un espace de travail isolé) au CRDI-TED.

Mise en situation

Le premier extrait est tiré d'un jeu de société auquel Sam et Ghyslaine jouent en début de matinée. En amont du jeu, Sam dévie son regard de Ghyslaine et ne maintient pas le silence attendu par Ghyslaine. Par conséquent, elle introduit le « baromètre de l'attention » (cf. photo⁶³) et œuvre pour regagner l'attention de Sam avant d'entamer le premier tour de jeu.

(cf. Appendice : B.7. Séance ICI au CRDI-TED, J23)



1-S	/2sec/ (regarde le mur devant soi, ajuste sa position dans sa chaise)	
Gh	(regarde le visage de Sam, soulève le dé)	
2-Gh	O-ké ↗ (Voix petite-aigue+, Pron courte) penche la tête, tient le dé dans sa main)	I-MARQUE
3-S	/2sec/ (regarde la planche de jeu, lève son bras gauche et se frotte sa bouche avec le revers de sa main)	
4-Gh	Sam ↗ /2sec/ Sam → (Voix petite-aigue) (tête penchée, regard maintenu sur Sam, bras appuyés sur la planche de jeu)	I-ORDONNE-interpelle (2x) Étayage-engage l'attention sur le SV
S	(regarde le mur, approche sa main gauche de la planche de jeu)	
5-S	/2sec/ (lève les yeux vers Ghyslaine) /une étoile ↘	R-ACCAPTE, I-COMMENTE
	(regarde la planche de jeu et pointe l'étoile à côté de la case de départ)	
6-Gh	ou:I / o-ké Sam ↘	R-CONFIRME + I-ORDONNE-interpelle
	(regarde Sam / se tourne vers le mur et saisit le « baromètre de l'attention »)	
S	(regarde le support visuel)	
Gh	r'-garde / 'faut qu'tu m'é ↗-coutes ↘ quand je parle /d'a-ccord ↗ (Voix aigue, Pron appuy)	I-ORDONNE
	(maintient l'aiguille en position verticale /pointe le bonhomme « alerte»)	
S	(regarde le support visuel)	
Gh	j'aime ça moi quand tu m'é-coutes /AH je dis Sam m'écoute maintenant (Voix petite posée, Pron appuy /S'exclame-Voix aigue, Pron fluide)	I-COMMENTE- explique
	(regarde Sam, éloigne le support visuel /sourit, recule dans sa chaise, lève les bras et les descend – à deux reprises)	Étayage-maintient l'attention sur le support visuel;
	Médiation langagière-sociale et visuelle (explique et illustre la consigne)	
S	(regarde Ghyslaine)	R-ACCAPTE
Gh	il me re-GARDE ↗ /j'a-do::re ça (S'exclame, Pron appuy)	...COMMENTE + ÉVALUE-exprime joie
	(tape son torse avec les bouts des doigts, ensuite repose le support visuel contre le mur)	
S	(suit du regard le baromètre que Ghyslaine pose contre le mur)	
7-S	/3sec/ (regarde le support visuel appuyé contre le mur)	R-ACCAPTE
8-Gh	oké ↘ est-ce que c'est toi ↗ ou moi ↘ qui co-mmence ↘	MARQUE + I-QUESTIONNE

⁶³ Le « baromètre de l'attention » (ainsi nommé par moi-même) est un support visuel spécialisé, monté d'une aiguille qui passe graduellement du bleu au vert et finalement au rouge. L'espace bleu héberge un bonhomme accablé, qui illustre l'inattention et la passivité; au-dessus de l'espace vert se tient un bonhomme éveillé et alerte, tandis qu'un bonhomme surexcité hyperactif fait face au rouge.

S	(s'auto-désigne, puis pointe Sam et rejoint ses mains) (regarde Ghyslaine)
9-S	toi  (regarde devant soi, tape le pied par terre) (HÉTÉRO-REPRISE de 8) R-INFORME

Ghyslaine (2-Gh) marque le début du jeu (« oké ») en attendant de Sam des signaux d'attention qu'elle juge adéquats. Or, Sam (3-S) n'établit pas le contact visuel avec l'intervenante et il (5-S) brise le silence attendu dans sa consigne implicite (2-Gh: « oké » – 4-Gh : « Sam! »). En réponse, Sam émet un thème proto-déclaratif non verbal (*regarde!*) et un rhème verbal (*une étoile*) à propos du matériel de jeu. L'adulte, quant à elle, signale un thème proto-impératif (*je veux*) associé à un rhème porté sur elle-même (*que tu me regardes*).

Au fil de la capsule, Ghyslaine multiplie les efforts d'étayage pour attirer sur elle-même l'attention de Sam, sans toutefois recourir aux reprises dialogiques⁶⁴. Dans un premier temps, elle (4-Gh) appelle Sam par son prénom et ne ratifie que minimalement (« Oui ») son commentaire spontané à propos du dessin qu'il pointe; elle semble juger ce commentaire incohérent (Grice, 1975) par rapport à sa consigne implicite. Pourtant, Sam indique spontanément la case de départ, signalant ainsi à Ghyslaine un indice du support visuel associé à l'activité en cours (Heath, 2005): le début du jeu. Ghyslaine (5-Gh) reprend et explicite sa consigne initiale à l'aide d'un support visuel spécialisé : le « baromètre de l'attention ». Elle exprime de manière exagérée et drôle qu'elle « aime » et « adore » interagir avec Sam, justifiant ainsi la consigne illustrée dans les dessins qu'elle pointe. Sam suit du regard cette mise en scène comique et renonce sans hésitation apparente à son commentaire pour montrer à l'adulte son attention. Similaire aux études antérieures, la médiation langagière (Veneziano et Plumet, 2009), visuelle (Bagatell, 2012) et humoristique (Stiegler, 2007) de l'intervenante semble avoir encouragé Sam à lui prêter les signes

⁶⁴ Ghyslaine répète trois fois « Okay », un « marqueur de discours » ou « ouvreuse » qui signale la rupture avec ce qui précède (Traverso, 2004, p.45). Ainsi, la répétition de ces marqueurs ne relève pas d'un mouvement dialogique.

attentionnels adéquats. Ghyslaine (8-Gh) ratifie par une marque (« okay ») les indices d'engagement de Sam et déclare par une nouvelle question le début du jeu, à laquelle Sam fournit une réponse jugée cohérente.

L'analyse de cette capsule rend également visible que le commentaire spontané de Sam à propos du matériel de jeu constitue une réponse cohérente et en lien direct avec le thème annoncé. Ici, c'est l'adulte qui refuse de ratifier cette réponse car il s'attend à ce que Sam réponde à sa consigne implicite : établir un contact visuel et garder le silence. Plutôt que d'être distrait, Sam maintient dans cet élan spontané le sujet de conversation relatif au début du jeu. Dès que Ghyslaine explicite par un support visuel et justifie sur un ton ludique sa consigne, Sam renonce à son commentaire spontané et lui prêtant l'attention désirée.

5.2.4. La cohérence proximale et l'ajustement progressif des réponses de Sam

Dans les trois dernières capsules analysées, toutes issues d'un contexte rééducatif, Sam donne à chaque fois une réponse spontanée que l'adulte ne ratifie pas, parce qu'il semble la juger incohérente par rapport à sa demande verbale ou motrice. Pourtant, l'analyse avancée permet de mettre en évidence que les réponses initiales de Sam sont bien reliées au macro-thème et à la dynamique interactionnelle de l'échange.

Bref résumé des réponses spontanées de Sam, jugées incohérentes

Dans la première capsule (5.2.1.), Nicole demande à Sam de choisir la couleur de son pion, en réponse à quoi il garde le silence et tente de saisir, puis de pointer les pions dans le sachet. L'intervenante interrompt ce geste conventionnel et ne ratifie pas son commentaire à propos du matériel de jeu, qu'elle juge inapproprié et inadéquat en réponse à sa question. Dans la capsule suivante (5.2.2.), Nicole demande à Sam de pointer une huitième partie du corps de Caillou, alors qu'il dévie ses gestes et son regard sur le livre dont Nicole lui a promis la lecture. À nouveau, l'intervenante bloque les indices non verbaux de sa demande jugée incohérente en réponse à son ordre moteur. Dans le dernier extrait (5.2.3.), Ghyslaine marque le début d'un jeu de société, alors que Sam porte d'abord son regard

droit dans le vide, avant de regarder et commenter la case de départ illustrée sur la planche du jeu. Une fois de plus, l'intervenante ne ratifie pas la rhématisation spontanée de Sam, jugée inadéquate par rapport au silence et au contact visuel attendus.

Il est vrai que les trois extraits analysés requièrent de Sam des formes de participation très différentes - un pointer proto-déclaratif (1.), le nom d'une couleur (2.) ou le contact visuel et le silence, témoins de son attention (3.). Or, Sam semble appuyer ses réponses spontanées sur le « savoir » qu'il a acquis lors des précédents échanges de tutelle autour de supports visuels similaires. Ainsi, il énonce les règles du jeu de société (1. et 3.) et il rappelle à l'adulte de lui lire le livre promis (2.). J'observe, tout comme Ochs et Solomon (2010), une « cohérence proximale » dans le contenu des réponses spontanées de Sam, parfois motrices, parfois verbales, mais toutes attachées à la situation immédiate (Blum-Kulka, 1997). En effet, Sam dirige dans chaque capsule ses indices moteurs et verbaux sur le support visuel/matériel introduit par l'adulte et central à l'activité en cours (1. et 3. : le jeu de société, les pions et le dé ; 2 : le livre promis et Caillou). La couleur émotionnelle de ses réponses (*orange-blague; lire le livre-insistance; une étoile-joie*) rend évidente la créativité verbale de Sam, alors que d'autres auteurs ont constaté un imaginaire restreint chez des enfants avec un TSA SDI, en les interrogeant sur l'ici et le maintenant, dans un contexte expérimental (Tager-Flusberg et Anderson, 1991; Tager-Flusberg, 1996, 2000, 2015; Volden et Sorenson, 2009).

D'après l'analyse du langage spontané d'enfants avec un TSA SDI menée par Ochs et Solomon (2010), les adultes ne notifient pas systématiquement l'aspect incohérent des réponses des enfants avec un TSA SDI. Plutôt que de rejeter ou ignorer ces réponses, les proches des enfants peuvent se vexer ou se fâcher, mais la conversation se poursuit dans tous les cas décrits. Or, dans les trois échanges rééducatifs que je viens de retracer, l'intervenante interrompt systématiquement l'échange jusqu'à ce que Sam s'auto-corrige et fournisse la réponse attendue, jugée cohérente.

Bref résumé des réponses des intervenantes aux rhèmes incohérents de Sam

Dans les deux capsules issues d'une séance rééducative d'ICI (5.2.1. et 5.2.2.), Nicole, emploie la stratégie d'enseignement par essais distincts. En réaction à la réponse « erronée » de Sam, elle reprend à l'identique sa demande initiale et modélise pour Sam le début de la réponse attendue. Dans la première capsule (5.2.1.), Sam hésite avant de donner une réponse cohérente, mais absurde (« orange »), en multipliant les gestes adaptateurs. Dans le deuxième échange (5.2.2.), Sam fige son regard et sa posture en direction de sa récompense promise (lire « Monsieur Sale »). Dans ces deux échanges, Nicole introduit une extension (« tu vois un pion orange ? » et « d'abord tu montres le ventre, ensuite nous lisons le livre ») qui lève le blocus de la conversation. Dans le troisième extrait (5.2.3.), Ghyslaine interpelle Sam pour attirer sur elle le regard qu'il perd dans le vide et elle ratifie minimalement (« Oui ») son commentaire spontané (« une étoile »). Similaire à Nicole, elle médiatise par le langage, l'humour et un support visuel spécifique (le « baromètre de l'attention ») l'état d'éveil qu'elle attend de Sam.

D'un échange rééducatif à l'autre, les intervenantes œuvrent par différents efforts d'étayage pour obtenir de Sam une réponse ou une conduite qu'elles jugent adéquate par rapport à leur demande initiale. Initialement, elles ne ratifient pas ou minimalement sa réponse spontanée et avancent d'abord des demandes de correction implicites, qu'il s'agisse d'auto-reprises et de réponses initiées (1. et 2.) ou de marques et interpellations subliminales (3.). Pourtant, les deux échanges rééducatifs d'inspiration comportementale (1. et 2.) calent sous le poids des auto-reprises non ratifiantes de l'intervenante. En revanche, le flux interactionnel se rétablit dès qu'elle délaisse les stratégies d'enseignement comportemental et qu'elle ratifie les efforts d'ajustements de Sam qui donnent parfois lieu à des réponses « proximalement » cohérentes. Lors d'une séance rééducative davantage interactionniste (3.), l'intervenante explicite la conduite attendue de Sam, sans mettre en pause la progression organique de l'échange. Dans les trois capsules, les intervenantes ratifient finalement la réponse jugée déviante de Sam, soit par le biais d'une reprise dialogique (1. et 2.), soit en recourant à une médiation double, visuelle-matérielle et langagière-sociale (3.).

Tout comme Fasulo et Fiore (2007), je constate le caractère idéaliste, mais irréaliste du modèle de la communication qui sous-tend les stratégies d'enseignement

comportemental. Dans les capsules ici retracées, Nicole ne parvient à ignorer tel un non-lieu les réponses approximatives de Sam, en attendant qu'il fournisse la réponse attendue. Sa non-ratification accentue l'opposition avec l'enfant et induit l'arrêt temporaire de l'échange. Au contraire, les reprises ratifiantes et les médiations langagières de l'adulte rétablissent la progression de l'échange et atténuent la tension oppositionnelle. Dans les trois capsules analysées, les médiations langagières, sous forme d'une reprise expansive ou appuyée par un support visuel, se montrent particulièrement aidantes pour rétablir et poursuivre le flux conversationnel de l'échange.

Pour conclure, l'analyse ici résumée met en avant la cohérence proximale des réponses spontanées d'un jeune enfant avec autisme SDI, initialement invalidées par ses intervenantes car jugées incohérentes par rapport à leur question. Par moments, Sam propose une réponse adéquate de modalité erronée ; à d'autres moments, il répond en relatant ses indices verbaux au mauvais détail du matériel ludique. Dans les trois activités médiatisées par un support visuel (un livre, une planche de jeu), il s'oppose par le silence aux demandes auto-reprises par l'adulte et rebondit sur leurs efforts de médiation langagière et visuelle qui ratifient dans ses tentatives de réponse une compétence communicationnelle proprement dite.

En accord avec les précédentes études, Sam produit par moments des réponses asynchrones ou proximalelement cohérentes par rapport aux questions qui lui sont adressées. En revanche, aucune des six capsules jusqu'ici retracées (5.1.1-2-3 et 5.2.1-2-3) n'aboutit sur une participation aléatoire de Sam : ses rhèmes sont attachés à l'activité en cours et finissent par rejoindre les attentes de ses interlocuteurs qui l'incitent à poursuivre l'interaction. Dans la section suivante, les adultes posent également une demande à Sam, en attendant de lui une réponse qui ne sert pas simplement à fermer la paire adjacente qu'ils viennent d'ouvrir, mais de poursuivre un récit.

5.3. Trois récits de Sam, initiés par l'adulte

C'est principalement au sein des conversations de table que les adultes incitent Sam à raconter un épisode de sa journée ou à anticiper un projet de famille, tel un voyage. Ce type de récit de soi, ou « récit autobiographique » (Morgenstern, 2012) qui dépasse le présent et l'espace familial est courant chez les enfants sans autisme (Blum-Kulka, 1997). Plusieurs auteurs (Pan et Snow, 1999; Ely, Gleason, MacGibbon et Zaretsky, 2001; Heller, 2014; Snow et Beals, 2007) établissent des parallèles entre les expériences narratives de l'enfant en milieu familial et ses compétences ultérieures à participer aux récits qu'il co-construira en milieu éducatif, souvent à l'appui de supports visuels. Pourtant, la littérature ne mentionne pas la construction de tels sujets de conversation « lointains » dans les échanges entre un adulte et un enfant avec un TSA SDI, mais souligne plus largement une difficulté chez ces enfants à parler de soi (Losh et Capps, 2003) et à composer des récits à partir de supports visuels (Tager-Flussberg, 1995). Dans mes observations de Sam, je retiens toutefois plusieurs épisodes où un adulte l'incite à lui raconter un épisode qu'il a lui-même vécu ou qui se rapporte à un livre illustré dont le récit lui est familier. Parmi ces épisodes, j'analyse une première capsule qui se déroule à table en famille et deux capsules provenant d'une séance rééducative, à la garderie et au CRDI-TED. Les trois extraits se déroulent à l'appui d'un support visuel.

5.3.1. Alors Sam, qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ?

Le premier récit analysé se déroule lors d'un repas en famille, un jeudi soir et sans contrainte de temps, soutenu par le support visuel qu'il a rapporté du CRDI-TED⁶⁵.

⁶⁵ À la fin de chaque journée que Sam passe au centre rééducatif, Ghyslaine (son intervenante) prévoit un temps pour remplir avec lui la « fiche du jour », un support visuel plastifié montrant des symboles, sur laquelle il coche les activités qu'il a réalisées depuis son arrivée le matin.

Mise en situation

En amont du repas, les parents demandent à Sam de raconter sa journée qu'il a passée au CRDI-TED et donc loin de leurs yeux. La mère apporte à Sam la « fiche du jour » qu'il a complétée au CRDI-TED et rapportée à la maison. Avec l'aide du père, l'enfant énonce les unes après les autres les activités encadrées et termine son récit en chantant « le soleil ».

(cf. Appendice : B.6. Conversation de table à la maison, J18)



1-p	a'ors Sam / est-ce que tu as pa:ssé une belle jour-née ↗ /5sec/ qu'est-ce que t'as fait ↘ / aujourd'hui ↘	I-QUESTIONNE
2-m	/3sec/ Sam as-tu eu une belle jour-née ↗ / oui ↗ (HÉTÉRO-REPRISE de 1) I-QUEST. (Voix aigue+) (debout dans la cuisine, s'approche de Sam)	
3-S	%de:% (%je)	R-VOCALISE...hésite
4-m	qu'est-ce que tu as ↘ fait ↗ /2sec/ re-garde (AUTO-REPRISE) I-QUESTIONNE /3sec/ tiens / explique à pa-pa ce que tu as fait ↘ (cherche le sac à dos de Sam et lui donne sa fiche du jour)	+ I- ORDONNE
5-S	/3sec/ j'ai joué: avec Hugo ↗ / j'ai joué... (ss-articulé / inaudible) (debout, agite son bras au-dessus de la fiche)	R-INFORME/PERFORME-lit geste adaptateur
6-p	là /3sec/ tu es a-vec ↗ (s'approche et pointe un pictogramme sur la fiche)	I-SOLLICITE médiation visuelle
7-S	/3sec/ Hu-go ↘ (sur-articule) (balance son torse avant-arrière)	R-COMPLÈTE geste adaptateur
8-p	avec Hu-go: ↗ /o: la la: (EXTENSION de 7) R-ÉVALUE-exprime surprise (pointe le pictogramme « j'ai travaillé »)	médiation visuelle
9-S	le j'ai chan-té: ↘ / j'ai man-gé: ↘ / fait dodo: ↗ / %foua% au coin ↗ au-to-nome ↘ (Voix petite, prononciation ss-articulée-allongée) ...R-INFORME/PERFORME-lit (se balance en avant et en arrière et agite son bras au-dessus de la fiche) (pointe les pictogrammes que Sam lit)	ÉTAYAGE-maintient l'attention sur le SV
10-p	et tu a:s fait des chansons ↗ qu'est-ce que tu as chan-té (EXT. de 9) I-QUESTIONNE (pointe le pictogramme « j'ai chanté »)	médiation visuelle
11-S	lé: / le SO-leil (regarde son père, lève et écarte ses bras)	R-INFORME
12-p	le so-leil / tu veux chanter ↗ (EXTENSION de 11) R-ÉVALUE-exprime sa surprise + I-QUESTIONNE (yeux grands ouverts)	
13-S	oui	R-INFORME
14-m	chante pour maman papa et Anne	I-ORDONNE
15-S	si tu aimes le soleil tapes des mains.... (Voix basse, chante / BF : tape dans les mains)	PERFORME-chante
m	(HORS CHAMP / BF : tape dans les mains)	
p	(regarde Sam, mains jointes / BF : tape dans les mains)	
...		

Par leurs premières questions, le père (1-p) et la mère (2-m) désignent Sam comme narrateur en lui demandant s'il a « passé une bonne journée » et ce qu'il « a fait aujourd'hui ». Sam accepte l'invitation, tente (3-S) d'y répondre par lui-même, mais il n'introduit des rhèmes à l'échange (*ai joué - avec Hugo, ai chanté, ai mangé, fait dodo, %travaillé - au coin autonome*) une fois que sa mère (4-m) a posé devant lui la « fiche du jour ». Plus tard, Sam (11-S) introduit un rhème qui n'est pas représenté sur sa fiche (*le soleil*) et finit par chanter pour son audience.

Dans cet échange, l'incitation du père, reprise par la mère, dépasse d'emblée la situation immédiate et projette l'échange hors de l'espace familial et dans le milieu rééducatif, en amont du présent et dans un passé proche. Il apparaît que la « fiche du jour » que Sam a rapportée du CRDI-TED fait le pont entre les deux espaces et les deux temps. En effet, le support visuel agit comme « médiateur de l'engagement (...) mettant à l'avant-plan certains aspects de l'expérience » (Bagatell, 2012, p. 262). Dans l'extrait analysé, les aspects importants sont repris par le langage et le pointer du père.

Ainsi engagé dans l'échange, Sam suit le pointer du père et énonce les activités représentées dans les différents pictogrammes. Pendant cette première partie de l'échange (jusqu'à 9-S), Sam adopte une petite voix sous-articulée, une intonation montante et allongée. À côté de cette mise en voix mécanique, il émet des gestes adaptateurs - des mouvements stéréotypés avec les bras (« flapping ») et un balancement du torse - typiquement rencontrés dans l'autisme (APA, 2013). De même, Sam ne regarde pas ses parents et apparaît davantage lire ou réciter une partition apprise par coeur qu'adresser un récit spontanément construit et pleinement assumé. Pourtant, le père (8-p et 10-p) interrompt à deux reprises les « actes de performance » (Ninio et Snow, 1994) de Sam. Il l'incite d'abord à mieux articuler le prénom de son ami (« avec ? »), réagit en feignant la surprise (« Olala ») et lui demande de préciser le nom de la comptine qu'il a chantée. Sam ferme (7-S et 11-S)

les deux paires adjacentes de son père en inversant l'intonation, en sur-articulant le prénom repris (Hu-go) et en exclamant le nom de la comptine chantée (« le soleil ! »). Ses réponses « informatives » aux questions étayantes du père contrastent avec sa mise en mots initiale, presque monologique. Ce contraste même signe l'engagement de Sam dans la co-construction de son récit, puisqu' « être engagé, ce n'est pas seulement faire ni cela ne s'explique par le simple fait d'être avec quelqu'un d'autre... c'est faire quelque chose avec quelqu'un d'autre »⁶⁶ (Lawlor, 2003, p.432. dans Bagatell, 2012, p. 261).

Enfin, père et fils terminent le récit de Sam sur un « format interactionnel » (Bruner, 1982; 1983) ritualisé dans leurs conversations à table⁶⁷. Sam se met à chanter « Le soleil ! », regarde et sourit à ses parents, et remplace ses gestes répétitifs par les gestes qui accompagnent et rythment la comptine (ex. taper des mains, taper des pieds).

Au départ de son récit, Sam s'appuie fortement sur le support visuel dont il « lit » sur un ton mécanique les rhèmes associés aux pictogrammes. Petit à petit, les reprises du père brisent avec le texte préétabli et ouvrent à un récit qu'ils construisent conjointement et spontanément. Finalement, le père incite Sam à chanter une comptine qui n'est pas représentée sur le support visuel, ainsi exclu du récit. L'analyse de l'extrait met en avant l'habileté de Sam à co-narrer sa journée passée au CRDI-TED, avec le soutien du support visuel et des étayages moteurs et langagiers de son père.

⁶⁶ Traduction libre de l'anglais : "Engagement isn't just with the doing, nor is it completely explainable as a matter of doing with someone else... [I]t is a matter of doing something with someone else"

⁶⁷ Lors de deux autres repas en famille, le père demande également à Sam de raconter sa journée à la garderie (sans l'appui d'un support visuel) en chantant les comptines qu'il y a chantées avec ses amis et éducatrices.

5.3.2. Qu'est-ce que tu as mangé, tu te rappelles ?

Le deuxième récit autobiographique de Sam provient d'une séance rééducative à la garderie, après un long jeu de société avec Thomas (cf. 5.2.1.) et immédiatement après qu'il ait obtenu sa collation (cf. 5.4.4.).



Mise en situation

Nicole et Sam sont assis à la table basse du local de travail, en train de dresser « le journal » : l'intervenante se penche au-dessus d'une grande feuille de papier qui contient des esquisses qu'elle a dessinées à la main et qui illustrent les activités que Sam a réalisées le même matin à la garderie. Sam vient de mordre dans son biscuit, lorsque Nicole lui demande de préciser ce qu'il a mangé au repas de midi. À la fin de l'extrait et après de nombreuses relances, Sam affirme avoir mangé du spaghetti.

(cf. Appendice : B.3. Séance rééducative à la garderie, J10)

6-N	DONC / en-suite (se penche sur le dessin, tire doucement sur le bras de Sam qui lui tourne le dos) reste avec moi / là (saisit les cuisses de Sam et tourne les jambes vers soi)	
7-S	---	Médiation physique-guide la posture motrice
8-N	en-suite / on a:: /2sec/ man-gé (regarde et écrit sur le journal)	I-INFORME
S	(regarde le journal et mord dans son biscuit)	
N	qu'est-ce que tu as man-gé / est-ce que tu te ra-ppe:llés	I-QUESTIONNE (2x)
	(regarde le journal, ensuite regarde Sam)	
9-S	ou-i (regarde le journal)	R-INFORME
10-N	qu'est-ce que tu as man-gé (AUTO-REPRISE de 8) I-QUESTIONNE	
	(hoche la tête, regarde le journal et se remet à dessiner)	
11-S	---	
12-N	QU'EST-ce que ma-man a-vait pré-pa-ré pour TOI	I-QUESTIONNE
	(regarde Sam, ensuite le journal)	
13-S	/3sec/ (regarde le journal, mâche son biscuit... ... agite les jambes en dessous de la table)	geste adaptateur
14-N	EST-CE qu'elle a-vait fait du riz (regarde Sam, sourcils froncés)	I-QUEST.
15-S	oui: (regarde le journal mâche son biscuit... (tape des pieds par terre)	R-INFORME geste adaptateur
16-N	N:o::n (secoue la tête)	R-CORRIGE EXPLICITE, geste conventionnel
17-S	Ni-cole (regarde et sourit à Nicole, le biscuit entre les dents... secoue la tête)	I-INITIE IMITE geste conventionnel
18-N	elle a-vait fai:t (Voix aigue, Pron all) (regarde Sam) (A-REPRISE de 14) I-SOLLICITE	Étayage-initie le modèle de la réponse attendue
19-S	---	
20-N	si tu t'ra-ppelles plus tu dis / je sais plus Nicole (secoue la tête)	

		Médiation sociale-langagière
21-S	mm-mm (<i>regarde le collier de Nicole</i>)	VOCALISE
22-N	est ce que tu te rappelles (<i>secoue les mains de Sam</i>)	I-QUESTIONNE
23-S	oui (<i>défait sa main de la main de Nicole, porte le biscuit à la bouche</i>)	R-INFORME
24-N	qu'est-ce que tu as mangé ce mi-di (A-REPRISE de 10)	I-QUESTIONNE
25-S	he he he:: (<i>Voix petite-aigüe</i>) (<i>regarde puis mord dans son biscuit</i>)	VOCALISE
26-N	tu as mangé du riz / ou des spa-ghe-ttis (<i>se rapproche de Sam</i>)	(A-REPRISE de 14) I-QUESTIONNE Étayage-réduit les sources de distraction
27-S	m::: m: m::: (<i>Voix petite-aigüe</i>) (<i>mâche, fixe un point derrière Nicole</i>) m::: m: (5sec) (<i>se tourne vers moi</i>) NOTES DE CARNET: je regarde la caméra que je tiens dans ma main	VOCALISE
28-N	là / il mange (<i>secoue la tête, se redresse et retourne au journal</i>)	
29-A	je n'regarde pas moi (<i>je regarde la caméra dans ma main</i>)	
30-S	mm:: mmmm:: (rires) (<i>regarde derrière Nicole, porte le dernier morceau de biscuit à sa bouche, s'écrase dans sa chaise, explose de rire</i>)	VOCALISE
31-N	/5sec/ (<i>sourit, secoue la tête, reprend l'écrit</i>) je mange avec les a-mis (<i>regarde et pointe le dessin, ensuite regarde</i>)	I-INFORME
32-S	--- (<i>regarde le dessin</i>)	
33-N	qu'est-ce que tu as mangé / du riz / ou des spa-ghe-ttis (<i>saisit les épaules de Sam et le redresse dans la chaise</i>)	(AUTO-REPRISE de 26) I-QUESTIONNE
34-S	/7sec/ (<i>regarde fixement le journal sur la table</i>)	
35-N	qu'est-ce que tu as mangé / du riz / ou des spa-ghe-ttis (<i>tire doucement sur le bras de Sam</i>)	(AUTO-REPRISE de 33) I-QUESTIONNE
36-S	aa: (<i>Voix aigüe ++</i>) (<i>sourit et tape avec sa main dans la main de Nicole</i>)	VOCALISE geste adaptateur
37-N	/3sec/ tu veux qu'on re-garde dans ton sac (<i>se redresse et se dirige vers les canapés où est posée la boîte à lunch de Sam, ensuite se retourne vers Sam et secoue ses bras</i>)	I-QUESTIONNE Étayage-offre un indice de réponse
38-S	m::: (<i>yeux pincés, joue avec la langue dans sa joue</i>)	VOCALISE geste adaptateur
39-N	Sa-am /3sec/ (<i>Voix petite-aigüe +</i>) qu'est-ce que tu as mangé / du riz / ou du spa-ghe-tti (<i>tourne la chaise de Sam face à la sienne</i>)	I-ORDONNE-interpelle I-QUESTIONNE (AUTO-REPRISE de 35)
40-S	/3sec/ (<i>regarde de côté, ensuite le collier, ensuite le journal</i>) /du #pas – ca – ti (<i>S'exclame-Voix aigüe</i>) (<i>pointe le dessin</i>)	R-INFORME geste conventionnel
41-N	des spa-ghe-ttis / tu as rai-son / oué (<i>complète le dessin</i>) /2sec/ en-suite	(EXPANSION de 40) R-ÉVALUE

D'emblée, Nicole introduit le genre narratif de l'échange, en posant l'adverbe « ensuite » qui marque la séquence temporelle - commune à tous les récits (Labov, 1972) - des événements de la journée. Précisément, Nicole initie la poursuite du récit de la journée, en rappelant à Sam sa dernière activité de la matinée, avant qu'elle n'ait quitté la garderie et qu'il n'ait pris sa sieste : « ensuite, on a mangé ». Elle incite Sam

à participer au récit, dessinant en parallèle, en lui demandant : « Qu'est-ce que tu as mangé ? ». Similaire aux adultes qui questionnent les enfants dans les milieux éducatifs réguliers (Welsh, 1993; Mehan, 1979; Sinclair et Coulthard, 1975), Nicole connaît la réponse à sa question, mais il revient à Sam de se souvenir et d'énoncer le rhème attendu (*du spaghetti*).

Au sein de la première séquence « question-réponse-évaluation » (Sinclair et Coulthard, 1975), Sam (15-S) produit une réponse erronée que Nicole corrige (16-N : « Noon »). De suite après, Sam (17-S) tente lui-même d'initier une séquence, que Nicole ignore en reprenant à nouveau sa question. Elle ratifie en effet la réponse erronée de Sam (« le riz »), alors que l'ICI prévoit de les ignorer, tandis que l'échange se poursuit selon les directives de l'adulte. Le déséquilibre entre la contribution du contenu de l'adulte et ceux de l'enfant à l'échange se lit également dans le contraste entre les 14 questions de l'adulte, dont 10 auto-reprises insistantes et les 10 tours de parole silencieux ou vocalisés de Sam, auxquels s'ajoutent 4 réponses verbales : « oui » et « du spaghetti ».

Initialement, mais aussi plus tard dans l'échange, Sam répond sans hésiter aux questions à réponse fermée de l'adulte : « Tu te souviens ? », en affirmant : « Oui ». (9-S, 15-S et 23-S). En réponse aux questions à réponse ouverte ou à choix multiples, il (11-S; 13-S; 19-S; 21-S; 25-S; 27-S; 32-S; 34-S; 36-S et 38-S) s'en tient au silence ou vocalises et multiplie les gestes adaptateurs. Ainsi, Sam affirme se souvenir de ce qu'il a mangé, mais ne parvient (jusqu'au 40^e tour de parole) à expliciter verbalement s'il a mangé du riz ou spaghetti. (Rendle-Short, 2002) observe cette même difficulté à répondre aux questions ouvertes chez une fillette TSA SDI, lors d'une conversation téléphonique informelle. Contrairement aux questions à réponse Oui/Non, ces invitations à la narration libre sont imprévisibles pour l'enfant. Sam, en revanche, se retrouve devant un choix fermé : « du riz ou du spaghetti ? ». Nicole (20-N) semble s'apercevoir de la difficulté de Sam à répondre à sa question et lui propose une issue :

« si tu t'rappelles plus, tu dis je sais plus Nicole ». Or, Sam ne saisit pas cette issue, mais maintient l'échange en affirmant à nouveau se souvenir de ce qu'il a mangé (22-N : « Tu te rappelles ? » - 23-S : « Oui »). Ainsi, il coopère en répondant de manière conventionnelle (« Oui » ou « Non ») à l'interrogation directe que Nicole introduit par la tournure « Est-ce que ». En revanche, il ne semble pas répondre pas à l'acte illocutoire (Austin, 1962) de la question de l'adulte, qui demande à ce Sam nomme ce qu'il a mangé. Dans ce contexte rééducatif, Nicole apparaît ne pas remarquer que la préposition « locutoire » de Sam (dire « Oui ») est contraire à sa préposition « illocutoire » (affirmer si on se souvient) (Searle, 1969).

Dans la suite de l'échange, l'intervenante répète et reformule de plusieurs manières sa question, afin d'amener Sam à expliciter son repas de midi. Ainsi, elle réfère le repas à ce que « maman avait préparé » (12-N, 14-N et 18-N), quittant le passé proche (« ce midi ») et l'espace de la garderie pour faire référence au passé lointain (« avait ») et à l'espace familial. En réponse à ce nouvel indice, Sam ne donne aucune réponse concluante (13-S : silence + geste adaptateur; 15-S : « Oui »; 19-S : silence + mange). Il semble que Sam ne parvienne à faire du sens avec cet étayage uniquement langagier qui n'a pas de lien explicite avec le support visuel qui illustre les enfants assis à table. Or, Nicole s'essaye à une autre stratégie d'étayage (14-N et 26-N) et propose à Sam deux rhèmes de réponse possibles : le riz (*rhème erroné*) ou le spaghetti (*rhème correct*). Vers le milieu de la capsule, Sam dévie son regard de Nicole et du support visuel, regarde son biscuit, le collier et les mains de Nicole qui retiennent les siennes et un point sur le mur dans le local de travail; enfin, il (30-S) s'écrase dans sa chaise et rit aux éclats, puis me cherche du regard et se retourne vers Nicole. Sam semble par moments distrait, puis à nouveau attentif à l'échange et en train de chercher l'information que Nicole attend de lui. Ses gestes adaptateurs, ici ignorés, seraient-ils témoins de ce travail cognitif ? de son opposition à coopérer ? de l'échec vécu ? Bien que ces gestes adaptateurs n'aient été ratifié par l'adulte, il n'est ici pas question de les dévaloriser comme stéréotypés, mais ils sont plutôt considérés

comme étant l'expression d'un mal-être indéfini (Prizant et Duchan, 1981; Prizant et Rydell, 1984).

Nicole lui accorde une petite pause (27-N : « là, il mange »), ce après quoi elle pointe à nouveau le dessin pour y attirer l'attention de Sam et (31-N) réitère le contexte général de sa question : « je mange avec les amis ». En réponse à ses auto-reprises (33-N et 35-N), Sam garde le silence, fixe le dessin et émet de nouveaux gestes adaptateurs. Finalement, Nicole lui propose de regarder dans sa boîte à lunch, sans toutefois poursuivre cette piste de médiation matérielle. C'est alors que Sam (40-S) s'exclame et énonce la réponse attendue : il a mangé du « pas-ca-ti » ! Nicole se réjouit et lui félicite de sa réponse, avant de poursuivre l'exercice. Jusque-là, la non-réponse de Sam aux indices langagiers de Nicole laisse croire qu'il ne parvient à suivre les références qui dépassent l'ici et le maintenant (maman avait préparé). En revanche, la survenue de la réponse exacte peu après la remise en contexte (manger avec les amis) et la référence verbal à un premier indice matériel (la boîte à lunch) semble indiquer son accrochage à l'espace et à l'activité présents.

Le caractère narratif de l'échange s'évapore quelque peu entre le début annoncé et la clôture retardée. Typiquement, le récit constitue une activité langagière et sociale où le narrateur « doit faire des choix – à propos des épisodes qu'il inclut, des personnages et des événements qu'il décrit (...) ainsi que des choix entre des formes et des structures langagières » (Swann, p. 191). Pourtant, les choix sont ici prédéfinis par un seul locuteur et Sam n'est visiblement pas outillé pour les deviner.

Dans cet extrait, Sam ne choisit ni l'évènement (« on a mangé »), ni le thème (« qu'est-ce que tu as mangé »), ni les rhèmes (« du riz ou du spaghetti »), ni même la mise en forme de sa réponse (ex. « pâtes », « nouilles » ou montrer les restes dans la boîte à lunch). Plutôt que d'être le narrateur qui met en mot son propre récit, Sam participe avec droits d'auteur limités, alternant entre le rôle de l'animateur et du

spectateur ratifié, et il se montre parfois amusé, détaché ou frustré de la tâche que lui impose l'intervenante.

5.3.3. Qu'est-ce qui se passe ici ?

Une troisième capsule est en lien avec une activité de lecture partagée qui s'est déroulée avec Ghyslaine au CRDI-TED.

<p>Mise en situation Sam et Ghyslaine sont assis à la table dans le cubicule de travail de l'enfant. Ghyslaine vient de lui demander de choisir entre deux livres à lire, parmi lesquels Sam préfère les « Trois petits cochons » plutôt que le « Chaperon rouge ». Ensemble, ils regardent le loup, dessiné sur la première de couverture. Ghyslaine tourne la première page du livre et fait semblant de commencer la lecture (« Il était une fois... »), mais s'interrompt et demande à Sam de lui raconter le récit (« ... qu'est-ce qui se passe ici ? »). Sam refuse de narrer et insiste à ce que Ghyslaine poursuive la lecture, mais finit par raconter le début du récit avec l'aide étayante de l'adulte.</p>	
<p>(cf. Appendice : B.7. Séance ICI au CRDI-TED, J25)</p>	

12-Gh	<p>ah /il était une fois (Voix aigue-animée, Pron fluide) /qu'est-ce qui se pa:sse i-ci (Voix posée, Pron appuy) /pointe rapidement les deux cochons et rejoint à nouveau ses mains, les coudes appuyés sur la table)</p>	<p>PERFORME-lit + I-QUESTIONNE</p>
13-S	<p>/2sec/ ah là /2sec/ les doigts (S'excl, Pron all.) (saisit les deux mains de Ghyslaine, ensuite pointe le texte en bas de l'image) /2sec/ et la:: %ki /Voix nasill, Pron. ss-art) (tire sur le pouce de Ghyslaine, le torse et regard dirigés vers la première page du livre)</p>	<p>I-ORDONNE... ...ORDONNE</p>
14-Gh	<p>o-ké /a-vant que je lise l'his-toire dis-moi /c'que tu vois sur l'i-ma:ge toi (Voix posée-forte, Pron appuy) (retire ses mains de celle de Sam, pointe l'image les cochons, ensuite les encercle de l'index) Étayage-maintient son attention sur le support visuel</p>	<p>R-ACCEPTE + I-S'ENGAGE</p>
15-S	<p>(rire) no:n (Voix posée, Pron all.) (mains posées sur les genoux, regarde le livre)</p>	<p>R-REFUSE-bloque l'engagement</p>
16-Gh	<p>pis moi a-près j'vais lire /l'hi:stoire: (Voix animée, Pron sacc /Voix aigue+, Pron all) (sourit, saisit avec sa main gauche le menton de Sam et lui relève légèrement la tête, ensuite lui chatouille le torse en bougeant rapidement les doigts) S (lance un bref regard à Ghyslaine, ensuite regard à nouveau le livre)</p>	<p>(A-REPRISE de 14) I-S'ENGAGE</p>
17-S	<p>(rire) %dé:: (Voix nasill) (tape 4x la poitrine avec son poing)</p>	<p>VOCALISE</p>

18-Gh	dédid'lidou (Voix aigüe, Pron fluide) (chatouille l'épaule droite et la nuque de Sam en déplaçant rapidement ses doigts, ensuite pointe un cochon sur le dessin)	(EXTENSION de 17) MARQUE Étayage-contrôle la frustration (humour) Étayage-maintient l'attention sur le support visuel
19-S	/3sec/ (tape l'image, ensuite pointe le dessin d'un cochon)	I-ORDONNE
20-Gh	AH /ça je crois ↗ c'est trois p'tites fourmis ↘ (Voix s'excl. /Voix posée, Pron fluide) (pointe les trois petits cochons successivement de l'index à deux reprises)	(EXPANSION de 18) I-COMMENTE Étayage-modélise une réponse incorrecte Étayage-maintient l'attention sur le support visuel /Médiation visuelle
21-S	no:::n (Voix excl, Pron all) (sourit, regarde l'image)	R-INFIRME
22-Gh	no:n ↗ (Voix excl) (recule dans sa chaise, relâche le livre)	(EXTENSION de 20) I-QUESTIONNE
23-S	co-cho:ns ↘ (S'excl,) (regard fixé sur le livre)	R-INFORME s'auto-CORRIGE
24-Gh	non ↗ c'est les trois co-chons ↗ (S'excl, Pron fluide)(avance à nouveau vers Sam, les mains jointes près du livre)	(EXTENSION de 23) I-QUESTIONNE
25-S	coi:: (Voix râleuse, Pron all) (regarde toujours le livre)	VOCALISE
...		

Dans cette troisième capsule, l'intervenante et Sam confrontent des thèmes et rhèmes opposés : Ghyslaine souhaite que Sam (*thème-Ghyslaine*) narre (*rhème-Sam*), alors que Sam insiste pour qu'elle (*thème-Sam*) lise (*rhème-Sam*).

Dès le départ, Sam (13-S, 15-S, 17-S et 19-S) exprime par ses gestes, ses sourires et ses énoncés écourtés son opposition à répondre à la demande de l'intervenante et son insistance pour la ramener à la lecture. Il signale le thème insistant (*je veux*) par ses indices non verbaux et verbalise le rhème (13-S : « là, les doigts »). En lisant, Ghyslaine a l'habitude de suivre le texte écrit avec son doigt et c'est à ce format ritualisé que Sam fait référence. L'intervenante (14-Gh) ratifie la demande de Sam, mais rend explicite la consigne qu'elle a initialement laissée implicite : « D'abord tu racontes l'image, ensuite je lis l'histoire ». Or, Sam continue à résister (15-S), même après cette médiation verbale, sourit et émet une vocalise (17-S), que Ghyslaine reprend (18-Gh) d'un ton enjoué pour marquer ses chatouilles. Par ce geste, elle semble apaiser la frustration et le malaise que Sam exprime dans son geste adaptateur (17-S : il se frappe la poitrine). Elle prolonge le mouvement dialogique, ainsi devenu

non verbal, rejoint le pointer de Sam sur le dessin des trois cochons et émet un commentaire erroné, voire absurde : « Je crois que c'est trois petites fourmis » (20-Gh). Spontanément, Sam infirme puis corrige l'énoncé erroné de l'adulte et co-énonce avec elle le récit des trois cochons.

Dans cet extrait, l'adulte rebondit dans chaque tour de parole sur un des indices verbaux ou moteurs de l'enfant : elle ratifie (14-Gh) la demande de Sam (13-S) et explicite (16-Gh) sa consigne par une promesse; elle reprend (18-Gh) la vocalise de Sam (17-S) et apaise par des chatouilles son malaise physique; elle rejoint (20-Gh) son pointer (19-S) et commente avec humour le dessin qu'il indique. Chacune des reprises dialogiques de Ghyslaine ratifie les indices impératifs de Sam, qu'elle transforme par moments en initiations ludiques (17-S : « dé » + se frappe la poitrine – 18-Gh : « délidou » + chatouille Sam) ou en indices déclaratifs (19-S : pointe le dessin – 20-Gh : « je crois que c'est trois petites fourmis »). Tout au long de l'extrait, l'intervenante se risque dans l'interprétation des énoncés hasardeux de Sam et ratifie chacune de ses modalités de sa participation spontanée: verbale, motrice-conventionnelle et motrice adaptatrice. C'est ainsi que Sam finit par développer le thème de sa demande initiale. Les efforts d'étayages ludiques de l'adulte et l'interconnexion sémantique et phonétique entre leurs direns sont similaires à ceux décrits par Sterponi et Fasulo (2009), et qui aboutissent à la participation interactionnelle « centrale » d'un jeune garçon avec TSA SDI (6 ans). Ainsi ratifié, Sam semble oublier la frustration qu'il exprime au départ et participe à la co-énonciation du récit.

Ghyslaine interrompt elle-même la lecture et impose à Sam un épisode de narration, tout en ratifiant dès le début ses signes de frustration. Elle pose le thème (*je veux*) et le rhème (*que tu racontes le début du récit*) de sa requête, auquel Sam contredit par ses gestes et vocalises de protestation (*thème : je veux; rhème : que tu lises*). Au fil de l'échange, les efforts d'étayage ratifiants (« d'abord... ensuite... »), dialogique

(extensions) et ludique (chatouilles, « fourmis » au lieu de « cochons ») de l'intervenante amènent Sam à co-énoncer avec elle le début du récit.

Je passe par la suite à l'analyse d'échanges initiés par Sam. Dans la première section, il pose des demandes à conséquence physique (un objet, un aliment ou de l'aide), alors qu'il présente, dans la deuxième section, des demandes à conséquence sociale (un échange ou une activité ludique).

5.4. Le ton et la forme de quatre différentes demandes de Sam

Tout comme Wetherby (Wetherby et Prutting, 1984; Wetherby, 1986), j'observe de nombreux épisodes où Sam se tourne spontanément vers un adulte pour lui adresser une demande à conséquence physique : il demande d'obtenir un aliment, un objet, de l'aide. J'ai extrait quatre capsules, lors desquelles Sam initie des demandes que ses interlocuteurs jugent initialement impolies, incomplètes ou contextuellement inadéquates. Or, l'analyse retrace ses efforts et ceux de ses proches pour l'amener à reformuler ou à préciser sa demande, avant d'y répondre et lui accorder l'objet de sa demande. Les trois premières demandes de Sam s'inscrivent dans une conversation de table en famille, alors que la dernière demande est issue d'une séance rééducative avec Nicole.

5.4.1. Je veux le aidez-moi s'il vous plait

La première demande de Sam ici analysée survient lors d'un repas avec sa mère, pressée par le rendez-vous chez le spécialiste (même échange à table que 5.1.1.).

Mise en situation

La mère vient d'aider Sam à enlever l'emballage de sa tranche de fromage et poursuit la conversation avec moi à propos de l'approche biomédicale de l'autisme. Sam saisit une deuxième tranche de fromage posée à côté de son assiette, émet un son aigu, regarde et plie le fromage et commente : « le fro' », sans que la mère ne lui réponde. Au bout de 10 secondes, Sam se tourne vers elle et initie une demande d'aide complète requérant son aide à enlever l'emballage.



(cf. Appendice : B.1. Conversation de table à la maison, J7)

47-S	je veu:::x (Voix posée, Pron all.) (regarde et tient le fromage dans sa main, tourne son torse dans sa chaise vers sa mère près de comptoirs dans la cuisine)	I-ORDONNE
48-m	quoi /5sec/ tu veux quoi (EXTENSION de 47) R-QUESTION de clarification (Voix pressante, Pron appuy) alors /c'est pour-quoi / ils su-ggèrent de (Voix posée, fluide) (à moi)	
49-S	je veux le / ai-dez-moi /s'il vous plaît (A-REPRISE de 47) R-COMPLÈTE (regarde le fromage, la tête penchée de côté, tapote du doigt le fromage, ensuite lève yeux vers sa mère)	
m	(revient à table)	
50-m	aide-moi ma-man (Voix posée, Pron ral- appuy.) (EXTENSION de 49) I-CORRIGE (regarde Sam, debout, pose une assiette sur la table)	ajoute sens Étayage-modélise une réponse appropriée
51-S	aide-moi ma-man (HÉTÉRO-REPRISE de 50) R-S'AUTO-CORRIGE	
52-m	o-ké /2sec/ à ou- (s'approche de Sam, lui tend sa main, la paume tournée vers le haut)	R-ACCEPTE + I-SOLLICITE Étayage-initie la réponse attendue
S	(regarde le fromage dans ses mains)	
53-S	vri:r (tapote le fromage, penche la tête de côté et lève les yeux vers sa mère)	R-COMPLÈTE
54-m	d'a-ccord (Voix posée, Pron fluide) (saisit le fromage et enlève l'emballage)	R-ACCEPTE

Sam (47-S) initie une demande d'aide dont il ne précise initialement que le thème (*je veux*), alors que sa mère (48-m) lui signale d'en élucider également le rhème. En réponse, Sam (49-S) précise qu'il veut de l'aide pour ouvrir le fromage (=rhème).

La mère (50-m) juge toutefois inadéquate sa première version de l'initiation de Sam (« le aidez-moi, s'il vous plaît ») et propose une nouvelle version grammaticalement correcte et plus ajustée à la relation mère-fils. Elle efface le dédoublement de son

ordre (« je veux » et « le aidez-moi »), remplace le vouvoiement par une formulation tutoyée (« aide-moi »)⁶⁸ et s'auto-désigne par le nom affectueux « maman ». Précisément, la mère signale par cette reformulation l'inadéquation contextuelle du format verbal de Sam à la relation affective entre elle et son fils. Se montrant coopératif, Sam (51-S) reprend à l'identique la version corrigée de sa mère, dont le format impératif et les marqueurs de proximité reflètent la relation affectueuse mère-fils (Hayano, 2013; Brown and Levinson, 1987). « En famille, on doit parler d'une manière qui montre qu'on est attentif aux autres, non pas pour une raison extérieure »⁶⁹ (Garfinkel, 1967). Ni la demande d'aide, ni l'aliment attaché ne permettent une mise en mot inadéquate au sein d'une famille. Raccordés sur la même longueur d'onde – le ton affectueux entre la mère et son fils, ils co-énoncent l'action attachée à la demande d'aide (52-m : « à ou' » - « 'vrir »).

Dans cette première capsule, Sam introduit d'abord thème (*je veux*) et il explicite avec l'aide de sa mère le rhème (*de l'aide*) de sa demande. Les efforts d'étayage de sa mère ne portent pas sur le contenu, mais sur la mise en mot de sa demande, dont elle propose un modèle direct et affectueux. Sam reprend ce modèle corrigé et co-énonce avec elle l'action demandée à propos du fromage qu'il lui tend, et maintient ainsi son rôle de principal dans l'échange.

5.4.2. Oh, mais là !

La demande suivante de Sam est extraite d'une conversation de table en présence des deux parents et se déroule dans une ambiance détendue (même repas que 5.3.1.).

⁶⁸ Au Québec, on emploie essentiellement la formule de politesse « s'il vous plait » même si les interlocuteurs se tutoient. En revanche, le tutoiement est largement employé dans des situations où le vouvoiement est dominant en France.

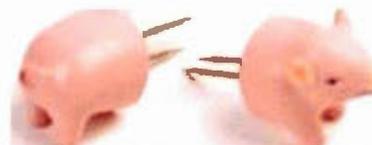
⁶⁹ Traduction libre de l'anglais : "In the family, you have to speak in way that shows that you really care, not because of something external."

Mise en situation

La mère sert, parmi d'autres aliments, des épis de maïs pour les adultes et un bol avec des graines de maïs déjà enlevées de l'épi pour Sam. Les adultes tiennent l'épi avec des piques, montées d'une tête de cochon. La mère préfère ne pas en proposer à Sam puisqu'il s'est récemment blessé en mordant la pique.



En mangeant, les adultes s'entretiennent à propos de leur journée de travail. Soudainement, Sam se met debout sur sa chaise, élanse son bras et interpelle sa mère à propos des cônes de maïs qui refroidissent sur les comptoirs de la cuisine. Elle fait semblant de ne pas comprendre l'intention des dires de son fils, l'amenant à expliciter sa demande et à se reformuler de manière polie.



(cf. Appendice : B.6. Conversation de table à la maison, J18)

1-S	O:h / ma-ïs ↗ là ↘ (<i>tourné vers les comptoirs de la cuisine, bras levés</i>)	I-COMMENTE
2-m	m-hm ↘ (<i>regarde Sam, bouche fermée (mâche), hoche la tête en approbation</i>)	I-QUESTION de clarification
3-S	du maïs là (s'exclame) (<i>regarde les comptoirs, ensuite regarde sa mère</i>)	(A-REPRISE de 1) I-COMMENTE
4-m	quoi ↗ / du maïs là ↗ / oui ↗ / il est là ↘ (<i>regarde Sam, montre les paumes de ses mains</i>)	(EXTENSION de 3) R-CONFIRME Étayage-feint sa mécompréhension
5-S	là: (<i>se retourne vers les comptoirs et pointe, ensuite regarde sa mère</i>)	(H-REPRISE de 4) I-COMMENTE
6-m	oui / il est là ↘ (<i>se retourne vers les comptoirs</i>)	(EXTENSION de 5) R-CONFIRME Étayage-feint sa mécompréhension
7-S	prends le ma-ïs ma-man ↘ (sous-articulé) (<i>descend de sa chaise, ensuite se rassoit</i>)	I-ORDONNE
8-m	hm / quoi ↗ (<i>avance sa tête vers Sam, yeux pincés et bouche fermée</i>)	I-QUESTION de clarification
9-S	prends le maïs ↗ (bien articulé) (<i>regarde les comptoirs, ensuite maman, pointe les comptoirs</i>)	(A-REPRISE de 7) I-ORDONNE
10-m	s'il ↗ (<i>regarde Sam</i>)	I-SOLLICITE Étayage-initie la marque attendue
11-S	s'il / vous / plait ↘ (regarde sa mère)	R-COMPLÈTE
12-m	okay ↘ (se lève, va chercher un cône de maïs pour Sam)	R-ACCEPTE

D'emblée, Sam (1-S) nomme et situe par un geste et une préposition (« là ») le rhème (*le maïs*) de son énoncé, sans préciser le thème. En effet, un pointer porte un thème tantôt proto-impératif (*je veux*), tantôt proto-déclaratif (*regarde!*) (Morgenstern *et al.*, 2008), précisé par les autres indices contextuels. Or, ce type d'énoncés imprécis persiste fréquemment chez les enfants avec un TSA, alors que les enfants sans

autisme en produisent de moins en moins avec l'avènement des énoncés à deux mots (Brigaudiot et Danon-Boileau, 2002). Plus qu'un simple complément d'information, l'ajout d'un thème signale que l'enfant commence à « se soucier de la compréhension de l'autre » (p. 181). C'est justement sur ce manque de précision que joue la mère (2-S) par sa reprise et sa mimique en feignant d'abord l'incompréhension (4-m : « Quoi ? Du maïs là ? »), puis la mécompréhension (« Oui, il est là. ») de l'énoncé de Sam. Ainsi, elle lui renvoie un acte déclaratif, plutôt qu'impératif. Par ce faire-semblant, elle recourt à un outil d'étayage, déjà identifié auprès d'enfants avec un TSA non verbaux (Stiegler, 2007), qui amène Sam (7-S) à préciser le thème proto-impératif de son pointer (*je veux*). Sa demande est d'abord sous-articulée et couverte par son agitation motrice, et finalement mieux articulée. De même, il (13-S) complète la formule de politesse sollicitée par sa mère. Satisfaite, elle va chercher un cône de maïs.

En ajustant progressivement les indices de sa demande aux exigences de sa mère, Sam parvient à exprimer son désir de faire « comme les autres », « comme papa, maman et Anne » et de manger son maïs sur l'épi. Autrement dit, la demande de Sam signale son désir faire pleinement partie de la réunion familiale, un sentiment que le contexte du repas en famille renforce tout particulièrement (DeGrace, 2004; Fiese *et al.*, 2006). Or, cette appartenance est conditionnée par l'adoption des conventions conversationnelles en vigueur : s'exprimer avec des mots, sur un ton calme et adopter les demandes d'une formule de politesse. Dans ce contexte familial, *les signes d'appartenance* vont de pair avec les *manières conventionnelles* de participer aux interactions.

Dans cette deuxième capsule, Sam initie d'abord une demande incomplète, seulement composée d'un rhème (*le maïs*). Le faire-semblant de sa mère qui feint avoir compris un commentaire plutôt qu'une requête amène Sam à expliciter le thème (*prends*) de son énoncé. Ensemble, ils co-énoncent une formule de politesse, pour assoir l'élan

participatif de Sam aux conventions conversationnelles familiales tout en lui accordant la même pratique alimentaire qu'aux adultes.

5.4.3. La paille !

La troisième capsule se déroule à table, juste avant que son père lui demande s'il préfère le riz ou les pâtes pour son lunch le lendemain (même repas que 5.1.2.).

Mise en situation

Dans l'échange présent, Sam est assis à table et son père vient de lui servir un verre de jus et un bol de riz. Sam regarde le père et s'exclame vouloir « la paille ! », en réponse à quoi son père lui renvoie un visage surpris, voire choqué. Sam se reprend et reformule progressivement sa demande, avant que son père n'accepte de lui amener une paille.

(cf. Appendice : B.4. Conversation de table à la maison, J13)

1-S	la pai:LLE (S'excl-Voix râleuse, Pron appuy) (saute debout et lève ses bras)	I-ORDONNE
p	(debout, près de Sam)	
2-p	--	R-CORRIGE IMPL. + R-ÉVALUE-exprime surprise (hors champ; notes de carnet: regarde Sam, bouche fermée et yeux écarquillés)
3-S	/2sec/ la PAI:lle (S'excl-Voix râleuse)	(A-REPRISE de 1) I-ORDONNE
	(pointe et regarde son verre, se rasseoit, regarde son père)	
4-p	--	(AUTO-REPRISE de 3) R-CORRIGE IMPL. + ÉVALUE-exprime surprise (HORS CHAMP; notes de carnet: regarde Sam, bouche fermée et yeux écarquillés)
5-S	je veux la paille ↗ /s'il tou plait ↘ (Voix posée)	(AUTO-REPRISE de 3) I-ORDONNE
	(se rasseoit, sourit /regarde son père)	+ S'AUTO-CORRIGE
	(Anne arrange la caméra : père entre dans le champ de la vidéo)	
6-p	je veux ↗ (Voix posée, s'interrompt)	(EXPANSION de 5) R-CORRIGE + I-SOLLICITE
	(s'approche de Sam, forme une bouche en forme d'un « U »)	
	indice non verbal-buccal de la réponse attendue	
7-S	je veux / U-NE ↗ paille ↘	(HÉTÉRO-REPRISE de 6) R-COMPLÈTE
	(regarde droit devant soi, sourit, penche sa tête de côté)	+ S'AUTO-CORRIGE
8-p	-- (se lève, va chercher une paille pour Sam)	R-ACCÉPTE

Similaire à la capsule précédente, Sam (1-S) verbalise le thème et indique - par le ton de sa voix, le sursaut moteur et les bras élançés - son thème impératif de son énoncé.

Pourtant, le père (2-p) garde le silence et le regarde les yeux écarpillés pour signaler à Sam qu'il juge cet ordre inadéquat - car trop pressant et impoli - par rapport au calme de la situation. Pour obtenir le service qu'il demande, Sam doit adopter une mise en mot qui convient au contexte et à la relation avec son interlocuteur (Hayano, 2013; Brown and Levinson, 1978). La négociation qui se déroule au fil de cet échange établit que le père n'est pas un égal obligé d'accorder n'importe quel service à son fils, mais qu'il peut lui refuser une demande inadéquate. Par sa mimique et son regard soutenu, le père maintient le rhème de Sam. Après un deuxième essai qui n'aboutit ni à une réponse verbale ni à l'obtention de l'objet demandé (3-S et 4-p), Sam (5-S) baisse le ton de sa voix, explicite le thème de son énoncé (*je veux*) et termine sur une formule de politesse. Finalement, le père (6-p) apaise sa mimique, mais reprend l'énoncé de Sam pour lui indiquer une erreur pronominale (« une » au lieu de « la »). L'enfant (7-S) saisit l'indice non verbal de la bouche formée en « U » et auto-corrige son erreur : il obtient sa paille.

Dans ce contexte interactionnel naturel, Sam ajuste petit à petit sa demande trop directive et inadéquate pour une demande jugée polie et adéquate. Volden et Sorenson (2009), avaient déjà montré ce type de compétence chez un échantillon d'enfants avec un TSA SDI qui parvenaient à reformuler « le plus gentiment possible » leur demande adressée à une poupée vêtue en femme âgée et « le plus 'bossy' possible » en s'adressant à une poupée vêtue en jeune garçon. Les mêmes auteurs ont toutefois remis en question les résultats qu'ils ont obtenus en contexte expérimental, n'ayant pas tenu compte du ton de la voix, mais seulement de la forme verbale et des marqueurs de politesse pour juger de l'adéquation de la demande finale. Dans la capsule présente, ce n'est non pas une demande de correction verbale explicite (ex. « Demande plus poliment »), mais les demandes implicites de correction non verbale du père qui conduisent Sam à ajuster sa voix, à ajouter une marque de politesse et à corriger la mise le pronom de sa demande initialement inadéquate. D'une part, le contexte naturel est le siège d'intentions réelles qui

conditionnent l'interaction en cours et non pas de demandes pour montrer qu'on sait demander. D'autre part, ces interactions sont contextualisées et se nourrissent de la relation affective entre Sam et son père : reformuler pour son parent une demande jugée inadéquate est aussi une manière de faire plaisir à ce proche bien-aimé et de lui témoigner son respect.

Dans cette troisième capsule, Sam avance d'emblée un rhème (*la paille*) et incorpore dans sa voix et sa motricité le thème impératif (*je veux*) de son initiation. L'analyse met en évidence ses compétences d'ajustement aux demandes de correction – ici implicites et mimico-faciales - de son parent qui traduisent aussi l'envie de se faire comprendre et de faire plaisir à son parent.

Dans la dernière capsule, Sam initie également une demande jugée inadéquate, toutefois inscrite dans un contexte rééducatif et en présence de son intervenante.

5.4.4. Ioup ! (Je veux un biscuit)

La quatrième capsule se déroule au local de travail à la garderie et immédiatement après un long jeu de société avec Thomas (dont le début est analysé au point 5.2.1).

Mise en situation

Sam est agité, saute autour de la table et émet de petits cris. Nicole est assise près de la table basse et sort du sac à dos de Sam une boîte transparente avec des biscuits qu'elle secoue dans la direction de l'enfant. Il regarde la boîte et tend ses bras, toujours en sautant, mais Nicole lui indique de venir s'asseoir et de formuler une demande complète afin d'obtenir sa collation.



(cf. Appendice : B.3. Séance rééducative à la garderie, J10)

0-N	-- (sourit, secoue la boîte à biscuits de Sam dans son champ visuel)	I-OFFRE
1-S	I::ou:p (Voix gutt, Pron all) (HORS CHAMP : debout près de moi, aperçoit la boîte à biscuits sur la table, saute et étend ses bras vers les biscuits)	VOCALISE + R-ACCEPTE
2-N	Ni-cole (Voix aigue) (regarde et sourit à Sam, saisit son bras et le tire vers la table)	R-CORRIGE + I-SOLLICITE Médiation physique-guide la position motrice attendue Étayage-modélise le début de la demande attendue
3-S	Ni-cole / je veu :.....x (Voix aigue, Pron all) (debout, près de la table) (sort un biscuit et le tend devant le visage de Sam)	(HÉTÉRO-REPRISE de 2) R-COMPLÈTE...
N	/2sec / le:.....s (Voix aigue, Pron all)	...COMPLÈTE
S	ls'asseoit / regarde le biscuit je veux un bis-cuit s'il te plaît (assis, regarde le biscuit, les mains jointes)	(AUTO-REPRISE) I-ORDONNE
N	(tend le biscuit à la hauteur des yeux de Sam)	
4-N	Mais oui / a-vec plai-sir (Voix posée-mé-lod.) (sourit, hoche la tête et lui tend le biscuit)	R-ACCEPTE + R-ÉVALUE-exprime sa joie
S	(saisit le biscuit et tourne son regard à gauche)	
5-S	mark# (%merci) (Voix gutt) (regarde la table, puis me regarde et tourne le dos à Nicole, croque son biscuit)	R-MARQUE

La quatrième requête de Sam à conséquence physique illustre l'enseignement comportemental « par incident » (McGhee, Morrier et Daly, 1999) d'une demande verbale, qui se déroule à l'heure de la collation de l'enfant, dont provient également le renforçateur (le biscuit) pour la conduite verbale attendue. Dans cette capsule, ce n'est pas Sam, mais Nicole qui introduit le rhème (*un biscuit*) de l'échange en secouant la boîte à biscuits près du champ visuel de l'enfant.

En incluant ce tour de parole non verbal de l'adulte (0-N) à l'échange, la vocalise et le geste de Sam (1-S) ne forment pas la première partie (I : initiation), mais la deuxième partie (R) de la paire adjacente (Sacks *et al.*, 1974). Il répond en acceptant son offre, tandis que Nicole (2-N) ne valide pas cette réponse, mais elle offre une médiation physique (Bagatell, 2012) en tirant sur son bras pour le guider vers sa chaise. De même, elle offre un étayage verbal (Bruner, 1982; 1983) en initiant le patron de la demande verbale attendue. Conjointement, les indices moteurs et verbaux

de l'intervenante communiquent approximativement : « je comprends que tu veux un biscuit, mais viens t'asseoir et exprime-toi avec des mots ». Sam (3-S) répond à sa demande de correction explicite, vient s'asseoir, mais hésite avant de formuler d'un coup et d'une voix posée une demande selon le format appris en ICI. Au fil de la capsule, il remplace sa demande inadéquate (agitation motrice et vocale envers le biscuit) – non ratifiée - par une demande verbale composée d'une adresse, d'un thème, d'un rhème et d'une marque de politesse (« Nicole + je veux + objet/de l'aide + s'il vous plaît ») – ratifiée par un sourire, une adresse chaleureuse et, surtout, l'octroi du biscuit. Dans l'ABA (et l'ICI), « l'instruction des requêtes, basée sur un apprentissage sans erreur, incitation, modélisation et renforcement, est employée pour enseigner aux enfants avec autisme à faire des demandes indépendantes »⁷⁰ (Scott et Bennett, 2012, p. 74). Nous avons vu, dans les capsules précédentes, que Sam réintroduit en effet le format des demandes verbales qu'il apprend pendant les séances rééducatives comportementales. Or, l'(in-)adéquation contextuelle du format standardisé sera discutée à la fin de ces quatre requêtes initiées par Sam (cf. 5.4.5.).

Au cours de cette quatrième capsule, le thème (*tu veux*) et le rhème (*un biscuit*) sont introduits par l'intervenante. Sam les reprend, d'abord par des indices non verbaux (sauts et cri), ensuite verbaux. Il intègre dans un premier temps le guidage moteur de Nicole, vient s'asseoir et cesse de s'agiter; il reprend et complète, dans un deuxième temps, l'adresse qu'elle initie (« Nicole ») selon le format appris en contexte d'enseignement comportemental. C'est en adoptant le rôle d'auteur que Sam obtient sa collation.

⁷⁰ Traduction libre de l'anglais: "Mand instruction, based on use of errorless learning, prompting, fading and reinforcement, has successfully been used to teach young children with autism to make independent requests."

5.4.5. L'ajustement progressif du ton et de la forme des demandes de Sam

Sam introduit, dans chacune de ces quatre capsules, une demande qui requiert une « conséquence physique » (un aliment, un objet ou de l'aide). Pourtant, avant d'obtenir l'assistance ou l'objet demandé, l'adulte lui signale d'ajuster la mise en mots et parfois le ton de la voix ou la modalité de sa demande initiale.

Bref résumé des demandes initiales de Sam et les demandes de correction des adultes

Lors d'un repas limité par le temps (5.4.1.), Sam compose une demande selon le format appris en ICI (« je veux... le aidez-moi svp »). Sa mère reprend et corrige sa demande, modélisant une mise en mot plus affectueuse (« aide-moi maman »). Lors d'un deuxième repas sans contrainte temporelle (5.4.2.), Sam énonce un rhème seul (« le maïs là! »), que sa mère ratifie par une extension en faisant semblant d'y comprendre un commentaire plutôt qu'une demande. En mangeant avec son père (5.4.3.), Sam avance sur un ton exclamatoire une demande verbale composée d'un rhème seul et obtient de son père une réponse mimico-faciale et silencieuse. Enfin, en contexte rééducatif (5.4.5.), Sam demande d'abord par ses gestes et vocalises le biscuit que son intervenante lui tend; elle guide sa motricité et initie le format verbal d'une requête qu'elle lui enseigne par essais distincts.

La lecture parallèle des demandes spontanées de Sam montre tout d'abord son usage d'outils communicationnels multimodaux pour former des actes directifs comparables. Tantôt il énonce, tantôt il pointe ou s'exclame pour former le thème et exprimer son intention ; parfois il indique, parfois il nomme le rhème ou l'objet de sa requête. Pourtant, les adultes insistent dans chaque extrait à ce qu'il explicite verbalement l'intention (*thème*) et l'objet (*rhème*) de sa requête et qu'il termine presque systématiquement sur une formule de politesse. Le tableau ci-dessous précise le thème, le rhème et la marque de politesse - d'abord de l'énoncé initial, ensuite de l'énoncé final - des quatre demandes de Sam.

Tableau 5.1. Comparaison des types de demandes analys/es

Demandes initiales de Sam			
	Thème	Rhème	Formule de politesse
requête standardisée →	1. « Je veu::x » « Je veux ... »	(tend le fromage) le aidez-moi...	s'il vous plait »
	2. (pointe les comptoirs)	« Mais, là! »	--
	3. (saute + s'exclame)	« La paille! »	--
	4. (saute + tend ses bras)	(orienté vers le biscuit)	--
Demande finale de Sam (il obtient l'aide/l'objet/l'aliment demandé)			
	Thème	Rhème	Formule de politesse
requêtes standardisées →	1. « Aide-moi, <i>maman</i> ...	à ou – vrir »	--
	2. « <i>Maman</i> , prends ... »	le mais...	s'il - vous plait »
	3. « Je veux ... »	la paille	s'il te plait »
	4. « <i>Nicole</i> - je veux ... »	un biscuit ... »	s'il te plait »

D'une capsule à l'autre, les différents adultes n'acceptent pas un même format uniformisé pour les actes directifs de Sam, mais ils étayent l'énonciation de formats contextuellement ajustés. J'ai toutefois constaté, à travers mes observations de Sam lors des multiples séances d'ICI, que son intervenante ne lui enseigne qu'un seul format standardisé, composé d'une adresse (*Nicole*), d'un thème (*je veux*), d'un rhème (*objet*) et d'une formule de politesse (*s'il te plait*) (cf. 4.). Sam emploie ce même format de demande en milieu familial, où ses parents ne le valident que par moments. Dans les capsules analysées, la mère (1. et 2.) préfère au format standardisé une mise en mot plus directe et affectueuse (4.), tandis que le père (3.) l'accepte lorsqu'il remplace un ordre crié et impoli. Il apparaît qu'en famille, Sam est exposé aux variations contextuelles qui informent les différentes manières d'interagir, traduisant à leur tour la relation interpersonnelle entre les participants et les valeurs du milieu. Au contraire, lors des séances d'ICI Sam n'est exposé qu'à une seule manière de formuler ses actes directifs. Ce contraste dans les pratiques langagières est appuyé par les modèles de la communication qui régissent les interactions spontanées en famille par rapport aux échanges rééducatifs en ICI. Tandis que le modèle télégraphique valide tout acte communicationnel que l'enfant

verbalise selon le code prédéterminé (Shannon et Weaver, 1949), le modèle interactionnel est bien moins prévisible, car truffé d'exigences contextuelles et de valeurs sociales. Dans leur version originale, les méthodes comportementales (Skinner, 1957) ciblent l'enseignement « des fonctions de base du comportement verbal », dont en premier lieu les requêtes (Scott et Benett, 2012, p. 73). Sam semble bel et bien maîtriser ces fondements verbaux, sans qu'un enseignement plus avancé, voire contextualisé, ne lui soit proposé lors de ses séances rééducatives. C'est lors des routines directives à table, marquées par « la communication, l'engagement et la continuité » (Fiese *et al.*, 2006) que Sam apprend à expérimenter et à ajuster son langage, ses gestes et sa voix aux reprises et corrections de ses interlocuteurs adultes.

Les nouveaux usages et les compétences d'ajustement sont souvent sous-estimés chez les enfants avec autisme (Tager-Flusberg et Anderson, 1991; Tager-Flusberg, 1996, 2000, 2015; Volden et Sorenson, 2009), mais mis à l'avant dans les observations menées en contexte naturel (Kremer-Sadlik, 2004; Sterponi et Fasulo, 2009; Stiegler, 2007). Selon l'ancrage interactionniste, les ajustements progressifs de Sam ne sont pas dissociables de la tutelle de ses interlocuteurs.

Bref résumé des demandes d'ajustement des adultes

Dans le premier extrait (1.), la mère reprend d'abord par une extension la question incomplète de Sam, mettant l'accent sur le rhème manquant (« *Quoi ? Qu'est-ce que tu veux ?* ») ; ensuite, elle reformule et remplace la demande standardisée de Sam. Dans le deuxième extrait (2.), la mère feint par une extension son incompréhension du thème imprécis que Sam communique dans son pointer. Le père (3.), quant à lui, signale par le silence à Sam d'ajuster le format et la voix de son acte directif. Dans la dernière capsule (4.), Nicole initie la demande verbale et guide la conduite souhaitée.

Parmi les efforts d'étayages des adultes, on observe : des reprises verbales qui soulignent le manque du rhème ou le thème dans la demande de Sam; une réponse silencieuse ou l'initiation, voire la modélisation du format verbal standardisé. Dans chaque extrait, Sam finit par énoncer une demande complète et adéquate, se montrant

soucieux de la compréhension (ou de l'incompréhension) de l'adulte et, dans une certaine mesure, des valeurs qui se traduisent dans le langage. Ainsi, il s'adresse à sa mère de manière affectueuse, il ajoute la marque de politesse à ses demandes, bien que son rôle participatif varie selon les demandes de correction. En répondant par une expression faciale ou une reprise qui rebondissent sur les dires de l'enfant, l'adulte ratifie l'initiative dans l'interaction de Sam. En lui renvoyant les indices d'une mise en mot prédéfinie, l'adulte invalide ses élans spontanés et minimise ses efforts d'ajustement autonome. Avant tout, l'intervenante incite Sam à mémoriser un langage formulaïque, « une séquence de mots à l'apparence préfabriquée et récitée en entier en cas de besoin » (Wray et Perkins, 2000, cité dans Dobbinson *et al.*, 2003, p. 300). De manière générale, le langage formulaïque apparaît dépourvu de l'analyse intellectuelle et est fréquemment associé aux écholalies et répétitions stéréotypées des personnes avec autisme. L'analyse de quatre actes directifs de Sam met en avant d'une part les divers outils dont il dispose pour exprimer ses demandes et d'autre part ses compétences d'ajustement pour compléter ses demandes selon différents patrons. En milieu rééducatif, cette diversité est très largement limitée par le programme d'enseignement comportemental, donnant à voir un langage plus typiquement « autiste ».

Après l'analyse de ces quatre demandes relatives à la prise de nourriture, je poursuis l'analyse sur quatre capsules lors desquelles Sam initie un échange à propos du support visuel et ludique en milieu rééducatif ou de l'activité engagée à table.

5.5. Quatre commentaires spontanés de Sam

Selon les études initiales de Wetherby (Wetherby et Prutting, 1984; Wetherby, 1986) et Bernard-Opitz (1982), les enfants avec autisme formulent plus fréquemment des

demandes à conséquence physique et relativement peu de demandes à conséquence sociale (ex. un échange spontané ou ritualisé, une activité ludique). Par conséquent, les premières, encore dites « requêtes » forment un objet d'apprentissage élémentaire dans les thérapies comportementales, vu leur bénéfice concret et motivant pour les enfants avec autisme; les initiations sociales – dont les commentaires spontanés - figurent plus rarement ou plus tardivement au programme rééducatif (Scott et Benett, 2012; Sundberg et Partington, 1999; Bondy et Frost, 1994). Au fil de mes observations, j'ai toutefois noté de nombreux épisodes où Sam se tourne spontanément vers un adulte pour initier un échange social, souvent en faisant un commentaire sur le milieu qui l'entoure. J'analyse d'abord deux capsules qui se déroulent en milieu rééducatif et portent sur un support visuel introduit par l'intervenante. Les deux dernières capsules ont lieu au cours d'une conversation de table en famille.

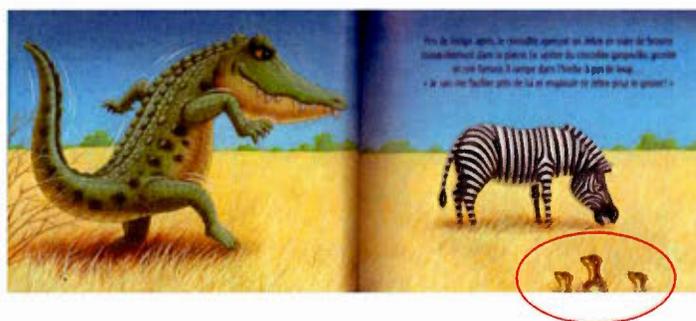
5.5.1. Qui a mangé les écureuils ?

La première demande à conséquence sociale de Sam retenue pour l'analyse provient de la lecture d' « Une faim du crocodile » (introduite au point 5.1.3.).

Mise en situation

Sam et Nicole ont poursuivi la lecture qui narre la rencontre du crocodile affamé avec le singe, les flamands roses, l'éléphant et finalement le zèbre. Nicole tente de tourner la page, lorsque Sam aperçoit, en bas de la page, trois suricates qui sortent leur tête des brins d'herbe et regardent dans la direction du crocodile. Il avance un premier commentaire sur les « écureuils » et les introduit, avec l'étayage de Nicole, dans le récit principal du livre.

(cf. Appendice : B.2. Séance rééducatrice à la maison, J9)



38-S	ki- a ma:n -gé (Voix posée, Pron appuy) (s'avance vers le livre, le regard et les deux mains dirigées vers le dessin en bas de la page, ensuite frotte avec l'index les suricates)	I-COMMENTE geste conventionnel
N	(sourit et rejoint l'index de Sam sur le dessin)	Étayage-maintient l'attention sur le SV
39-N	ooh (Voix aigue++) (sourit, yeux et bouche grands ouverts, pointe les suricates)	R-ÉVALUE-exprime surprise
40-S	%lez'ilécureuils %1 : les écureuils (Voix aigue) (regarde le dessin, visage souriant)	I-COMMENTE
41-N	oué: combien il y en a (Voix aigue +, Pron fluide) (pointe et regarde les suricates, retient le coin de la page)	R-ÉVALUE + (EXTENSION de 40) I-QUESTIONNE. Étayage-maintient l'attention sur le SV
42-S	un - deux - trois (regarde et pointe un après l'autre les suricates)	R-INFORME-compte
43-N	qu'est-ce qu'ils font les écureuils (regarde et pointe les suricates)	(EXTENSION de 40) I-QUESTIONNE Étayage-maintient l'attention sur le SV
S	(recule dans sa chaise, sourit)	
44-S	lez'élécureuils a'la / -PEUR (S'excl-Voix aigue) (se rapproche à 5cm du livre, balaye le dessin d'un mouvement de plus en plus grand, ensuite recule dans sa chaise et ...)	(H-REPRISE de 43) R-INFORME...
N	(maintient le pointer sur les suricates)	
45-N	ils ont peur (Voix aigue, Pron fluide) (pointe les suricates, yeux grands ouverts)	(EXTENSION de 44) I-QUESTIONNE + R-ÉVALUE-exprime surprise Étayage-maintient l'attention sur le SV
46-S	/1 sec/ du croto-dile ... élance son bras)	... R-INFORME geste expressif
47-N	oué: / ils ont PEUR du cro-co-dile oui: (hoche la tête en approbation et tourne la page)	(EXPANSION de 46) R-ÉVALUE +(EXPAN. de 46) R-CORRIGE EXPL.

En initiant cet échange, Sam invite Nicole à commenter avec lui un détail du dessin qui n'est pas mentionné dans le récit. Il (38-S) introduit d'abord un thème opaque (« qui » ou « il »), un rhème (« a mangé ? »), avant de pointer les suricates et de nommer (40-S) le deuxième rhème (« Léz'ilécureuils ») de son commentaire. Nicole (39-N) pointe le même dessin que Sam, mime la surprise et reprend en corrigeant la

prononciation, tout en l'incitant à compter les suricates et à nommer leur activité en cours. Selon Snow et Beals (2007), ces échanges « académiques » sont surtout initiés par les parents de jeunes enfants (moins de 4 ans) à qui ils demandent leur connaissance des chiffres et du vocabulaire. Plus tard, ces demandes disparaissent, « peut-être à cause de l'habileté croissante des enfants à initier et à joindre la conversation » (p.60). Dans l'extrait présent, l'intervenante ignore initialement la question ou l'exclamation de Sam qui tente de participer à l'énonciation du récit en y intégrant de nouveaux éléments : « Qui/Il a mangé les écureuils ? ».

Nicole dirige la suite de l'échange en ouvrant (41-N et 43-N) par ses extensions deux paires adjacentes (Sacks *et al.*, 1974). Sam ferme ces deux paires, d'abord en comptant (42-S), ensuite en décrivant (44-S) comme activité la peur des mammifères. D'un point de vue Gricien (1975), sa deuxième réponse est incohérente, mais Nicole l'accepte en reconnaissant le désir insistant de Sam à poursuivre le récit. C'est par cette réponse qu'il ferme la boucle interactionnelle de son commentaire initial : « [il va] manger » - « les trois écureuils » - « [qui] ont peur » - « du crocodile ». Il devient évident qu'en attirant l'attention de Nicole sur « les écureuils », Sam ne se contente pas de compter ou commenter les détails dessinés. L'intention (Sperber et Wilson, 2002) de son initiation semble davantage consister à partager avec Nicole sa compréhension de la structure répétitive du récit à laquelle il veut intégrer les suricates.

En milieu expérimental, les auteurs relatent souvent des apports conversationnels non concluants chez les enfants avec un TSA SDI interrogés (Tager-Flusberg et Anderson, 1991; Tager-Flusberg, 1996, 2000, 2015; Volden et Sorenson, 2009). Dans cet échange issu du milieu familial, Sam ne raconte pas non plus un récit d'emblée concluant, mais il y parvient grâce à l'étayage de l'adulte qui maintient par ses questions le sujet de la conversation basé sur le dessin (*les suricates*) et valide Sam

dans son rôle de co-narrateur. C'est bien dans la co-construction ratifiante que l'initiation de Sam débouche sur une conclusion cohérente.

Pas à pas, Sam appelle spontanément l'attention de l'adulte et tente de lui faire part du lien qu'il établit entre les indices lus (*le crocodile dévore les animaux...*) et les indices illustrés (*...dont les écureuils*). L'adulte valide son initiation et introduit un échange « académique » (compter et nommer une action). Sam fait preuve de ses connaissances numériques, mais il retourne à l'échange qu'il a lui-même initié en énonçant une conclusion valide.

5.5.2. Il n'a plus d'essence

La deuxième demande de Sam à interagir se déroule également à la garderie, lors d'un jeu de société avec Nicole et son ami Thomas (même jeu que 5.2.1.).

	<p>Mise en situation Après un premier lancer de dé, Thomas avance son ourson près du dessin d'une voiture dont échappe un nuage de fumée grise. Sam regarde, encercle et commente le dessin, avant que l'adulte ait posé la question ritualisée (« Où es-tu, Sam ? ») qu'elle a l'habitude d'intercaler entre chaque tour de jeu. Nicole reprend d'un ton interrogatoire son commentaire, alors que Thomas le développe et contredit dans une explication logique. Peu satisfait, Sam reprend une dernière fois son commentaire.</p> <p><i>(cf. Appendice B.3. Séance rééducative à la garderie, J10)</i></p>
---	--

29-S	'l'a plus de l' E ↗-ssence %que neure-neure%↘ (Voix aigue, Pron fluide) (pointe la voiture à côté de la case bleue – à côté de la case bleue où s'est arrêté l'ourson de Thomas)	I-COMMENTE+VOCALISE
30-N	il a plus d' e-SSENCE ↗ (Voix aigue+, Pron appuy) (yeux grands ouverts et sourcils levés, regarde le dessin ensuite Sam)	(EXTENSION de 30) R-ÉVALUE-exprime surprise + I-QUESTIONNE
31-S Th	--- (lève l'ourson de Thomas et regarde le dessin, repose le pion) (regarde le geste de Sam, ensuite regarde Nicole)	
32-Th S	quelle e-ssence ↗/on peut pas aller dans l' e-ssence parce qu'on est pas des voitures (Voix forte) (regarde le dessin)	(EXTENSION de 30) I-QUESTIONNE + R-INFIRME
Th	/LUI va aller dans l' e-ssence /Voix forte, Pron sacc) (ensuite pointe le dessin de la voiture sur la planche)	(EXTENSION de 32) I-COMMENTE geste conventionnel

S	(regarde l'image en souriant, ensuite secoue la tête)	
33-N	c'est ton tour ↗ Sam (Voix aigue, Pron appuy) (repose le dé sur la planche)	I-DÉCLARE
S	(relève les lèvres vers le nez, les yeux pincés, penche la tête, regarde la planche de jeu	
N	c'est – TON - tour (parle dans l'oreille de Sam)	(A-REPRISE) I-ORDONNE
S	(sourit, regarde la planche de jeu)	
34-S	c'est ton tour ↘ (Voix posée, Pron appuy) (sourit, tape sa poitrine avec la main aplatie, regarde la planche et soulève son ourson bleu)	(H-REPRISE de 33) R-CONFIRME
35-Th	tiens Sam (donne le dé à Sam)	MARQUE
36-S	no::n c'est pas pour:esse:n'ourson / noooooon, ekekekee (Visage sérieux, regarde la planche les yeux pincés)	R-INFIRME + VOCALISE
37-N	Sam / on a-ttend / jette le dé s'il te plaît (Voix posée, Pron. sur-art)(Visage sérieux)	I-ORDONNE-interpelle +I-ORDONNE

Ici encore, Sam (29-S) introduit par ses indices moteurs, oculaires et verbaux un thème imprécis (*il*) et un rhème inédit (*n'a plus d'essence*). Nicole (30-N) valide par une extension son initiation verbale, en corrige la prononciation et en questionne le rhème par sa voix montante. De manière générale, les reprises correctrices demandent à ce que l'enfant comprenne de manière implicite « que l'adulte peut ne pas l'avoir compris et qu'il ait à se reformuler » (Morgenstern *et al.*, 2013, p. 153). Or, Sam répond par un geste moteur (lève l'ourson placé près du dessin) à la demande de clarification de l'adulte et laisse la place à son ami qui tente de corriger à la place de Sam son énoncé : Thomas (32-Th) reprend et infirme par une nouvelle extension l'énoncé de Sam. L'ami considère *les oursons* comme thème de l'échange, ne pouvant « pas aller dans l'essence », alors que « lui (pointe la voiture) va aller [faire le plein d']essence ». Sam, quant à lui, semble avoir indiqué la voiture (*thème*) dessinée sur la planche de jeu et près de laquelle s'est arrêté le pion de son ami.

Sam et Nicole se montrent attentifs à l'infirmité de Thomas, mais ne démêlent pas les « indices de contextualisation » (Hymes, 1964; Gumperz, 1982) (le dessin de l'auto plutôt que le pion-ourson) qui ont abouti à des cadres d'interprétation différents. Plutôt que d'apporter de nouveaux indices pour renégocier et ajuster les interprétations (Auer, 1996), l'intervenante (33-N) pose le dé devant Sam et déclare

la poursuite du jeu (« C'est ton tour »). La boucle interactionnelle que Sam a initiée est ainsi interrompue, sans que l'adulte ne l'incite à poursuivre l'échange et sans qu'il puisse amener une conclusion ratifiante. Sam (34-S) apparaît partagé entre l'échange qu'il a initié et la poursuite du jeu : il imite la consigne motrice, mais ne ramasse et ne lance pas le dé. Au contraire, il (36-S) reprend en sous-articulant les mots-clés de sa demande à conséquence sociale initiale (« non », « essence », « ourson »). Cette fois-ci, l'intervenante (37-N) ignore son énoncé et répète en insistant sa consigne motrice, jusqu'à ce que Sam lance finalement le dé.

Cet échange survient à la fin du tour de jeu de Thomas et avant le prochain tour de jeu de Sam. À ce moment précis du jeu, l'intervenante reprend et ratifie minimalement le commentaire de Sam, alors que Thomas se lance dans une explication élaborée et soulève la question du thème : *à qui* se rapporte la panne d'essence ? *De quoi* parle Sam ? Or, l'intervenante n'étaye pas l'intercompréhension entre les garçons et n'apaise pas l'infirmité de Thomas qui ne tient pas compte des indices non verbaux de son ami. Sam apparaît tiré entre les deux échanges – son commentaire spontané irrésolu et la poursuite du jeu. En termes Goffmaniens (1981), il maintient son rôle en tant que principal du premier échange et participe en tant qu'animateur au deuxième. Sa participation à la consigne motrice apparaît dépourvue d'un engagement subjectif et davantage « écholalique » : Sam répète comme d'habitude la consigne qui lui est adressée, tout en réfléchissant à haute voix au commentaire de son ami qui contredit le sien. Cette reprise non adressée de Sam, serait-elle trace d'un langage égocentrique aux fonctions auto-régulatrices (Vygotsky, 1934/1978), tâchant d'intégrer la contradiction de son ami ?

Le détachement subjectif des mots que Sam prononce (« c'est mon tour ») se lit dans son hésitation à agir selon la consigne motrice que Nicole et Thomas lui répètent cinq fois avant qu'il ne lance le dé. Cet extrait soulève à nouveau la difficulté de Sam à élaborer de lui-même un commentaire concluant; en parallèle, l'analyse met en avant

sa sensibilité à l'interruption précoce de la boucle interactionnelle et son envie de la fermer en résolvant l'opposition qui persiste.

Dans cette deuxième capsule, Sam introduit spontanément un énoncé (*il n'a plus d'essence*), que l'adulte reprend et questionne, alors que Thomas la reprend et réfute. Pourtant, ni l'intervenante ni l'ami ne semblent tenir compte des indices non verbaux que Sam dirige sur le thème (*le dessin d'une voiture*) de son énoncé. Ainsi, l'adulte n'apporte pas d'étayage supplémentaire pour poursuivre l'initiation de Sam et enliser l'incompréhension entre les enfants. Prié de poursuivre le jeu, Sam tente en vain de conclure la boucle interactionnelle que l'intervenante a précocement interrompue.

Les deux capsules suivantes, également initiées par Sam, sont issues de deux différentes conversations de table avec son père, en milieu familial.

5.5.3. Manger, mange...

Sam signale sa première demande d'interagir lors d'un repas du soir à la maison, avec son père – la mère étant au travail.

Mise en situation

Dans ce premier extrait, Sam vient d'entamer le repas avec son père et mange son riz à grande bouchée. La bouche pleine, il explicite spontanément qu'il est en train de manger. Avec l'aide de son père, Sam poursuit qu'il est insatiable, tel un glouton.

(cf. Appendice : B.5. Conversation de table à la maison, J14)



1-S	ma:ʔnger↘ /2sec/ mange→/2sec/ ma:ʔnger↘	I-COMMENTE
2-p	t'aimes ça↗ man-ger↘	(EXTENSION de 1) I-QUESTIONNE
3-S	Oui	R-INFORME
4-p	pour-quoi→	I-QUESTIONNE
5-S	arc'que: sé: /faim↗	R-INFORME
6-p	ah oui / tu as tou-jours faim↘ / pour-quoi↗ tu as tou-jours faim↗	(EXTENSION de 5)

		R-CONFIRME + I-QUESTIONNE
7-S	parc'que %s'f%	R-INFORME
8-p	parc' que je-suis-u:n↗	(EXTENSION de 7) R-CORRIGE + I-SOLLICITE
9-S	glou-ton↘	R-COMPLÈTE
10-p	oui	R-ÉVALUE-confirme

Étant en train de manger son riz, Sam répète son énoncé au rythme de l'action : « manger... manger... manger » (=rhème). Il s'agit ici d'une première version d'un « récit autobiographique », comparable au « 'récit' d'un journaliste sportif qui commente un match de foot » (Morgenstern, 2012, p.22). De manière similaire au premier récit de soi du jeune Léonard qui se narre en train de sauter devant un observateur tenant une caméra (Morgenstern, 2012), Sam se raconte en train de manger et participe à sa propre mise en scène dans ma vidéo. Il n'explicite pas le thème (*je*) de son énoncé, mais le père semble comprendre qu'il relie sa propre personne à l'action nommée.

En effet, par son extension, le père (2-p) accepte l'invitation à interagir de Sam et ajoute à son rhème (*manger*) un premier sous-rhème (*tu aimes?*), que Sam confirme (*oui, j'aime manger*). Ensuite, le père initie deux questions, auxquelles Sam répond par une explication. Ce récit co-construit démarre sur un mode déclaratif et à partir de la situation présente : Sam se commente en train de manger. Avec la reprise du père qui initie deux paires adjacentes (« pourquoi ? » - « parce que »), le récit passe au mode explicatif et se réfère plus largement au personnage de Sam : il a *toujours* faim, comparable à une bête omnivore et sauvage : *un glouton*⁷¹. Les modes déclaratif et explicatif structurent le récit de Sam où s'installent le présent, sa généralisation et l'exagération. Quant au contenu sémantique des rhématisations de Sam, l'activité de *manger* et le ressenti de la *faim* se situent dans un champ sémantique commun, alors

⁷¹ Le glouton (ou carcajou) est un mammifère omnivore qui « mange tout ce qui lui tombe sous la dent ». L'espèce est de moins en moins observée au Québec et est menacée d'extinction, tandis qu'elle reste présente dans l'imaginaire québécois.

<http://www.csaffluents.qc.ca/animalier/carcajou.htm> Page consultée le 10 décembre 2015.

que j'observe le *glouton* comme faisant partie du « savoir familial », dont l'énonciation vient confirmer l'appartenance à la famille (Heritage, 2013; Lovell, 2003).

Dans cet extrait, Sam initie le rhème (*manger*) auquel le père induit le thème (*tu/Sam*). Par ses reprises, le père conduit Sam à introduire de nouveaux sous-rhèmes explicatifs (*oui, j'aime manger – parce que j'ai faim – parce que je suis un glouton*). Loin d'être une simple mise en mots de la prise alimentaire en cours, Sam construit un récit de soi - féroce et omnivore - et affirme aux adultes et à la caméra son appartenance à la famille.

5.5.4. C'est le poisson

Cette deuxième initiation de Sam est isolée d'un repas différent entre père et fils, qui se déroule également un soir au domicile familial (déjà introduit au point 5.1.2.).

Mise en situation

Sam vient tout juste de confirmer qu'il souhaite du « riz avec du poisson » pour son lunch le lendemain. Son père lui indique le filet de saumon cuit posé sur l'assiette qu'il tient dans sa main. Spontanément, l'enfant se met à commenter que le poisson nage et en fait une démonstration.



(cf. Appendice : B.4. Conversation de table à la maison, J13)

29-S	c'est poi-SSON (pointe l'assiette)	I-COMMENTE
30-p	c'est le poi-sson /pour de-main	(EXTENSION de 29) R-CONFIRME
31-S	--- (quitte sa chaise, court derrière son père)	
32-p	éille / où vas-tu (s'exclame)	I-ORDONNE (implicite)
33-S	/4sec/ (retourne s'asseoir) /%'oije sé% c'est poi-sson P' 'no:-on /2sec /c'est pour de la MER (H-REPRISE augmentée de 30) I-COMMENTE-explique	R-ACCÉPTE
34-p	c'est pour la MER (Voix aigue) (expression surprise, regarde le poisson sur l'assiette) /2sec/ il est plus dans la mer le poi-sson / il peut plus na:-ger	(EXTENSION de 33) R-ÉVALUE-expr. surprise

	<i>(Voix posée) (expression désolée)</i>	(EXTENSION de 33) R-CORRIGE EXPL.
35-S	/4sec/ pian / pian / PIOU <i>(Voix aigue)</i> <i>(regarde le poisson puis moi, mouline les bras-fait semblant de nager)</i>	VOCALISE-explique
36-p	oui / c'est comme ça qu'on nage	(EXPANSION de 35) R-CONFIRME
37-S	%a-vi: ra:viraviravi% <i>(sourit, regarde le père, puis moi)</i> <i>(mouline plus rapidement les bras fait semblant de nager plus vite)</i>	VOCALISE-explique geste illustratif

C'est à partir de l'aliment présent ou indice « situationnel » (Blum-Kulka, 1997) que Sam (29-S) poursuit spontanément un nouvel échange. Il nomme et pointe le thème déclaratif (*c'est*) et ajoute le rhème (*le poisson*) de son commentaire. Ratifié à travers l'extension de son père (30-p), il (31-S) quitte temporairement l'espace conversationnel, mais retourne s'asseoir à l'appel de son père (32-p). D'un air sérieux, Sam (33-S) annonce avoir quelque chose à dire à propos du poisson : « moi je sais ! ». Son initiative est similaire à l'appel à l'attention typique des jeunes enfants qu'avait décrit Sachs (1992, I: 256) : « Tu sais quoi ? », auquel les adultes répondent généralement : « Quoi ? », pour leur accorder l'accès à la parole. Sam semble lire l'acception implicite dans le contact visuel avec son père et exprime d'un air sérieux un désaccord : « Noon », avant de nous informer que le poisson « c'est pour de la mer ». Dans ce bref exposé, Sam nous amène à la mer, loin de la cuisine familiale et de son lunch (« pour demain ») et ne fait vraisemblablement plus référence au poisson dans l'assiette. Il semble davantage considérer le *poisson* comme un objet de savoir qu'il tente de partager avec ses interlocuteurs. Or, le père (34-p) apparaît ne pas avoir suivi Sam dans ce voyage imaginaire, mais regarde le poisson dans l'assiette et explique d'un air désolé qu' « il n'est plus dans la mer... il ne peut plus nager ». Sam (35-S) ne répond pas à la correction explicite du père qui déclare implicitement la mort du poisson, mais il reprend par des gestes explosifs la natation que son père vient d'énoncer verbalement. Le père (36-p) valide la démonstration motrice de Sam, qui (37-S) se tourne vers la caméra et reprend de plus belle sa mise en scène de l'animal aquatique, semblable à une auto-désignation au héros de son récit (Morgenstern, 2012). Par ce crescendo final, il clôture lui-même son exposé savant sur le poisson.

Dans cette capsule, Sam construit au fil des reprises ratifiantes de son père un récit au sein duquel trois thèmes s'enchaînent : Sam qui sait (*thème 1*), le poisson dans la mer (*thème 2*) et Sam qui imite le poisson (*thème 3*). En parallèle, plusieurs mondes s'y superposent : *situationnel* (le poisson sur l'assiette qui est « pour le lunch demain »), *lointain* (le poisson « pour de la mer ») et *autobiographique* (« on » (*je*) nage par un mouvement des bras). Comme le précise François (1990, 45) : « l'organisation du dialogue renvoie toujours au changement du monde : parler de l'objet présent renvoie à ce qu'on a déjà vu, à ce qu'on souhaite, à ce qui est possible ou impossible ». Le passage d'un monde à l'autre est témoin du travail dialogique et créatif, mais aussi de l'ajustement thématique entre Sam et son père.

Si Sam initie et ferme par lui-même cet échange savant, c'est avec l'étayage dialogique de son père qu'il parvient à expliciter trois thèmes successifs (*je-savant, le poisson, et je-poisson/nageur*) et à y associer des rhèmes distincts (*savoir, être dans la mer, nager avec les bras/nageoires*), ancrés dans des mondes distincts. Sam part de l'aliment servi à table, amène son public dans la mer et explicite par une démonstration motrice son expérience personnelle en tant que « poisson ».

5.5.5. L'inscription conjointe des commentaires spontanés de Sam à la tête d'un récit

Sam initie, dans ces quatre capsules, un échange qui se rattache à l'activité en cours (1. une lecture partagée, 2. un jeu de société, 3. et 4. un repas). Ainsi, ces échanges illustrent chacun l'envie spontanée de l'enfant de faire part de sa compréhension des supports visuels qui lui sont présentés ou de l'activité sociale à table. Pourtant, dans les quatre échanges, Sam omet de préciser au moins un thème, n'explicitant que le rhème, et laisse à ses interlocuteurs la tâche de l'identifier. L'analyse ici offerte

propose, plutôt que de considérer des actes déclaratifs isolés et détachés du contexte (encore dits « opaques »), d'inscrire ces quatre commentaires spontanés à la tête d'un échange avec ses interlocuteurs dont il attend une réponse ratifiante. D'ailleurs, lorsqu'elle lui est refusée (3.), il a du mal à passer à l'échange suivant.

Bref résumé des initiations spontanées de Sam

Pendant la lecture d'un livre (5.5.1.), Sam explicite par son pointer et par ses mots le rhème (« a mangé... écureuils ») de son échange, l'associant à un thème (« qui » ou « il ») initialement imprécis. Après un bref échange académique, il introduit lui-même thème (*le crocodile*). Lors du jeu de société (5.5.2.), Sam soulève le pion de son ami, énonce un rhème (« n'a plus d'essence ») et un thème à nouveau imprécis (« l' »). Il indique de son regard le dessin de la voiture qui émet de la fumée grise (=thème de Sam), alors que son ami Thomas relie son commentaire à l'ourson (=thème de Thomas). Dans un troisième échange qui se déroule à table (5.5.3.), Sam verbalise d'abord le rhème (« manger ») de son énoncé. Sans hésiter, son père associe explicitement l'action nommée à Sam (*thème*) qui est en train de l'exécuter. Dans le quatrième échange, également à table (5.5.4.), Sam explicite d'emblée le premier thème (*je*) et le rhème associé (*sais*), suivi d'un deuxième thème (*le poisson*) qu'il relie également à un rhème (« est pour la mer »). En revanche, il ne précise pas le thème auquel se rattache sa démonstration motrice (*nager*), alors que le père la relie aux interlocuteurs présents : « on », voir « nous » et non pas au poisson qui « ne peut plus nager ».

Selon Brigaudiot et Danon-Boileau (2002), l'absence du thème dans les actes isolés s'observe en effet chez de nombreux enfants avec autisme. Pourtant, il n'existe à notre connaissance aucune étude qui propose une analyse interactionnelle des thèmes imprécis ou « opaques » produits par les enfants avec autisme SDI. Or, selon mon analyse, le thème des initiations et commentaires de Sam n'est jamais proprement dit « absent » : il le mentionne par des pronoms (1. « qui/il » et 2. « l' »), l'indique par son regard appuyé (2. regarde le dessin de la voiture) ou s'auto-désigne par l'action nommée dans son rhème (3. Sam - mange et 4. Sam - fait semblant de nager). Par moments, ce manque de clarté autorise à son interlocuteur à prendre le contrôle de l'échange (1.) ou bien à poursuivre l'échange sur ce malentendu (2.). La confusion semble moins importante lorsque Sam s'auto-désigne (comme thème) par ses actions motrices (3. et 4.).

Contrairement aux demandes à conséquence physique de Sam (cf. 5.4.) précédemment analysées, les adultes ne lui demandent pas de reformuler pour clarifier ses commentaires ou demandes à conséquence sociale. Ils acceptent tour à tour ses stratégies - même incomplètes et imprécises - pour obtenir la parole (« getting the floor to speak » Sachs, 1992; I-256) en s'auto-sélectionnant comme locuteur ayant quelque chose de pertinent à dire. En effet, les interlocuteurs rebondissent dans les quatre capsules sur les dires de l'enfant, mais valident différemment le contenu de ses initiations. Par conséquent, l'échange se poursuit et se clôt de différentes manières.

Bref résumé des reprises des interlocuteurs des commentaires « opaques » de Sam

Pendant la lecture d'un livre (5.5.1.), Nicole valide par son expression mimico-faciale et une vocalise (« oh ») l'initiation opaque de Sam. Par ses extensions (« Combien il y en a ? » et « Qu'est-ce qu'ils font ? »), elle introduit un échange académique, amenant Sam à compter les suricates et à nommer leur activité. Sam ferme lui-même la boucle interactionnelle. En revanche, lors du jeu de société (5.5.2.), Nicole valide par une extension (« Il a plus de l'essence ? ») le commentaire opaque de Sam, alors que son ami Thomas le contredit dans une extension (« Lui (*pointe l'ourson*) ne peut pas aller dans l'essence »). L'intervenante ne dénoue pas l'incompréhension entre les garçons, mais elle impose la poursuite du jeu.

Dans ces capsules, les extensions (1., 3. et 4.) permettent à Sam de fermer par lui-même la boucle interactionnelle. En revanche, les expansions (2.) qui corrigent ou questionnent son énoncé, apparaissent être des relances trop implicites pour Sam, ne parvenant à poursuivre l'échange. Autrement dit, les extensions élaborent le langage de l'enfant observé, alors que les expansions font marche arrière et laissent en friche sa progression rhématique. Or, Sam ne sait parfaire la rhématisation à lui seul, mais il semble avoir besoin de l'adulte pour interpréter ses dires – parfois opaques – et pour y rebondir par une idée nouvelle. Cette observation rejoint la conclusion de Solomon (2014), selon qui les enfants avec un TSA SDI parviennent à initier, mais peinent à poursuivre un récit spontané. En revanche, les extensions ou reprises d'élaboration permettent à Sam : de poursuivre l'échange en s'appuyant sur la structure répétitive donnée par le support visuel (1. « les écureuils ont, eux aussi, peur du crocodile »); de

réifier son savoir familial (3. « être gourmand comme un glouton »); d'explorer des mondes imaginaires et lointains (4. « le poisson vient de la mer, où il nage – comme moi »). Les expansions, bien qu'elles apportent à l'enfant des modèles corrects du langage parlé (Morgenstern, Leroy-Collombel et Caët, 2013; Cazden, 1988; Slobin, 1968), semblent trop implicites et insuffisantes pour encourager le travail de rhématisation de Sam.

L'issue différenciée des expansions par rapport aux extensions souligne que l'adulte emploie une stratégie efficace, s'il veut maintenir l'échange, de prendre le risque de mal-interpréter l'initiation de Sam pour l'aider à décoller de l'ici et du maintenant, à transformer les indices situationnels – visuels et alimentaires – et à faire allusion à l'imaginaire, à la personnalité ou au savoir de Sam sur le monde. Auparavant, Sterponi et Fasulo (2009) ont appelé les interlocuteurs à accepter le risque de briser « l'espace intersubjectif » (Stern, 1985; Trevarthen, 1987) dans l'intention de faire progresser la conversation. Selon ces auteurs : « la reprise, l'allitération et les jeux de mots constituent les fondements de la progression conversationnelle⁷² » (p.135). Chez Sam, c'est avant tout l'extension, plus explicite que l'expansion, qui encourage la poursuite de l'échange.

5.6. Conclusion du cinquième chapitre : trois saynètes de participation

Tel qu'indiqué dans les objectifs de recherche, l'analyse des 17 échanges de tutelle portait sur la participation interactionnelle de Sam au reflet des efforts d'étayage de ses interlocuteurs adultes. Précisément, l'analyse ciblait les compétences conversationnelles de Sam (l'alternance des tours de parole, le recours aux

⁷² Traduction libre de l'anglais : “Repetition, alliteration, and word play are the building blocks of sequence progressivity”

mouvements dialogiques), la co-construction des sujets de conversation et des récits à travers l'apport des thèmes et rhèmes et les cadres de participation entre Sam et ses interlocuteurs. Les capsules ont été regroupées en cinq sous-sections d'analyse : le délai (5.1.) et la cohérence des réponses de Sam (5.2.), les réponses par lesquelles il poursuit un récit (5.3.), le ton et la forme de ses demandes à conséquence physique (5.4.) et ses commentaires spontanés par lesquels qui initie un récit (5.5.).

L'analyse a tout d'abord permis d'assoir dans la complexité contextuelle les réponses d'un enfant avec un TSA SDI que les interlocuteurs peuvent, selon leurs attentes, juger **asynchrones**. Ainsi, l'avenue tardive d'un rhème signe avant tout l'habileté de Sam à se dépasser, en répondant à une demande qui lui pose un défi supplémentaire, souvent après un délai plus long. De même, l'analyse multimodale a souligné que l'enfant précède souvent ses réponses verbales, autrement jugées **incohérentes**, d'indices non verbaux, quant à eux, cohérents et ajustés à la demande. D'après mon analyse, l'adulte rejette ou ignore systématiquement des réponses verbales spontanées de Sam qui s'avèrent toutefois proximale-ment cohérentes. Cette cohérence partielle est témoin de l'itération de l'enfant qui tente de se faire entendre, tantôt par son langage corporel, tantôt par son langage verbal, en ajustant l'apport rhématique d'un coup à l'autre. L'analyse a également mis de l'avant la co-construction de récits avec lesquels Sam est familier, parfois en dépassant la situation immédiate, alors qu'il hésite ou refuse initialement d'y participer. Enfin, Sam initie par lui-même de courts récits et de fréquentes demandes d'objets ou d'aide, en omettant parfois d'explicitier le thème ou le rhème de ses dires. Là encore, il s'ajuste aux diverses demandes d'ajustement, verbales et non verbales des adultes, il incorpore leurs médiations ludiques (sociales) et matérielles (visuelles) et rebondit sur leurs reprises ratifiantes, le plus souvent explicites. En revanche, Sam parvient peu ou prou à faire du sens de leurs étayages implicites et auto-reprises non ratifiantes, même insistantes.

L'analyse de ces cinq lots d'échanges entre Sam et ses interlocuteurs adultes n'annule pas les observations précédentes selon lesquelles les enfants avec autisme avancent

des énoncés par moments « asynchrones », « proximalement cohérents » ou « opaques » ; ceux de Sam ne sont pourtant nullement aléatoires. Au contraire, en intégrant toutes les contributions spontanées de Sam, l'analyse ici proposée lui reconnaît une vaste panoplie de compétences conversationnelles et d'ajustement aux efforts d'étayage de ses parents et intervenantes. Pour finir, le cumul des capsules analysées permet de retracer des similarités dans les formes de participation interactionnelle de Sam, ses contributions spontanées ou ajustées et les efforts d'étayage des adultes. Prises conjointement, ces conclusions aboutissent à trois « saynètes de participation » : « ouverte », « guidée » et « fermée ».

Tableau 5.2. Les trois saynètes de participation - ouverte, guidée et fermée – définies selon l'initiateur, les auto- et hétéro- reprises verbales et les thèmes et rhèmes poursuivis dans l'échange.

Saynètes de participation	Échange initié		Continuité formelle			Thèmes/rhèmes poursuivis	
	par Sam	par l'adulte	REPRISES verbales de l'adulte (actes de communication)			spontanés de Sam	prescrits par l'adulte
			Auto-reprises	Expansions	Extensions		
Ouverte	++			<ul style="list-style-type: none"> commenter confirmer interroger 	<ul style="list-style-type: none"> évaluer – exprimer sa surprise vérifier corriger 	++	
Guidée	+	+		<ul style="list-style-type: none"> commenter (exagérer ou faire semblant) 	<ul style="list-style-type: none"> questionner – vérifier corriger 	+	+
Fermée		++	<ul style="list-style-type: none"> questionner insister 		<ul style="list-style-type: none"> évaluer – exprimer sa surprise questionner – vérifier corriger refuser 		++

Dans les pratiques d'évaluation standardisée, le terme « saynète » est parfois employé pour déterminer la situation encadrante (ex. une saynète d'anniversaire), similaire aux

« types d'interactions » (Traverso, 1994; 2004). Dans le présent écrit, les « saynètes de participation » s'appuient sur la conception de la « saynète » de François (1983). Les saynètes de participation sont à entendre comme modes pragmatiques de la participation de l'enfant, déterminée par les actes conversationnels, les genres, les rôles conversationnels) et par la direction plus ou moins souple de l'adulte (ratifie ou ne ratifie pas).

Les saynètes de participation **ouverte** sont principalement initiées par Sam et plus rarement par l'adulte. Pour inciter la poursuite de l'échange, les adultes maintiennent la continuité formelle entre les énoncés en proposant des hétéro-reprises (extensions et expansions) qui confirment, commentent, interrogent, vérifient ou corrigent l'énoncé de Sam. Ces actes de l'adulte ratifient pleinement les indices verbaux et non verbaux de l'enfant et maintiennent l'ouverture des saynètes. C'est au sein des quatre saynètes « ouvertes » ici analysées que Sam parvient à confirmer son appartenance à la communauté de langage (Labov, 1972), de se raconter en participant au rituel familial (5.3.1.) ou d'évoquer un savoir proprement familial (5.5.3.). C'est aussi dans cette ouverture conversationnelle que Sam offre une démonstration motrice (5.5.4.) et poursuit le récit d'un ouvrage illustré (5.5.1.) pour faire spontanément part de son savoir sur le monde qui l'entoure.

Tableau 5.3. Les saynètes de participation ouverte

5.3.1. Alors Sam, qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ?	5.5.3. Manger, mange...
5.5.1. Qui a mangé les écureuils ?	5.5.4. C'est le poisson

Les saynètes de participation **guidée** sont autant initiées par Sam que par l'adulte. L'apport rhématique se partage entre Sam et l'adulte, alors que ce dernier peut exiger une mise en mot plus adéquate d'un énoncé a priori complet, mais jugé impoli, inapproprié ou formulé par le langage moteur au lieu du langage verbal. À nouveau, l'adulte apporte principalement des hétéro-reprises (expansions et extensions), mais

elles servent plus rarement à commenter et principalement à vérifier ou corriger les dires de Sam. En revanche, l'adulte accompagne ses reprises d'étayages implicites et progressifs (ex. mimico-faciaux, moteurs) ou explicites et ludiques (ex. visuels-matériels et langagiers). Dans les sept saynètes « guidées » ici identifiées, Sam parvient à ajuster une mise en mot initialement inadéquate tout en affirmant la relation affectueuse avec son parent (5.4.1., 5.4.2. et 5.4.3.); à préciser le thème ou le rhème qu'il a initialement omis (5.4.1., 5.4.2., 5.4.3. et 5.4.4.) et à répondre avec joie à une demande verbale (5.1.2. et 5.3.3.), voire à garder le silence (5.2.3.), alors qu'il s'y refusait au départ.

Tableau 5.4. Les saynètes de participation guidée

5.2.3. Okay, on commence ?	5.1.2. Encore du riz ?
5.4.1. Je veux le aidez-moi svp	5.3.3. Qu'est-ce qui se passe ici ?
5.4.2. Oh, mais là !	5.4.4. Ioup ! (Je veux un biscuit)
5.4.3. La paille !	

Pour terminer, les saynètes de participation **fermée** sont principalement initiées par l'adulte. Il détermine à l'avance les rhèmes de l'enfant qu'il va ratifier et la modalité qu'il devra employer et ignore sans ratifier les rhèmes erronés. Ses actes conversationnels sont principalement de nature interrogatoire et il insiste par des auto-reprises sur ses demandes. De même, l'adulte isole d'un coup les objets de distraction et initie ou modélise les réponses attendues si Sam ne parvient à les produire. Ces étayages directifs aboutissent fréquemment à des formes de participation « formulaïque » (ou écholalique) et à des gestes adaptatifs (ou stéréotypiques), qui accentuent l'apparence « autiste » de l'enfant. Ratifié ou non, Sam maintient malgré tout son rôle d'auteur et diversifie ses demandes non ratifiées (5.1.1.), commente la lecture scénarisée ou le matériel ludique (5.1.3.), introduit une note d'humour (5.2.1.) ou insiste sur sa récompense (5.2.2.). Ultimement, l'adulte

ratifie la participation spontanée de Sam, déviant des réponses attendues, que ce soit par une expression de surprise, une remise en question, une correction ou un refus.

Tableau 5.5. Les saynètes de participation fermée

5.1.1. Qu'est-ce que tu veux ?	5.2.2. Montre-moi son ventre
5.1.3. Comment il se sent le singe ?	5.3.2. Qu'est-ce que tu as mangé, tu te rappelles ?
5.2.1. Quelle couleur tu veux ?	5.5.2. Il n'a plus d'essence

Il est à noter que ces trois saynètes de participation mettent de l'avant des tendances, plutôt que des critères rigides et que différentes saynètes peuvent s'enchaîner au sein d'une même « saynète » (François, 1990). Plus qu'une simple délimitation au sein d'une interaction, les saynètes se caractérisent par leur **malléabilité** : elles peuvent se composer de différents actes conversationnels ou médiations supplémentaires, langagières, matérielles ou motrices. Quelle que soit la scène de participation identifiée, elles se construisent chacune sous l'effet des coups des **deux** interlocuteurs, Sam et l'adulte. L'analyse interactionnelle a donc permis de souligner les efforts de Sam, un jeune interlocuteur avec un TSA SDI, à participer à la co-construction des échanges avec ses parents et intervenantes, étant tous des interlocuteurs adultes et expérimentés. Aucunement défini à l'avance, le déroulement de ces échanges de tutelle varie et fluctue au fil des ajustements mutuels - de Sam et des adultes – pour souligner le caractère co-construit de la participation communicationnelle interactionnelle.

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Il va sans dire que l'interaction spontanée reste une activité complexe pour Sam et aucune saynète de participation n'élimine complètement les particularités conversationnelles relatives à l'autisme. La succession des étapes d'analyse – la description approfondie du corpus de recherche, la transcription et le codage et d'une sélection de capsules, qui ont finalement fait l'objet d'une analyse interactionnelle – a toutefois mis en avant diverses compétences de cet enfant pour participer à des conversations parfois « ouvertes », « guidées » ou « dirigées » avec ses interlocuteurs adultes. Avant d'aborder la portée de ces constats, il s'agit de les discuter à la lumière des approches ethnographiques qui ont permis le recueil de données, de la conception socioconstructiviste de l'interaction et de la conception de la participation interactionnelle qui a sous-tendu le codage et l'analyse des données.

6.1. Les constats non reproductibles, visant la généralisation naturalistique

Tout d'abord, l'approche ethnographique et l'analyse interactionnelle ont permis de constater chez Sam différentes compétences conversationnelles qui varient d'un contexte à l'autre. D'une part, il occupe ses tours de parole et répond – parfois de manière asynchrone ou proximalement cohérente - aux questions qui lui sont posées. D'autre part, il initie des échanges directifs et narratifs, exprime ses désirs et ses points de vue et affirme par sa participation interactionnelle son adhésion à la communauté de langage, tout particulièrement en famille. Bien au-delà, l'analyse découvre chez Sam un désir de participer à la première personne aux interactions et

de faire ratifier ses usages communicationnels plus et moins conventionnels. Enfin, Sam ajuste la mise en mots et le ton de ses énoncés selon les demandes de correction de ses interlocuteurs; avec l'aide étayante et progressive de l'adulte, il se réengage et clôt les échanges de tutelle.

Les compétences conversationnelles ici décrites ont tout de même été observées à travers les observations d'un seul enfant avec autisme SDI, dont j'ai progressivement appréhendé les différents milieux de vie et le déroulement des échanges de tutelle auxquels Sam participe au quotidien. De toute évidence, les saynètes de participation qui résultent de mon analyse interactionnelle ne se prêtent pas à la généralisation, ni à prédire les compétences conversationnelles au-delà des situations étudiées. Puisque, pour généraliser les observations d'un individu (ou « cas ») sur d'autres individus, estimés comparables, cela exige tout d'abord une connaissance identique des autres individus (Stake, 1995) – et donc une deuxième exploration ethnographique. Mais encore, « dans les affaires humaines, [...] les scientifiques nous disent [:] 'D'autres choses sont identiques', commencent-ils, mais d'autres choses ne le sont jamais »⁷³ (Stenhouse, 1979/2014, p. 47). Ce qui semble ici être un jeu de mots sur « autre » - *non identique* et *dissimilaire* - ne l'est pas tant. Certes, il est possible de trouver d'« autres » enfants avec un diagnostic d'autisme, également âgés de 4 ans et demi, qui vivent avec leurs deux parents et qui bénéficient d'à peu près 40 heures d'interventions rééducatives par semaine. Il n'y a toutefois nul doute que les échanges de tutelle à table et ceux soutenus par un support visuel s'y dérouleront « autrement ». En contexte d'évaluations standardisées et répétées, les études de cas multiples (minimum 12 cas) aboutissent à la comparaison entre différents temps (de type A-B-A-B) et entre les individus à partir de critères prédéfinis. Or, ces études s'appuient sur une épistémologie positiviste, où les effets du contexte sont ouvertement minimisés et

⁷³ Traduction libre de l'anglais: "In human affairs, [...] the scientists tell us [:] 'Other things being equal...' they begin, but other things never are."

expérimentalement contrôlables (ex. Thurin, Thurin, Cohen et Falissard, 2014; Reichow et Wolery, 2009). Néanmoins, la présente étude prête une importance cruciale au contexte à la fois situationnel et interactionnel, et ne vise pas la généralisation « propositionnelle » des constats qu'elle avance, mais plutôt une généralisation « naturaliste », selon la différenciation introduite par Stake (1995) et reprise par Alexandre (2013). Dans cette conception, il revient au lecteur d'établir aux généralisations naturalistes qui sont des

« conclusions amenées par l'implication personnelle dans les aléas de la vie ou en revivant les expériences d'autrui si finement reconstruites que le lecteur a l'impression de les avoir lui-même vécues »⁷⁴ (Stake, 1995, p. 85).

Dans mon étude, le lecteur est amené petit à petit à ces conclusions, à commencer par l'exposé initial des connaissances établies sur les compétences conversationnelles d'enfants avec autisme, la description détaillée des observations et entrevues sur le terrain et la mise à disposition du corpus de données « brutes ». Une des particularités des approches ethnographiques réside dans ce souci de prêter au lecteur les lunettes du chercheur, de lui donner à voir ce qu'il a lui-même relevé sur le terrain et d'amener son lectorat aux conclusions ainsi obtenues. Au final, ce ne sont non pas des lois généralisables, mais le jugement du lecteur qui détermine si mes conclusions peuvent ou non s'appliquer en dehors du cas que j'ai étudié (Stenhouse, 1979/2014). Je rejoins par là Ochs et ses collaborateurs (2004) qui avancent des « tendances générales », issues de 16 études de cas ethnographiques d'enfants avec autisme SDI, pour *indiquer* - plutôt que de *programmer à l'avance* - le succès de leur inclusion à l'école. Quant à mon étude, les « saynètes de participation » ne constituent pas des scénarios prescrits mais tendanciels où la ratification par l'adulte des indices multimodaux de Sam facilite le maintien et la poursuite de l'échange, la tendance inverse étant également indiquée.

⁷⁴ Traduction libre de l'anglais: "conclusions arrived at through personal engagement in life's affairs or by vicarious experiences so well constructed that the person feels as if it happened to themselves."

Tout au long de la présente étude, le lecteur est ramené à l'épistémologie socioconstructiviste qui est sous-jacente à la fois au problème de recherche et aux concepts théoriques retenus, au devis ethnographique et à l'analyse interactionnelle qui aboutit aux conclusions - résultant forcément de l'exposé discursif entre les données de terrain et les données de la littérature. En effet, les compétences conversationnelles de Sam ne sont pas considérées isolément, mais dans l'interaction avec l'adulte qui étaye sa participation aux échanges de tutelle; de même, les observations de terrain et la discussion analytique dépendent en grande partie du regard et des interprétations du chercheur. L'étude des compétences conversationnelles de Sam n'est donc pas non plus reproductible au sens d'une approche expérimentale, puisqu'en tant qu'observateur, je fais partie du contexte qui a donné lieu à mes observations. Ainsi, je réalise que les conversations avec les parents de Sam à table sont soit orientées vers l'enfant, soit elles ciblent les divers traitements de l'autisme – un point d'intérêt qui nous réunit. Entre les séances rééducatives à la garderie, Nicole parle relativement peu de son parcours professionnel, qui nous réunit très peu (elle a travaillé dans le secteur des finances avant de se reformer aux soins et aux services à la personne). En revanche, elle me confie rapidement les épisodes de sa vie personnelle, partagée entre deux continents, suite à quoi je partage mon projet de déménager outre-mer. Enfin, les parents et l'intervenante me laissent jouer seule avec Sam, moments lors desquels j'adopte volontairement le rôle de « grand enfant » (Corsaro, 2003). Tous ces interludes informels, qu'un autre observateur aurait sans doute abordés différemment, conduisent à l'acceptation de ma présence sur le terrain et à tisser des liens de proximité avec la plupart des acteurs. Nul doute que ce partage informel se reflète dans l'ambiance détendue, plus rarement inconfortable, qui encadre les échanges de tutelle que j'ai observés entre les adultes et Sam. Pour garder à l'esprit mon regard singulier, je décris, dans l'introduction des capsules (cf. Appendice), ma position et ma participation aux activités, les échanges qui précèdent et suivent chaque extrait analysé. Je n'ai toutefois pas traité l'enquête elle-même comme terrain

d'investigation – sous forme d'une auto-ethnographie (Rondeau, 2011; Soulé, 2007) - qui aurait divagué des objectifs primaires de l'étude. L'importance est de se rappeler que les données « brutes » sont en effet le résultat de mes « interactions » et « confrontations » avec les acteurs des différents milieux observés (Boumard, 2010). « C'est précisément cette rencontre qui mérite d'être appelée 'terrain' » (Laplantine, 1990, p.99) et qu'il est évidemment impossible de reproduire.

Pour résumer, la présente étude n'est donc ni reproductible ni généralisable dans le sens d'une validité expérimentale traditionnelle. Le lecteur est plutôt invité à parfaire sa propre généralisation naturaliste et à identifier dans mes efforts analytiques les éléments conclusifs qu'il peut éventuellement transférer à d'autres situations semblables.

6.2. La participation communicationnelle d'un enfant avec un TSA SDI observé à l'âge préscolaire

C'est bien en assumant pleinement ces limites que j'ai conduit les observations d'inspiration ethnographique « focalisées sur un individu » (Jacquin, 2006) : un enfant avec autisme SDI d'âge préscolaire. De précédentes études de cas ethnographiques se sont intéressées aux échanges spontanés d'enfants avec autisme âgés de 6 ans et plus (Ochs *et al.*, 2004, 2001; Park, 2012; Rendle-Short, 2002; O. Solomon, 2004a; Sterponi et Fasulo, 2009). Mon choix de retenir un enfant d'âge préscolaire est motivé par le principal intérêt d'analyser sa participation communicationnelle aux échanges de tutelle qui se construit à l'âge où il commence typiquement à être intégré dans les milieux de la petite enfance, de préférence réguliers. Cependant, le jeune âge du participant a deux avantages supplémentaires.

Premièrement, au Québec, les enfants avec autisme ont droit à des interventions comportementales intensives, subventionnées par l'État, à partir du diagnostic et jusqu'à leur sixième anniversaire. Jusqu'à présent, les auteurs ayant analysé les contextes rééducatifs dans lesquels interagissent les enfants avec autisme se sont tenus aux séances d'orthophonie (Damico et Nelson, 2005) ou d'ergothérapie (Park, 2012; Stiegler, 2007). En revanche, l'enfant sélectionné bénéficie lui aussi d'un taux élevé de séances d'ICI, allant jusqu'à 40 heures par semaine. La présente étude d'inspiration ethnographique est donc la première à analyser la construction conjointe de ces échanges de tutelle hautement structurés et prescrits. En effet, ce déroulement et la participation interactionnelle du jeune enfant avec autisme à ce type d'interactions thérapeutiques étaient jusque-là ignorés par les courants interactionnistes et pragmatiques.

Deuxièmement, l'âge préscolaire est aussi la période où les enfants avec autisme SDI entrent typiquement dans le langage verbal (Luyster *et al.*, 2008). À cet âge, ils participent donc à des échanges de tutelle souvent très « asymétriques » avec leurs interlocuteurs adultes. Cette asymétrie dépend des compétences et connaissances mobilisées par l'enfant, mais aussi par l'adulte et des rôles sociaux qu'ils assument. Elle varie selon les actions interactionnelles de chacun (Filipi, 2013). Dans les études précédentes, la communication des jeunes enfants avec autisme (âgés de moins de 6 ans) est abordée à travers les films familiaux (en amont du diagnostic) ou l'observation directe ou indirecte (ayant un diagnostic), jamais à partir d'observations prolongées d'un même enfant dans plus d'un contexte social. De manière générale, les études antérieures de jeunes enfants avec un TSA ciblent des compétences communicationnelles isolées (ex. les actes d'initiation ou de réponse, l'usage des actes directifs ou informatifs et des gestes conventionnels), alors que l'analyse ici proposée discute conjointement ces compétences au regard des reprises et étayages dialogiques de tous les interlocuteurs, enfants et adultes.

La présente étude est donc la première à analyser la construction conjointe des échanges de tutelle entre un jeune enfant avec un TSA SDI et ses interlocuteurs, à travers plusieurs milieux - familial, éducatif et rééducatif. À côté des séances rééducatives, majoritairement soutenues par des supports visuels, l'étude cible les conversations de table qui sont particulièrement propices aux échanges de tutelle entre adultes et enfants (Blum-Kulka, 1997; Ochs et Shohet, 2006). D'autres auteurs, ayant précédemment analysé les échanges qui précèdent, encadrent et suivent les repas à table, y ont constaté l'usage de multiples compétences narratives (Solomon, 2004b) et conversationnelles (Kremer-Sadlik, 2004; Sterponi et Fasulo, 2009) d'enfants avec un TSA SDI plus âgés (entre 6 et 12 ans). Par rapport aux plus jeunes enfants avec autisme, ces réunions de famille ne sont relatées qu'en lien avec les troubles alimentaires et sensoriels qui entraveraient leur participation à la communication à table, surtout lorsque les jeunes présentent une symptomatologie autistique sévère (Provost *et al.*, 2010). L'étude est donc la première à souligner la richesse des conversations à table dans les familles ayant un jeune enfant avec un TSA SDI, malgré son langage verbal encore limité. L'analyse interactionnelle de ce type d'échanges, largement investigués chez l'enfant sans autisme, souligne l'intérêt de les inclure dans l'étude des conversations spontanées entre les parents et un jeune enfant avec autisme.

En tout et pour tout, le choix de l'enfant étudié est motivé par la question de recherche, mais aussi les contextes dans lesquels les phénomènes étudiés – les compétences conversationnelles – s'observent (Damico, Simmons-Mackie, Oelschlaeger, Elman et Armstrong, 1999). Le corpus de données obtenu est « une *bricolage* – une sorte d'assemblage consciencieusement construit des pratiques et stratégies qui apportent des solutions dans une situation concrète »⁷⁵ (Damico *et al.*,

⁷⁵ Traduction libre de l'anglais: "a bricolage - kind of pieced-together but carefully constructed set of practices and strategies that provide solutions to a problem in a concrete situation"

1999, p. 653). Le choix consciencieux de l'enfant observé et son observation à travers un assemblage de situations de sa vie quotidienne - les repas en famille et les séances rééducatives – ont permis de constater l'usage de différentes stratégies conversationnelles qui varient d'un échange à l'autre. La section suivante propose justement de discuter la variation des échanges de tutelle (cf. Quatrième chapitre – Le corpus de données) à la lumière des saynètes de participation que j'ai identifiées à partir de l'analyse interactionnelle des capsules (cf. Cinquième chapitre – L'analyse des données).

6.3. Les saynètes de participation à travers les trois milieux observés

Pour commencer, je reprends les composantes *dynamiques* de la situation que j'avais décrites en termes de « déplacements » et de « temporalité » à travers les activités auxquelles Sam participe dans les trois milieux. Dans la discussion, ces composantes seront mises en lien avec les compétences conversationnelles de Sam, notamment l'enchaînement des tours de parole et les contributions de Sam aux récits. En parallèle, les efforts d'étayage et de médiation des adultes donneront à voir leurs objectifs implicites de socialisation dans les échanges de tutelle qu'ils engagent avec Sam. Le contexte élargi ainsi repris et les exigences conversationnelles (ex. répondre à une question, parler doucement) et situationnelles (ex. se référer à l'activité en cours) identifiées à travers l'analyse confirment la conception d'une interaction « située » (Brassac, 2003) ou « doublement contextuelle » (Dore, 1979).

6.3.1. Les échanges de tutelle en famille

À la maison, Sam est libre ses déplacements et interagit dans une temporalité flexible que ses parents l'aident à anticiper. En revanche, les contraintes sur la motricité fine

et les énoncés verbaux de Sam se resserrent lors des réunions de famille à table et des sessions rééducatives comportementales que Nicole anime à la maison. Dans les deux situations, Sam reste assis sur sa chaise et, s'il se lève spontanément, il est prié d'y retourner. Les adultes décident également de la durée de ces activités. Ainsi, la participation de Sam aux conversations à table est encadrée de contraintes spatiales et temporelles qui détonnent du déroulement des autres activités en famille.

Les paires adjacentes : la socialisation aux manières de parler adéquatement

À table, Sam mange son repas en émettant des petits bruits, répond aux propositions de nourriture des adultes et initie par lui-même des demandes verbales à l'égard du repas servi. Dans ces échanges, Sam et ses parents construisent de nombreuses paires adjacentes et adoptent la convention socioculturelle selon laquelle une question requiert une réponse (Kremer-Sadlik, 2004; Sacks *et al.*, 1974). Pourtant, les parents corrigent et reprennent souvent les demandes et les réponses de Sam, lui signalant les conventions plus fines qu'ils attachent aux interactions à table. Par exemple (5.1.1.), la mère insiste pour que Sam verbalise la demande qu'il indique initialement par ses gestes (Sam manipule la tranche de fromage entre ses doigts et pointe le jus), alors qu'elle lui refuse son nounours, qu'elle juge inadéquate lors du repas. Lors du même repas (5.4.1.), la mère reprend la demande standardisée de Sam (« Je veux le aidez-moi s'il vous plait ») qu'elle remplace par une mise en mots plus affectueuse (« maman, aide-moi s'il te plait »). À un autre moment (5.4.2), elle répond d'un air surpris à sa demande incomplète (« Oh, mais là ! ») et retient sa propre réponse jusqu'à ce que Sam précise son énoncé (« Maman, prends le maïs »). Toujours à table (5.4.3.), le père lui aussi préfère à l'ordre crié de Sam (« La paille ! ») une demande complète et énoncée sur un ton posé (« Je veux la paille s'il te plait »). Toutes ces reprises étayantes et demandes de correction explicites des parents illustrent comment leur implication dans le projet de socialisation de leur fils ne se

limite pas à soutenir ses usages langagiers, dont les demandes. L'analyse rend visible leur projet implicite d'amener Sam à adapter ses usages selon la situation et le contexte interactionnel (Bernicot, 1992). Dans ce sens, l'analyse confirme le « temps des repas [dans une famille avec un jeune enfant ayant un TSA SDI] comme un site culturel favorable à la socialisation des personnes en voie de devenir un membre compétent et approprié de la société »⁷⁶ (Ochs et Shohet, 2006, p. 35). Par moments, Sam s'ajuste aux mimiques de ses parents et s'auto-corrige sans modèle (ex. verbalise ou complète sa demande, baisse le ton de sa voix); à d'autres moments, il reprend les modèles de ses parents (ex. « aide-moi maman ») ou complète leurs sollicitations (ex. « s'il » – « vous plait; « à ou' » - « 'vrir »). À aucun moment, il ne se montre insensible à leurs étayages et demandes de correction. Enfin, les ajustements systématiques de l'enfant observé traduisent son désir sous-jacent de participer aux conversations et d'affirmer sa place en famille.

Les récits à table : l'expérience de l'intersubjectivité

À côté des paires adjacentes, les parents initient - avant et après le repas - des échanges « académiques » (compter, nommer les couleurs) avec Sam, que les parents d'enfants sans autisme cessent typiquement à partir du moment où les jeunes commencent à s'engager dans des conversations soutenues (Snow et Beals, 2007). De même, les parents de Sam initient des échanges « planifiés » (ex. « J'aime xx, et toi ? »), une forme de courts échanges que son orthophoniste recommande spécialement pour engager Sam dans la conversation à table. À chaque repas observé - et cela n'a encore jamais été analysé dans aucune étude précédente - Sam participe, malgré son jeune âge et son diagnostic d'autisme, au récit de sa journée. La répétition du récit de

⁷⁶ Notre traduction de l'anglais: "mealtimes as cultural sites for the socialization of persons into competent and appropriate members of a society"

sa journée, dont les parents inversent par moments les rôles (« moi, j'ai travaillé »), en fait un format interactionnel (Bruner, 1983) dans lequel Sam chante et/ou se raconte à l'appui d'un support visuel (5.3.1.). Parfois, il appelle l'attention de ses interlocuteurs et introduit par lui-même un récit autobiographique (5.5.3. et 5.5.4.), que Sam et ses parents poursuivent et clôturent conjointement. Dans tous ces récits à table, les parents ratifient les rhèmes que Sam apporte au sujet de conversation, qu'il fasse référence à la situation présente, au passé, au futur et à son imaginaire.

L'analyse interactionnelle soulève que les huit capsules issues des conversations à table se déroulent chacune dans des saynètes de participation ouvertes ou guidées, jamais fermées. Ainsi, les parents apportent des étayages « progressifs », tels que faire semblant de ne pas avoir compris (Stiegler, 2007) son énoncé incomplet, incohérent ou inadéquat ou reculer temporairement un objet de distraction. Dans ces échanges, ils adoptent le rôle de « partenaires interactionnels généreux » (Ochs et Solomon, 2003) : ils interprètent les thèmes et rhèmes proximalelement cohérents, opaques ou incomplets de Sam, en les ratifiant et en y rebondissant. De même, le travail d'ajustement des parents dépasse celui de Sam, tel que cela s'observe typiquement dans les échanges asymétriques entre adultes (experts) et enfants (novices) (Vygotski, 1934/1978). En s'ajustant à Sam, les parents s'exposent au risque de mal-interpréter les apports parfois farfelus et redondants de leur fils, et d'interrompre l'échange – tout comme les parents de l'enfant avec autisme SDI âgé de 6 ans dans l'étude ethnographique de Sterponi et Fasulo (2009). C'est pourtant dans cet étayage à la fois généreux et risqué que Sam poursuit l'interaction et démontre dans ses tours de parole successifs sa compréhension intersubjective des dires des adultes (Sacks, 1992; Pike, 2000).

Pour conclure, je retiens que Sam participe par ses ajustements au processus de socialisation que poursuivent ses parents. Les actions étayantes de ces derniers ciblent ses apprentissages langagiers (s'exprimer correctement), sa socialisation (s'exprimer

de manière adéquate) et sa participation socioculturelle (co-narrer l'activité en cours, sa journée) à la réunion de famille. Bien entendu, les échanges de tutelle que Sam co-construit avec ses parents n'approchent pas les « douzaines d'échanges narratifs asymétriques au cours d'un même repas »⁷⁷ qui s'observent entre les parents et leur(s) enfant(s) sans autisme (Ochs et Taylor, 2005, p. 432). Dans mon corpus, il s'agit plutôt d'échanges ponctuels, dont les parents de Sam se saisissent pour exposer leur fils aux récits à table. Les parents de Sam n'abandonnent pas ces expériences intersubjectives, malgré ses difficultés liées à l'autisme. Plutôt, ils les étayent pas à pas et ratifient ses tentatives rhématiques dans des saynètes de participation ouverte ou guidée. Bien plus que de raconter pour le fait de raconter, les enfants apprennent à travers ces expériences narratives à table à faire part de leurs réussites et de leurs déceptions, à chercher la sympathie de leurs parents et à sympathiser avec les autres (Ochs et Shohet, 2006). Or, c'est là une des difficultés centrales à l'autisme, qui – selon un cadre d'analyse socioconstructiviste – ne peuvent s'apprendre qu'à travers l'expérience vécue des situations qui font appel à ces compétences, notamment à table.

6.3.2. Les échanges de tutelle lors des séances d'ICI à la maison et à la garderie

Lors des séances d'ICI que Nicole anime à la maison et à la garderie, Sam se déplace et ajuste sa motricité en fonction des consignes de son intervenante. Il reste donc assis pendant les jeux de société et les programmes d'enseignement et est autorisé à se lever, à sauter et à jouer librement entre les exercices dirigés. Lors des séances, Sam choisit les jeux de société et les activités de bricolage qui interrompent les exercices

⁷⁷ Notre traduction de l'anglais: "asymmetrical story-telling exchanges dozens of times in the course of sharing a single meal together"

dirigés; à la garderie, il désigne lui-même l'ami qui assiste à la première partie de la séance.

Les séquences stimulus-réponse-conséquence : l'apprentissage de réponses correctes

Lors des séances rééducatives comportementales, Sam répond aux questions de l'intervenante et verbalise les demandes qu'elle induit en tenant à sa portée un objet ou un aliment que Sam apprécie. Dans ce contexte rééducatif, l'intervenante ne ratifie pas les formats de demandes spontanées de Sam et valide uniquement le format standardisé, qu'elle lui enseigne par modélisation et par renforcement. À l'appui des stratégies d'enseignement comportemental, Nicole signale à Sam qu'une demande comprend obligatoirement une adresse (« Nicole »), une intention explicitée (« je veux »), un objet (ex. « un biscuit », « le crayon bleu ») et une formule de politesse (« s'il vous plaît »). Enfin, ses demandes ne sont répondues que lorsqu'il établit un contact visuel avec Nicole. Le programme rééducatif comportemental vise donc à lui enseigner une seule manière standardisée pour exprimer l'usage langagier qu'est la demande à conséquence physique. En revanche, l'adéquation à la situation et au contexte interactionnel de ses énoncés directifs ne fait pas partie des objectifs rééducatifs. Par conséquent, Sam surgénéralise par moments l'emploi des formats standardisés en dehors du contexte rééducatif. Par exemple, pour demander de l'aide à sa mère (5.1.1.), Sam agence un après l'autre les objets d'une demande standardisée (« Je veux - le aidez-moi - s'il vous plaît »), alors que sa mère lui préfère un format direct et affectueux (« Aide-moi maman »). Premièrement, cette surgénéralisation du format standardisé pour une demande d'aide est grammaticalement erronée. Deuxièmement, ce format est inadéquat en dehors du contexte rééducatif comportementaliste, où les parents attendent qu'il adapte ses manières de parler au contexte (ex. lors des repas en famille). Certes, la surgénéralisation est une étape

commune dans le développement du langage (Kayl et Fayol, 2000), mais l'enfant n'apprend à varier et à ajuster ses usages langagiers qu'en en faisant l'expérience dans l'interaction avec un interlocuteur expert qui lui signale l'adéquation au contexte (Bernicot, 1992).

Au-delà de l'enseignement directif des demandes, le programme comportemental enseigne également à Sam les réponses correctes aux questions de l'intervenante. Pendant les activités soutenues par un support visuel (5.1.3, 5.2.1. et 5.2.2.), Nicole ignore les gestes conventionnels, les commentaires et explications spontanés de Sam. Souvent, elle modélise une réponse erronée pour lui indiquer le champ de la réponse attendue (« il est content ? ») que Sam corrige (« il a peur »), guide le geste moteur attendu (envers Caillou) et initie la réponse qu'elle attend de Sam en employant le format standardisé (« je veux ») que Sam complète (« orange s'il te plaît »). Pourtant, Sam ne laisse pas immédiatement tomber sa réponse spontanée et nourrit par moments des épisodes oppositionnels avec l'adulte (Veneziano et Plumet, 2009). Dans l'opposition, il ne s'ajuste pas aux demandes de correction implicites que l'adulte signale par ses auto-reprises identiques et modèles ou initiations de réponse. C'est par sa voix, son attitude corporelle figée ou ses gestes adaptatifs qu'il insiste sur ses rhèmes spontanés. Dans plusieurs capsules, l'intervenante met temporairement de côté les stratégies d'enseignement comportemental, s'ajuste et interprète les rhèmes spontanés de l'enfant. Par là, elle propose une avenue vers l'intersubjectivité (Sacks, 1992; Pike, 2000), valide les réponses approximatives de Sam et lui rend son rôle de principal (Goffman, 1981). Ratifié, Sam s'ajuste à la demande de l'intervenante et donne la réponse qu'elle juge correcte et valide par un renforcement ludique, social ou alimentaire. En quelque sorte, les épisodes oppositionnels obligent à un « détour » dans l'intersubjectivité, où autant Sam que Nicole finissent par s'ajuster l'un à l'autre. En acceptant ce détour, imprévu dans l'ICI, l'intervenante ratifie ses rhèmes approximatifs et entre dans la négociation avec Sam. En effet, l'interaction est la scène où les acteurs négocient le sens de leurs énoncés, introduisent et clarifient les

indices de contextualisation (Auer, 1996), qui peuvent prendre la forme de gestes conventionnels ou adaptatifs, de thèmes et de rhèmes. En contexte rééducatif comme en famille, c'est en risquant de mal-interpréter (Sterponi et Fasulo, 2009) les indices de Sam que l'adulte fait progresser l'échange. En ICI, l'intervenante adopte pendant ce court interlude elle aussi le rôle du « partenaire interactionnel généreux » (Ochs et Solomon, 2003), avant de reprendre et réappliquer les stratégies d'enseignement comportementaliste.

Malgré ces échanges rééducatifs principalement dirigés par l'adulte, Sam ne se lasse pas, lors des lectures et des jeux de société, d'avancer ses interprétations personnelles à propos des supports visuels. Dans une des capsules analysées (5.5.1.), l'intervenante valide son initiation spontanée et propose un « échange académique » (ex. « Combien il y en a ? » et « Que font-ils ? »). Il s'agit aussi de la seule capsule, issue de l'ICI et que j'ai analysée, où Sam clôture en apportant le rhème de son choix (« ils ont peur du crocodile ») et qui se déroule dans une saynète de participation guidée. Les deux autres récits, introduits par l'intervenante (5.3.2.) ou par Sam (5.5.2.), se déroulent dans des saynètes de participation fermées. Soit Nicole reprend, mais ne poursuit pas l'initiation de Sam (« il n'a plus d'essence »), soit elle ne ratifie qu'un seul apport rhématique en réponse à sa demande (« le spaghetti »). Tout comme dans les précédents échanges à question-réponse, l'intervenante introduit des étayages « abrupts » (ex. elle isole l'objet de distraction, impose le support visuel dans le champ visuel de Sam) ou « prescriptifs » (ex. elle modélise ou initie la réponse attendue). Dans ces contextes, le travail interprétatif de Nicole et Sam est minimal, à l'exception des courts détours dans l'intersubjectivité qui s'imposent dans les échanges oppositionnels. En effet, l'interprétation s'annule selon la conception télégraphique de la communication où le sens des énoncés préexiste à l'échange. En revanche, l'abandon récurrent des stratégies d'enseignement comportemental par l'intervenante (qui ratifie les signes insistants de l'enfant ou explicite une règle laissée implicite) et l'accentuation des gestes adaptateurs de l'enfant (se gratte, tapote,

rit, ou se rigidifie) remettent en question la validité en contexte naturel de ce modèle et peut-être même la nécessité de l'appliquer.

En résumé, les échanges de question-réponse-validation (stimulus-réponse-conséquence) que Sam construit avec son intervenante lors des séances d'ICI ciblent une seule manière de parler correctement (en adoptant sans erreur le format standardisé) et la production de réponses rhématiques jugées correctes. Le programme, appuyé par un modèle de la communication télégraphique, ne poursuit pas l'adéquation contextuelle des énoncés de Sam. En revanche, les épisodes oppositionnels amènent l'adulte à engager temporairement l'interaction co-construite, où les deux interlocuteurs interprètent et s'ajustent aux dires de l'autre. Il s'agit là d'un type de situations thérapeutiques encore jamais analysées sous un regard interactionniste. En accord avec le projet thérapeutique de l'ICI, l'intervenante applique en effet les stratégies d'enseignement comportementales – par essais distincts, par incident et celui de compétences pivots. Mon analyse découvre toutefois plusieurs intervalles où l'enfant s'oppose à produire les réponses attendues et où il insiste à ce que l'intervenante ratifie ses rhèmes spontanés. Ces échanges oppositionnels se résolvent lorsque l'adulte abandonne momentanément les stratégies comportementales et qu'il diverge des réponses prescrites par le programme pour valider la participation spontanée de l'enfant. Ainsi, mon analyse met en avant l'alternance systématique entre les épisodes d'une communication télégraphique, dirigée par l'adulte, et des interludes de l'interaction spontanée, réciproque où les deux interlocuteurs interprètent l'ensemble des indices contextuels en jeu. Ultérieurement, il serait intéressant d'investiguer si ce va et vient entre les deux principes de communication se confirme dans les séances d'ICI avec d'autres enfants ayant un TSA et si l'interaction ratifiante constitue également une issue aux échanges oppositionnels lorsqu'ils se présentent dans ces contextes rééducatifs.

6.3.3. Les échanges de tutelle en dehors des séances ICI au CRDI-TED

Au CRDI-TED, Sam bénéficie également de séances ICI, que je ne suis pas autorisée à observer dans ce milieu. En revanche, j'enregistre deux demi-journées d'activités rééducatives non comportementalistes (des jeux et exercices moteurs), qui se déroulent dans le cubicule de travail de Sam ou dans les aires de groupe. Dans le cubicule, Sam suit les consignes motrices de son intervenante qui lui prépare des activités ludiques et lui offre le choix des jeux de société. De même, il s'adapte à son horaire visuel et personnalisé, où est prescrit l'enchaînement des activités.

L'intersubjectivité à partir des réponses approximatives de Sam

En jouant avec Sam et dans les deux capsules issues des échanges au CRDI-TED ici analysées (5.2.3. et 5.3.3.), Ghyslaine adresse directement les rhèmes déviants de Sam. Ainsi, elle introduit un médiateur visuel (le « baromètre de l'attention ») pour expliciter sa consigne de lui prêter son attention. De même, elle introduit des étayages « ludiques » (chatouiller son cou, rire, expression émotionnelle exagérée et surjouée) et négocie sa participation à la narration du livre (« d'abord tu... ensuite je... »). C'est en assumant pleinement leurs rôles d'ajustement asymétrique qu'elle interprète spontanément le regard déviant, les réponses farfelues, les gestes adaptatifs et conventionnels de Sam comme ayant une portée communicationnelle (Ingersoll, 2010). Étayé dans ces saynètes de participation guidée, Sam s'ajuste aux demandes de l'adulte et poursuit l'interaction : il garde le silence et prend son tour de jeu ou narre avec l'adulte le début du récit du livre. Enfin, les supports visuels, quant à eux, médiatisent l'étayage multimodal de l'adulte et encouragent l'engagement de Sam dans l'échange, rejoignant le constat de (Bagatell, 2012) en milieu scolaire spécialisé.

L'analyse se limite à deux capsules et illustre comment l'intervenante expose Sam à l'interprétation systématique de ses rhèmes conventionnels et non conventionnels, aux émotions qui accentuent les intentions des partenaires d'un échange et au principe de la réciprocité des rôles interactionnels. Il s'agit là des principaux objectifs des interventions DSP (Prizant et Wetherby, 1998) qui s'appuient largement sur les mécanismes de l'interaction spontanée (Goffman, 1981; Bruner, 1982, 1983). La modélisation de l'interaction spontanée s'oppose au modèle de la communication télégraphique que la même intervenante applique, à en croire ses dires⁷⁸, lors des séances d'ICI avec le même enfant. Néanmoins, Sam s'ajuste pendant les activités ludiques aux attentes de l'adulte et participe, par le biais de ses étayages ratifiants, à la construction conjointe de ces échanges de tutelle. L'analyse montre une fois de plus que Sam parvient à ajuster sa participation interactionnelle aux éléments saillants du contexte – dont font partie les efforts d'étayages de l'adulte.

6.3.4. Différentes saynètes de participation - différents objectifs d'apprentissages

Au final, le résumé des contraintes et des conventions des trois milieux sur la participation communicationnelle de Sam confirme qu'aucun contexte interactionnel – spontané, rééducatif comportementaliste ou rééducatif-interactionniste - n'efface les difficultés conversationnelles de Sam à synchroniser les tours de parole, à produire des réponses entièrement cohérentes, à maintenir son engagement tout au long des échanges et à les clôturer par lui-même. Pourtant, les concepts retenus pour l'analyse interactionnelle ont mis de l'avant trois différentes saynètes de participation, que Sam co-construit conjointement avec ses interlocuteurs adultes. Ouverte, la participation compte de nombreux commentaires et expansions et l'adulte varie entre les étayages ludiques, progressifs et des émotions exagérées. C'est principalement lors des

⁷⁸ Au CRDI-TED, je n'ai pas eu l'autorisation d'observer les séances d'ICI.

saynètes ouvertes à table en famille que Sam est exposé à la variété des manières d'exprimer ses besoins (ex. poliment, affectueusement, directement) et de participer aux récits de soi. Dans cette ambiance, il est libre de choisir de la mise en mots et en corps de sa participation qui est davantage « centrale ». Fermée, la participation est dirigée par les questions et étayages directifs ou abrupts de l'adulte, qui valide uniquement les réponses jugées correctes. C'est au sein des séances d'ICI à la garderie que Sam apprend à formuler de manière standardisée uniquement les usages langagiers. Sa participation a l'air davantage « périphérique », alors que Sam s'oppose par moments à ce que l'intervenante invalide ses apports rhématiques, multiplie ses gestes adaptatifs et impose à l'intervenante un « détour » dans l'intersubjectivité. Dans les saynètes guidées, la participation de Sam résulte également des expansions interrogatoires de l'adulte, auxquelles l'enfant peut répondre par les rhèmes de son choix. Au CRDI-TED, son intervenante anime (à côté des séances ICI non observées) des séances d'inspiration DSP qui se déroulent dans des saynètes ouvertes. Sam y est plus spécifiquement exposé à deux principaux mécanismes interactionnels : la réciprocité et l'intentionnalité des gestes et vocalises, conventionnels ou non. On y constate une participation progressivement centrale, signe typique d'un processus d'apprentissage co-construit (Rogoff et al., 1996).

Chacune à sa manière, les saynètes de participation ouverte, guidée et fermée exposent Sam à des objectifs d'apprentissages distincts. Dans ces échanges de tutelle, Sam s'ajuste et saisit les étayages de ses parents qui s'attendent à ce qu'il parle de plusieurs manières contextuellement adéquates; il s'ajuste aux demandes de Nicole qui lui enseigne de parler de manière standardisée; enfin, il adopte les mécanismes de l'interaction spontanée dans les séances DSP avec Ghyslaine. De son côté, Sam signale dans tous ces échanges son désir à ce que l'adulte ratifie sa participation et qu'il valide ses compétences conversationnelles. Ainsi, le prochain paragraphe met en parallèle la ratification et l'ajustement des adultes aux dires de Sam et la conception implicite de la participation de Sam, plus ou moins interactionnelle, qui s'y dessine.

6.4. La participation interactionnelle

D'une scène à l'autre, Sam et ses interlocuteurs s'ajustent et interprètent les énoncés de l'autre, parfois immédiatement, parfois après un délai prolongé. Dans tous les cas de figure, le travail interprétatif est indispensable à la poursuite des échanges. C'est bien lorsque l'adulte ratifie les réponses spontanées de Sam que ce dernier s'ajuste et répond à la demande de son interlocuteur. Non ratifié par les stratégies d'enseignement de l'ICI, il introduit des échanges oppositionnels qui ne se résolvent qu'après que l'adulte accepte d'interpréter ses rhèmes spontanés et à négocier le déroulement de l'échange (ex. « d'abord – ensuite »). En revanche, lorsque l'intervenante refuse de s'engager dans l'intersubjectivité, Sam ne s'ajuste à sa demande qu'après de nombreuses reprises insistantes (cf. 5.2.1. et 5.3.2. : 7 respectivement 16 auto-reprises). Ce blocage, induit par l'incompréhension, souligne à quel point Sam s'attend à ce que l'adulte agisse en accord avec les principes de l'interaction spontanée et qu'il s'imagine un droit de parole à la première personne (Fasulo et Fiore, 2007). Au contraire, Sam ne s'ajuste que difficilement aux échanges que l'intervenante dirige à elle seule et il participe avec plus aisément à ceux où le travail interactionnel est « distribué » (Brassac, 2003). L'enfant et l'adulte y interprètent et s'ajustent, chacun selon ses compétences asymétriques, aux dires et intentions projetés par l'autre.

L'« asymétrie » des rôles et actions dans les échanges de tutelle est communément observée dans les études qui analysent le langage spontané de jeunes enfants sans autisme (ex. Schieffelin et Ochs, 1986; Bruner, 1983; Vygotski, 1934/1978). Par son expertise, le partenaire adulte assume les efforts d'étayage sur lesquels l'enfant rebondit et construit ses tours de parole successifs. Chez l'enfant sans autisme, l'adulte recourt de préférence à des étayages davantage implicites et indirectes, tels qu'exprimer sa surprise ou donner des exemples de réponse et faire comme si l'enfant venait de les énoncer indépendamment (Hausendorf, 1993). De même, l'enfant sans

autisme exerce plus fréquemment les autocorrections que l'adulte ne corrige ses énoncés à sa place (Morgenstern *et al.*, 2013). Dans les capsules que j'ai analysées, les interlocuteurs de Sam emploient également ces étayages implicites, mais ils recourent plus souvent à des étayages explicites qui mettent en exergue les manières de parler en adéquation avec le contexte. En ICI, l'intervenante initie ou modélise les usages langagiers standardisés (ex. « Je veux... ») et à la maison, les parents reprennent et ajustent les formulations quelque peu mécaniques de Sam pour leur donner une couleur affectueuse (ex. « aide-moi, maman »). Ils y ajoutent d'autres formes d'étayages qui varient également d'une saynète à l'autre, selon qu'elles valident ou non la participation spontanée de Sam. Dans les saynètes « ouvertes » et « guidées », les adultes prolongent les étayages « progressifs » (ex. retirer petit à petit une source de distraction) et « ludiques » (ex. faire semblant, chatouiller son cou, se réjouir exagérément). Dans les saynètes « fermées », l'adulte multiplie les étayages « abruptes » (ex. isoler la source de distraction) et « directifs » (ex. initier énoncer la réponse attendue). De même, les adultes emploient la médiation visuelle dans toutes les saynètes, alors que la médiation sociale et langagière (ex. expliquer « d'abord... ensuite... ») prévaut en contexte rééducatif, comportementaliste ou DSP.

Ultimement, l'analyse souligne l'habileté de Sam à participer pleinement aux échanges de tutelle – en adéquation aux étayages plus ou moins ratifiants des adultes. Dans les saynètes ouvertes et guidées, l'adulte valide les initiations, les thèmes et les rhèmes spontanés de Sam, parfois asynchrones ou proximale ment cohérents. Ces saynètes sont le siège de co-constructions et de participations interactionnelles potentiellement nouvelles - d'une transformation, signe d'apprentissage au sens interactionniste (Masquelier, 2005; Bruner, 1983). Cette perspective de l'apprentissage se retrouve chez Kerbrat-Orecchioni (1998) qui affirme que « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (p. 55) pour ainsi développer la fameuse expression de Goffman (1982, p.29) : « parler c'est interagir ». En effet, le langage n'est pas seulement un vecteur qui permet d'enligner des idées et des faits

dans un mouvement télégraphique. Dans sa conception interactionniste, *parler* c'est d'emblée le résultat d'un travail collaboratif où les participants interprètent, réinterprètent et évaluent leurs apports langagiers (Ochs, Taylor, Rudolph et Smith, 1992). Or, l'analyse de cette étude met au jour comment Sam parvient à participer à ce travail interactionnel et à se projeter dans les situations d'apprentissage, malgré les difficultés conversationnelles sous-jacentes à l'autisme – à condition que l'adulte apporte un ensemble d'étayages ludiques, progressifs et qu'il évite les étayages trop abruptes ou directifs.

6.5. L'analyse interactionnelle de la participation communicationnelle de Sam à la lumière des interventions spécialisées et de son intégration scolaire

Au Québec comme en France, les milieux de la petite enfance font explicitement appel à la participation communicationnelle des élèves en promouvant la « pédagogie active ». L'intégration dans la garderie et l'école de son quartier est largement encouragée dans les deux pays, mais les instances officielles y recommandent, voire subventionnent les interventions comportementales intensives jusqu'au sixième anniversaire des enfants avec autisme. Or, d'après mon analyse, les séances d'ICI qui sont soutenues par les stratégies d'enseignement comportemental vont à l'encontre des situations d'apprentissage que l'enfant devra construire avec ses pairs n'ayant pas d'autisme. Dans ces séances rééducatives comportementales, l'intervenante de Sam a tendance à prescrire et à invalider sa participation spontanée, alors que l'école se donne pour projet d'exposer l'enfant à l'exploration autonome des contenus académiques mis à sa disposition. J'observe le rejet systématique des gestes et énoncés non canoniques de Sam et la prescription des réponses standardisées par l'adulte. Selon ce principe, les adaptations rééducatives visent à rapprocher l'enfant intégré d'une norme afin qu'il réussisse l'intégration dans le milieu scolaire régulier.

Pourtant, le rôle des éducateurs des milieux de la petite enfance est de respecter les particularités individuelles de chaque enfant et d'intervenir selon un style de préférence « démocratique ». L'adulte veille sur la sécurité physique et affective de l'enfant et il l'accompagne, sans le diriger dans ses apprentissages (MFA, 2007). Les jeunes, quant à eux, sont en droit de choisir librement la manière dont ils explorent le matériel que l'adulte met à leur disposition et de s'ajuster aux guidages et aux encouragements de ce dernier. En effet, Sam est intégré à temps partiel dans la garderie de son quartier, mais ce n'est pas le lieu où il bénéficie des fréquents contextes naturels d'interaction spontanée. Il y reçoit pour la plupart du temps les séances d'ICI et ne participe que minimalement au programme d'apprentissage avec son groupe de pairs. Dans ces plus rares moments, Sam est lui aussi amené à apprendre dans la découverte et dans la communication, à entrer dans l'intersubjectivité (Jordan et Powel, 1997). Or, Sam ne semble pas toujours à l'aise dans le passage entre les activités éducatives en groupe et les séances rééducatives individuelles (cf. 4.2.2.3. Les activités de Sam à la garderie), où les adultes interviennent selon des styles opposés. C'est justement cette alternance entre le style directif (où l'horaire, le matériel, les activités et les échanges sont dirigés par l'adulte), permissif (où l'enfant est seul maître des activités) et démocratique, qui est décommandé, étant donné qu'elle peut « provoquer un sentiment d'insécurité chez les enfants qui n'arrivent alors plus à anticiper ce qui est attendu d'eux » (MFA, 2007, p. 37). Sam semble justement exposé à cette discontinuité dans les styles d'intervention des adultes : directif en ICI et permissif lors des activités de groupe. De plus, son malaise semble être accentué par le symptôme autistique, qu'il exprime dans des pleurs et des ordres de quitter le milieu de groupe pour retourner dans l'espace thérapeutique. Ainsi, cet enfant avec autisme SDI est bien intégré à la garderie de son quartier, mais il apparaît davantage à l'aise lors des activités thérapeutiques – qui dominent sa journée – qu'éducatives et moins investies. Pourtant, le principal motif de l'intégration est de proposer aux enfants avec un handicap des activités de découverte - certes ajustées à ses besoins - et de l'amener à participer aux échanges

spontanés qui s'y construisent (Ainscow, 2007). En assumant pleinement cet objectif de l'intégration, il pourrait être aidant pour Sam que les adultes réajustent son horaire à la garderie pour qu'il bénéficie d'un temps plus conséquent de situations éducatives, en réduisant le nombre de séances d'ICI qui limite souvent l'enfant à une participation télégraphique. Ainsi, les éducatrices seraient amenées à exploiter les compétences de participation interactionnelle que Sam met en œuvre dans d'autres contextes, par exemple familial et plus rarement à la garderie.

Pour Sam, c'est davantage lors des conversations spontanées avec ses parents à table et lors des échanges rééducatifs DSP avec son intervenante qu'il expérimente les formes de participation interactionnelle. Tout comme ses pairs à l'école régulière, il y fait l'expérience de dire ses intentions de plusieurs manières, de réfléchir par lui-même aux réponses et aux questions de l'adulte et de lui en adresser à son tour (Verdelhan-Bourgade, 2002). Ces échanges de tutelle avec les parents n'ont pas une valeur proprement thérapeutique ou rééducative, mais ils exposent Sam à des compétences conversationnelles qui lui seront indispensables lorsqu'il intégrera le milieu scolaire régulier. Encore jamais étudiés chez un si jeune enfant avec autisme, les échanges informels de Sam en famille détiennent un potentiel des apprentissages socioculturels qu'il serait important de valoriser dans le plan d'intervention de cet enfant avec autisme. Il reviendrait à valoriser les compétences de l'enfant à se raconter avec l'étayage affectueux de ses parents pour y construire les apprentissages ultérieurs qui appellent les élèves à narrer par exemple un conte de fées, les aventures d'un super-héro ou d'une légende folklorique.

D'un milieu à l'autre, Sam est amené à s'ajuster à des objectifs d'apprentissage très divergents : ceux d'une communication unique, grammaticalement et linguistiquement correcte en ICI et ceux d'une communication variée, où prime l'adéquation contextuelle à l'école et à la maison. La découverte des trois types des saynètes de participation - ouvertes, guidées ou fermées - rend davantage saillante la

différence fondamentale entre les attentes et les droits de participation de Sam à travers différents milieux interactionnels. C'est en effet au sein des saynètes fermées, principalement relevées en ICI, que Sam donne à voir un portrait autistique accentué (des gestes adaptateurs, regards fuyants, vocalises et rires). Il y maintient de multiples échanges oppositionnels, en attendant que l'intervenante ratifie ses rhèmes non conventionnels et embarque avec lui dans l'interaction spontanée. Sam apparaît en effet avoir plus de mal à s'ajuster à ces situations d'apprentissage, possiblement à cause du défi supplémentaire qu'ils représentent en s'opposant si radicalement aux autres échanges de tutelle auxquels il participe à la maison et, par moments, au CRDI-TED. Par là, l'étude laisse entrevoir différents tableaux symptomatologiques d'un même enfant avec un TSA SDI, qui sont directement attachés au contexte interactionnel. De ce fait, l'étude réaffirme la conception socialement construite du handicap (OMS, 2002), alors que celle-ci n'a encore jamais été discutée à partir de données empiriques appuyées par un cadre d'étude ethnographique.

Enfin, le propos de cette étude n'est certainement pas de débattre s'il faut ou non prolonger les interventions comportementales auprès de Sam. Plutôt, elle propose un regard inédit sur un même enfant avec autisme SDI à travers de multiples milieux et contextes interactionnels. L'analyse souligne la variation de ses compétences conversationnelles en fonction du contexte situationnel et des gestes d'étayage de ses interlocuteurs. De même, l'analyse met de l'avant la multitude des objectifs d'apprentissage ciblés par les différents types d'échanges de tutelle : compétences linguistiques et standardisées, compétences conversationnelles et socioculturelles, compétences interactionnelles. D'un échange à l'autre, Sam participe et s'ajuste à toutes les saynètes identifiées et, dans la plupart des extraits, il amène son interlocuteur à ratifier les thèmes et rhèmes qu'il a écrits à la première personne. On ne peut pourtant pas conclure que Sam dispose ou non des compétences conversationnelles nécessaires au maintien d'un échange co-construit, sans préciser les particularités contextuelles qui s'y attachent. De même, il serait imprudent

d'évaluer le potentiel d'un enfant avec autisme SDI à être pleinement intégré dans un milieu scolaire régulier sans avoir pris en compte les droits de participation qui lui sont réellement attribués à travers les différents contextes observés.

6.5. Conclusion du sixième chapitre

Ce dernier chapitre souligne dès le départ l'impossibilité de généraliser ni de transférer sur un deuxième enfant avec autisme SDI d'un âge similaire les constats obtenus à propos des échanges de tutelle entre Sam et ses proches. Les saynètes de participation, qui résultent des approches ethnographiques et de l'analyse interactionniste, se prêtent davantage à une généralisation *naturaliste*, requérant du lecteur « la reconnaissance de similarités de 'cas à cas' » (Alexandre, 2013, p. 30).

Ayant posé ces limites, l'étude aboutit à la construction de trois saynètes de participation - ouverte, guidée et fermée – qui se répartissent différemment selon les milieux et les diverses situations d'apprentissages. À table en famille, Sam est exposé aux multiples façons d'exprimer ses intentions et de refléter les sujets de conversations de l'échange. Pendant l'ICI à la garderie, Sam apprend à participer de manière unique est standardisée aux échanges, où l'intervenante prescrit et corrige le contenu et la forme de ses énoncés verbaux. Parfois Sam s'oppose à demande de l'adulte lorsqu'elle ignore sa participation spontanée : soit, il ouvre un échange d'opposition, soit il prolonge considérablement le délai de sa réponse. Enfin, lors des séances proches aux interventions DSP que j'ai observées au CRDI-TED⁷⁹, Sam expérimente les mécanismes de l'interaction spontanée et l'intersubjectivité que son intervenante engage autant à partir de sa participation conventionnelle que non conventionnelle. Il est d'une part remarquable à quel point Sam s'ajuste à la variété

⁷⁹ Au CRDI-TED, je n'ai pas eu l'autorisation d'observer les séances d'ICI.

des étayages (progressifs, ludiques, abrupts et prescriptifs) et aux demandes de correction des adultes. D'autre part, l'analyse laisse entrevoir dans les formes de participation non canoniques de Sam un désir constant de poursuivre l'interaction, d'échanger les rôles interactionnels et de faire valider ses apports rhématiques aux échanges. Enfin, l'étude souligne, en prenant appui sur la conception interactionniste de l'apprentissage, l'habileté de Sam à participer à la co-construction aux échanges de tutelle, malgré ses difficultés relatives à l'autisme et son jeune âge. Or, c'est justement cette version interactionnelle de la participation communicationnelle qui est requise dans les milieux de la petite enfance, faisant appel à la pédagogie active. L'analyse de Sam à travers les multiples contextes interactionnels laisse entrevoir une vaste panoplie de compétences requises pour participer et co-construire les échanges de tutelle, à condition que les interlocuteurs experts soutiennent sa prise de position et qu'ils étayent de manière ratifiante ses compétences plus et moins canoniques.

CONCLUSION

Petit à petit, cette thèse a d'abord retracé la place des jeunes enfants avec autisme dans les écoles au Québec et en France, dont les systèmes éducatifs prônent chacun la pédagogie active et la participation des élèves à une grande variété de situations d'apprentissage. Ainsi, la communication joue un rôle crucial dans la participation des élèves au « langage » qui encadre les apprentissages, auquel ils sont initiés en famille et qu'ils réinvestissent à l'école. En effet, la communication se trace en filigrane à travers tous les propos du présent écrit puisqu'elle constitue aussi le siège des principales atteintes relatives à l'autisme (APA, 2013; OMS; 2007). Pour favoriser plus largement la communication, et donc la participation communicationnelle des enfants avec autisme aux interactions sociales, les instances officielles proposent des interventions spécialisées, principalement comportementalistes, plus rarement développementalistes et sociopragmatiques (DSP). À nouveau, l'attention du lecteur est attirée sur les modèles de la communication qui sous-tendent ces deux projets rééducatifs. L'ICI, qui domine largement les projets rééducatifs des enfants avec autisme, s'appuie sur une conception de la communication « télégraphique » et préconçue - soit active, soit passive. Les interventions DSP, étant moins répandues, s'inscrivent dans la continuité de la communication spontanée, où les différentes couches du contexte, immédiat et éloigné, prêtent leur sens à l'interaction.

Or, ces deux principales conceptions de la communication, télégraphique et interactionnelle, se valent également dans l'étude sur la participation communicationnelle des enfants avec autisme. L'épistémologie explicitement socioconstructiviste de la présente étude pointe toutefois vers une conception interactionnelle de la participation communicationnelle qui se construit avant tout à

deux (voire à plusieurs). De plus, elle tient compte autant des compétences conversationnelles de l'enfant que des efforts et des manquements d'étayage de l'adulte pour maintenir les échanges avec l'apprenti communicant. Ainsi, l'étude s'est donnée pour objectif de relever, chez un même enfant avec autisme SDI, l'alternance des tours de parole, ses usages divers actes conversationnels et ses contributions verbales et non verbales aux sujets de conversation. Je me suis adonnée à l'observation directe des échanges de tutelle entre Sam, un enfant avec autisme SDI âgé de 4 ans, et ses parents et intervenantes spécialisées. J'ai observé les échanges de tutelle là où ils se déroulent, par une immersion prolongée de cinq mois dans trois milieux de vie de Sam : dans sa famille, à la garderie et au centre rééducatif qu'il fréquente. Cette démarche méthodologique fait précisément appel aux approches ethnographiques, qui sont initialement issues de l'anthropologie et désormais importées pour l'étude des processus de socialisation et des apprentissages langagiers des enfants dans leur milieu naturel (ex. Schieffelin et Ochs, 1986). Tel que le prescrivent ces devis de recherche, j'ai souligné, dès le recueil de données, le poids du contexte immédiat et élargi sur la construction pas à pas des échanges entre l'enfant et ses interlocuteurs. De même, je n'ai pas minimisé, mais pleinement assumé ma présence et ma participation, même minimale, au déroulement de ces interactions. Dans le souci de prolonger la cohérence épistémologique initialement annoncée, la conception socioconstructiviste de la communication se lit dans la méthodologie et la portée des constats d'analyse, rendant saillant à leur tour le contexte qui donne forme et progresse dans l'interaction. De toute évidence, les extraits d'interactions (ou « capsules ») que j'ai isolés et transcrits à partir du corpus de données découlent sur des constats qui se prêtent à une généralisation « naturaliste ». Celle-ci repose sur le travail analytique du lecteur, qui juge lui-même la similarité entre les constats que mon écrit avance auprès de Sam et ceux qu'il pourrait projeter sur d'autres enfants avec autisme SDI associée.

Dans cette étude, le travail analytique débute dès la description approfondie des trois milieux observés qui conduit à l'analyse interactionnelle proprement dite. Ainsi, l'analyse discutée de 17 capsules finement transcrites donne à voir un certain nombre de compétences conversationnelles qui s'inscrivent et prolongent un corps de recherche existant sur la communication observée chez les enfants avec autisme. Plutôt que de retracer une par une les compétences de Sam dans les capsules analysées, cette conclusion se garde de rappeler la variété des usages langagiers que Sam y emploie et la multitude de genres discursifs qu'il initie et poursuit.

À table en famille, Sam fait par moments appel à son propre vécu, à son imaginaire et à ses savoirs sur le monde qui l'entoure – présents ou imaginaires, en élaborant avec ses parents des échanges qui sont autant narratifs, explicatifs, descriptifs et parfois simplement discursifs. Au sein de ces saynètes de participations ouverte et guidée, ses parents ratifient et interprètent pleinement les vocalises, gestes et énoncés de Sam. Les nombreux étayages ludiques et progressifs qu'ils y apportent indiquent qu'ils n'abandonnent pas, mais poursuivent le projet de socialisation auprès de leur fils avec autisme SDI, au moment où il entre dans le langage verbal. Bien au-delà, ils maintiennent le même désir que les parents d'enfants sans autisme à familiariser leur fils avec les canons de la conversation spontanée et aux manières de parler propres à la famille. Ainsi, une portée possible de cette étude consiste à valoriser les potentiels apprentissages des divers usages socioculturels (ex. parler d'un ton adapté, employer un vocabulaire affectueux dans une demande) auxquels bien d'autres enfants avec autisme SDI pourraient être exposés lors des conversations spontanées avec leurs parents. Sans y attacher une visée explicitement thérapeutique, ces échanges en famille semblent néanmoins socialiser l'enfant à de fines compétences conversationnelles. Il peut également s'avérer intéressant d'encourager d'autres parents à construire avec leur enfant avec autisme des saynètes de participation ouverte et guidée et à délaissier les saynètes trop fermées. Les parents seraient avisés que ces échanges spontanés se manifestent moins fréquemment chez leur enfant avec

autisme (ex. en comparaison avec son frère ou sa sœur), mais qu'ils peuvent tout de même investir ces opportunités d'apprentissage. Enfin, il serait à confirmer au cas par cas si le recours aux étayages plus explicites, probablement plus généreux et risqués (en osant mal-interpréter les apports non canoniques du jeune et interrompre l'échange) qu'avec les enfants sans autisme, peut enrichir par exemple le récit de la journée ou une anecdote spontanée au sujet du repas servi. Au-delà d'inscrire l'enfant comme membre à part entière de la famille, ces compétences conversationnelles seront ultérieurement réinvesties dans les milieux de la petite enfance. En effet, les éducateurs et enseignants s'y attendent à ce que les jeunes explorent activement la variété des situations d'apprentissage et explorations pédagogiques et participent à une variété de genres discursifs (ex. narratifs, explicatifs). Ainsi, les intervenants pourraient encourager, voire valoriser les parents dans le maintien des échanges spontanés avec leur enfant et les rendre conscients de leur part à jouer dans la préparation - par la communication - à l'intégration scolaire, dont ils peuvent se sentir démunis face à la complexité de l'autisme.

J'ai également observé Sam en dehors de la famille, dans les milieux éducatif (à sa garderie) et rééducatif (au CRDI-TED). À la garderie, l'horaire de Sam se concentre essentiellement sur la prise en charge comportementale et intensive (ICI), alors qu'il participe relativement peu aux activités éducatives avec son groupe. En ICI, Sam et son intervenante répètent essentiellement des séquences à question-réponse et suivies d'évaluations explicites, finement prescrites par le programme rééducatif. Dans ces saynètes fermées, l'intervenante emploie essentiellement des étayages dirigés (ex. initier ou modéliser la réponse) et enseigne à Sam d'employer un format standardisé, principalement pour faire des demandes et y répondre. Par moments, Sam s'oppose à s'ajuster aux attentes de l'adulte et initie des échanges oppositionnels, dont l'adulte interrompt fréquemment en ratifiant les rhèmes spontanés de Sam (ex. « d'abord... ensuite... »). Ainsi, l'analyse fine des séances d'ICI met à jour une alternance encore jamais décrite entre une forme de communication précodée et prescrite par l'ICI et

des intervalles d'interaction spontanée. De même, le glissement vers des échanges oppositionnels s'accompagne fréquemment d'un portrait autistique accentué, alors que leur résolution apaise les signes d'autisme chez Sam.

Au CRDI-TED, Sam bénéficie également de séances rééducatives d'inspiration DSP (je ne suis pas autorisée à y observer les séances d'ICI). Son intervenante y rebondit sur tous ses rhèmes spontanés, conventionnels ou non, pour les inscrire immédiatement dans la séquence interactionnelle. Elle maintient ces saynètes ouvertes et guidées par l'emploi d'étayages ludiques et progressifs, souvent médiatisés par un support visuel, par lesquels elle contourne ou atténue les échanges oppositionnels avec Sam. Dans ces échanges rééducatifs, l'intervenante expose Sam aux principes de l'interaction spontanée et vise tout particulièrement sa participation interactionnelle.

Toutefois est-il que les séances rééducatives à la garderie ne se limitent pas à l'enseignement des programmes prescrits et l'intervenante propose également à Sam des jeux de société, des lectures partagées. Dans ces saynètes guidées, il arrive que Sam initie ou poursuive des récits spontanés à propos des supports visuels, que son intervenante peut poursuivre dans des questionnements académiques (ex. quelle couleur? combien?). Pourtant, les réponses qu'elle sollicite n'appellent guère à l'imaginaire ni aux prises de position de Sam (ex. nommer une couleur, compter). Ainsi, les compétences conversationnelles et narratives de Sam contrastent largement entre les échanges rééducatifs dans lesquels il s'engage à la garderie, à la maison et lors des séances DSP au CRDI-TED. L'étude propose alors de prolonger les étayages ratifiants à travers les différents contextes rééducatifs, puisqu'ils font directement appel à la libre exploration des matériels ludiques sur lesquels il appuie ses apprentissages.

En effet, l'implantation systématique de l'ICI est pensée dans une visée préparatoire à l'intégration scolaire des enfants avec autisme dans les milieux éducatifs réguliers. Or, le programme d'enseignement des milieux de la petite enfance prône la mise en place d'une multitude de situations d'apprentissage et d'échanges de tutelle auxquelles l'enfant doit participer pour progresser. L'adulte y assure la sécurité affective et physique des enfants, considérés dans leurs individualités, sans toutefois diriger ou imposer des formes de participation prédéfinies, télégraphiques (MFA, 2007). Cette libre exploration n'est pourtant guère anticipée lors des séances d'ICI avec Sam, qui se déroulent majoritairement dans des saynètes fermées et parfois guidées. Lors de mes plus rares observations de Sam avec son groupe à la garderie, il se montre en effet souvent déstabilisé par les nouvelles attentes de participation et réclame le retour aux séances thérapeutiques, dont il connaît les formats interactionnels. Finalement, l'étude soulève la question plus générale de prévoir un horaire qui permette aux enfants avec autisme de se familiariser directement avec les conventions et les attentes interactionnelles attachées au milieu éducatif régulier, afin d'optimiser son intégration scolaire et, plus ultimement, ses apprentissages. Il ne s'agit pas de remettre en question la portée des interventions rééducatives auprès des enfants ayant l'autisme. Plutôt, les observations de cette première étude approfondie incitent à une réflexion fondamentale sur l'insertion en milieu éducatif des étayages qui permettent des saynètes de participation interactionnelle, guidée ou ouverte, dans d'autres contextes, familiaux ou rééducatifs. Tandis que l'inclusion scolaire n'est au rendez-vous ni au Québec ni en France, une rééquilibration des interventions thérapeutiques par rapport aux situations d'enseignement en milieu régulier pourrait s'avérer dans le meilleur des intérêts de l'enfant. Ainsi, mon analyse soulève la possibilité d'aborder également les conventions socioculturelles et sociopragmatiques diversifiées (signalées en famille et à travers les interventions DSP) auprès d'un jeune enfant qui a l'autisme, plutôt que de limiter son projet éducatif aux manières standardisées de parler correctement (enseignées en ICI). Enfin, ces multiples objectifs d'apprentissage relatifs à la communication et à l'interaction spontanée

semblent davantage abordés à travers les programmes d'interventions diversifiés (ex. modèle DIR ou SCERTS). Vu l'incohérence que l'enfant peut vivre en passant d'un modèle de la communication à l'autre, il semble crucial d'anticiper cette transition et de remédier au malaise que peut exprimer l'enfant lorsqu'il ne parvient pas à s'ajuster à l'interaction spontanée, voire télégraphique.

Il me reste à souligner que tous les constats et interprétations à propos des compétences conversationnelles de Sam, issus de la présente étude, puisent leur sens de la comparaison de sa participation aux différents contextes interactionnels. C'est ainsi que l'analyse a permis d'identifier les différentes saynètes de participation, l'expression variable des symptômes autistiques de Sam et la contribution distincte des multiples efforts d'étayages de ses interlocuteurs. L'intérêt de l'étude approfondie de tous les milieux de vie de l'enfant pour les résultats obtenus est indéniable, alors que l'exercice analytique n'est tout simplement pas viable dans une visée évaluative, en dehors du contexte de la recherche. En effet, les constats obtenus peuvent se prêter d'appui pour de futures études ethnographiques ou réflexions sur la valeur de mener une évaluation standardisée d'un enfant en contexte unique, sans tenir compte d'autres dimensions. Potentiellement, ce projet de recherche pourrait se poursuivre dans l'analyse de la participation communicationnelle d'un enfant avec autisme SDI en milieu éducatif intégratif, lorsque ce dernier y participe régulièrement. Il importerait dans un premier lieu d'investiguer les potentiels apprentissages qui se déroulent lors des repas en milieu éducatif, y compris lors des échanges entre pairs, et dans les échanges auxquels les supports visuels servent de points d'appui.

Ultimement, cet écrit prête au lecteur les lunettes épistémologiques qui sous-tendent la littérature dans laquelle il se prolonge. C'est aussi dans cette posture socioconstructiviste que s'affirme le besoin de considérer les enfants avec autisme dans leur singularité. Singuliers, comme n'importe quel autre enfant, « ils n'ont [eux

aussi] qu'une envie, celle de s'amuser, de grandir, d'explorer leur environnement et d'apprendre à le maîtriser » (MEN, 2007, p.17).

ANNEXES

ANNEXE A : APPEL À LA PARTICIPATION

Appel à participants pour une recherche sur les interactions d'enfants avec autisme

Chers parents, chers enseignants,

Malgré les troubles de l'interaction de certains enfants autistes, leurs proches observent qu'ils peuvent interagir de différentes manières avec leurs enfants. Ainsi, ces enfants disposent eux aussi de stratégies pour s'ajuster à la variation des interactions auxquelles ils sont exposés. Je souhaite analyser les signaux de compréhension et d'incompréhension qu'expriment les enfants autistes dans les interactions en milieu familial et scolaire. De même, bon nombre de ces enfants baignent dans un univers qui les aide à se repérer et à communiquer : images pour structurer l'espace et le temps, les systèmes d'échange PECS... Or, les précédentes recherches ont très peu analysé la manière individuelle dont chaque enfant se sert de ces repères et outils de communication dans leur environnement. Les résultats de ma recherche tenteront d'aider les parents d'enfants autistes et leurs enseignants à tenir compte des potentiels précis dont dispose chaque enfant et à entrer plus facilement en interaction avec eux.

C'est dans cet objectif que je souhaite observer de près une grande variété d'interactions auxquelles sont exposés un petit nombre d'enfants autistes. Or, de telles observations demandent une présence soutenue de ma part dans le milieu de vie de l'enfant. Les observations hebdomadaires se dérouleront dans la famille et à l'école des enfants, au plus près de l'interaction. Un carnet de notes, un magnétoscope et, plus ponctuellement, une petite caméra faciliteront ma tâche d'observateur.

Ma recherche s'intéresse aux enfants d'âge préscolaire (âgés de 4 à 7 ans) qui s'expriment sans langage verbal (avec seulement quelques mots). Je porte un intérêt particulier aux enfants qui ont bénéficié/bénéficié d'interventions comportementales (ICI, ABA, Denver...) ou relationnelles (DIR-Floortime, Hanen - More Than Words).

Si vous êtes intéressé(e) à participer à la présente étude, vous pouvez me joindre par courriel ou par téléphone et je me ferais un plaisir de vous rencontrer pour discuter en détail le déroulement pratique de la recherche.

Anne Wagner
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx@courrier.uqam.ca

Doctorante en Éducation, UQÀM
Cell. : 514-xxx-xxxx

N.B. Comme tout projet de recherche impliquant des sujets humains, ce projet sera protégé par une convention éthique attestée par le Comité d'éthique de l'UQAM qui prescrit la protection de données personnelles et la liberté d'arrêter le projet de recherche, et ceci à tout moment de l'étude. Toute personne susceptible d'être filmée signerait un consentement de participation.

ANNEXE B : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (enfant)

« Les compétences communicationnelles d'enfants avec autisme : à l'école et en famille »

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Anne Wagner
Programme d'enseignement : Doctorat en Éducation (UQAM), Doctorat en psychologie (UPV III)
Adresse courriel : wagner.anne_marguerite@courrier.uqam.ca
Téléphone : 514-xxx-xxxx

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant à mieux déterminer quelles sont les manières de communiquer de votre enfant, et comment cette communication peut varier d'un contexte d'interaction à l'autre. Le projet vise également à comprendre comment les proches (parents, pairs, enseignants, éducateurs...) comprennent les habitudes de communiquer avec les enfants avec autisme qui participeront à la recherche. Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Delphine Odier-Guedj, professeure au Département d'Éducation et de Formation Spécialisées de la Faculté Sciences Humaines à l'UQAM et René Pry, professeur au Département de Psychologie à l'Université de Montpellier III (France). Delphine Odier-Guedj peut être joint au 514-xxx-xxxx ou par courriel à l'adresse : xx@xx.ca l'adresse de René Pry est la suivante : xy@xx.fr

La direction de l'école/ du centre spécialisé / de la garderie de votre enfant ainsi que son enseignant(e) _____ ont également donné leur accord à ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera observé pendant les activités quotidiennes auxquelles il participe à l'école, au domicile et sur des éventuels lieux de loisir. Idéalement, la chercheuse principale observera votre enfant sur une journée par semaine, pendant 4 à 5 mois environ. Elle suivra l'enfant pendant les activités éducatives, ludiques et récréatives à l'école et les situations de jeu et de collation à la maison (moments particuliers que l'on retrouve au quotidien dans les classes), afin de pouvoir faire de liens entre ses habitudes communicationnelles en classe et à la maison. Les observations de l'enfant seront ponctuellement enregistrées (à l'aide d'une caméra ou d'une enregistreuse) avec votre permission et la permission des autres personnes qui seront potentiellement filmées pendant les observations. Les données écrites, sauvegardées dans nos bases de données et publiées dans la thèse, contiendront uniquement des noms fictifs de votre enfant. Pourtant, les images filmées porteront trace du visage de votre enfant, étant donné étant donné l'importance des expressions faciales pour comprendre la communication.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation et celle de votre enfant visent à favoriser l'avancement des connaissances dans le domaine de l'autisme, par une meilleure compréhension des approches de communication qui facilitent la compréhension de votre enfant. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à notre étude. Néanmoins, soyez assuré que le responsable du projet demeurera attentif à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. Vous demeurez libre de ne pas accueillir la chercheuse lorsque cela vous semble trop inopportun pour votre enfant à un moment donné, sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant seront traités en toute confiance et que seuls, la responsable du projet Anne Wagner et ses directeurs de recherche, Delphine Odier-Guedj et René Pry, auront accès à vos enregistrements et au contenu des transcriptions. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet (3 ans). Ils ne feront jamais l'objet d'une utilisation commerciale. Les images de votre enfant, plus spécifiquement ses gestes, ses expressions verbales, et non-verbales pourraient être choisies pour être présentées dans le cadre de conférences ou de cours universitaires. En effet, les images du visage de votre enfant et de vous-même ne pourront être floutées, étant donné l'importance des expressions faciales pour comprendre la communication, tandis que le nom et prénom de votre enfant seront en tout temps identifiés par des noms fictifs.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas les renseignements concernant votre enfant seront détruits.

Les enfants dont les parents n'auraient pas signé le formulaire autorisant leur enfant à participer à l'étude, ou les enfants qui eux-mêmes expriment ne pas vouloir y participer, ne seront pas observés ni filmés. Si, par accident, leur image apparaît dans l'une de nos vidéos, elle sera floutée.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les observations recueillies à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION FINANCIÈRE

La participation de votre enfant ne sera pas financièrement compensée. La contribution de votre enfant est offerte à titre gratuit. Le résumé de nos observations qui vous parviendra 2 à 3 mois après la dernière observation pourra toutefois informer l'entourage de votre enfant sur des ajustements dont il bénéficierait directement. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable Anne Wagner du projet au numéro 514-xxx-xxxx pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche (Delphine Odier-

Guedj : 514-xxx-xxxx poste xxxx) des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro 514-xxx-xxxx poste xxxx ou par courriel à : xx@xx.ca)

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE - SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et je consens volontairement à ce que mon enfant participe ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer et (si cela est approprié) pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que la participation de mon enfant à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

Je _____ (prénom et nom) _____ (père, mère, représentant légal) de _____ (prénom et nom de l'enfant) désire participer à ce projet et j'accepte que mon enfant soit observé et filmé dans ses interactions à l'école et à la maison.
Oui Non

Je demande à ce que les images de mon enfant n'apparaissent pas sur les extraits de vidéos diffusés dans le cadre de conférences ou de cours universitaires.
Oui Non

Je demande à ce que les images de mon enfant ne soient pas utilisées dans aucune publication écrite ou électronique (articles scientifiques ou de vulgarisation, chapitre de livre, etc.)
Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Je déclare _____ (nom et prénom du responsable du projet) avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au mieux que je sache aux questions posées.

Signature du responsable du projet : _____ Date : _____

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

ANNEXE C : PREMIÈRE JOURNÉE D'OBSERVATION EN FAMILLE, À LA GARDERIE ET AU CRDI-TED

En milieu familial, samedi matin

(J1 : samedi, 12 janvier) (Audio + Notes)

Arrivée

Il fait grand soleil lors de cette première journée d'observation et j'avance, à la fois excitée et nerveuse, dans les rues couvertes de neige entre l'arrêt de bus et la maison de Sam. J'y arrive vers 9 heures, accueillie par les jappements du chien Ping Ping et le père de Sam, qui retient le chien. Il sourit et me salue, pendant que le chien ne cesse d'aboyer. Nous échangeons les vœux de bonne année et nous renseignons sur les vacances de fin d'année de chacun. Pendant que nous discutons, je m'assois sur la marche qui sépare le vestibule et les couloirs de la maison. J'enlève mes bottes de neige et le père suspend mon manteau dans l'armoire à l'entrée de la maison. Il m'indique que Sam joue dans la véranda.



Jeux libres

Sam est assis par terre dans la véranda, entre le canapé et la table basse et joue à faire tourner les roues de ses voitures, en les regardant de tout près. Je m'assois par terre près de lui et le père s'installe dans le canapé d'où il nous regarde en caressant le chien. Je salue Sam : « Bonjour Sam », ce à quoi il me répond dans un jargon incompréhensible. Je m'informe : « Ça va bien » et Sam reprend avec la même intonation montante : « Ça va bien ». Le père me suggère d'être un peu plus intrusive pour attirer son attention. Je saisis donc une des voitures et j'imité le mouvement de Sam en avançant et reculant mon jouet. Soudainement, Sam se lève et saute dans le canapé, la tête avant entre deux coussins, faisant glisser sa voiture entre les coussins du canapé. Je m'approche et propose de l'aider à la retrouver. Nous finissons assis sur nos genoux, côté à côté, en regardant le jardin enneigé et je lui demande s'il a fait le bonhomme de neige. Le père m'informe, depuis la cuisine, qu'il n'aime pas le froid. Sam commence à nommer et à pointer ce qu'il voit dans le jardin : « la neige / la cabane / la balançoire ».

Séance d'ICI individuelle

Il sonne à la porte. Sam et Ping Ping courent à la porte pour accueillir Merline l'intervenante qui vient faire la séance individuelle d'ICI les samedis matins. Le père fait les introductions, suite à quoi Merline commence à installer ses affaires de travail dans la véranda et le père retourne dans la cuisine. Sam l'y suit et retourne au salon, après avoir obtenu des « chips » qu'il a demandé avec l'aide de Merline. Ils s'assoient à la table basse dans la véranda (je suis assis à la table du salon) et Merline propose à Sam de l'aider à ranger les autos en dessous de la table. Mais Sam refuse : « C'est pas ranger » et l'intervenante insiste en proposant : « l'auto jaune pour Merline / l'auto bleue pour Sam » et ainsi de suite.

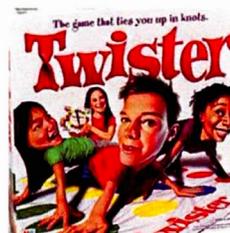
L'intervention commence avec le programme « social », mais Sam confond bien des réponses : « Mon père s'appelle Ding Ding », « Ma mère s'appelle Pluto », « Ma mère s'appelle Djoco » et ensuite « Ma mère s'appelle %Djin Ouan% ». Finalement, Merline demande s'il fait des blagues et Sam avoue en souriant : « Oui : ». Elle reprend plusieurs fois les demandes implicites du programme « social », suivi des demandes du programme des « cinq sens » et ensuite les demandes motrices « fais semblant ». Elle alterne régulièrement les demandes



structurées avec des activités semi-dirigées. Ainsi, Sam choisit un bloc de construction, demande des chips, et ils dessinent, à petits bouts, dessin dont ils découpent et collent des bouts. Sam pleure à deux reprises pendant l'heure d'ICI, frustré de devoir répondre aux questions de Merline, alors qu'il demande de continuer l'activité d'arts plastiques. À la fin de la séance, il apparaît épuisé et Méline lui accorde une pause de jeu libre avant d'introduire le jeu de société de son choix : Coco Crazy®.

Jeux de société avec la cousine

Ils ont à peine fini leur partie lorsqu'il sonne à la porte : c'est la cousine et Sam saute de joie en répétant son prénom. Elle entre dans le salon et nous salue timidement. Merline lui propose de prendre sa place pour une deuxième partie de Coco Crazy®. À chaque tour elle demande : « C'est le tour à: » avec la même prosodie montante, mais Sam reste souvent silencieux en réponse ou répond le nom de sa cousine alors que c'est son tour à lui. La cousine semble intimidée par notre présence et Merline vient me confier qu'elle pense que Sam est fatigué. Ils jouent ensuite à Twister, un jeu moteur, auquel Sam n'a finalement plus envie de jouer : il se cache sous le support du jeu. Merline fait semblant de le chercher (« Où es-tu Sam ») et il sort finalement de sa cachette. Pour terminer, ils jouent au « Bonhomme qui se réveille » (Réveille pas papa®) et Merline remplace la cousine auprès de Sam.



À la fin du jeu, Sam demande à sa cousine de jouer à cache-cache et la jeune fille me demande d'y participer. Je me cache avec Sam qui, tremblant d'anticipation, sort de sa cachette dès que sa cousine annonce : « je viens chercher Sam! ». Pour finir la matinée, Sam et sa cousine se poursuivent à travers les pièces du rez-de-chaussée. Merline et moi nous dirigeons vers l'entrée de la maison pour mettre nos habits de neige, saluons James et sa mère et quittons la maison.

En milieu éducatif, le matin

(J2 : lundi, 14 janvier) (N)

Petit déjeuner

Ma première journée d'observation de Sam à la garderie commence à 9 heures du matin. NICOLE est en train de parler aux éducatrices lorsque je m'approche de sa salle de groupe ; elles m'accueillent d'une voix à mon arrivée. Sam est assis avec ses amis à la grande table et en train de manger ses céréales. Je le salue (« Bonjour Sa:m ») et il me salue en retour (« Bonjour A:nne »); NICOLE lui rappelle de me regarder « dans les yeux ». Elle s'assoit près de Sam, me proposant une chaise à la table de Sam. Nicole émet des commentaires sur l'environnement, incitant Sam à en faire à son tour (couleur de mon pull-over, couleur de mon jouet) et demandant à ses amis d'y participer (saluer les amis). Je reste assise en retrait d'où je prends des notes dans mon carnet.

Routine du matin

Après le petit déjeuner, Zina, l'éducatrice, demande aux enfants de venir s'asseoir sur le tapis de rassemblement. Sam court à travers la salle et Nicole le conduit vers le tapis, où il s'assoit et attend en regardant autour de soi. Sam semble absorber le va-et-vient et le brouhaha qui l'entoure : ses yeux suivent les enfants qui courent, crient et papotent. Petit à petit, certains d'entre eux notent ma présence et je leur explique que je viens les regarder jouer. Finalement, les enfants vont s'habiller dans le couloir pour aller jouer dans la cour extérieure. Sam met ses bottes et vêtements de neige avec l'aide

de Nicole. Elle m'explique que Sam est différent ce jour-là et qu'elle soupçonne qu'il est intrigué de ma présence. Pour cette même raison, elle décide d'accompagner le groupe au lieu de commencer tout de suite la thérapie individuelle comme elle le fait d'habitude.

Jeux libres dans la neige

Arrivés dans la cour extérieure, Simon commence à courir après Sam, engageant plusieurs enfants dans une bataille de neige; Sam aussi élance la poudreuse vers ses amis. Ensuite, Nicole et Sam sortent de l'espace clos et se promènent dans le parking adjacent. Chacun à son tour, ils énoncent la couleur d'une auto garée dans leur champ de vision (ex. « Je vois une auto verte » - « je vois une auto bleue »).

Séance ICI individuelle

Nicole et Sam retournent à l'intérieur et s'installent au local de travail où ils commencent la séance d'ICI. Nicole me donne ci-et-là des explications sur les processus, la rigueur du codage et les objectifs de la thérapie. Elle commence par une série d'activités structurées (S-R-C), à propos du programme « social » (1), du programme « où travaille, qui fait, c'est qui » (4), du programme « avec quoi » (3) et du programme « c'est où ici, montre-moi et où est » (6).⁸⁰

Voyant NICOLE manipuler une boule de pâte à modeler, Sam lui demande de l'obtenir. Nicole se saisit de cette initiation spontanée de Sam et provoque une série de requêtes verbales par enseignement incident. Sam demande une après l'autre le moule des chiffres 0 à 9, combine le 1 avec le 0 et lit à haute voix : « dix ». Pris avec un contenant dont il ne parvient à enlever le couvercle, Nicole lui tend ses mains avec la paume vers le ciel (signe pour « je veux de l'aide »), incitant ainsi Sam à lui demander de l'aide. Elle roule un boudin de pâte à modeler que Sam nomme : « un verre de terre ». Après ce bref intervalle improvisé, Nicole se repositionne face à Sam et reprend les activités structurées. Pour récompenser ses « bonnes » réponses, Sam obtient la pâte à modeler qu'il peut manipuler pendant une minute environ. Après une heure de thérapie, Sam tarde de plus en plus à donner ses réponses. J'ai l'impression que Nicole tente de 'réveiller' Sam en introduisant les programmes à réponse motrice (« touche ton nez/ta tête », « tape des mains/des pieds » et « fais semblant de dormir/de manger/d'être un arbre »). La séance se termine vers 11:30, Nicole réchauffe le lunch de Sam, qui rejoint ses amis dans la grande salle. Ensemble, Nicole et moi quittons la garderie; c'est à ce moment-là qu'elle m'explique que Sam était différent cette journée et qu'elle a ajusté le programme en fonction.

⁸⁰ Annexe G : Les programmes d'enseignement comportemental identifiés au sein des séances d'ICI

En milieu éducatif, l'après-midi

(J3 : mardi, 22 janvier) (N)

Réveil de la sieste

À mon arrivée vers 14 heures, les rideaux de la salle de groupe sont encore fermés et les enfants, allongés par terre sur les matelas, finissent leur sieste. L'éducatrice m'invite à rejoindre Sam qui occupe la dernière place dans le rang. Les yeux petits, il regarde ses doigts bouger sur son Toutou, pendant que ses amis s'agitent et papotent entre eux. Les éducatrices réclament le silence, en vain. La décoration de fête et les présentoirs à gâteaux et installés sur les tables annoncent un événement spécial. Les éducatrices annoncent qu' : « aujourd'hui c'est la fête de Marcel » et les enfants répètent cœur : « Marcel! Marcel! ». Pendant tout ce temps, Sam reste allongé sur son matelas, se gratte les côtes et bâille.

Fête d'anniversaire

Les enfants rangent les matelas et vont s'asseoir à leur place. Sam trottine seul vers sa chaise qui porte son prénom. Je m'assois près de lui, le salue (« Bonjour Sam ») et il me salue en retour (« Bonjour Anne »). Soudainement, il me demande : « Je veux des cadeaux », mais je lui explique que les cadeaux sont pour l'ami dont nous célébrons l'anniversaire. À la demande des éducatrices, les enfants vont sur le tapis de rassemblement, mais Sam reste assis à table. C'est à ce moment-là que Nicole arrive et accompagne Sam pour rejoindre ses amis. Il participe au chant des comptines et accepte que Zina colle un autocollant d'une coccinelle sur sa joue. Il court se regarder dans la glace de la salle de bain et à son retour, la mère de Marcel a commencé à installer les gâteaux sur les présentoirs : les enfants peuvent enfin goûter aux gâteaux. Sam mange le sien et touche sans cesse son autocollant sur sa joue. Après le repas, les enfants se réunissent dans l'espace moteur et frappent, chacun à son tour dans la « Pinada ». Au moment de l'explosion du carton, Sam attend que Nicole s'y mette avant de ramasser les bonbons. Plus tard, elle m'explique que c'est la première fête pour Sam à la garderie, parce que les autres fêtes avaient toujours lieu quand il était au CRDI. Elle est visiblement émue pour Sam qui se fait entraîner dans une ronde et suit les amis à la queue leu leu.

Séance d'ICI individuelle

Nicole attend que les éducatrices baissent la musique et que les enfants du groupe se calment avant d'amener Sam à la salle de travail. Elle m'explique qu'ils ont travaillé fort ce matin-là pour que Sam puisse assister à l'anniversaire de Marcel. L'après-midi, il ne reste plus qu'à passer les activités de généralisation. Nicole montre à Sam le dessin posé sur le chevalet et qu'il a dessiné le matin et elle lui propose de faire de la peinture. En réponse, le garçon demande un moule pour faire d'autres tampons sur le dessin, mais Nicole le retient et introduit les activités structurées. Ils passent du programme « avec quoi », au programme « espace » et Nicole me demande d'adresser à Sam les demandes de « faire semblant ». Finalement, Sam peut poursuivre son dessin d'étampes. Après cette brève pause, Nicole introduit le programme « social », mais à un moment donné, Sam riposte : « Je veux le moule s'il te plaît ». Nicole reformule sa question et Sam répète la sienne, de plus en plus fort, agité et visiblement frustré. Ayant finalement obtenu la réponse de Sam, ils dessinent ensemble un oiseau fâché (« Angry Bird »). Sam s'est sali les mains et demande d'aller les laver à la salle de bain. Au retour, Nicole lui offre une chips et revient au programme des métiers, mais cette fois-ci Sam ne donne presque aucune réponse. Nicole reconnaît que Sam est fatigué et qu'il a travaillé fort cette journée-là. Pour finir la séance, ils composent un autre dessin, avant que Nicole amène Sam au service de garde dans l'autre partie de la garderie.

Jeux libres au service de garde

J'accompagne Sam au service de garde où je m'assois près du mur. Deux femmes, accompagnées de leurs propres enfants, surveillent les jeux libres des enfants de la garderie. Sam s'assoit derrière les

rideaux et regarde à travers la fenêtre; j'y introduis ma main, mais Sam lui lance qu'un regard furtif et sort de sa cachette. Il se met à courir autour d'une table et revient à plusieurs reprises vers une fille qui joue avec un Smartphone. Au bout d'une demi-heure, les enfants rejoignent les « petits » dans la salle d'à côté.

Dans cette grande salle, les meubles sont disposés le long des murs en forme d'un « U ». Sam saisit une voiture qu'il fait rouler de meuble en meuble, dans une séquence répétitive. Les enfants y sont nombreux et les pleurs et chamailles pour les jouets se multiplient. Sam aussi s'agite, émet des bruits de plus en plus forts et il ne tolère aucune intrusion de ma part dans son jeu. Vers 18heures, Sam reconnaît son père à travers le hublot de la salle et il court l'y rejoindre. Pendant l'habillage, le père aperçoit le sac de bonbons de Sam et lui demande s'il a fêté un anniversaire, s'il a chanté et dansé. Sam prend son temps et confirme : « Oui ».

En milieu familial, le soir

(J6 : lundi 4 février) (A+N)

Trajet en voiture jusqu'à la maison

Sam tient ma main pour rejoindre la voiture de son père. Il fait très froid et la neige craque sous nos pieds. Dans la voiture, le père et moi entamons une conversation à propos du froid, de l'hiver, alors que Sam narre à soi-même : « le bonbon rose... les bâtons... l'avion ». Le père cherche le regard de Sam dans le miroir et l'informe qu'il ne le comprend pas. À trois coins de rue de la maison, il ralentit la voiture : « Sam, on s'arrête ou bien on continue? » l'interpelle-t-il d'une voix enjouée. Sam répond : « On arrête » et le père arrête la voiture, en confirmant : « Oké. On arrête ici ». Quelques instants plus tard, le père redemande : « Et maintenant? On arrête ou on avance? » et Sam s'exclame: « On avance!! ». Comptant jusqu'à trois, le père repart la voiture. Au prochain croisement, il répète le même scénario, au grand plaisir de Sam.

Avant d'arriver à la maison, le père s'arrête devant les boîtes aux lettres communes du quartier et demande à nouveau d'une voix enjouée à son fils: « On va voir s'il y a des lettres pour Sam ? ». Le garçon anticipe : « Une lettre du père Noël? ». Son père sourit et confirme que le père Noël apporte bien des lettres, mais qu'il n'en apportera plus jusqu'au prochain Noël.

Voyant l'heure tardive, je décide de ne pas poursuivre mon observation au domicile de Sam ce soir-là et le père me reconduit sans hésiter au métro.



ANNEXE D : TABLEAU-RÉSUMÉ DES JOURNÉES D'OBSERVATION ET DES CAPSULES EXTRAITES

Date d'observation	Moment de la journée Milieu		Activités observées (Nature des données : <i>N=notes; A=audio; V=vidéo</i>)
J1 samedi 12 janvier	matin	Maison familiale	jeux libres et séance ICI avec Merline et la cousine (N)
J2 lundi 14 janvier	matin	Garderie	rituel du matin et jeux libres dans la neige avec en groupe (N) et séance ICI avec Nicole (N+A).
J3 mardi 22 janvier	après-midi	Garderie	réveil de la sieste et fête d'anniversaire en groupe (N), séance ICI avec Nicole (N+A) et jeux libres au service de garde (N)
	soir	Voiture	trajet avec le père jusqu'à la maison + métro (N)
J4 samedi 26 janvier	matin	Maison familiale	jeux libres (N) et séance ICI avec Merline et la cousine-supervisée par la psychologue (N+A)
J5 mardi 29 février	matin	Garderie	rituel du matin en groupe (N), séance ICI avec Nicole (N+A), repas de midi avec les enfants du groupe (N)
J6 lundi 4 février	après-midi	Garderie	collation et dessin en groupe (N), séance ICI avec Nicole (N+A), jeux libres au service de garde (N)
	soir	Voiture Maison familiale	trajet avec le père jusqu'à la maison (N) et repas du soir (N+A)
J7 samedi 9 février	matin midi	Maison familiale	séance ICI avec Nicole, supervisée par la psychologue (N+A) repas de midi avec la mère (N+V) « Qu'est-ce que tu veux ? » (5.1.1.) « Je veux le aidez-moi svp » (5.4.1.)
	après-midi	Voiture Cabinet d'orthophonie	trajet avec la mère jusqu'à l'orthophoniste (N) et consultation (N)
J8 mardi 19 février	matin	Garderie	rituel du matin (N), séance ICI avec un ami (N) et Nicole (N+V)
J9 samedi 23 février	matin	Maison familiale	séance ICI avec Nicole, lecture partagée (N+V) « Comment il se sent le singe ? » (5.1.3.) « Qui a mangé les écureuils ? » (5.5.1.)
J10 lundi 25 février	après-midi	Garderie	activité éducative en groupe (N), séance ICI avec un ami (N) et avec Nicole (N+V) « Quelle couleur tu choisis ? » (5.2.1.) « Montre-moi son ventre ! » (5.2.2.) « Qu'est-ce que tu as mangé, tu te rappelles ? » (5.3.2.) « Ioup! (Je veux un biscuit) » (5.4.4.) « Il n'a plus d'essence » (5.5.2.)
J11 mardi 5 mars	matin	Garderie	Rituel du matin en groupe (N), séance ICI avec un ami et avec Nicole (N+V/A), atelier chocolat en groupe (N)

J13 mardi 12 mars	après-midi	Garderie	séance ICI avec un ami et avec Nicole (<i>N+V</i>), jeux libres au service de garde (<i>N</i>)
	soir	Voiture Maison familiale	trajet avec le père jusqu'à la maison (<i>N</i>), repas du soir « La paille ! » (cf. 5.4.3.) « Encore du riz ? » (cf. 5.1.2.) « C'est le poisson » (cf. 5.5.4.) Jeux libres (<i>N+V</i>)
J14 mardi 26 mars	après-midi	Garderie	séance ICI avec un ami et avec Nicole (<i>N+V</i>)
	soir	Voiture Maison familiale	trajet avec le père jusqu'à la maison (<i>N</i>), repas du soir et préparation de gâteaux (<i>N+V</i>) « Manger, mange... » (cf. 5.5.3.)
J15 mardi 2 avril		Garderie	rituel du matin avec le groupe (<i>N</i>), séance ICI avec un ami (<i>N+V</i>), activité de préécriture en groupe (<i>N</i>), séance ICI avec Nicole (<i>N+V</i>)
J16 lundi 8 avril	matin	Garderie	rituel du matin avec le groupe (<i>N</i>), séance ICI avec un ami (<i>N+V</i>), repas de midi (<i>N</i>)
J17 lundi 15 avril	après-midi	Garderie et restaurant à frites	fête d'anniversaire (<i>N</i>), séance ICI individuelle (<i>N+V</i>), jeux libres au service de garde (<i>N</i>)
	soir	Voiture	trajet avec le père jusqu'au métro (<i>N</i>)
J18 jeudi 18 avril	après-midi	Voiture	trajet avec la mère du métro jusqu'à la maison (<i>N</i>)
	soir	Maison familiale	jeux libres (<i>N+V</i>), repas de soir (<i>N+V</i>) « Alors Sam, qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ? » (cf. 5.3.1.) « Oh, mais là ! » (cf. 5.4.2.) jeux libres (<i>N+V</i>)
J19 lundi 22 avril	après-midi	Garderie	séance ICI avec un ami et avec Nicole (<i>N+V</i>)
J20 lundi 29 avril	matin	Garderie	rituel du matin (<i>N</i>), séance ICI avec un ami (<i>N+V</i>), bricolage en groupe (<i>N+A</i>), séance ICI avec un ami et avec Nicole (<i>N+V</i>)
J21 jeudi 2 mai	après-midi	Maison familiale	jeux libres, repas du soir et jeux libres (<i>N+V</i>)
	soir	Voiture	trajet avec les parents jusqu'au métro (<i>N</i>)
J22 lundi 6 mai	matin	Garderie	rituel du matin (<i>N+V</i>), bricolage en groupe (<i>N+V</i>), séance ICI avec un ami (<i>N+V</i>), repas de midi (<i>N+V</i>)
	après-midi	(salle de groupe et restaurant à frites)	jeux libres avec le groupe (<i>N+V</i>), séance ICI avec Nicole (<i>N+V</i>), jeux libres au service de garde (<i>N</i>)
	soir	Voiture	trajet avec le père jusqu'au métro (<i>N</i>)
J23 jeudi 9 mai	matin	CRDI-TED	séance individuelle (<i>N+V</i>) « Okay, on commence ? » (cf. 5.2.3.) collation (<i>N</i>), jeux libres entre amis, jeux moteurs (<i>N+V</i>), jeu de société avec un ami (<i>N+V</i>), repas de midi en groupe (<i>N</i>)
	après-midi		course à vélo (<i>N+V</i>), jeux de société avec 3 amis (<i>N</i>)
J24	matin	Garderie (salle	rituel du matin et préparation à la sortie en groupe

mardi 14 mai		de groupe et caserne des pompiers)	(N+V), sensibilisation aux dangers du feu (N+V), collation (N+V) séance ICI avec un ami (N+V)
J25 mercredi 23 mai	matin après- midi	CRDI-TED	séance individuelle (N+V), collation (N), travail individuel – TEACCH (<i>non observé</i>), séance individuelle : « Qu'est-ce qui se passe ici ? » (5.3.3.) (N+V) jeux de groupe (N+V), séance individuelle (N+V), repas de midi en groupe (N, <i>partiellement observé</i>)
J26 mardi 28 mai	matin (tôt)	Maison familiale Voiture	petit déjeuner avec les parents (N+V), jeux libres (N+V) trajet avec le père jusqu'à la garderie (N+V)
	matin	Garderie	séance ICI avec Nicole et avec un ami (N+V)

ANNEXE E : CODE DE TRANSCRIPTION

Indices verbaux :	énoncé verbal	surligné en gris
	tour de parole non-verbal	---
Indices para-verbaux :	pause/court silence (≤ 1 sec)	/
	silence (> 1 sec)	/durée en secondes/
	mots/syllabes accentués	en gras
	mots/syllabes sur-accentués	EN GRAS
	coupure de mots	- (ex. bon-jour)
	allongement des phonèmes (≤ 1 sec)	: (ex. bo:njour)
	allongement des phonèmes (> 1 sec)	::
	intonation ⁸¹	↗ (pic en hauteur) ou ↘ (creux de la descente)
	prononciation ⁸²	(Pron. - fluide ou neutre - appuyée (appuy) - saccadée (sacc) - allongée (all.) - courte - sur-articulée (sur-art) - sous-articulée (ss-art)
	voix ⁸³	(Voix : - posée ou neutre - aigue - basse - criée - exclamatoire (excl) - chuchotée (chuch) - faible ou petite - nasillarde (nasill) - gutturale (guttur) - surprise-modulée (surpr) - animée-enjouée - grasse-dégoutée
Indices kinésiques :	(décrire : regard, mimique, motricité fine et globale)	
Bruit de fond :	(Bf : décrire)	

⁸¹ Intonation (ou prosodie) : variation de la hauteur de la voix (monotone → montante ↗ descendante ↘)

⁸² Prononciation : débit de l'énoncé (un débit neutre est constitué d'un débit fluide entre adultes)

⁸³ Voix : timbre de la voix (un timbre neutre est constitué de la voix propre à la personne lorsqu'elle ne la déforme pas)

ANNEXE F : DESCRIPTION ILLUSTRÉE DES ESPACES ET DES ACTIVITÉS : EN FAMILLE, À LA GARDERIE ET AU CRDI-TED⁸⁴

Le milieu familial

Les espaces du milieu familial

La famille de Sam habite dans un quartier récemment construit, à une quinzaine de kilomètres du centre historique de Montréal. L'entrée de la maison donne sur la penderie qui ouvre sur le couloir principal du rez-de-chaussée. Le couloir abrite une salle de bain, les escaliers vers le sous-sol et les escaliers vers l'étage supérieur. De même, le couloir communique avec la cuisine et le salon qui ouvre sur la véranda. À l'étage supérieur se trouvent la chambre de Sam et celle de ses parents, la salle de bain familiale et le bureau de la mère. La salle de jeu de Sam et le bureau du père sont installés au sous-sol.

La maison est spacieuse et lumineuse, aménagée d'un mobilier sobre et moderne. Les photos de la famille, quelques objets ludiques oubliés par terre et les jouets déposés avec soin sur les meubles du salon indiquent la présence d'un jeune enfant. Un espace pour garer les voitures est aménagé devant la maison. Un jardin se trouve à l'arrière de la maison, aménagé d'une balançoire et d'une cabane.

⁸⁴ Les photos ne montrent que les espaces dans lesquelles se déroulent les interactions analysées (non-illustrés sont : l'étage supérieur et le sous-sol à la maison; le 2e couloir à la garderie; les espaces de travail des autres enfants au CRDI-TED).



Penderie et porte d'entrée de la maison



Table à manger dans la cuisine



Comptoirs de cuisine et entrée sur le salon/véranda



Les comptoirs de la cuisine



Véranda et vue sur le jardin enneigé



Table à manger dans le salon
(vue de la véranda)



Salon, couloir et escaliers vers le premier étage



Couloir, porte vers le sous-sol et escaliers

Les activités dans le milieu familial



1.



2.



3.



4.

Photos de Sam à table :

1. répète une formule de politesse après sa mère
2. chante avec son père
3. demande une cuillère à sa mère
4. compte avec son père les jours jusqu'au prochain voyage en famille



5.



6.

Photos de Sam pendant la préparation des gâteaux :

5. Sam et son père travaillent la pâte
6. Sam compte les moules pour les gâteaux



7.



8.

Photos de Sam pendant les jeux libres :

7. Sam joue aux autos avec son père

8. Sam lance les autos avec un projectile et me regarde animer son toutou



9.



10.

Photos de Sam pendant les « échanges à visée académique » :

9. Sam en train de me raconter son album photos

10. Sam et moi faisons le jeu des vitamines (sa mère intervient depuis la cuisine)



11.



12.

Photos de Sam pendant les séances d'ICI en milieu familial :

11. Sam et Nicole pendant l'ICI au domicile (programme social)

12. Sam et Nicole pendant l'ICI au domicile (imitation motrice)

Le milieu éducatif

Les espaces du milieu éducatif

Sam fréquente une garderie de son quartier qui se situe à quelques minutes de route en voiture de la maison familiale. Les locaux de la garderie se trouvent au premier étage d'un bâtiment commercial, avec une cour extérieure protégée par une grille. Les salles de groupe sont réparties sur deux couloirs et l'accès est sécurisé par des badges et un code secret. La garderie accueille une cinquantaine de jeunes enfants, de 6 mois à 5 ans, dont le groupe de Sam compte 13 enfants, âgés entre 4 et 5 ans.

La salle du groupe de Sam est spacieuse, de forme rectangulaire et la lumière entre par de grandes fenêtres. Un comptoir à l'entrée sert d'espace de rangement pour les éducatrices et un lavabo est destiné à la petite vaisselle. La salle est meublée de deux grandes tables où chaque enfant a sa chaise identifiée par son prénom. Le coin près de la fenêtre est reconnu comme espace de rassemblement pour les activités de groupe, dont principalement la routine du matin, et se prolonge d'un espace vide pour les jeux moteurs. À l'heure de la sieste, les enfants y posent des matelas de gymnastique par terre et se couvrent de leur couverture personnelle. Le matériel de travail (ex. matériel de bricolage et jouets plus fins : Lego, autos...) est rangé dans des boîtes posées dans des étagères en hauteur. Au fond du local se trouve le mobilier ludique (ex. cuisine et lits de poupées).

Le couloir qui donne sur la salle du groupe de Sam est aménagé de petits bancs où les enfants enlèvent leurs affaires personnelles (ex. manteau et pantalon de neige, bottes ou chaussures de pluie, sac à dos, peluches et autres objets personnels). Sur le même couloir se trouve la salle d'un deuxième groupe d'enfants et la « salle des poupons » (6-12 mois), les toilettes pour les enfants, une petite cuisine et un local de rangement dans lequel Nicole réalise les séances comportementales avec Sam.

Par beau-temps, le groupe de Sam sort jouer dans une cour extérieure, entourée une clôture. La cour est aménagée de deux maisonnettes et d'un tunnel en forme de chenille, de nombreuses voitures, trottinettes et tricycles; quelques balles traînent par terre.



Salle de groupe: espace de rassemblement



Salle de groupe: fenêtres et espace moteur (sieste)



Salle de groupe: tables pour les repas, mobilier et matériel de travail (rangé dans les étagères)



Salle de groupe: coin lavabo et porte d'entrée (bancs d'habillement dans le couloir)



Couloir vers le local de travail



Local de travail : porte du vers le couloir



Local de travail : petite table et chaises entourées des canapés



Local de travail: chaises et canapés



Coure extérieure

Photos des espaces dans le milieu éducatif

Le bureau de la direction se trouve sur le deuxième couloir de la garderie, ainsi que les salles de groupes des plus jeunes enfants (1 à 4 ans) et la cuisine principale. À la fin de la journée, ces salles de jeu sont réutilisées pour le service de garde (non filmé et non photographié), que Sam fréquente avant que son père ne le récupère.

Les activités observées dans le milieu éducatif



13.



14.

 Photos du petit déjeuner :

13. Nicole initie un échange planifié avec un ami de la table de Sam

14. Transition entre le petit déjeuner et le rituel du matin, Sam (porte un T-shirt rouge) s'apprête à partir au local de travail



15.



16.

 Photos du rituel du matin :

15. Tania (debout) raconte sa fin de semaine

16. Sam chante « les crocodiles » (à droite : Nicole, à gauche : Simon)



17.



18.



19.



20.



21.



22



23.



24.



25.

Photos des séances rééducatives au local de travail :

- | | |
|---|---|
| 17. Construction d'un château avec Simon | 22. Programme ICI alterné de pâte à modeler |
| 18. Jeu avec le train | 23. Programme ICI avec chips |
| 19. Sam imite les dessins de Tania | 24. Programme ICI au restaurant à frites |
| 20. Attraper les bulles de savon avec Simon | 25. Lecture partagée |
| 21. Jeu de société avec Simon | |



25.



26.



27.

Photos des autres activités avec le groupe :

25. Sam mange le repas de midi

26. L'éducatrice donne des consignes à Sam et Simon à propos du bricolage

27. Sam et ses amis marchent jusqu'à la caserne des pompiers (tient la main de Simon)

Le milieu rééducatif

Les espaces du milieu rééducatif

Le CRDI-TED se situe également à proximité de la maison de Sam. Les locaux sont au rez-de-chaussée d'un immeuble d'appartements et l'accès au centre de rééducation est sécurisé et limité aux parents, aux enfants et aux employés. Les enfants enlèvent leurs bottes (de neige) à l'entrée, où se trouve, à côté des casiers, un petit local qui sert de salle à manger pour les employés et de salle de réunion. Les enfants traversent une deuxième porte qui donne sur le couloir principal du CRDI-TED. Près des murs de ce couloir sont disposés les bancs des enfants qui sont identifiés par leur prénom et

photo. Au mur d'en face est accroché l'horaire personnel et individualisé de chaque enfant.

Les locaux du CRDI sont divisés en quatre grands espaces : la cuisine et l'espace de collation, un espace de jeux libres, un aire de travail individualisé et un espace de motricité. L'espace de jeux libres est recouvert d'un tapis en mousse et entouré d'une clôture basse de jardin. Les jouets imaginaires et de construction sont rangés dans des bacs accrochés à des étagères à la hauteur des enfants. L'espace de collation est meublé de tables où les enfants déjeunent à midi, mangent leur collation et où se réunissent pour les jeux de société après les repas. L'aire de travail à est sous-divisée en cubicules isolés et attitrés à chaque enfant. Sam travaille assis à une table, à côté de Ghyslaine et face à un mur vert où sont accrochés quelques pictogrammes (ex. « toilette »). Les jeux et le matériel de travail sont placés en hauteur ou derrière des rideaux blancs près du siège de l'adulte.

L'espace de motricité est recouvert d'un tapis en mousse, comporte un bain de balles, des petites tentes, tes balles, des blocs en mousse, des cerceaux...et une balançoire géante. Là encore, les enfants peuvent jouer librement sous la surveillance des adultes. Le couloir d'entrée est aussi utilisé pour des activités d'arts (dont j'aperçois le matériel, mais je n'observe pas l'activité), des courses à tricycles et des courses à pied.



Le couloir d'accueil avec les bancs des enfants



Le couloir d'accueil : les horaires personnalisés



Espace de collation et tables pour les jeux libres



(Moitié d')Espace de jeux imaginaires



Espace de travail individualisé : cubicule de travail de Sam



Espace de motricité

Les activités observées au CRDI-TED



28.



29.



30.



31.



32.



33.



34.



35.



36.



37.

28. Chasse au trésor
 29. Jeux des « enveloppes »
 30. Activité des pronoms Il-Elle
 31. Lecture partagée
 32. Jeux libres dans l'aire de collation

33. Parler avec un ami
 34. Jeux moteurs avec un ami
 35. Activité de pairage
 36. Course à vélo (contrôle de Police)
 37. Course à pied

ANNEXE G : LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT COMPORTEMENTAL IDENTIFIÉS AU SEIN DES SÉANCES D'ICI

Au cours de mes observations de Sam pendant les séances rééducatives avec Nicole, Merline et Ghyslaine, j'ai défini grands 6 programmes d'enseignement ICI qui sont ici décrits en termes de la stratégie d'enseignement employée (parfois plusieurs). Les consignes et actes communicationnels de l'adulte et les réponses et actes attendus par Sam (c'est-à-dire celles qui sont renforcées) sont également précisés. Les différents programmes sont nommés à partir des consignes de l'adulte.

Le programme « social » (I.)

Le programme « social », ainsi nommé Nicole et la psychologue de la clinique privée, vise à enseigner à Sam des informations sur son « identité administrative ». L'enseignement se déroule par essais distincts : l'adulte pose une question en réponse à laquelle elle ne renforce qu'une et une seule réponse attendue. Les questions de l'adulte comprennent un pronom possessif de la 2^{ème} personne (ton, ta ou tes), tandis que les demandes implicites, plus rares, portent un pronom possessif de la 1^{ère} personne (mon, ma ou mes). La réponse de Sam doit débiter par un pronom possessif de la 1^{ère} personne.

Exemples du programme social lors d'une séance d'ICI avec Nicole à la maison (J9)

Nicole	comment tu t'appelles? (Voix aigue-forte, Pron. sur-art.)
Sam	je m'appelle Sam (Voix excl, Pron. all.)
Nicole	mon personnage pré-fé-ré est Mi-ckey (Voix aigue-forte, Pron. sur-art.)
Sam	mon personnage préféré est Do-ra (Voix excl, Pron. all.)
Nicole	as-tu un chien? / Sam (Voix aigue-forte, Pron. sur-art)
Sam	oui: (Voix posée, Pron. all.)

Programme « social » : items enseignés et actes communicationnels

Items enseignés	Actes produits par l'adulte	Actes produits par Sam
prénom, nom de famille, âge, date d'anniversaire, prénom de ses parents, numéro de téléphone, quartier de résidence, personnage (de dessin animé) préféré, boisson préférée, nom du chien	question, demande d'information (<i>Comment, Quel/Quelle, Oii</i>) (demandes explicites et implicites)	réponse d'information
avoir un chien	question, demande fermée à réponse Oui/Non	réponse Oui/Non

À deux reprises, Nicole met en scène le programme « social » dans une conversation avec un ami qui accompagne Sam au local. Dans un premier essai, Sam, Nicole, Simon et moi sommes assis en cercle pour énoncer à tour de rôle les items. Dans une deuxième version, Nicole met en scène un goûter avec Tania et souffle à l'oreille de la fille les énoncés qu'elle devra ensuite adresser à voix haute à Sam.

Le programme « à quoi ça sert, pourquoi, quand et dans quoi » (2)

Dans ce programme, Sam apprend des explications à propos d'activités et d'objets courants, enseignées par essais distincts et parfois par incident. Les consignes verbales de l'adulte débutent soit par l'expression : « à quoi ça sert », soit l'expression interrogative : « pourquoi ». Les réponses de Sam débutent chacune par la préposition : « Pour » ou la conjonction : « Parce que ». Plus tard dans mes observations, Nicole ajoute à ce programme deux demandes pour s'informer « dans quoi » il se baigne, soit au parc soit à la mer.

Exemples du programme « À quoi ça sert et pourquoi » lors d'une séance d'ICI à la garderie (J7)

Nicole	à quoi ça sert un bain □ (Voix aigue, Pron sur-art)
Sam	pour se la-veir □ (Voix posée, Pron. sur-art)
Nicole	pourquoi que tu manges □ (Voix aigue, Pron sur-art)
Sam	parce que j'ai faim □ (Voix posée, Pron sur-art)

Au CRDI-TED, Ghyslaine enseigne également à Sam de répondre aux questions : « quand », auxquelles l'enfant doit répondre en commençant par « lorsque ».

Programme « à quoi ça sert et pourquoi » : items enseignés et actes communicationnels

Items enseignés	Actes produits par l'adulte	Actes produits par Sam
pour mieux voir (lunettes), pour se laver (un bain), pour cuire les aliments (une cuisinière)	question, demande d'information (<i>Pourquoi, à Quoi</i>)	réponse d'information
dans la piscine (se baigner au parc), dans la mer (se baigner à la plage)	question, demande d'information (<i>Dans quoi</i>)	réponse d'information
être long (couper l'herbe) être fatigué (dormir)	question, demande d'information (<i>Quand</i>)	réponse d'information

Le programme « avec quoi » (3)

L'enseignement par essais distincts cible également l'association des organes sens aux verbes sensoriels. En réponse, Sam construit un énoncé qui commence par la préposition : « Avec » et nomme l'organe sensoriel requis.

Exemple du programme « Avec quoi » lors d'une séance d'ICI avec Merline à la maison (J5)

Merline	avec quoi <i>'que tu vois</i> □ (<i>Voix aigue, Pron sur-art</i>)
Sam	a-vec les yeux □ (<i>Voix posée, Pron. sacc.</i>)

Programme « avec quoi » : items enseignés et actes communicationnels

Items enseignés	Actes produits par l'adulte	Actes produits par Sam
les yeux (voir), le nez (sentir), la bouche (gouter), les oreilles (entendre)	question, demande d'information (<i>avec Quoi</i>)	réponse d'information

Le programme « où travaille, que fait et c'est qui » (4.)

Dans un autre programme, Nicole (ou Merline) enseigne par essais les éléments de base sur une dizaine de métiers. L'intervenante demande à Sam soit le lieu, soit l'occupation des métiers. Les réponses de Sam commencent relativement par une préposition spatiale (à, au ou dans), associée à un lieu de travail, ou bien le pronom personnel « il » ou « elle », suivi d'une activité professionnelle. Les intervenantes lui montrent également des dessins des métiers (style « clip art ») imprimés sur papier, que Sam doit reconnaître visuellement et nommer.

Exemples du programme « où travaille, que fait et c'est qui » lors d'une séance d'ICI à la garderie (J9)

Nicole	où travaille le professeur □ (<i>Voix aigue, Pron sur-art</i>) (regarde Sam, assis face à lui, tend une chips)
Sam	à l'é-cole □ (<i>Voix posée, Pron. sacc.</i>) (regarde la chips, assis face à elle)
Nicole	que fait le clown
Sam	il nous fait B
Nicole	c'est qui
Sam	le scientifique

Programme « où travaille, que fait et c'est qui » : items enseignés et actes communicationnels

Items enseignés	Actes produits par l'adulte	Actes produits par Sam
<u>C'est qui-Où travaille-Que fait :</u> le docteur-il soigne les gens, le vétérinaire-il soigne les animaux, le dentiste-à la clinique dentaire-il soigne les dents, le mécanicien-au garage-il répare les voitures, le facteur-à la poste-il apporte les lettres, le fermier-à la ferme, le clown-au cirque-il nous fait rire, l'astronaute-il conduit la fusée-dans l'espace <u>Seulement en reconnaissance visuelle :</u> le policier, le serveur, le pilote d'avion, l'infirmière et le plombier	question, demande d'information (<i>Qui, Où, 'Que=Qu'est-ce que/Quoi</i>)	réponse d'information

Le programme « qu'est-ce que tu fais, fais comme moi et fais semblant » (5.)

Dans le programme « qu'est-ce que tu fais », les intervenantes recourent à la stratégie d'enseignement par incident pour apprendre à Sam de formuler une phrase à partir de l'action motrice qu'il est en train d'exécuter. Pour mettre en scène les items, l'adulte lui tend par exemple un verre de jus et, lorsqu'il se met à boire, elle demande ce qu'il est en train de faire; ou bien, elle tape des mains, demande que Sam l'imiter (« Fais comme moi ») et de nommer l'action. Les demandes d'imitation motrice lui sont aussi enseignées par essais distincts, tout comme les consignes de « faire semblant ».

À côté de cette version dominante, l'adulte réalise parfois une version alternative, en demandant à Sam d'énoncer l'action motrice qu'elle-même est en train d'exécuter.

Exemples du programme « Fais comme moi et qu'est-ce que tu fais » lors d'une séance d'ICI avec Nicole à la garderie (J10)

Sam	<i>(monte les escaliers pour retourner au local de travail)</i>
Nicole	qu'est-ce que tu fais Sam ↗ (Voix aigue-forte, Pron. sur-art.) <i>(monte les escaliers)</i>
Sam	je monte les es-ca-liers ↘ (Voix aigue, Pron. sur-art.) <i>(monte les escaliers)</i>
Nicole	--- □ <i>(tend un gobelet de jus à Sam, assise en face de lui)</i>
Sam	--- <i>(saisit le gobelet et boit une gorgée de jus, assis à table, face à Nicole)</i>
Nicole	qu'est-ce que tu fais ↘ / Sam ↗ (Voix aigue-forte, Pron. sur-art.) <i>(regarde Sam, les mains jointes, assis face à Sam)</i>
Sam	je bois du jus (Voix posée, Pron. appuy) <i>(regarde devant soi, ensuite boit à nouveau)</i>
Nicole	/2sec / fais comme moi Sam (Voix aigue, Pron sur-art) <i>(regarde Sam et tape des mains /cesse de taper, assis face à Sam)</i>
Sam	--- <i>(tape des mains)</i>
Nicole	qu'est-ce que tu fais ↘ / Sam ↗ (Voix aigue-forte, Pron. sur-art.) <i>(regarde Sam, les mains jointes, assis face à Sam)</i>
Sam	je tape des mains (Voix posée, Pron. sur-art) <i>(regarde devant soi, ensuite boit à nouveau)</i>
Nicole	/2sec / qu'est-ce que je fais Sam (Voix aigue, Pron sur-art) <i>(regarde Sam et tape des mains /cesse de taper, assis face à Sam)</i>
Sam	tu tapes de mains (Voix posée, Pron. sur-art) <i>(regarde Nicole)</i>

Programme « Fais comme moi et qu'est-ce que tu fais » : items enseignés et actes communicationnels

items enseignés	Actes produits par l'adulte	Actes produits par Sam
taper des mains, taper des pieds, porter des lunettes, boire du jus, taper le ballon, monter les escaliers	question, demande d'information (<i>Qu'est-ce que</i>)	réponse d'information
tapes des mains, taper des pieds faire semblant de dormir, de boire, d'être un arbre,	Ordre moteur	accepter (exécuter une action motrice)

Le programme « c'est où ici, montre-moi et où est » (6.)

Dans ce programme, Sam produit des réponses verbales et motrices pour nommer et indiquer les pièces et objets de la maison, qui lui sont enseignés par incident. L'intervenante et Sam se promènent dans la maison et mettent en scène la situation d'apprentissage. Dans un premier cas de figure, elle lui demande le nom de la pièce ambiante (« ici ») en balayant l'air d'un geste de la main. Dans un deuxième cas de figure, elle demande à Sam d'indiquer différentes pièces de la maison en s'y déplaçant ou bien en indiquant différents objets ménagers. À la garderie, Nicole montre à Sam des photos qui montrent les pièces communes d'une maison (téléchargées d'internet, non pas la maison de Sam), qu'il nomme en réponse.

Dans un enseignement davantage par essais distincts, l'intervenante demande à Sam où se trouve le jouet qu'elle a placé par rapport à un autre objet ou par rapport à elle-même (ex. des coussins, des chaises). Dans ses réponses, Sam emploie les notions spatiales « entre », « dans », « sur » et « sous ». De manière similaire, elle enseigne à Sam de lui pointer les différentes parties du corps sur une poupée.

Exemples du programme « Qu'est-ce que tu fais et Fais comme moi » enseignés lors d'une séance d'ICI avec Nicole à la maison (J6)

Nicole	c'est où ici (Voix aigue, Pron sur-art) (debout dans la cuisine, lève les paumes vers le ciel, ensuite regarde Sam)
Sam	la cuisine (Voix aigue, Pron. appuy.) (debout dans la cuisine, regarde autour de soi en dandinant d'un pied à l'autre)
Nicole	montre moi le lave-vaisselle
Sam	--- (pointe le lave-vaisselle)
Nicole	c'est où est le crocodile (Voix aigue, Pron sur-art) (regarde Sam, debout et dirigée vers lui, tient avec une main le crocodile posé sur sa tête)
Sam	sur la tête de Nicole (Voix posée, Pron. sacc.) (debout dans la cuisine, regarde Nicole)

Programme « c'est où ici, montre-moi et où est » : items enseignés et actes communicationnels

items enseignés	Actes produits par l'adulte	Actes produits par Sam
la cuisine, la véranda, le salon, la salle de bain, la chambre de Sam	question, demande d'information ou ordre (Où)	réponse d'information
entre, dans, sur, sous	question, demande d'information (Où)	accepte un ordre (montre)
la tête, le ventre, les jambes, les pieds, le dos, les bras, les épaules, les coudes, les mains	ordre moteur (Où)	réponse d'information
		accepte un ordre (montre)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abouzeid, N. et Poirier, N. (2014). Perceptions de mères d'enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme ayant reçu une intervention comportementale intensive : leurs ressources et leurs défis. *Revue de psychoéducation*, 43(2), 201-233.
- Adair, B., Ullenhag, A., Keen, D., Granlund, M. et Imms, C. (2015). The effect of interventions aimed at improving participation outcomes for children with disabilities: a systematic review. *Developmental Medicine et Child Neurology*, n/a-n/a. doi:10.1111/dmcn.12809
- Adam, J.-M. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75(3), 665-681. doi:10.3406/rbph.1997.4188
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. doi:10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherche Qualitatives*, 32(1), 26-56. Consulté à l'adresse [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32\(1\)/rq-32-1-Alexandre.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(1)/rq-32-1-Alexandre.pdf)
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/edition-reguliere/>
- Anderson-Levitt, K. M. (2006). Les divers courants en anthropologie de l'éducation. *Education et Sociétés*, 1(17), 7-27.
- Auer, P. (1996). From context to contextualization. *Links et Letters*, 3, 11-28.
- Bagatell, N. (2007). Orchestrating voices: autism, identity and the power of discourse. *Disability et Society*, 22(4), 413-426. doi:10.1080/09687590701337967
- Bagatell, N. (2012). Engaged Moments : Mediated Action and Children With Autism in the Classroom Setting. *Occupation, Participation and Health*, 32(1), 258-265.
- Baghdadli, A., Noyer, M. et Aussilloux, C. (2007). *Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme*. Montpellier: DGAS, Direction Générale l'Action Sociale.
- Balandier, G. (1983). Essai d'identification du quotidien. *Cahiers internationaux de sociologie*, 74, 5-12.
- Banda, D. R., Hart, S. L. et Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms.

Research in Autism Spectrum Disorders, 4(4), 619-625.
doi:10.1016/j.rasd.2009.12.005

Barnard, J., Broach, S., Potter, D. et Prior, A. (2002). Autism in schools: crisis or challenge ? *Practice*. Consulté à l'adresse <http://books.google.com/books?hl=en&lr=et&id=jNHvkGgg0WQCet&oi=fnd&pg=PT6&dq=Autism+in+schools+crisis+or+challenge+?et&ots=IobCP-LX0Wet&sig=vA-FCUmezZ4QNIItBtC-nduTqT0>

Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? *Journal of autism and developmental disorders*, 18(3), 379-402. Consulté à l'adresse <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3049519>

Baron-Cohen S (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-97.

Baron-Cohen, S. (2001). Théorie de l'esprit, développement normal et autisme. *Prisme*, 34, 174-183.

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

Beamish, W. et Bryer, W. (2000). Positive Behavioural Support Service: An example of practice in the early years. *Special Education Perspectives*, 9(1), 14-29. Consulté à l'adresse <http://www.gloucestershire.gov.uk/CHttpHandler.ashx?id=63633etp=0>

Beaud, L. (2010). L'écholalie chez l'enfant autiste: un trouble pragmatique de l'unité interactionnelle ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58(3), 168-176.
doi:10.1016/j.neurenf.2009.10.007

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 9(35), 226-257.

Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La découverte.

Beauguitte, A. (2006). *Etude sur l'intégration scolaire des enfants autistes en France*.

Benson, P., Karlof, K. L. et Siperstein, G. N. (2008). Maternal involvement in the education of young children with autism spectrum disorders. *Autism*, 12(1), 47-63.
doi:10.1177/1362361307085269

Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie*, 19(2), 272-295.

Bernabei, P., Camaignani, L. et Levi, G. (1998). An Evaluation of Early Development in Children with Autism and Pervasive Developmental Disorders from Home Movies: Preliminary Findings. *Autism*, 2(3), 243-258.

doi:10.1177/1362361398023003

Bernard, J., Adrien, J., Roux, S. et Barthélémy, C. (2005). Etude du complexe relationnel geste – regard – oralisation chez des enfants autistes âgés de 12 à 36 mois par analyse de films familiaux. *Médecine et Hygiène*, 17(2), 105-122.

Bernard, J., Guidetti, M., Adrien, J. et Barthélémy, C. (2002). Etude des gestes conventionnels chez des enfants autistes à partir d'une analyse de films familiaux. *Médecine et Hygiène*, 23(3), 265-281.

Bernicot, J., Hudelot, C. et Salazar Orvig, A. (2006). La reprise et ses fonctions. *La linguistique*, 42(2), 3-8.

Billig, M. (2009). La psychologie discursive, la rhétorique et la question de l'agentivité. *Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 27, 157-183.

Bishop, D. V et Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the children's communication checklist in a clinical setting. *Developmental medicine and child neurology*, 43(12), 809-818. doi:10.1017/S0012162201001475

Blanchet, P. (2008). *Un modèle et une typologie ethnosociologique de la compétence de communication. Un modèle et une typologie ethno-sociolinguistiques de la compétence de communication*. notes de cours; Master Rennes.

Bonazinga, L. (2013). Floor Time/Circle of communication. Dans F. R. Volkmar, (Éd.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York, NY: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4419-1698-3

Bonnet-Brilhault, F. (2015). Interventions ultra-précoces dans les troubles du spectre de l'autisme. *European Psychiatry*, 30(8), S70-S71. doi:10.1016/j.eurpsy.2015.09.332

Boucher, J., Mayes, A. et Bigham, S. (2008). Memory, language and intellectual ability in low-functioning autism. *Memory in autism: Theory and evidence*, 268-290. doi:http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511490101.016

Boudreau, A. M., Corkum, P., Meko, K. et Smith, I. M. (2015). Peer-Mediated Pivotal Response Treatment for Young Children With Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(3), 218-235. doi:10.1177/0829573515581156

Boumard, P. (2010). La tentation colonialiste, ou la maladie infantile de l'ethnographie. *La Recherche en Éducation*, 3, 3-14.

Brantlinger, E. et Jimenez, R. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. doi:10.1016/0022-4405(63)90053-0

Brassac, C. (2003). Lev, Ignace, Jerome et les autres... Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste. *Technologies, Idéologies et*

Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances, XV(1), 195-214.

Bruner, J. (1982). The formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1(3), 1-16.

Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(01), 1-19. doi:10.1017/S0305000900000866

Bullinger, A. (2002). La richesse des écarts à la norme. *Enfance*, 54, 100-103.

Capps, L., Kehres, J. et Sigman, M. (1998). Conversational Abilities Among Children with Autism and Children with Developmental Delays. *Autism*, 2(4), 193-204. doi:10.1177/1362361398024002

Casenhiser, D. M., Shanker, S. G. et Stieben, J. (2011). Learning Through Interaction in Children With Autism: Preliminary Data From a Social-Communication-Based Intervention. *Autism : the international journal of research and practice*, 0(0), 1-22. doi:10.1177/1362361311422052

Catania, C. A. et Laties, V. G. (1999). Pavlov And Skinner: Two Lives In Science (An Introduction To B. F. Skinner's « Some Responses To The Stimulus "Pavlov" »). *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 72(3), 455-461. doi:10.1901/jeab.1999.72-455

Chiang, H.-M. (2008). Communicative spontaneity of children with autism: a preliminary analysis. *Autism : the international journal of research and practice*, 12(1), 9-21. doi:10.1177/1362361307085264

Coulon, A., Mehan, H., Hertweck, A. et Meihls, L. (1989). Handicapping the Handicapped. *Revue française de pédagogie*, 87, 120-124.

Damico, J. S. et Nelson, R. L. (2005). Interpreting problematic behavior: systematic compensatory adaptations as emergent phenomena in autism. *Clinical linguistics et phonetics*, 19(5), 405-17. doi:10.1080/02699200400027163

Damico, J. S., Simmons-Mackie, N., Oelschlaeger, M., Elman, R. et Armstrong, E. (1999). Qualitative methods in aphasia research: basic issues. *Aphasiology*, 13(9-11), 651-665. doi:10.1080/026870399401768

Danon-Boileau, L. (2002). *Les enfants sans langage*. Paris: Édition Odile Jacob.

Danon-Boileau, L., Leroy, M. et Morel, M.-A. (2002). Symptômes précoces la part du linguiste. *Le Carnet Psy*, (novembre), 27-28.

Danon-Boileau, L., Morel, M.-A., Philippe, A., Leroy, M., Bourrat, M.-M., Chillet-Krauss, J., ... Grasset, C. (2003). Observation du bain d'un enfant autiste. *Le Carnet Psy*, 86(9), 24-26.

Darrou, C., Pry, R., Pernon, E., Michelon, C., Aussilloux, C. et Baghdadli, A. (2010). Outcome of young children with autism: does the amount of intervention influence

developmental trajectories? *Autism: the international journal of research and practice*, 14(6), 663-77. doi:10.1177/1362361310374156

de Wolfe, J. (2013). *Parents speak: An ethnographic study of autism parents*. Columbia University.

DeGrace, B. W. (2004). The everyday occupation of families with children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(5), 543-550. doi:10.5014/ajot.58.5.543

Demazeau, M. et Laurendeau, M. (2014). *Comment évaluer les compétences perceptives visuelles du support écrit chez les personnes autistes*. Université Lyon 1.

Demazeau, S. (2013). L'échec du DSM-5, ou la victoire du principe de conservatisme. *L'information psychiatrique*, 89(4), 295-302. doi:10.1684/ipe.2013.1055

Dickinson, D. K., De Temple, J. M., Hirschler, J. a. et Smith, M. W. (1992). Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 323-346. doi:10.1016/0885-2006(92)90025-T

Diehl, J. J., Bennetto, L. et Young, E. C. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 87-102. doi:10.1007/s10802-005-9003-x

Dionne, C., Joly, J., Paquet, A., Rivard, M. et Rousseau, M. (2012a). *L'intervention comportementale intensive (ICI) au Québec : Portrait de son implantation et mesure de ses effets chez l'enfant ayant un trouble envahissant du développement, sa famille et ses milieux*.

Dionne, C., Joly, J., Paquet, A., Rivard, M. et Rousseau, M. (2012b). *L'intervention comportementale intensive (ICI) au Québec : Portrait de son implantation et mesure de ses effets chez l'enfant ayant un trouble envahissant du développement, sa famille et ses milieux, (Ici)*.

Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (2009). *Early childhood inclusion: a joint position statement for the division for early childhood (DEC) and the national association for the education of young children (NAEYC)*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Dobbinson, S., Perkins, M.R. et Boucher, J. (1998). Structural Patterns in Conversation with a Woman who Has Autism. *Journal of Communication Disorders* 31, 113-34.

Dobbinson, S., Perkins, M. et Boucher, J. (2003). The interactional significance of formulas in autistic language. *Clinical linguistics et phonetics*, 17(4-5), 299-307. doi:10.1080/0269920031000080046

- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research* 3, 4, 343–350.
- Dore, J. (1979). Conversational acts and the acquisition of language. In E. Ochs et B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.
- Dore, J., Gearhart, M. et Newman, D. (1978). The structure of nursery school conversation. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language, Vol. 1*. New York: Gardener Press.
- Dykens, E. M. et Lense, M. (2011). Intellectual disabilities and autism spectrum disorder: A cautionary note. *Autism spectrum disorders*, 263-269.
- Dynia, J. M., Lawton, K., Logan, J. A. R. et Justice, L. M. (2014). Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism spectrum disorder and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 142-153.
- Edwards, D. et Potter, J. (1993). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y.-J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., ... Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism research*, 5(3), 160-79. doi:10.1002/aur.239
- Ely, R., Gleason, J. B., MacGibbon, A. et Zaretsky, E. (2001). Attention to language: Lessons learned at the dinner table. *Social Development*, 10(3), 355-373. doi:10.1111/1467-9507.00170
- Farley, M., McMahon, W., Fombonne, E., Jenson, W.R., Miller, J., Gardner, M., Block, H., Pingree, C.B., Ritvo, E.R., Ritvo, R.A. et Coon, H. (2009). Twenty-year outcome for individuals with autism and average or near-average cognitive abilities. *Autism Research*, 2, 109–118.
- Fasulo, A. et Fiore, F. (2007). A valid person: non-competence as a conversational outcome. Dans C. Antaki, R. Barnes et I. Leudar (Éds.), *Discursive Research in Practice: New Approaches to Psychology and Interaction* (p. 166-181). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511611216
- Fatigante, M., Fasulo, A. et Pontecorvo, C. (1998). Life with the alien: role casting and face-saving techniques in family conversation with young children. *Issues in Applied Linguistics*, 9(2), 97-121.
- Fay, W.H. (1969). On the basis of autistic echolalia. *Journal of communication disorders*, 2, 38–47.
- Feldman, E. K. et Matos, R. (2012). Training Paraprofessionals to Facilitate Social Interactions Between Children With Autism and Their Typically Developing Peers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 169-179. doi:10.1177/1098300712457421

Fernald, A. et Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant Behavior and Development*, 10(3), 279-293. doi:10.1016/0163-6383(87)90017-8

Ferster, C. B. et Skinner, B. F. (1957). Schedules of reinforcement. New York: Appleton-Century- Crofts.

Fiese, B., Foley, K. et Spagnola, B. (2006). Routine and ritual elements in family mealtimes: contexts for child well-being and family identity. *New directions for child and adolescent development*, 111, 67-89.

Filipi, A. (2013). Withholding and pursuit in the development of skills in interaction and language. *Interaction Studies*, 14(2), 139-159. doi:10.1075/is.14.2.01fil

Filliettaz, L. et Schubauer-Leoni, M.-L. (dir.) (2008). Processus interactionnels et situations éducatives. Bruxelles : DeBoeck.

Flament, D. (2006). L'entrée thème/rhème du glossaire Comenius. *Linx*, 55(Thème et thématization), 61-71.

Fletcher, P. C., Markoulakis, R. et Bryden, P. J. (2012). The costs of caring for a child with an autism spectrum disorder. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 35(1), 45-69. doi:10.3109/01460862.2012.645407

Fombonne, E. (2012). Épidémiologie de l'autisme. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*.

François, F. (1990). *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Gabriels, R. L., Hill, D. E., Pierce, R. a., Rogers, S. J. et Wehner, B. (2001). Predictors of Treatment Outcome in Young Children with Autism: A Retrospective Study. *Autism*, 5(4), 407-429. doi:10.1177/1362361301005004006

Gallagher, S. (2011). *Interactive coordination in joint attention*. In. A. Seemann. Joint attention: new developments in psychology, philosophy of mind, and social neuroscience (pp. 293-306). MIT Press.

Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie Française*, 33(1), 141-148.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Garton, A. (1992). Social interaction and the development of language and cognition. Hove : Laurence Erlbaum.

Gascon, H., Julien-Gauthier, F., Tétreault, S. et Garant, M. (2014). L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : une transition à planifier. *Canadian Journal of Education*, 37(4), 1-31. Consulté à l'adresse

http://hec.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0/eLvHCXMwzV3NbpwwELZ2U6nKpWqahjb9kS9JDogV7MICIXpYpQ2VNnuosocql8gBO0FiScPiQ94m1zzHvlnhbPOTVuk5FyyDhcfw4RkP34wJoaE3Zhn-UAJTWGVBFt-Oo0uQw7KLZpk6Maez-OTb_4sCZLBoCEKX8lak5pG1_z_4SXP-OWeHoxDdMvq39xgJmLp2rgjNEM

Gerovitch, S. (2002). Love-hate for man-machine metaphors in Soviet physiology: from Pavlov to « physiological cybernetics ». *Science in context*, 15(2), 339-374. doi:10.1017/S0269889702000479

Giangreco, M. F. et Broer, S. M. (2005). Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26. doi:10.1177/10883576050200010201

Gilliam, J. (1995) *Gilliam Autism Rating Scale Examiner's Manual*. Austin, TX: Pro-Ed.

Girolametto, L., Sussman, F. et Weitzman, E. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of communication disorders*, 40(6), 470-92. doi:10.1016/j.jcomdis.2006.11.001

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goffman, E. (1971/1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, 1. Paris : Minuit.

Golopentja-Eretescu, S. (1988). *Interaction et histoire conversationnelles*. In Cosnier et al., (éds), *Échanges sur la conversation* (p. 69-81). Paris: CNRS.

Goodwin, C. (1995). Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. *Research on Language and Social Interaction*, 28, 233-260.

Goodwin, C. et Goodwin, M. H. (2004). Participation. *A Companion to Linguistic Anthropology*. doi:10.1002/9780470996522.ch10

Goodwin, M. H. et Kyratzis, A. (2007). Children Socializing Children: Practices for Negotiating the Social Order Among Peers. *Research on Language et Social Interaction*, 40(4), 279-289. doi:10.1080/08351810701471260

Gottlieb, A. (2006). Ethnography: Theory and Methods (87-117). In E. Peregman et S. Curran (Eds.). *A Handbook for Social Science Field Research; Essays & Bibliographic Sources on Research Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.

Greenspan, S. I. et Wieder, S. (2006). *Engaging autism: The floortime approach to helping children relate, communicate and think*. Reading, MA: Perseus Books.

Grindle, C. F., Kovshoff, H., Hastings, R. P. et Remington, B. (2009). Parents' experiences of home-based applied behavior analysis programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 42-56. doi:10.1007/s10803-008-0597-z

- Grinker, R. R. (2006). *Unstrange Minds Remapping the world of autism*. New York: Perseus Books.
- Guedj, D. (2009). Quand faire vaut mieux que dire: langage et travail de l'enseignant spécialisé dans une classe TEACCH. Dans *Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance, Nice 4-5 juin 2009*. Consulté à l'adresse <http://revel.unice.fr/symposia/actedusoin/index.html?id=658>
- Guidetti, M., Turquois, L., Adrien, J.-L., Barthélémy, C. et Bernard, J.-L. (2004). Aspects pragmatiques de la communication et du langage chez des enfants typiques et des enfants ultérieurement diagnostiqués autistes. *Psychologie Française*, 49(2), 131-144. doi:10.1016/j.psfr.2004.04.001
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guillain, A. et Pry, R. (s. d.). *Les images de fantaisie chez l'enfant d'âge préscolaire: attribution d'états mentaux et étayage verbal*.
- Guthrie, W., Swineford, L. B., Wetherby, A. M. et Lord, C. (2013). Comparison of DSM-IV and DSM-5 Factor Structure Models for Toddlers With Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(8), 797-805.e2. doi:10.1016/j.jaac.2013.05.004
- Gutstein, S. E., Burgess, A. F. et Montfort, K. (2007). Evaluation of the relationship development intervention program. *Autism : the international journal of research and practice*, 11(5), 397-411. doi:10.1177/1362361307079603
- Harte, H. A. (2008). *Identifying engagement in children with autism*. University of Cincinnati.
- HAS. (2012). *Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent Méthode Recommandations par consensus formalisé*. Saint-Denis La Plaine. Consulté à l'adresse http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_953959/autisme-et-autres-troubles-envahissants-du-developpement-interventions-educatives-et-therapeutiques-coordonnees-chez-lenfant-et-ladolescent
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hausendorf, H. (1993). L'adulte auditeur : aspects de l'étayage dans l'interaction avec des narrateurs enfants. *Aile*, 2, 85-107. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/?iframe=true&width=100%&height=100%>
- Hayano, D. (1979). Auto-ethnography: paradigms, problems and prospects. *Human Organization*, 38, 1, 99-104.
- Hayano, K. (2013). Question Design in Conversation. *The Handbook of Conversation Analysis*, 395-414. doi:10.1002/9781118325001.ch19

Heath, S.B. (1983/2006). *Ways with Words: Language, Life and Word in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, S. B. (1982/2005). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In A. Duranti. *Linguistic Anthropology. A Reader* (p. 318-342). Blackwell Publishing.

Heller, V. (2014). Discursive practices in family dinner talk and classroom discourse: A contextual comparison. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 134-145. doi:10.1016/j.lcsi.2014.02.001

Hepburn, A. et Wiggins, S. Eds. (2007). *Discursive research in practice: new approaches to psychology and interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heritage, J. (1988). Interactional accountability: A conversation analytic perspective. In C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation: A case book*. London, UK: Sage.

Heritage, J. (2013). Epistemics in Conversation. *The Handbook of Conversation Analysis*, 370-394. doi:10.1002/9781118325001.ch18

Hervé, C. (2010). Analyser la position sociale du chercheur : des obstacles sur le terrain à l'anthropologie réflexive. *Les Cahiers du CIÉRA*, 6, 7-26. Consulté à l'adresse

http://www.academia.edu/3577164/_Analyser_la_position_sociale_du_chercheur_des_obstacles_sur_le_terrain_%C3%A0_lanthropologie_r%C3%A9flexive_Les_Cahiers_du_CI%C3%89RA_2010_6_pp._7-26

Hurtig, R. Ensrud, S., et Tomblin, J. (1982). The communicative function of question production in autistic children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, 57-69.

Hutchby, I. et Moran-Ellis, J. (1998). Introduction. In I. Hutchby et J. Moran-Ellis (Eds.), *Children and social competence: Arenas of action* (p. 1-25). London: Falmer. Jakobson.

Hymes, D. (1964). A perspective for linguistic anthropology. In Tax, S. (ed.). *Horizons of Anthropology* (p. 92-107). Chicago: Aldine Publishing.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In B. Janet Pride et J. Holmes, (Eds). *Sociolinguistics* (p. 269-285). Harmondsworth, UK: Penguin.

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Ingersoll, B. R. (2010). Teaching Social Communication. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(1), 33-43.

Irvin, D., Boyd, B. et Odom, S. (2014). Child and setting characteristics affecting the adult talk directed at preschoolers with autism spectrum disorder in the inclusive classroom. *Autism: the international journal of research and practice*.

doi:10.1177/1362361313517398

Irvin, D., Boyd, B. et Odom, S. (2015). Adult Talk in the Inclusive Classroom and the Socially Competent Behavior of Preschoolers With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(3), 131-142. doi:10.1177/1088357614547890

Isaksen, J., Diseth, T. H., Schjolberg, S. et Skjeldal, O. H. (2013). Autism Spectrum Disorders - Are they really epidemic? *European Journal of Paediatric Neurology*, 17(4), 327-333. doi:10.1016/j.ejpn.2013.03.003

Jacoby, S. et Ochs, E. (1995). Co-construction : an introduction. *Research on Language et Social Interaction*, 28(3), 171-183.

Jacquín, M. (2006). La revue *Anthropology and Education Quarterly*. Analyse des dix dernières Années. *Education et Sociétés*, 1(17), 89-104.

Jakobson R. (1960/1963). *Linguistique et poétique*, Essais de linguistique générale, 209-248 (traduction française). Paris : Minuit. Trad. Ruwet.

Jordan, R. (1999). Evaluating Practice: Problems and Possibilities. *Autism*, 3(4), 411-434. doi:10.1177/1362361399003004008

Jordan, R. et Powel, S. (2004). *Les enfants autistes: les comprendre, les intégrer à l'école*. Paris: Masson.

Kasari, C. (2002). Assessing change in early intervention programs for children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 32, 5, 447-461.

Kasari, C., Freeman, S. et Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 6, 611-620.

Kaye, K. et R. Charney (1981). Conversational asymmetry between mothers and children. *Journal of Child Language*, 8, 35-49.

Kayl, M. et Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à 3 ans*. Paris: PUF.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). Où en sont les actes de langage? *L'Information Grammaticale*, 66(1), 5-12. doi:10.3406/igram.1995.3041

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, 117, 51-67.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Introducing polylogue. *Journal of Pragmatics*, 36(1), 1-24. doi:10.1016/S0378-2166(03)00034-1

Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Tome1: Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. et Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de

l'oral. *Langages*, 1(153), 41-51.

Kishida, Y. et Kemp, C. (2009). The Engagement and Interaction of Children with autism spectrum disorder in segregated and inclusive early childhood center-based settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 105-118.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K. et Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention: I. Overview of approach. *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 174-185.

Kremer-Sadlik, T. (2004). How Children with Autism and Asperger Syndrome Respond to Questions: a 'Naturalistic' Theory of Mind Task. *Discourse Studies*, 6(2), 185-206. Consulté à l'adresse <http://dis.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1461445604041767>

Kremer-Sadlik, T., Morgenstern, A., Peters, C., Beaupoil, P., Caët, S., Debras, C. et le Mené, M. (2015). Eating fruits and vegetables. An ethnographic study of American and French family dinners. *Appetite*, 89, 84-92. doi:10.1016/j.appet.2015.01.012

Kuenssberg, R., McKenzie, K. et Jones, J. (2011). The association between the social and communication elements of autism, and repetitive/restrictive behaviours and activities: a review of the literature. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2183-92. doi:10.1016/j.ridd.2011.06.018

Kuhl, P. K., Coffey-Corina, S., Padden, D. et Dawson, G. (2005). Links between social and linguistic processing of speech in preschool children with autism: behavioral and electrophysiological measures. *Developmental science*, 8(1), F1-F12. doi:10.1111/j.1467-7687.2004.00384.x

Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lanter, E., Watson, L. R., Erickson, K. a. et Freeman, D. (2012). Emergent Literacy in Children With Autism: An Exploration of Developmental and Contextual Dynamic Processes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(3), 308-324. doi:10.1044/0161-1461(2012/10-0083)

Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie. Les sources anglosaxonnes*. Sciences-New York. Paris: Méridiens Klincksieck.

Lapassade, G. (2001). L'Observation participante. *Revue Européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), 9-26.

Lawlor, M. C. (2003). The significance of being occupied: The social construction of childhood occupations. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 424-434

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Leaf, R.B. et McEachin, J.J. (1999). *A work in progress: Behavior management strategies and a curriculum for intensive behavioral treatment of autism*. New York, NY : DRL Books.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E.H. Jr, Leventhal, B.L., DiLavore, P.C., Pickles, A. et Rutter, M. (2000). The autism diagnostic observation schedule-generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 205–223.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. et Risi, S. (2002). *Autism Diagnostic Observation Schedule*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Losh, M. et Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 239–251.
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Lovaas, O.I. et Smith, T. (1989). A comprehensive behavior theory of autistic children: Paradigm for research and treatment. *Journal of behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20, 17-29.
- Loveland, K., McEvoy, R., Tunali, B., et Kelley, M. L. (1990). Narrative story telling in autism and Down's syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 9–23.
- Loveland, K.A., Landry, S.H., Hughes, S.O. and Hall, S.K. (1988). Speech Acts and the Pragmatic Deficits of Autism. *Journal of Speech and Hearing Research* 4, 593–604.
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A. et Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1426-1438. doi:10.1007/s10803-007-0510-1
- Mahdhaoui, A., Chetouani, M., Cassel, R. S., Georges, C. Saint, Parlato, E., Laznik, M. C., ... Cohen, D. (2011). Computerized home video detection for motherese may help to study impaired interaction between infants who become autistic and their parents, 20(1), 6-19. doi:10.1002/mp
- Masquelier, B. (2005). Anthropologie sociale et analyse du discours. *Langage et Société*, 114(4), 73-89. doi:10.3917/l.s.114.0073
- Mazefsky, C. a et Oswald, D. P. (2006). The discriminative ability and diagnostic utility of the ADOS-G, ADI-R, and GARS for children in a clinical setting. *Autism : the international journal of research and practice*, 10(6), 533-49. doi:10.1177/1362361306068505

- McDonald, M. A., Mundy, P., Kasari, C. et Sigman, M. (1989). Psychometric scatter in retarded, autistic preschoolers as measured by the CatteU. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 5.
- McGee, G. G., Morrier, M. J. et Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 133-146.
- McEvoy, R. E., Loveland, K. a. et Landry, S. H. (1988). The functions of immediate echolalia in autistic children: A developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(4), 657-668. doi:10.1007/BF02211883
- Mehan, H., Hertwerk, A. et Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mesibov, G. B. et Shea, V. (2011). TEACCH. Dans J. S. Kreutzer, J. DeLuca et B. Caplan (Éds.) *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. New York, NY: Springer New York. doi:10.1007/978-0-387-79948-3
- Mesibov, G. B., Shea, V. et Schopler, E. (2004). The theoretical context of structured teaching. Dans *The TEACCH approach to autism spectrum disorder* (p. 51-55). New York: Springer.
- Mesibov G.-B., Shea V. et Schopler E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Metz, B., Mulick, J. A. et Butter, E. M. (2005). ASD: A late-20th-century fad magnet. In J. W. Jacobson, R. M. Foxx et J. A. Mulick (Eds.), *Controversial therapies for developmental disabilities: Fad, fashion and science in professional practice* (p. 237-263). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*. Centre National de documentation pédagogique.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec (mise à jour)*. Québec (Québec, Canada).
- Ministère De La Santé et des Services Sociaux. (2003). *Un geste porteur d'avenir*.

Pour faire les bons choix. Des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leurs familles et à leurs proches. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services Sociaux (2014). *Rapport statistique annuel des centres de réadaptation pour personnes présentant une déficience intellectuelle (AS-485).*

Misès, R., Bursztejn, C., Botbol, M., Garrabé, J., Garret Gloanec, N., Golse, B., ... Thévenot, J.-P. (2011). La CFTMEA R 2010, présentation des modifications de l'axe I. *Annales Médico-psychologiques*, 169(4), 248-255. doi:10.1016/j.amp.2011.03.006

Montpetit, C. (2012, 24 février). *Dépistage de l'autisme : Les listes d'attente sont toujours aussi longues.* Le Devoir, p. A5.

Morgenstern, A., Leroy-Collombel, M. et Caët, S. (2013). Self- and other-repairs in child-adult interaction at the intersection of pragmatic abilities and language acquisition. *Journal of Pragmatics*, 56(1), 151-167. doi:10.1016/j.pragma.2012.06.017

Morgenstern, A., Leroy, M. et Mathiot, E. (2008). Le pointage chez l'enfant: origines et fonctions. Dans *Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 1805-1818). Paris, France: EDP Sciences. doi:10.1051/cmlf08170

Morgenstern, A. et Parisse, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus*, 6(Interprétation, contextes, codage), 55-78.

Morgenstern, A. et Prénéron, C. (2004). *La justification dans la négociation parents/enfants: la médiation* (Presses Un.). Rouen, France.

Mottron, L. (2004). Matching Strategies in Cognitive Research with Individuals with High-Functioning Autism: Current Practices, Instrument Biases, and Recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(1), 19-27. doi:10.1023/B:JADD.0000018070.88380.83

Nadel, J. (2016). *Imiter pour grandir. Développement du bébé et de l'enfant avec autisme.* Paris : Dunod.

Nader-Grosbois, N. et Thirion-Marissiaux, A.-F. (2011). Principaux cadres théoriques à propos de la théorie de l'esprit. Dans N. Nader-Grosbois (dir.), *La théorie de l'esprit* (p. 21-44). Bruxelles: De Boeck supérieur.

Neveu, F. (2000). *Lexique des notions linguistiques.* Paris : Nathan.

Ninio, A. et Bruner, J. (1978). *The achievement and the antecedents of labelling.* *Journal of Child Language*, 5, 1-15.

Ninio, A., Snow, C. E., Pan, B. a et Rollins, P. R. (1994). Classifying communicative acts in Children' interactions. *Journal of Communication Disorders*, 27, 157-187.

- Nonnon, E. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maître-élèves en S.E.S., dans F. François (dir.), *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale* (p.147-212), Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Ochs, E. (1991). Socialization through Language and Interaction : A Theoretical Introduction. *Issues in Applied Linguistics*, 2(2), 143-147.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Gainer Sirota, K. et Solomon, O. (2004). Autism and the social world : an anthropological perspective. *Discourse Studies*, 147-183.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. et Sirota, K. G. (2001). Inclusion as Social Practice : Views of Children with Autism. *Social Development*, 20(3), 399-419.
- Ochs, E. et Schieffelin, B. B. (2011). Socialization strategies. Dans A. Duranti, E. Ochs et B. B. Schieffelin (Éds.), *The Handbook of Language Socialization* (p. 113-119). Oxford, UK: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781444342901
- Ochs, E. et Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. *New directions for child and adolescent development*, (115), 35-49. doi:10.1002/cad
- Ochs, E. et Solomon, O. (2010). Autistic Sociality. *Ethos*, 38(1), 69-92.
- Ochs, E. et Taylor, C. (2004). The "Father Knows Best" Dynamic in Dinnertime Narratives. In A., Duranti (ed.). *Linguistic Anthropology. A Reader*. (p.). West Sussex, UK : Wiley Blackwell.
- Ochs, E., Taylor, C., Rudolph, D. et Smith, R. (1992). Storytelling as a theory building activity. *Discourse Processes*, 15, 37-72. doi:10.1080/01638539209544801
- Odier-Guedj, D. (2015). *Les rituels dans la classe de Claire : d'une pédagogie inspirée de TEACCH à celle inspirée du Floor Time : quels changements ?*
- Odier-Guedj, D. et Gombert, A. (2014). Les interactions en classe avec des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme, une déficience intellectuelle ou un trouble du langage oral. Dans P. Beaupré (Éd.), *Déficience intellectuelle et autisme* (p. 121-164). Montréal: Presses Universitaires du Québec.
- Odom, S.L., Buysse, V. et Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young children with Disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Organisation Mondiale de la Santé. (1993). *CIM 10/ICD 10. Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement*. Paris : Masson.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2007). *CIF-EA. Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Version pour enfants et adolescents*.

Genève: OMS. Paris: CTNERHI.

Pajareya, K. et Nopmaneejumrulers, K. (2011). A pilot randomized controlled trial of DIR/Floortime™ parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Autism: the international journal of research and practice*, 15(5), 563-77. doi:10.1177/1362361310386502

Paillé P. et A. Mucchielli (2010, 3e éd.). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris: Éditions Armand Colin.

Pan, B. et C. Snow. (1999). The Development of Conversational and Discourse Skills. In M. Barrett (Ed). *The Development of Language* (p. 229-249). East Sussex, UK: Psychology Press.

Panofsky, C. P. (1994). Socio-cultural approaches to language and literacy. An interactionist perspective. Dans V. John-Steiner, C. P. Panofsky et L. W. Smith (Éds.), *Psychology* (p. 223-242). Cambridge (USA): Cambridge University Press.

Paparella, T., Goods, K. S., Freeman, S. et Kasari, C. (2011). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of communication disorders*, 44(6), 569-83. doi:10.1016/j.jcomdis.2011.08.002

Papatheodorou, T. and Luff, P with Gill, J. (2011). *Child Observation for Learning and Research*. Harlow, Essex: Pearson.

Paquet, A., Rivard, M., Dionne, C. et Forget, J. (2012). Les apports combinés de l'enseignement par essais distincts et des stratégies « naturalistes » en intervention précoce auprès des enfants ayant un trouble dans le spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 121-127.

Park, M. (2012). Pleasure, throwing beaches and embodied metaphors: tracing transformations-in-participation for a child with autism to a sensory integration-based therapy session. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 32(1), S34-S47.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Pavlov, I. P., Gantt, W. H., Volborth, G. et Cannon, W. B. (1929). Lectures on Conditioned Reflexes. *Journal of Philosophy* 26, 10, 275-277.

Peacock, G., Forrest, A. et Mills, R. (1996). *Autism – the invisible children?* London: The National Autistic Society.

Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi , comment et pour qui ? *Recherches Qualitatives*, 10(Hors-série), 30-46.

Peters, A. M. et Boggs, S. T. (1986). Interactional routines as cultural influences upon language acquisition. Dans B. B. Schieffelin et E. Ochs (Éds.), *Language*

- Socialization across Cultures* (p. 80-96). New York: Cambridge University Press.
- Pierrisnard, C. et Vannier, M.-P. (2012). Spécificité des dimensions temporelle et contextuelle de l'aide spécialisée à dominante pédagogique. *Recherches en Education*, 4(Hors-série), 110-119.
- Pike, C. (2010). Intersubjectivity and misunderstanding in adult-child learning conversations. In: Gardner, H. et Forrester, M.A. (Eds.), *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis* (p. 3—23). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Plantin, C. Doury, M. et Traverso, V. (eds). (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: PUL/ARCI.
- Plumet, M.-H. et Veneziano, E. (2014). Typical and Atypical Pragmatic Functioning of ASD Children and Their Partners: A Study of Oppositional Episodes in Everyday Interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 53-67. doi:10.1007/s10803-014-2164-0
- Point, M. et Desmarais, M.-É. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie*, 19(2), 71-86.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A. et Sterponi, L. (2001). Mutual apprentices: The making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development*, 44(6), 340-361. doi:10.1159/000046155
- Price, L. H., Kleeck, A. et Huberty, C. J. (2009). Talk During Book Sharing Between Parents and Preschool Children: A Comparison Between Storybook and Expository Book Conditions. *Reading research quarterly*, 44(2), 171-194. doi:10.1598/rrq.44.2.4
- Prior, M. et Ozonoff, S. (1998). Psychological factors in autism. In F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (p. 64–108). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Prizant, B. M. et Duchan, J. F. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 241-249.
- Prizant, B. M. et Rydell, P. J. (1984). Analysis of functions of delayed echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27(June), 183-192.
- Prizant, B. et Wetherby, A. (1998). Understanding the continuum of discrete-trial traditional behavioral to social- pragmatic developmental approaches in communication enhancement for young children with Autism/PDD. *Seminars in Speech and Language*, 19, 329–353.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. et Rydell, P. (2000). Communication intervention issues for children with ASD spectrum disorders. In A. Wetherby et B. Prizant (Eds.), *ASD spectrum disorders: A transactional developmental perspective (Vol. 9)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E. et Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model. A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants et Young Children*, 16(4), 296-316. doi:10.1097/00001163-200310000-00004
- Provost, B., Crowe, T. K., Osbourn, P. L., McClain, C. et Skipper, B. J. (2010). Mealtime behaviors of preschool children: comparison of children with autism spectrum disorder and children with typical development. *Physical et occupational therapy in pediatrics*, 30(3), 220-233. doi:10.3109/01942631003757669
- Pry, R. (2012). *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme dans un cadre scolaire. De la maternelle au collège...* Tom Pousse.
- Pry, R. et Nadel, J. (2002). Introduction : L'enfant autiste est aussi un enfant. *Enfance*, 54, 5-7.
- Pry, R., Petersen, A. et Baghdadli, A. (2005). The relationship between expressive language level and psychological development in children with autism 5 years of age. *Autism*, 9(2), 179-189. doi:10.1177/1362361305047222
- Reichow, B. et Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA young autism project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 23-41.
- Rendle-Short, J. (2002). Managing interaction: A conversation analytic approach to the management of interaction by an 8 year-old girl with asperger's syndrome. *Issues in Applied Linguistics*, 13(2), 161-186.
- Reszka, S. S., Odom, S. L. et Hume, K. a. (2012). Ecological Features of Preschools and the Social Engagement of Children With Autism. *Journal of Early Intervention*, 34(1), 40-56. doi:10.1177/1053815112452596
- Richler, J., Huerta, M., Bishop, S. L. et Lord, C. (2010). Developmental trajectories of restricted and repetitive behaviors and interests in children with autism spectrum disorders. *Development and psychopathology*, 22(1), 55-69. doi:10.1017/S0954579409990265
- Rogers, S. J., Vismara, L., Wagner, A. L., McCormick, C., Young, G. et Ozonoff, S. (2014). Autism Treatment in the First Year of Life: A Pilot Study of Infant Start, a Parent-Implemented Intervention for Symptomatic Infants. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 2981-2995. doi:10.1007/s10803-014-2202-y
- Rogoff, B., Matusov, E. et White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In D.R. Olson et N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (p. 388-414). Malden, MA: Blackwell.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. et Mosier, C. (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of the society for research*

in child development (Vol. 58). Wiley.

Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches en Éducation*, 30(2), 48-70.

Rosenkoetter, S. E., Hains, a. H. et Dogaru, C. (2007). Successful Transitions for Young Children with Disabilities and Their Families: Roles of School Social Workers. *Children et Schools*, 29(1), 25-34. doi:10.1093/cs/29.1.25

Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50(1974), 696-735. doi:10.2307/412243

Saint-Georges-Chaumet, C. (2011). *Dynamique, synchronie, réciprocité et mamanais dans les interactions des bébés autistes à travers les films familiaux*. Université Pierre et Marie Curie, Paris.

Salazar Orvig, A. (2000). La Reprise aux sources de la construction discursive. *Langages*, 140(Dec), 68-91. doi:10.3406/lgge.2000.2391

Schegloff, E.A. et Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8, 289-327.

Schegloff, E.A. (1995). Discourse as an interactional achievement III: the omnivalence of action. *Research on Language et Social Interaction*, 28(3), 185-211.

Schieffelin, B. et Ochs, E. (Eds.) (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Schopler, E. et Mesibov, G.-B. (Eds.) (1995). *Learning and Cognition in Autism*. New York: Plenum.

Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieux sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160(3), 13-26.

Scott, J. et Bennett, K. (2012). Applied behavior Analysis and learners with autism spectrum disorders. In D. Zager, M.L. Wehmeyer et R. L. Simpson (Eds). *Educating students with autism spectrum disorders. Research-based principles and practices* (63-81). New York, NY: Routledge.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London: C.U.

Searle, J.R. et Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Shannon, C. E. et Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.

Simpson, R. L., Myles, B. S. et de Boer-Ott, S. R. (2003). Inclusion of Learners with Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116-133.

- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with ASD spectrum disorders. *Focus on ASD and Other Developmental Disabilities*, 20, 140–149.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1979). *The shaping of a behaviorist*. New York: Knopf.
- Slobin, D.I. (1968). Imitation and grammatical development in children. Dans N. Endler, L. Boulter, & H. Osser (Éds.), *Contemporary issues in developmental psychology* (pp. 437-443). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, L. M. (1982). Ethnography. *The Encyclopedia of Educational Research*, 587-591.
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Related Disorders*, 16, 86 – 92.
- Smith, T. (2011). Applied behavior analysis and early intensive behavioral intervention. Dans D. Amaral, G. Dawson et D. Geschwind (Éds.), *Autism Spectrum Disorders* (p. 1337-1355). New York, NY: Oxford University Press.
- Snow, C. et Beals, D. E. (2007). Mealtime talk that supports literacy development. *New directions for child and adolescent development*, (115), 51-66. doi:10.1002/cad
- So, K. et Lord, C. (2010). Restricted and repetitive behaviors in toddlers and preschoolers with autism spectrum disorders based on the Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS). *Autism research*, 3(4), 162-173. doi:10.1002/aur.142.Restricted
- Solomon, O. (2004a). Narrative introductions: discourse competence of children with autistic spectrum disorders. *Discourse Studies*, 6(2), 253-276.
- Solomon, O. (2004b). Narrative introductions: discourse competence of children with autistic spectrum disorders. *Discourse Studies*, 6(2), 253-276.
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C. et Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: the PLAY Project Home Consultation program. *Autism*, 11(3), 205-24. doi:10.1177/1362361307076842
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Sowden, H., Clegg, J. et Dobbins, M. (2013). The development of co-speech gesture in the communication of children with autism spectrum disorders. *Clinical linguistics et phonetics*, 27(12), 922-939. Consulté à l'adresse <http://web.a.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e6e55dac-361d-4212-9195-79b99dda5629%40sessionmgr4003etvid=9ethid=4206>

- Sperber, D. et Wilson, D. (2002) Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind & Language*, 17, 3-23.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage publications.
- Stake, R. E. (1998). Case studies. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (p. 86–109). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stenhouse, L. (1979/2014). Case study in comparative education. In. M. Tight. *Case study* (p. 46-54). London, UK: Sage Publications.
- Stone, W. L. et Caro-Martinez, L. M. (1990). Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 437-453.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Basic books.
- Sterponi, L. et Fasulo, A. (2009). «How to go on»: Intersubjectivity and Progressivity in the Communication of a child with autism. *Ethos*, 38(1), 116-142. doi:10.1111/j.1548-1352.2009.01084.x.INTERSUBJECTIVITY
- Sterponi, L. et Shankey, J. (2014). Rethinking echolalia: repetition as interactional resource in the communication of a child with autism. *Journal of child language*, 41(2), 275-304. doi:10.1017/S0305000912000682
- Stiegler, L. N. (2007). Discovering Communicative Competencies in a Nonspeaking Child With Autism. *Language Speech and Hearing Services in School*, 38(October), 400-413.
- Stone, W. L. et Caro-Martinez, L. M. (1990). Naturalistic Observations of Spontaneous Communication in Autistic Children. *Journal of Applied Developmental Disorders*, 20(4), 437-453.
- Stribling, P., Rae, J. et Dickerson, P. (2007). Two forms of spoken repetition in a girl with autism. *International journal of language et communication disorders / Royal College of Speech et Language Therapists*, 42(4), 427-444. doi:10.1080/13682820601183659
- Surian, L., Baron-Cohen, S. et Van der Lely, H. (1996). Are Children with Autism Deaf to Gricean Maxims ? *Cognitive Neuropsychiatry*, 1(1), 55-71.
- Tager-Flusberg, H. (1981). On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 45-56.
- Tager-Flusberg, H. (1995). «Once upon a Ribbit»: Stories Narrated by Autistic Children. *British Journal of Developmental Psychology* 13, 45–59.
- Tager-Flusberg, H. (1996). Brief report: current theory and research on language and communication in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 26(2), 169-172. doi:10.1007/BF02172006

- Tager-Flusberg, H. (2000). *Autism. International Review of Research in Mental Retardation* (Vol. 23). Elsevier. doi:10.1016/S0074-7750(00)80011-7
- Tager-Flusberg, H. (2015). Defining language impairments in a subgroup of children with autism spectrum disorder. *Science China Life Sciences*, 1-9. doi:10.1007/s11427-012-4297-8
- Tager-Flusberg, H. et Anderson, M. (1991). The development of contingent discourse ability in autistic children. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 32(7), 1123-1134.
- Tager-Flusberg, H. et Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison on narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16, 241-256.
- Theodorou, F. et Nind, M. (2010). Inclusion in play: a case study of a child with autism in an inclusive nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 99-106. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01152.x
- Thurin, J. M., Thurin, M., Cohen, D. et Falissard, B. (2014). Approches psychothérapeutiques de l'autisme. Résultats préliminaires à partir de 50 études intensives de cas. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62(2), 102-118. doi:10.1016/j.neurenf.2013.11.011
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tordjman, S. (2002). Les instruments d'évaluation de l'autisme : intérêts et limites. Dans *La Psychiatrie de l'enfant* (p. 533-558). Paris: Presses Universitaires de France.
- Tough, J. (1977). *The development of meaning*. New York: Halsted Press.
- Traverso, V. (2009, 4e éd.). *L'analyse des conversations*. Paris: Armand Colin.
- Trevarthen, C. (1987). Sharing makes sense: Intersubjectivity and the making of an infant's meaning. In R. Steele, T. Threadgold (Eds.), *Language Topics: Essays in honour of Michael Halliday*, Vol. 1, (pp. 177-199). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins
- Turner L.M., Stone W.L. (2007). Variability in outcome for children with an ASD diagnosis at age 2. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 8, 793-802. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01744.x
- Van der Straten, A. (1991). *Premiers gestes, premiers mots. Formes précoces de la communication*. Paris: Éditions du Centurion.
- Veneziano, E. (1990). Le rôle de la répétition dans le passage des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots. *Commission Interuniversitaire suisse de linguistique appliquée*, 51, 61-73.

- Veneziano, E. et Plumet, M. H. (2009). La négociation dans les interactions conflictuelles: Une contribution à l'évaluation différentielle d'enfants autistiques de «haut niveau». *Enfance*, 2009(1), 143-156. doi:10.4074/S0013754509001165
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vion, R. (2005). *Modalisation, dialogisme et polyphonie*.
- Vion, R. (2006). Reprise et modes d'implication énonciative. *La linguistique*, 42(2), 11-28.
- Vivanti, G., Prior, M., Williams, K. et Dissanayake, C. (2014). Predictors of outcomes in autism early intervention: why don't we know more? *Frontiers in pediatrics*, 2(June), 1-10. doi:10.3389/fped.2014.00058
- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J. et Bryson, S. (2009). Brief report: Pragmatic language in autism spectrum disorder: Relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 388-393. doi:10.1007/s10803-008-0618-y
- Volden, J. et Sorenson, A. (2009). Bossy and nice requests: Varying language register in speakers with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Communication Disorders*, 42(1), 58-73. doi:10.1016/j.jcomdis.2008.08.003
- Vorgraft, Y., Farbstein, I., Spiegel, R. et Apter, A. (2007). Retrospective evaluation of an intensive method of treatment for children with pervasive developmental disorder. *Autism*, 11(5), 413-24. doi:10.1177/1362361307079605
- Vygotski, L. (1934/1985) *Pensée et langage*. Paris. Messidor/Éditions sociales.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original manuscripts [ca. 1930-1934])
- Wagner, A. Les reprises d'un enfant avec autisme (4ans): écholalies dépourvues de sens ou énoncés affirmatifs dans le discours ? Journées d'études sur les systèmes et stratégies d'affirmation dans l'interaction: approche descriptive et contrastive. Salerno (Italie), 9-10 avril 2015.
- Watson, L. (1998). Following the child's lead: mothers' interactions with children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 51-59.
- Wendland, J., Gautier, A.-C., Wolff, M., Brisson, J. et Adrien, J.-L. (2010). Retrait relationnel et signes précoces d'autisme : étude préliminaire à partir de films familiaux. *Médecine et Hygiène*, 22, 51-72.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural approach to mediated action* Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wetherby, A. M. (1986). Ontogeny of Communicative Functions in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(3), 295-316.
- Wetherby, A.M., Prizant, B. et Schuler, A. (2000). Understanding the nature of communication and language impairments. In S. Warren et J. Reichle (Series Eds.) et A. Wetherby et B. Prizant (Vol. Eds.) *Communication and language intervention series: Vol. 9. Autism spectrum disorders (p.109- 141)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Wetherby, A. M., Prizant, B.M. et Hutchinson, T. (1998). Communicative, social-affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 79-91.
- Wetherby, A. M. et Prutting, C. A. (1984). Profiles of Communicative and Cognitive-Social Abilities in Autistic Children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 27(3), 364. doi:10.1044/jshr.2703.364
- Whiteneck, G. et Dijkers, M. P. (2009). Difficult to Measure Constructs: Conceptual and Methodological Issues Concerning Participation and Environmental Factors. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 90(11 SUPPL. 1), S22-S35. doi:10.1016/j.apmr.2009.06.009
- Widmer, J. (1992). Goffman et Garfinkel : cadres et organisation de l'expérience. *Langage et société*, 59(1), 13-46. doi:10.3406/lsoc.1992.2558
- Wieder, S. et Greenspan, S. I. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play. *Autism : the international journal of research and practice*, 7(4), 425-35. doi:10.1177/1362361303007004008
- Wiener, N. (1948/1961). *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Wing, L. (1981). Sex ratio in early childhood autism and related conditions. *Psychiatric Research*, 5, 129-137.
- Winkin, Y. (2001, 2ième éd.). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris: Éditions du Seuil.
- Wolcott, H. F. (1997). Ethnographic research in education. Dans R. M. Jaeger (Éd.), *Complementary methods dor research in education* (2e éd., p. 155-172). Washington DC: American Educational Research Association.
- Wood, D. (1989). Social Interaction as Tutoring. In. M.M. Bornstein et J.S. Bruner (éd.). *Interaction in human development. (59-82)*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Woods, P. (1986/1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin (traduction française).

Wray, A. et Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language and Communication*, 20, 1-28.

Zager, D. et Dreyfus, F. (2012). Academic development through integrated behavioral experimental teaching. In D. Zager, M.L. Wehmeyer et R. L. Simpson (Eds). *Educating students with autism spectrum disorders. Research-based principles and practices (113-125)*. New York, NY: Routledge.

Zanolli, K. et Dageet, J. (1998). The effects of reinforcement rate on the spontaneous social initiations of socially withdrawn preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(31), 117-125.

Ziv, A. (1979). *L'humour en éducation: approche psychologique*. Paris: Éditions Esf.

Ziv, A. (2011). The Social Function of Humor in Interpersonal Relationships. *Society*, 47(1), 11 -18.